

Forord

Denne masteroppgaven symboliserer avslutningen på min studietid, og det som har vært fem engasjerende år med mye lærdom og erfaringer. Nå venter nye utfordringer, og kunnskapen som er blitt opparbeidet gjennom studiet skal endelig settes på prøve for fullt i praksis. Å skrive denne oppgaven har gitt meg verdifull læring om forskning, meg selv og de jeg har rundt meg. I den forbindelse er det flere støttespillere jeg ønsker å takke.

Først vil jeg takke veileder Hans Erik Bugge, som alltid har vist tilgjengelighet og vilje til å hjelpe når det har vært behov. Han har med stødig hånd styrt oppgaven i en fornuftig retning, og hans bidrag har økt kvaliteten på oppgaven betraktelig. Jeg vil så takke venner og familie som har vist emosjonell støtte gjennom hele prosessen. Deres villighet til å lytte til lange betraktninger og resonnementer, i et fagfelt de slettes ikke hadde forutsetninger for på forhånd, har verdt verdsatt høyt. En spesiell takk går også til mine nåværende kollegaer, som har vist forståelse og empati for oppgavens omfang og dens overhengende natur.

Med en masteroppgave ferdigskrevet, et studentliv ved veis ende, den videre arbeidsplassen sikret, det aller første boligkjøpet i boks og antydninger til sluttfasen på det som har vært en langvarig pandemi, vil dette året gå ned i min personlige mikrohistorie som et minnerikt år med positive fortegn. Måtte det fortsette i samme spor, herfra til graven.

Helt avslutningsvis vil jeg takke mine medstudenter som har vært behjelpelige i hele prosessen med forståelse for utfordringer, for faglige innspill og for de mange diskusjonene. Sammen har vi vært noen super studenter, og jeg ønsker dere til lykke på veien videre.

Olav Johansen Leren

Stavanger, juni 2021

Innholdsfortegnelse

Figur- og tabelloversikt	4
1. Innledning	5
1.1. Bakgrunn for oppgaven.....	5
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.2.1. Forskningsspørsmål 1	6
1.2.2. Forskningsspørsmål 2	7
1.2.3. Forskningsspørsmål 3	8
1.3. Oppgavens struktur.....	8
1.4. Tidligere forskning.....	9
2. Teori	10
2.1. Læreplanteori.....	10
2.2. Organisasjonsutvikling	12
2.2.1. Skolen som organisasjon.....	12
2.2.2. Utvikling av skolen som organisasjon	13
2.2.3. Hvordan oppnå profesjonsutvikling - kunnskapsarbeid	13
2.2.4. Ulike oppfatninger av profesjonsutviklings-begrepet	14
2.2.5. Produktiv pedagogikk (ledernes rolle)	16
2.3. Lærers forståelseshorisont	17
2.3.1. Årsaken til at skoler er forskjellige - skolekultur og skolekode	18
2.3.2. Skolekoders opphav	19
2.3.3. Kodebærere.....	20
2.3.4. Grupperinger i kollegiet - skolekultur.....	21
2.3.5. Teori-praksis-problemet.....	24
3. Metode	26
3.1. Tematisering og design.....	26
3.2. To vitenskapelige retninger: fenomenologi og hermeneutikk	28
3.3. Kvalitativ forskningsmetode - dokumentanalyse og kvalitative forskningsintervju	30
3.4. Dokument- og diskursanalyse	31
3.4.1. Læreplanens reise og bakgrunn	32
3.4.2. Analyseprosessen	33
3.5. Kvalitativt intervju	35
3.5.1. Arbeid i forkant av intervju	36
3.5.2. Intervjuguide.....	37

3.5.3. Utvalg	38
3.5.4. Intervjuskjiv og fritt informert samtykke	39
3.5.5. Gjennomføring av intervju og transkribering.....	39
3.5.6. Analyseprosessen	40
3.6. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	41
3.7. Forskningsetiske refleksjoner	42
3.7.1. Forskerrollen.....	42
3.7.2. Konfidensialitet og mulige konsekvenser	43
4. Funn og resultater	43
4.1. Analyse av LK20	44
4.1.1. Formål - profesjonsutviklingens hvorfor	44
4.1.2. Når skal profesjonsutviklingen foregå?	45
4.1.3. Profesjonsutviklingens hvem	46
4.1.4. Hva utviklingsarbeidet baserer seg på	47
4.1.5. Metode for arbeidet.....	48
4.1.6. Vurdering av arbeidet	49
4.1.7. Oppsummering	50
4.2. Analyse av kvalitative intervju.....	51
4.2.1. Formål - profesjonsutviklingens hvorfor	51
4.2.2. Når foregår profesjonsutviklingen	52
4.2.3. Profesjonsutviklingens hvem	53
4.2.4. Hva utviklingsarbeidet skal basere seg på	54
4.2.5. Metode for arbeidet.....	56
4.2.6. Vurdering av arbeidet	57
4.2.7. Oppsummering	58
5. Diskusjon og drøfting	59
5.1. Formål - profesjonsutviklingens «egentlige» hvorfor.....	60
5.2. Profesjonsutviklingen «egentlige» når	60
5.3. Profesjonsutviklingens «egentlige» hvem.....	62
5.4. Hva utviklingsarbeidet «egentlig» baserer seg på	64
5.5. De «egentlige» metodene for arbeidet	66
5.6. Den «egentlige» vurderingen av arbeidet.....	68
5.7. Oppsummering - læreplanens «egentlige» handlingsrom	69
6. Oppsummering og videre forskning	70
7. Litteratur- og kildeliste	75
8. Vedlegg	80

8.1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema	80
8.2. Intervjuguide:	83

Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Kontekstfaktorer som påvirker arbeidsforholdene i skolen.....	20
Figur 2: Forsknings spørsmål og sammenheng.....	27
Figur 3: Forskerens forhåndsoppfatninger.....	29
Figur 4: Forskerens forhåndsoppfatninger, designet for dette prosjektet.....	30
Tabell 1: Organisering og kategoriseringen av læreplanen.....	35
Tabell 2: Oversikt over synonymnavn.....	38

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for oppgaven

I løpet av høsten 2020 har arbeidet med å innføre en ny læreplan allerede blitt satt til verks, og med en ny læreplan oppstår det med nye utfordringer og nye rammer for både lærere og skoleledere. Den nevnte planen refereres ofte til under tiltalenavnet *Fagfornyelsen*, hvor navnet logisk nok kommer av at planen anses å være en fornyelse av fagene. Der UDIR (Utdanningsdirektoratet) selv beskriver Fagfornyelsen som: «navnet på prosessen med å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet (UDIR, 2017a)». Fagfornyelsen er i UDIR sine øyne altså ikke navnet på læreplanen, men heller en betegnelse på iverksettelsen og utførelsen av nevnte læreplan. Herfra vil læreplanen derfor bli referert til som LK20 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020), ettersom at dette er den mer formelle betegnelsen på styringsdokumentet (UDIR, 2019).

UDIR sier at LK20 er en fornyet læreplanen som ønsker å styrke utviklingen av elevers dybdelæring og forståelse. Der verdigrunnlaget skal være løftet fram, og elevene skal blant annet jobbe tverrfaglig med demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Fagene som har vært der tidligere beholdes, men innholdet skal nå være fornyet, og i lengste forstand forbedret (Norsk Lektorlag, 2020; UDIR, 2017a). Planen har derimot ikke bare hatt søkelys på å fornye selve fagene, men den har også fått en strukturell endring fra den forrige planen. En av disse strukturelle endringene som man nå har fått er introduksjonen av «Overordnet del», som skal erstatte den generelle delen fra den tidligere læreplanen. I denne nye delen er det meningen at lærerne skal kunne spore seg til og finne hvilke verdier og prinsipper grunnopplæring skal bygge på (UDIR, 2020b). Et av de flere hovedprinsippene som grunnopplæringen så skal utformes etter er profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Viktigheten av dette tydeliggjøres gjennom dets posisjon i læreplanen, hvor det er dedikert et eget delkapittel til dette i den Overordnede delen. Intensjonen fra planen er dermed klar på at dette skal være en sentral del av praksisarbeidet hos lærerne, men også hos skolelederne og ledelsen. Dog uavhengig av hvilke ideer som råder hos politikerne, vil skolen som organisasjon være avhengig av at dette iverksettes i praksis på en god måte. Det er dette møtepunktet denne oppgaven ønsker å utforske videre, hvor det settes et skråblikk på hvilke premisser planen setter for profesjonsutvikling, samt hvordan dette oppleves, forstås og iverksettes av profesjonsutøverne selv. Dette prosjektet ønsker å få

forståelse for hvordan læreplanen er designet til å bidra i arbeidet med å videreutvikle skolen, og hvordan den da tilrettelegger for gunstige utviklingsarbeidspremisser.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

UDIR har i den moderne skolediskursen lagt et trykk på viktigheten av den kontinuerlige utviklingen av læreren som individ og skolen som organisasjon (UDIR, 2020a), slik at skolen kan oppfylle det endelige målet om å være en *lærende organisasjon*. I dette foreligger det at skolen kontinuerlig arbeider mot å øke sin kompetanse, gjennom nettopp profesjonsutvikling. Det er derfor naturlig å tenke seg at man kan finne ordlyder som fremhever profesjonsutvikling i den nye læreplanen. Haug (2018) mener at læreplanen er skolens viktigste styringsdokument, og koblingen mellom de statlige føringene og lærernes hverdag blir gjennom dette dokumentet vevd sammen (Mausethagen & Mølstad, 2014). Dersom det er ønskelig at profesjonsutvikling skal være en del av den faktiske hverdagen til lærerne, kreves det at det gis tilstrekkelig med rom og føringer slik at dette blir gjennomførbart. Til å skaffe innsikt om det handlingsrommet LK20 gir, er det utarbeidet en problemstilling som lyder slik:

- **Problemstilling:** *hvordan tilrettelegger LK20 for profesjonsutvikling?*

Problemstillingen er designet for å gi svar på om læreplanen faktisk tar høyde for og tilrettelegger for en god profesjonsutviklingspraksis, slik det oppfattes at den moderne utdanningsdiskursen drives mot (UDIR, 2020a). Til videre å besvare denne relativt brede problemstillingen er det utarbeidet tre forskningsspørsmål som forsøker å bryte ned spørsmålet i mindre og mer spesifiserte deler.

1.2.1. Forskningsspørsmål 1

For å kunne mene noe om hvilke premisser LK20 gir for profesjonsutvikling, kreves det først og fremst en nøye gjennomgang og tolkning av hva den formidler i sin skriftlige og teoretiske form. Det første forskningsspørsmålet er derfor:

- **forskningsspørsmål 1:** *hva kommer til uttrykk i LK20 med tanke på profesjonsutvikling?*

Målet med dette spørsmålet er å danne et tydelig bilde av LK20 sine formuleringer, der det blir undersøkt hvilke ord og uttrykk som benyttes i samhandling med profesjonsutviklingstematikken. Til å besvare dette forskningsspørsmålet er det gjennomført en dokumentanalyse, som analyserer de konkrete begrepene som er tatt i bruk, samt at det er gjort et forsøk på å se intensjonen bak læreplanen. Forskningsspørsmål 1 vil bli besvart under det fjerde kapitlet «4. Funn og resultater», nærmere bestemt det første delkapittel «4.1. Analyse av LK20». Læreplanens formuleringer vil bli belyst gjennom seks ulike dimensjoner/kategorier, som dekker seks ulike aspekter av profesjonsutviklingen. Disse seks kategoriene handler om 1) *hvorfor* drive profesjonsutvikling, 2) *når* utviklingsarbeidet skal foregå, 3) *hvem* er ansvarlig for utviklingsarbeidet, 4) *hva* skal arbeidet basere seg på, 5) hvilke *metoder* skal benyttes og 6) hva kommer til uttrykk med tanke på *vurdering*.

1.2.2. Forskningsspørsmål 2

Det neste forskningsspørsmålet er tettere knyttet opp mot den praktiske delen av læreplanen, og retter fokuset mer i retning av profesjonsutøverne. Goodlad, Klein & Tye (1979) mener at læreplanen kan/vil få en annen fasong i overgangen mellom sin skriftlige form og sin praktiske utførelse. Grunnen til dette er fordi lærerne er, på lik linje med andre mennesker, individer som preges av erfaringer, kultur, grunnleggende verdier og miljøet rundt seg. Når mennesker tolker noe tar de med seg sine antakelser og tidligere opplevelser inn i fortolkningsprosessen, og ulike mennesker vil derfor få ulike oppfatninger selv om de fortolker den samme situasjonen (Grønmo, 2004). Samtidig vil miljøet rundt individene også prege utførelsen, ettersom at det kan eksistere praktiske rammer som setter begrensninger på hva som er gjennomførbart. Forskningsspørsmål 2 lyder derfor slik:

- **forskningsspørsmål 2:** *hvordan opplever/beskriver lærere profesjonsutviklingen?*

Gjennom kvalitative intervju er målet med dette forskningsspørsmålet å undersøke hvordan et fåtalls lærere faktisk opplever profesjonsutviklingen. Ved å se på hvordan de beskriver profesjonsutviklingen, kan kanskje skjulte hindringer for læreplanen oppdages og belyses.

Forskningsspørsmålet vil bli besvart gjennom en analyse av kvalitative intervju, der lærerne selv har beskrevet hvordan de driver profesjonsutvikling på sin skole (4.2. Analyse av kvalitative intervju). Analysen bringer med seg de seks dimensjonene/kategoriene som ble designet og etablert for dokumentanalysen (hvorfor, når, hvem, hva, metode og vurdering), og intervjuanalysen følger også den samme oppbygningen som dokumentanalysen.

1.2.3. Forskningsspørsmål 3

Det tredje og siste forskningsspørsmålet forsøker å knytte resultatene fra de to foregående forskningsspørsmålene sammen, slik at et mer helhetlig bilde kan dannes.

Forskningsspørsmål 3 er formulert på følgende måte:

- **forskningsspørsmål 3:** *i hvilken grad er LK20 sine føringer og rammer, tilknyttet profesjonsutvikling, gjennomførbart for lærere?*

I dette forskningsspørsmålet forsøkes det å se på hvordan LK20 sine egne formuleringer skaper handlingsrom for profesjonsutvikling, i lys av hvordan lærerne selv opplever profesjonsutviklingen. Herfra kan det drøftes hvorvidt LK20 møter en barriere i overføringen fra teori til praksis, og om læreplanen legger et grunnlag som faktisk er gjennomførbart i praksis. Ved å drøfte de to analysene i lys av hverandre vil en rikere forståelse oppnås, og det vil gi et grunnlag for å kunne uttale seg om hvordan læreplanen tilrettelegger for profesjonsutvikling. Forskningsspørsmål 3 vil derav bli besvart gjennom oppgavens femte kapittel, «5. Diskusjon og drøfting». Resultatene fra denne drøftingen vil gi det «endelige» svaret på problemstillingen som oppgaven har etablert og konstruert.

1.3. Oppgavens struktur

Oppgaveteksten er strukturert inn i åtte kapitler, der det første kapitlet innleder oppgaven, samt formidler prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål (1. Innledning). Det neste kapitlet tar for seg teori som bidrar i å forklare hva en læreplan er og hvordan den forandres, den organisatoriske siden ved skolen og deler av hva profesjonsutøverne må forholde seg til i skolehverdagen (2. Teori). Kapittel tre tar for seg den metodiske dimensjonen av oppgaven, og forsøker å forklare og drøfte de valgene som er tatt for

prosjektet (3. Metode). Dette innebærer tematiseringen av oppgaven, en detaljert beskrivelse av utførelsen og gjennomføringen av dokumentanalysen og intervjuprosessen, prosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet og noen forskningsetiske refleksjoner. I det fjerde kapittelet finner man de to analysene (4. Funn og resultater), dette innledes av dokumentanalysen, før analysen av de kvalitative forskningsintervjuene kommer som neste del. Forskningsspørsmål 1 blir besvart gjennom dokumentanalysen, mens forskningsspørsmål 2 blir besvart gjennom analysen av intervjuene. Kapittel fem tar så for seg forskningsspørsmål 3, og drøfter resultatene fra de to foregående analysene i lys av hverandre (5. Diskusjon og drøfting). Det som drøftes her vil gi grunnlaget for den endelige konklusjonen oppgaven gir, og den besvarelsen som problemstillingen da får. I det sjette kapittelet oppsummeres oppgaven, og det vil være noen avsluttende ord tilknyttet videre forskning (6. Oppsummering og avsluttende ord). Det syvende kapittelet lister opp alle kildene som har blitt benyttet i oppgaveteksten (7. Litteratur- og kildeliste). Til slutt i det åttende og siste kapittelet er det vedlagt ulike relevante vedlegg for prosjektet, som søknad til NSD, informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide (8. Vedlegg).

1.4. Tidligere forskning

Å studere sammenhengen mellom lærernes styringsdokumenter og lærernes faktiske praktisering, er noe som har blitt utforsket på flere ulike nivåer tidligere. Ofte har forskningen basert seg på de samme grunnprinsippene for hvordan det kan tenkes at en læreplan oppstår og forandres (Bjørnsrud, 1995; Goodlad et al. 1979, Jenssen & Roald, 2018). Det eksisterer flere studier som utforsker utviklingen og tendensene av læreplaners føringer for lærerne, der det gjerne har vært satt søkelys på hvilken effekt dette har på læreres individuelle og kollektive autonomi og kunnskapsutvikling. Blant annet har det i nyere tid vært noe fokus rettet mot hvordan en mer produktbasert læreplan har hatt en effekt på lærere, og hvordan dette kan ha endret lærernes tidligere tradisjonelle posisjon og rolle (Alvunger, 2018; Biesta, 2009; Madsen, 2020; Mausethagen & Mølsted, 2015).

Profesjonsutvikling har også fått en styrket posisjon i den moderne utdanningsdiskursen, og det finnes en rekke nasjonale og internasjonale studier som forsøker å beskrive de premissene som gir de beste vilkårene for individuell og kollektiv kunnskapsutvikling (Christie, Hayes, Lingard & Mills, 2004; Jensen, Lahn, & Nerland, 2012; Little, 2003; Stranden, 2015; Tronsmo, 2020).

Fra oppstartsfasen og utførelsen til dens endelige formelle format, har også LK20 fått betydelig oppmerksomhet fra ulike hold. Mye av forskningen tilknyttet denne læreplanen har dog hittil vært sentrert rundt innholdet i de ulike fagene, hva dybdelæring er og innebærer og hvilke implikasjoner det nye verdigrunnlaget som skal gjenspeiles i alle fag har for undervisningen (Bjønness & Sinnes, 2019; Goga, 2019; Skarstein & Skarstein, 2020). Dette prosjektet forsøker derfor å granske en side av læreplanen som foreløpig ikke har fått den samme oppmerksomheten, og prosjektet tilfører forskningsfeltet ny kunnskap gjennom et hittil lite utforsket område. Med en ny læreplan har det nå kommet helt nye rammer å forholde seg til, og prosjektet ønsker å utforske disse nye rammene lys av hva tidligere forskning har etablert.

2. Teori

I teori-kapittelet trekkes tidligere teorier og forskning frem, som vil gi et grunnlag for de betraktningene som tas i de senere kapitlene. Dette kapittelet har en tredelt inndeling, der de tre overordnede temaene er «2.1. Læreplanteori», «2.2. Organisasjonsutvikling» og «2.3. Lærers horisont». Det første temaet, læreplanteori, handler om teori tilknyttet læreplanens utførelse. Dette blir grunnleggende for hele oppgaven, ettersom at dette blir den ledende antakelsen for hvordan det tenkes at en læreplan «opptrer». Neste delkapittel handler så om hvordan skape og få til organisasjonsutvikling, og dekker den mer organisatoriske dimensjonen ved profesjonsutvikling. Til slutt kobles det på teori tilknyttet lærers perspektiv, og det tas høyde for at lærerne er individer. Ved å studere læreres verdier, kultur og omgivelser, vil det være enklere å forstå hvordan de tolker, oppfatter og utfører profesjonsutvikling i henhold til læreplanens føringer (Grønmo, 2004; Thagaard, 2019).

2.1. Læreplanteori

En læreplans oppgave er ifølge RammeavtaleORGAnisasjoner (RORG) å fungere som både et statlig styringsdokument, veiledning for lærere og varefakta for stadig mer engasjerte foreldrene. Skolen skal ivareta mange viktige samfunnsoppgaver, og staten bærer hovedansvaret for dette. Læreplanen blir derfor et av de viktigste styringsdokumentene staten har tilknyttet skolen. For lærerne fungerer læreplanen både som en instruks, og som en faglig

og pedagogisk kilde til inspirasjon til stadig fornyelse av undervisningen. Hos foreldre har det i løpet av de siste tiårene blitt en større bevisstgjøring omkring barnas utdanning, og kvaliteten på den. Med dette stilles det derfor et høyere krav til undervisningen, der læreplanen setter standarden for hva foreldre kan forvente at barna skal lære på skolen (Nygaard, 2021). Det blir raskt tydelig at en læreplan får ulik funksjon og ulikt bruksområde alt ettersom hvem som oppfatter den. En læreplan er derfor, ifølge Engelsen (2015), ulik i utforming - alt ettersom når, hvor og av hvem den tolkes. Den kan betraktes fra en rekke ulike synspunkter og hvilket aspekt man velger å studere gir ulike spørsmål, som for eksempel hvor den ble til, eller hva sier innholdet? Goodlad et al. (1979) har gjennom dette utformet "læreplanens fem ansikt", som en skisse på de ulike utformingene læreplanen får i sitt «livsløp». Læreplanens fem ansikt og framstillingsformer betegnes som: *ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen.*

Ideen om læreplan sier Goodlad et al. (1979) at er læreplanens første fase og form, og handler om hvordan en læreplan oppstår. I arbeidet med å utforme en læreplan vil det være flere aktører med tanker om hva som blir viktig å inkludere i planen. Her blir det ofte en omfattende debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. Ideene om planen kan ta utgangspunkt i flere filosofiske og ideologiske strømninger, eller de kan bli fremmet ut fra andre forhold, som næringsliv og arbeidsmarked. Noen av ideene for planen blir gjenværende i den formaliserte versjonen, mens andre ideer og meninger forsvinner ut. Etter ideenes læreplan sitter man nå igjen med det som er blitt den formelle læreplanen, der man finner selve læreplansdokumentet. Det er dette dokumentet som setter styringsrammene for skolen og lærernes daglige aktivitet og virksomhet. Når lærerne så skal lese og tolke læreplansdokumentet får man den oppfattede læreplanen. Tolkningene og forståelsen lærerne kommer fram til ved å lese de råd og retningslinjer planen setter, gir utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Goodlad et al. sier så at det neste steget blir den operasjonaliserte læreplanen, som er den undervisningen hver lærer gir etter slik han eller hun forstår læreplanens rammer. Med andre ord er dette den faktiske gjennomføringen av læreplanen, der teorien flyttes over til praksis. Den siste læreplansformen blir så den erfarte læreplanen, og referer først og fremst til elevenes erfaringer og opplevelse av opplæringen. Men den kan også referere til foreldrenes opplevelse av den, eller om hvordan opplæringen blir opplevd eller erfart av et helt ordinært samfunnsmedlem (Engelsen, 2015; Goodlad et al., 1979).

2.2. Organisasjonsutvikling

2.2.1. Skolen som organisasjon

Hvordan skolen opererer som organisasjon vil være medvirkende i prosessarbeidet med å flytte den formelle læreplanen over til den oppfattede og operasjonaliserte læreplanen. Gjennom tiden som har gått har det vært en variabel oppfatning av både hva en organisasjon kan sies å være og skal være, og dermed som en konsekvens også hva en skole er og innebærer. Jenssen & Roald (2018) legger frem at over de siste hundre årene har det vært ulike perspektiver og oppfatninger tilknyttet hva en organisasjon kan forstås og beskrives som, der endringene av forståelsen har gått i takt med hvordan de ulike vitenskaps- og kunnskapsteoretiske diskursene har forandret seg gjennom århundret. I denne relativt lange tidsperioden sier de at man kan trekke ut karaktertrekk fra de ulike epokene, og man kan se noen brede linjer for hvordan ideen om hva en organisasjon er har forandret og utviklet seg. Tidlig på 1900-tallet sier de at mye av organisasjonsanalysene handlet om den formelle strukturen, arbeidsinndelingen, samordning, hierarki, styring og kontrollen. Før det senere i 1930-årene skjedde et skifte med mer søkelys på dynamikken mellom organisasjonen og dens omgivelser. I 1980-årene ble det lagt et større søkelys på hvordan organisasjoner blir konstruert, rekonstruert og vedlikeholdt av dens deltakeres verdier, tradisjoner og skikker. Ses alle epokene under ett, mener likevel Jenssen & Roald (2018) at felles for de ulike tidsperiodene er likevel oppfatningen om at en organisasjon er noe mer enn summen av enkeltindividene i virksomheten. Skal man definere hva en organisasjon er, kan dette være en god formulering å ta til ettertanke. Hvor Helle (2011), i sin egen definisjon på hva en organisasjon er, kan supplementere at en organisasjon også har et felles mål med virksomheten. Hva dette konkrete målet er for skolen kan diskuteres, men mange vil påstå at det handler om å skape et størst mulig læringsutbytte hos elevene. Mye av den moderne skolediskursen drives deretter av hvorvidt det er mulig å måle dette læringsutbyttet, samt i hvilken grad skolen som organisasjon oppfyller dette målet (Biesta, 2009; Hatch, 2013).

2.2.2. Utvikling av skolen som organisasjon

Verbet “utvikle” handler etter Det Norske Akademis ordbok (2017f) om hvordan noe trinnvis forandrer seg. Med dette følger det en tanke om at noe, noen eller et og/eller flere fenomen gjennomfører en form for transformasjon over en kortere eller lengre tidsperiode. En skoles utvikling handler derfor om hvordan skolen har endret seg tidligere, og hvordan den fremdeles endres den dag i dag.

Bestemmelser for faglige standarder, personalutvikling, økonomistyring, eiendomsforvaltning og brukergruppers rettigheter er noe av det skolen som organisasjon er nødt til å forholde seg til, i likhet med de andre statlige og kommunale organisasjonene og institusjonene. Alt av det opprasede foregående kan bli betraktet ifølge Jenssen & Roald (2018) som administrativt arbeid, og har av den grunn tradisjonelt sett tidligere vært adskilt fra det pedagogiske arbeidet. Jenssen & Roald (2018) sier dog at ny organisasjonsforskning tilsier nå at de organisatoriske forholdene ved skolen får innvirkninger på elevens læring og lærerens yrkesutvikling. Å se skolen som organisasjon i samspill med det pedagogiske arbeidet blir derfor sentralt for å utvikle de beste undervisningspraksisene.

2.2.3. Hvordan oppnå profesjonsutvikling - kunnskapsarbeid

I arbeidet med å utvikle skolen møter man ofte en debatt i hva som skal vektes som base for kunnskapsutviklingen. Her finnes det tradisjonelt sett en todeling, der man enten tar utgangspunkt i erfaringsbasert kunnskap (praktisk) eller forskningsbasert kunnskap (teori). Basen for kunnskapsutviklingen sier Hermansen & Nerland (2014) kan betraktes som kunnskapsutviklingens *hva*. Dras det neste spørreordet opp av hatten, sitter man igjen med kunnskaps-/profesjonsutviklingens *hvordan*. Hermansen & Nerland (2014) sier at profesjonsutviklingens hvordan handler mer konkret om hvordan lærere tilnærmer seg kunnskapsressurser og videreutvikler disse for felles bruk. De velger å gi denne prosessen for betegnelsen: *kunnskapsarbeid*. Kunnskapsarbeid mener de bygger på premisset om at arbeid i dagens samfunn ofte krever at profesjonsutøvere engasjerer seg på måter som går ut over anvendelse av forhåndsdefinert kunnskap. For mange lærere legger Hermansen & Nerland (2014) frem at studier viser at lærerne selv beskriver sitt arbeid som individbasert og “privatisert”, der lærers utvikling av egen profesjonskunnskap primært baserer seg på utveksling av erfaringer, råd og praktiske tips med kolleger og utprøving av pedagogiske ideer og materialer foregår i eget klasserom. Dette er en oppfatning som får medhold fra flere

steder, blant annet gjentas dette i Maugesten & Mellegård (2015) sin evaluering av den nasjonale etter- og videreutdanningsstrategien. Hermansen & Nerland (2014) mener denne tilnærmingen til kunnskap er blitt knyttet til en diskurs om at alle må «finne sin egen måte» å undervise på, og at nye pedagogiske prinsipper og metoder vurderes på grunnlag deres relevans for egen undervisningspraksis og klasseromskontekst. Refleksjon over egen praksis har i forbindelse med dette hatt en stor betydning, og derav vært fremhevet som et viktig verktøy for den faglige fornyelsen og for utviklingen av lærerens kunnskapsbase (Postholm, 2008). Dog blir denne måten å drive profesjonsarbeid og kunnskapsutvikling på, stadig mer utfordret, mye fordi at man beveger seg i retning av et samfunn der kunnskap utvikles og produseres på en rekke ulike arenaer, med mange involverte aktører og et mangfold av tilgjengelige kunnskapsressurser. Gjennom dette oppstår det et mangfold som gjør det utfordrende for profesjonsutøvere på individuelt nivå å organisere og ta stilling til tilgjengelig kunnskap, og vurdere dens relevans for det praktiske arbeidet. Dette kan være en bidragsyter til noe av grunnen til at det kan registreres en generell tendens til mer kollektive tilnærminger til utvikling av kunnskap og praksis i flere profesjoner, også innenfor lærerprofesjonen (Hermansen, 2018; Hermansen & Nerland, 2014).

Forskningslitteraturen viser at lærersamarbeid og lærerledede utviklingsarbeid har betydelig potensial for å bygge opp under læring og kunnskapsutvikling (Christie et al., 2004; Irgens, 2007; Hermansen & Nerland, 2014; Liljenberg, 2015; Maugesten & Mellegård, 2015; Stranden, 2017). Hermansen & Nerland (2014) understreker at forskning i midlertidig også viser at potensialet for læring, kunnskapsutvikling og utvikling av eksisterende praksis ikke automatisk blir realisert ved at lærere jobber mer i fellesskap, og at individbaserte arbeidsformer kan bestå innenfor en organisatorisk kontekst av teamarbeid. En sentral del av hvordan samarbeidsprosessen utfolder seg, får derfor en konsekvens for hva som (2014) realiseres gjennom lærersamarbeidet. Med dette til ettertanke, mener Hermansen & Nerland at for å oppnå gode profesjonsutviklingspraksiser må man utarbeide gode strategier for utvikling og kvalitetssikring av læreres kunnskapsbase.

2.2.4. Ulike oppfatninger av profesjonsutviklings-begrepet

Det som kjennetegner en profesjon, er ifølge Irgens (2007) koblingen som finnes mellom kunnskap og stilling. En profesjonsutdanning er en prosess som gjerne foregår over mange år,

og har som siktemål å utvikle en ekspertise innenfor et bestemt yrke eller yrkestittel. Irgens sier at «profesjon» har sitt utsprang fra latinsk, hvor det simpelthen betyr «yrke». Ordet kan dog den dag i dag brukes i en rekke varianter, som blant annet i form av adjektivet «profesjonell». Det Norske Akademis ordbok (2017b) og Irgens beskriver det å være profesjonell som synonymt med å være faglig dyktig og/eller ha et høyt kunnskapsnivå. Gjennom dette kan man påstå at en profesjonsutøver er en som driver sin virksomhet med en faglig dyktighet og/eller høy kompetanse. Profesjonsutvikling blir da en betegnelse på prosessen som kreves for å utvikle denne faglige dyktigheten og kompetansen, der begrepet profesjon settes sammen med substantivet «utvikling».

Maugesten og Mellegård (2015) har forsøkt å se nærmere på det mer konkrete med profesjonsutøving, for og nærmere kunne fastslå hva faglig dyktighet egentlig kan sies å være innenfor lærerprofesjonen. For dem handler profesjonsutøving om at klasselederen skal være i stand til å begrunne sine utdanningspraksiser teoretisk, samt at klasselederen skal sette disse teoriene inn i en større sammenheng. Tankegangen her blir at gjennom teorien gis det myndighet til de avgjørelsene klasselederen foretar seg, samtidig som det også kan tenkes at de mest gunstige klasseromspraksisene og undervisningsmetodene blir å finne i undervisningen. Dersom profesjonsutvikling anses å være betegnelsen på hvordan opparbeide seg kompetanse, kan profesjonsutøvelse anses å være betegnelsen på hvordan denne kompetansen utføres i praksis.

I en rapport samlet av Granlund, Mausethagen & Munthe (2011) sies det dog at det kan spores en uenighet blant de politiske styringsmaktene når det kommer til profesjonsutviklings-begrepet, der Stortinget og Utdanningsforbundet virker å være noenlunde uenig i hvilket aspekt av profesjonsbegrepet fokuset skal ligge på. Deres rapport sier at Stortingsmeldingene opererer med en forståelse av begrepet som ligger tettere opp mot det engelske «accountability», mens Utdanningsforbundet trekker mer i retning av det engelske «responsibility». I det norske språket finnes det ikke direkte oversettelser som nyanserer mellom de to på samme måte, ettersom at begge ordene kan oversettes til «ansvar». De tre sier at accountability-betegnelsen er tettere knyttet opp mot skyld aspektet i form av ansvar eller hvem som er ansvarlig, mens responsibility-betegnelsen drar mer i retning av «å gripe ansvaret». Den responsibility-orienterte forståelsen ser på profesjonsutvikling som en oppgave, og er en oppfatning av begrepet som minner mer om Maugesten og Mellegårds (2015) forståelse.

Elstad, Helstad & Mausestaden (2014) sier at profesjonsutvikling kan forstås og defineres ut fra en *performativ* og *organisatorisk* dimensjon. Gjennom den performative dimensjonen ses profesjonsutvikling i lys av individene, henholdsvis lærerne og skolelederne. Og handler derfor om hva de gjør i det daglige, og hvordan de opererer. Mens den organisatoriske dimensjonen tar for seg spørsmål knyttet til kontroll og autonomi over yrkesutøvelsen, eller det «å holde orden i sitt eget hus». At profesjonsutvikling ses gjennom den performative dimensjonen, når det kommer til utdanningsforskning, sier Elstad et al. (2014) handler om hvordan den enkelte lærer eller lærergruppering tar i bruk og er med på å utvikle ny kunnskap. Spørsmål om kunnskap kan også handle om i hvilken grad profesjonen selv er opptatt av å utvikle sin kunnskapsbase. Via det organisatoriske perspektivet handler det om hvilke grep profesjonen tar som et samlet hele, i arbeidet med å utvikle lærerprofesjonens kunnskapsbase og påvirke medlemmer av profesjonen til faglig oppdatering og kontinuerlig læring. Elstad et al. (2014) mener at begge dimensjonene er sentrale for profesjonsutvikling i skolen.

På lik linje med Elstad et al. (2014) sin oppfatning, sees profesjonsutvikling i lys av det performative og det organisatoriske perspektivet i denne oppgaven. At profesjonsutvikling anses å være en oppgave for lærerne, hvor det handler om å opparbeide seg og bruke teori til å myndiggjøre og utvikle sine klasseromspraksiser, er den oppfatningen av begrepet denne oppgaven vil hovedsakelig arbeide ut ifra. Men at profesjonsutvikling handler om at hele organisasjonen skal videreutvikle seg som en samlet organisme, er også et syn på profesjonsutvikling som denne oppgaven ivaretar.

2.2.5. Produktiv pedagogikk (ledernes rolle)

Christie et al. (2004) introduserer begrepet *produktiv pedagogikk* til å beskrive tilnærminger til undervisning som er knyttet til forbedrede intellektuelle og sosiale utfall for alle elever. Produktiv pedagogikk fremstilles samstundes som et ideal for den dyktige læreren og den kompetente ledelsen, men også som en metode for å oppnå profesjonsutvikling. For dem kan produktive pedagoger beskrives og karakteriseres som pedagoger som er intellektuelt utfordrende, erkjenner forskjeller, har et innebygd veldig sosialt støttende klasserom og har sterkt knyttet seg til verden utenfor klasserommet. Christie et al. beskrivelse av produktiv lederskap opprettholder en posisjon av ambivalens overfor tendensen til å likestille

pedagogisk ledelse med individer. Dette kommer av at de forstår det slik at lederskap handler om å lære sammen, samt å konstruere mening og kunnskap kollektivt. For å realisere dette kreves det ledere på mange ulike nivåer, og ikke bare en sterk ledelse fra rektor sin side, selv om dette også vil være sentralt. Christie et al. sier at produktive pedagoger arbeider med en omfordelende så vel som anerkjennelsespolitikk, og søker dithen å maksimere læringsutbyttet til elever og seg selv, både når det gjelder kunnskapsproduksjon og identitet. Stranden (2017) erfarer at skal det være rom for god profesjonsutvikling kreves det både interne systemer for refleksjon rundt praksisen, men også flinke skoleledere som tar ansvar for at dette skjer. Det argumenteres for at dette er sentralt for å skape den riktige kompetanseutvikling hos de ansatte. Liljenberg (2015) bygger også opp det samme argumentet, der hun referer til Wenger som sin basis (McDermott, Snyder & Wenger, 2002; Wenger, 1998; Wenger, 2000). Hun gjengir at Wenger understreket at praksisfellesskap er avhengige av intern ledelse, og lederne spiller en kritisk rolle i utviklingen av samfunnet. Videre sier hun at Wenger også understreket viktigheten av flere ledelsesformer som kan konsentreres til noen få mennesker eller være vidt distribuert. Bakgrunnen til hvorfor ledelsen står såpass sentralt i profesjonsutviklingsarbeidet, mener Midthassel (2015) kommer av adferdsendringer krever mye tid og forpliktelse fra alle deltakerne. Hun sier at det kan fastslås at et utviklingsarbeid krever både øving, analyse og refleksjon fra de involverte. Skal så et utviklingsarbeid nå sitt fulle potensiale kreves det en dyktig leder til å skape de riktige arenaene, slik at det blir rom for denne øvingen, analysen og refleksjonen.

Christie et al. (2004) legger frem at den produktive leder og pedagog fremmer spredning av ledelse, de oppmuntrer til utvikling av positive forhold, tar ansvar for mye av det emosjonelle arbeidet som er forbundet med å støtte og opprettholde disse forholdene, de arbeider for å sikre at pedagogikk blir prioritert på skolens agenda og innenfor lederpraksis, og de er fullstendig klar over avdelingspolitikk og direktiver, samtidig som de ikke føler seg urimelig bundet av dem.

2.3. Lærers forståelseshorisont

I tillegg til skolenes formelle og fysiske rammer vil lærere også støte på ulike holdninger og forskjellige kulturer hos hver enkelt skole. Dette er ofte det som menes med «de usynlige forventningene», og er noe som det ikke er mulig å direkte berøre ved eller ta på fysisk. Disse forventningene er sterkere knyttet til personene i organisasjonen, enn organisasjonen selv

(Arfwedson, 1984; Hargreaves, 1996; Jenssen & Roald, 2018). I denne oppgaven er det valgt å betegne og sammenfatte dette som *lærers forståelseshorisont*. Når en lærer møter nye oppgaver vil profesjonsutøveren bevisst eller ubevisst være preget av de forventningene som er rundt seg, og dette vil prege deres oppfatning. I dette delkapittelet rettes blikket mot skolekulturen og profesjonsutøveren, for å se hvilke forventninger de drar med seg i sine tolkninger. Lærerens egne grunnverdier og prinsipper utenforstående til organisasjonen vil også bli drøftet, ettersom at det kan argumenteres for at dette vil stå sentralt i profesjonsutøverens fortolkningsprosess. Ved å forstå profesjonsutøverens individuelle forutsetninger, kan man enklere forstå og forklare deres valg og oppfatninger.

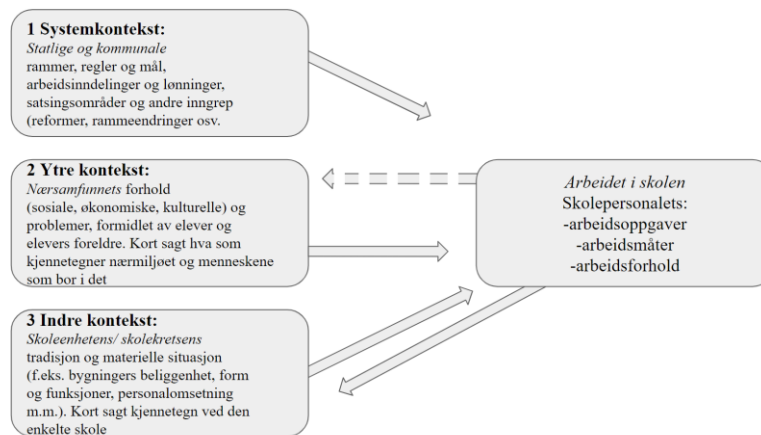
2.3.1. Årsaken til at skoler er forskjellige - skolekultur og skolekode

Selv om skoler arbeider ut ifra flere like ytre rammer, som det norske lovverket og læreplanen, oppstår det likevel en forskjell i undervisningspraksisen og utførelsen av læreplanen fra skole til skole. Samspillet mellom lærere, elever, foreldre, skoleledere og lokalsamfunn medfører at det oppstår ulike kulturer hos de ulike skolene (Jenssen & Roald, 2018). En skolekultur eller *skolekode*, som Arfwedson (1984) velger å kalle det, er et begrep som omhandler disse grunnleggende verdiene, normene og maktforholdene som påvirker det sosiale fellesskapet i skolen. Begrepet er et forsøk på å sette ord på kulturen som «sitter i veggene», hvilke usynlige forventninger som stilles til arbeidet som skal utføres, hvilke arbeidsmetoder som anses som gode, hvordan man skal forholde seg til ledelsen, holdninger tilknyttet pedagogisk utviklingsarbeid og hvordan det anses at en skal operere i møte med ulike typer elevatferd som det er å finne hos de ulike skolene. Med andre ord brukes begrepet til å beskrive den generelle holdningen i et kollegium, vær det en mindre eller større del av de ansatte. Det anerkjennes at mennesker er individer og har derfor forskjellige forutsetninger og oppfatninger av virkeligheten, men at det ofte kan finnes en felles kultur for hvordan den enkelte skole drives. Der hvis individet på de gitte skolene skal sette ord på hvordan deres skole arbeider, kan ifølge Arfwedson, individene ofte beskrive sin skoles arbeidskultur med ganske høy nøyaktighet. Helle (2011) derimot sier i kontrast at skolekoden aldri er helt kjent eller bevisst for de ansatte, som begrunnes i at personene selv er en del av kulturen. Men at gjerne en observant nykommer kan entre kollegiet, og registrere flere handlingsmønstre som gir uttrykk for koden. Både Arfwedson (1984) og Helle (2011) ser ut til å si seg enige i at

skolekoden kan observeres og registreres, men det kan spores en noenlunde uenighet i hvilken grad og av hvem koden nøyaktig kan kartlegges.

2.3.2. Skolekoders opphav

Hvordan så en skolekode ser ut, kan av natur variere enormt i innhold ettersom at det kan være store forskjeller i de lokale forutsetningene. Arfwedson (1984) sier at arbeidet i en skole foregår i skjæringspunktet mellom de lokale forutsetningene (varierende) og de sentrale bestemte (formelt fikserte) oppgavene innenfor et samfunn. Her fremlegger Arfwedson (1984) at det som ofte faktisk skjer i møtet mellom de to forholdene er at det blir en tilpasning rettet mer i retning av de lokale forholdene, selv om fastlagte regler ikke gir noen hjemmel for avvik. Han beskriver det slik at dersom/når det blir funnet nødvendig, gjøres det avvik fra bindende regler selv om det slettes ikke skal være rom for dette, fordi de lokale faktorene ses på som viktigere. Hvor det poengteres at noen forutsetninger er det imidlertid bortimot umulig å avvike fra, som eksempelvis de økonomiske rammene. At lærere avviker fra læreplanen, kan være et eksempel på at de lokale forutsetningene trumfer over de sentrale bestemte oppgavene. Arfwedson (1984) oppfatter det slik at dette er mer vanlig i skolen, enn det kanskje er å spore i andre yrker hvor størrelsen på organisasjonen, bedriften eller arbeidsplassen kan sammenliknes. Noe av bakgrunnen til hvorfor disse forskjellene oppstår mener Arfwedson (1984) henger sammen med at det er flere individer å forholde seg til på skolene. Hans teori her er at på en industriarbeidsplass eller et administrasjonskontor med en sammenlignbar størrelse, vil det generelt sett være enklere å skille de prosessene og/eller beslutningskjedene som en arbeidstaker inngår i. Mer konkret forklarer Arfwedson (1984) at på andre arbeidsplasser trenger man ofte bare forholde seg til sine nærmeste medarbeidere og sine egne arbeidsoppgaver for å utføre den jobben man har utdannet seg for. Mens han trekker frem at i skolen vil hverdagen være preget av mer enn bare lærers individuelle oppfatning og arbeidsoppgaver, der elevens holdning til skole, foreldres syn på skolen og handlinger overfor den, samt også kollegers handlinger i andre timer (ofte i den samme klassen) vil være utenforstående årsaker som får en rolle i klasseromssamspillet (se figur 1).



Figur 1: kontekstfaktorer som påvirker arbeidsforholdene i skolen - etter Arfwedson (Helle, 2011, s. 112).

Dette medfører at arbeidsforholdene til læreren blir svært kontekstuelle, og et undervisningsopplegg som fungerer i en klasse kan ha et helt annet resultat i en annen. Skolekoder får etter dette mye av sitt opphav fra denne kontekstualiteten, som enkelte lærere og skoleledere vil bruke til å rettferdiggjøre sin prioritering av de lokale forholdene

2.3.3. Kodebærere

Jenssen & Roald (2018) beskriver skolekoder som svært stabile og motstandsdyktige mot forandringer. De mener at skolekoder fungerer som stabilisatorer i kollegiet, og gjør at det blir en balanse i samarbeid og konflikter, samt tradisjon og fornying. En skolekode eksisterer ikke bare i klasserommet, men er et begrep som brukes til å beskrive lærerne, lærerværelset og skolen generelt. Skolekodens motstandsdyktighet sier Jenssen & Roald (2018) merkes kanskje best når det oppstår situasjoner der den eksisterende koden utfordres. De legger fram innføringen av nye læreplansreformer, lovendringer, nye bestemmelser om elevgrupperinger, eller omlegging av rammene for lærernes arbeidsforhold som eksempler på situasjoner som utfordrer skolekoden. I dette møtet sier de at endringene vil bare reelt bli akseptert og etterstrebet dersom den enkelte skoles skolekode samsvarer med de nye føringene.

Arfwedson (1984) tar i hovedsak utgangspunkt i at hver skole og skolekode preges av nærmiljøets karakter, skolens tradisjon, historie og materielle situasjon (figur 1), men innad i kollegiet kan man fremdeles finne grupperinger eller enkeltindivider som har en større posisjon enn andre. Disse blir ofte betegnet som *kodebærere*, og har en svært sentral rolle i å opprettholde den eksisterende koden (Engelsen, 2015; Helle, 2011; Jenssen & Roald, 2018). Kodebærerne kan beskrives som lærere som har vært hos skolen lenge, personer med et stort

antall støttespillere i personalet, har personlig styrke eller karisma til å bære sentrale prinsipper i koden og/eller forsvare koden mot konkurrerende oppfatninger. Gjennom sine ytringer og handlinger opprettholder og forsterker kodebærerne den allerede eksisterende skolekoden. Jenssen & Roald (2018) antyder at påvirkningen fra kolleger er en av de sterkeste sosialiseringfaktorene i lærerarbeidet. En nyansatt lærer kan streve med å orientere seg i forhold til bærerne der kodene er lite synlige. Hvor både Jenssen & Roald og Helle (2011) sier at det kan være vanskelig for en nyansatt å utfordre skolekoden, og at man kanskje kan oppdage at det er flere enn bare en kode på skolen. De som står opp mot skolekoden betegnes ofte som *kodebrytere*, og karakteriseres ofte som nyansatte med meninger og oppfatninger som strider mot den etablerte koden. Det er mulig å bryte ned den eksisterende skolekoden, men Helle sier dette kan ta lang tid, samt at mest sannsynlig vil koden bryte ned det enkelte individet i stedet.

2.3.4. Grupperinger i kollegiet - skolekultur

Hargreaves (1996) tar også for seg det sosialpolitiske klimaet man finner på lærerværelset, men han velger å bruke uttrykket *skolekultur* fremfor skolekode. Han ser nærmere på samhandlingen mellom kolleger, nærmere bestemt de ulike lærerkulturene du finner fremfor de større overordnede faktorene. Ifølge Hargreaves kan man dele skolekultur inn i fem ulike former/typer: *det individualistiske kulturuttrykket, påtvungen kollegialitet, balkanisering, spontant samarbeid og bevegelig mosaikk*. Likt som med Arfwedsons (1984) skolekoder, trenger nødvendigvis ikke en form for skolekultur å gjelde hele skolen, men kan være en betegnelse på en større eller mindre del av kollegiet.

Det individualistiske kulturuttrykket betegnes som et kollegium preget av lærere som helst ønsker å arbeide for seg selv, og ønsker derfor ikke å ta del i utviklingsarbeid. Hargreaves (1996) mener det kan være flere ulike grunner til hvorfor lærere ønsker dette. Det kan komme av et sterkt engasjement for elevene, at tid brukt i fellesskapet stjeler av tid fra det viktige planleggingsarbeidet, at man blir tvunget inn i fellesskapet, eller at man simpelthen ikke ønsker å bli utfordret på arbeidsmåter eller forståelse. Midthassel & Støen (2015) betegner dette som en kultur preget av sterke enkeltlærere som først og fremst har sin lojalitet til faget eller de elevene de selv har. Kjennetegnet for samlinger av lærerne som faller inn under det individualistiske kulturuttrykket er at du har en kultur der lærerne gjerne har utviklet

arbeidsformer som de er fornøyde med, som og derfor ikke ser noen spesiell grunn til forandring - *hvis det ikke er ødelagt, hvorfor fikse det?* De tilføyer også at studier har vist at i slike kulturer oppstår det vansker med felles læring og utvikling.

Påtvungen kollegialitet kjennetegnes av at samarbeidet primært utspringer fra et administrativt regulert utgangspunkt, og innebærer en obligatorisk deltakelse. Midthassel & Støen (2015) sier at påtvungen kollegialitet kommer av at ledelsen er opptatt av å brukes styringsretten, altså retten arbeidsgiver har til å lede, fordele og kontrollere arbeidet. Samarbeidet blir av den grunn verken spontant eller frivillig, noe som medfører at følelsen av tvang kan bli stor hos de ansatte. Lærerne får ofte pålagte oppgaver, og har som regel liten innflytelse på innholdet i arbeidet. De to sier at denne type arbeid ofte foregår på bestemte tider som er valgt av ledelsen, samt at det har en fast struktur. Hargreaves (1996) stiller seg veldig kritisk til denne tilnærmingen, og advarer mot at en slik kultur og samarbeid gir lite kreativitet og lite arbeidsglede. Den største fordelen med denne strategien, mener i midlertidig Midthassel & Støen at hovedsakelig er at det etableres en fast struktur på arbeidet og når det skal foregå. Hverdagen kan ofte være travel, og etablerte samarbeidsrutiner kan sette gode forutsetninger for utviklings- og implementeringsarbeid. Samtidig gis det også mulighet for å sette sammen ulike konstellasjoner av lærerne, slik at man ikke får like samarbeidsgrupper hver gang. Da forutsettes det at lærerne ser hensikten med arbeidet, for hvis ikke kan disse grupperingene forsterke hverandres oppfatning, som eksempelvis hvordan dette arbeidet stjeler verdifull planleggingstid (Hargreaves, 1996).

Balkanisering er et begrep Hargreaves (1996) har hentet fra konfliktene som har funnet sted på Balkanhalvøya, hvor det tradisjonelt sett har vært mye strid grunnet ulike grupperinger av mennesker basert på etnisitet og kultur (Endresen & Lurås, 2019). Begrepet overført til skolesammenheng er med på å forklare en kultur der man finner visse mønstre i samarbeidet, der lærere som opplever tilhørighet på noen områder samler seg i mindre grupperinger. Eksempler på slike områder kan være: at man underviser samme fag, underviser den samme aldersgruppen eller at man har uttalte holdninger som i enkelte tilfeller kan være utenfor majoritetens oppfatning. Dersom man har denne samarbeidskulturen, sier Midthassel & Støen (2015) at lærerne ikke bare arbeider for seg selv, men de jobber heller ikke som et samlet kollegium. Det er ofte tette relasjoner og et sterkt samhold innad i grupperingene, men dette medfører også at grupperingene kan arbeide mot hverandre. Hargreaves presiserer at disse gruppene er noe mer enn bare små samarbeidsgrupper, og at deres natur er mer

ekskluderende enn inkluderende. De er som oftest svært stabile, og det vil være vanskelig å få passasje inn i gruppen. Midthassel & Støen fyller på med at det sannsynligvis vil være lite rom for initiativ til å diskutere innholdet i normer og verdier.

Spontant samarbeid beskrives av Hargreaves (1996) som en kultur preget av at samarbeidet oppstår ut fra behov, og med en stor grad av frivillighet. Dette samarbeidet har sjeldent et langsiktig mål, eller plan med et mer definert mål. Det er heller ikke et samarbeid orkestrert av ledelsen, og baserer seg derfor heller i mye større grad på initiativ fra enkeltindivider. Konsekvensen av dette er at samarbeidet ofte blir svært uregelmessig og uforutsigbar, nettopp fordi det bygger på medlemmenes egne avgjørelser om samarbeid. Midthassel & Støen (2015) stiller seg kritisk til denne kulturen, fordi de mener det er en fare for mangel på konsistens og kontinuitet i samarbeidet når man mangler et overordnet mål. Samarbeid i seg selv bringer med seg flere positive sider, men dersom det ikke settes skikkelig i system mener de at man mister noe. De sier at det også er en fare for at de samarbeidsgruppene man får kan bestå av lærere som har like meninger, og som derfor i liten grad faktisk utfordrer hverandre. Da kan dette føre til at det blir lite struktur i kollegasamtalene, og samtalene kan bære preg av lite analyse. Et slikt samarbeid vil etter deres oppfatning sjeldent innebære en endring i praksisene.

Det siste av Hargreaves (1996) kulturuttrykk, bevegelig mosaikk, blir en form for utopisk ideal for hvordan kulturen bør være i kollegiet. En mosaikk består av mange biter, som utgjør et helhetsbilde. At mosaikken er bevegelig, blir brukt til å beskrive at den ikke er statisk og stagnert. Bevegelig mosaikk tar med seg det beste fra alle de ulike kulturformene og former det som kan ses på som drømmekulturen. Mer spesifikt sier Midthassel & Støen (2015) at skolen etablerer skiftende former for samarbeid etter behov, og lærerne kan være medlemmer av mer enn en gruppe samtidig. Samarbeidet etableres etter det som er nødvendig for å få løst oppgavene, og blir av den grunn ikke statisk. Kulturen preges av gode samarbeidsrelasjoner, der lærere gis mer innflytelse. Med dette mener de at man da også får en økt profesjonalisering og myndiggjøring. Ulikheter og uenigheter vil bidra til profesjonell vekst og utvikling av skolen. Der det bemerkes at bevegelig mosaikk, forutsetter og krever en tydelig og reflektert ledelse, som setter søkelys på det som samler og ikke splitter personalet.

2.3.5. Teori-praksis-problemet

I en filosofisk drøfting trekker Kvernbekk (2011) frem noe hun betegner som teori-praksis-problemet, og er en diskusjon som tar utgangspunkt i debatten av viktigheten av teori kontra praksis. Først og fremst presiserer hun at det er misvisende å kalle dette et problem, ettersom at det egentlig er flere kompliserte problemer samlet under den samme oppskriften. Hun sier dog at dette er en diskusjon som går på tvers av flere profesjoner, hver det sykepleiere, ingeniører, psykologer, osv. Diskusjonen handler om i hvilken grad de teoretiske eller de praktiske kunnskapene er viktigst. Kvernbekk sier at teoritilhengerne vil påstå at praktikerne i alt for stor grad ikke baserer sin kunnskap på det som er vitenskapelig bevist forskning, men at de heller tar i bruk kunnskap basert på generelle oppfatninger, nedarvede handlingsmønstre eller rene subjektive erfaringer. Praktikerne på sin side, mener hun beskylder teoretikerne for å bruke teori og forskning som er alt for abstrakt til å kunne anvendes i praksis, og/eller at det som forskes på er irrelevant og får som konsekvens ikke noen nytteverdi i den praktiske konteksten. Hermansen (2018) spinner noe videre på denne diskusjonen, men flytter debatten helt ned til hvorvidt læreryrket kan anses å være en praktisk profesjon eller en teoretisk profesjon. Hun etablerer da metaforene læreren som «håndverker (praktisk)» eller læreren som «vitenskapelig fagperson (teori)», som to helt tydelige motsetninger. Hvor det presiseres at de aller fleste lærere slettes ikke kan betegnes som enten eller, og de vil antakeligvis ha innslag av både teori og praksis som grunnlag for sine praksiser. Håndverkeren sier Hermansen (2018) at ser på undervisningen først og fremst som svært konkret og kontekststahengig, og at det er gjennom praktisk erfaring og innsikt at utviklingen av lærereksptisen skjer. For denne læreren er det evnen til å improvisere, reflektere over egen praksis og bruke den tause erfaringskunnskapen til å handle intuitivt i komplekse situasjoner, som anses å være det viktigste arbeidet som blir gjort. Grimsæth (2017) forklarer denne intuitive prosessen gjennom skjønn-begrepet. Hun sier at mange mener at den tause kunnskapen stammer fra erfaringsbasert kunnskap, der flere vil påstå at den primært oppstår gjennom yrkesdeltakelse. Dras dette til det ekstreme, vil det si at skjønn opparbeides gjennom praksis, og kan derfor ikke læres via teori. Tanken blir da at metoder og praksiser må først og fremst testes og prøves ut i praksis, dersom man ønsker å utvikle seg. Til kontrast for dette grunnsynet finner man så den vitenskapelige fagpersonen, som mener lærer skal ta utgangspunkt i forskningsbasert og teoretisk kunnskap i sine praksiser. Hermansen (2018) sier at dette er noe som til stadig har fått mer støtte og vekst de siste årene, som kan eksemplifiseres gjennom Regjeringens (2015) NOU-rapport, som sier:

«I tråd med dette må skoleeierne legge vekt på at skolelederne og lærerkollegiene vil ha behov for oppdatering om forskningsbasert kunnskap om elevenes læring og utvikling, og at de trenger god fagdidaktisk kompetanse (Regjeringen, 2015)».

Hvorfor dette tankesettet er blitt mer sentralt har mangfoldige grunner, men hovedsakelig sier Hermansen (2018) at man mener det er gjennom å holde seg oppdatert på beviselig forskning at de beste undervisningspraksisene finner veien inn i klasserommet. Den vitenskapelige fagpersonen ser på det som problematisk at grunnlaget for drivkraften til læring og kunnskapsutvikling stammer fra personlige erfaringer, ettersom at dette i hovedsak baserer seg på den subjektive fortolkningsrammen. Når det kommer til skjønn-fenomenet, sier Grimsæth (2017) at det i dette tankesettet stilles høyere krav til læreren i begrunnelsen for sin praksis. «Når jeg gjør det på denne måten, så fungerer det jo», er et argument som får lite medhold i dette kunnskapsperspektivet. Resultatet i seg selv er ikke grunnlag nok, og dersom det ikke støttes opp under relevant forskning vil det ikke anses å være gyldig. Gjennom forskningen gis det myndighet til de avgjørelsene som blir tatt, og den tause kunnskapen blir her både ordlagt, begrunnet, diskutert og analysert. Elstad et al. (2014) benytter seg av begrepene «utvidet» og «begrenset» profesjonalitet, som erstatninger for de to ideologiske motsetningene. Utvidet profesjonalitet samsvarer med det Hermansen kaller den vitenskapelige fagpersonen, mens begrenset profesjonalitet samsvarer med håndverker-metaforen. Elstad et al. har hentet begrepene fra Evans (2008), og denne måten å tiltale de ulike ytterpunktene på, gir et kraftigere uttrykk for hva idealet bør være. Å «begrense» handler om å innskrenke eller operere i strengere rammer (Det Norske Akademis ordbok, 2017a), og er derav tettere knyttet opp mot noe mindre ønskelig. Mens å «utvide» handler om å få større volum, samt å gjøre ting mer omfattende (Det Norske Akademis ordbok, 2017e), og er ofte brukt med mer positive fortegn. Begrepene representerer i større grad det Hermansen (2018) sier, i henhold til den nåværende utdanningspolitiske diskursen, ettersom at det blir tydeligere hvor man ønsker at lærerne skal befinne seg. Terminologien deres er klarere i hvilken retning de ser på som mest gunstig for undervisningspraksis, der teori har en klarere rolle i å myndiggjøre praksisen. På lik linje med både Grimsæth, Hermansen og Kvernbekk (2011), presiserer Elstad et al. (2014) at man høyst sannsynlig ikke finner noen som praktiserer verken en utvidet eller begrenset profesjonalitet i sin reneste form. Snarere ser de på læreren som en dynamisk skikkelse, som tar i bruk kunnskapen i kombinasjon. At

en lærer reagerer spontant og erfaringsbasert i klasserommet, for så å koble dette til teori for å finne løsninger, er slik de eksemplifiserer denne dynamikken.

3. Metode

Begrepet «metode» kommer opprinnelig fra det greske ordet «methodos», som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2018). I dette kapittelet forklares hvilke valg som er tatt, samt hvorfor disse beslutningene ble gjort. En grundig gjennomgang av valg av metode og etiske overveielser gir oppgaven et større preg av transparens og validitet (Holme & Solvang, 1996; Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2019). I første del av dette kapittelet forklares oppgavens utførelse, og hvordan dens tematisering og design ble avklart (3.1. Tematisering og design). Den neste delen tar for seg to utpregede forskningstradisjoner som gjør seg spesielt relevante ved kvalitative forskningsprosjekt, den *fenomenologiske tilnærmingen* og den *hermeneutiske forskningstradisjonen* respektivt (3.2. To vitenskapelige retninger: fenomenologi og hermeneutikk). I dette delkapittelet vil deres relevans for dette prosjektet forklares og drøftes. Neste delkapittel tar så for seg de to kvalitative forskningsmetodene som er benyttet i oppgaven, hvor det først blir en gjennomgang av dokumentanalysen, etterfulgt av en detaljert beskrivelse av intervjuprosessen (3.3. Kvalitativ forskningsmetode – dokumentanalyse og kvalitative forskningsintervju). Videre i neste delkapittel bringes prosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet frem, og det blir en diskusjon om hva dataene egentlig gir svar på (3.6. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet). Siste del av metodekapittelet dekker så de forskningsetiske aspektene (3.7. Forskningsetiske refleksjoner), og den etiske dimensjonen av prosjektet i form av forskerrollen, konfidensialitet og mulige konsekvenser blir drøftet.

3.1. Tematisering og design

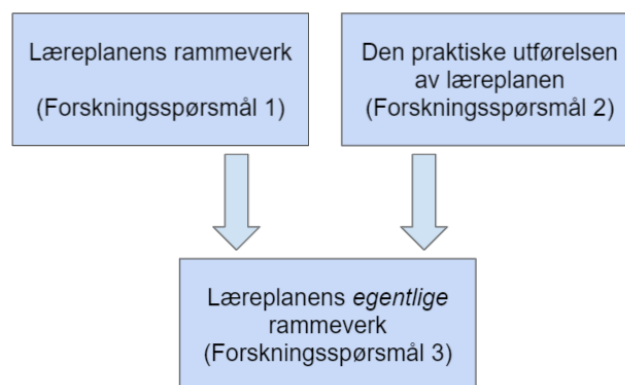
Thagaard (2019) sier at et forskningsdesign handler om prosjektets hva, hvem, hvor og hvordan, og er forskerens skisse og/eller plan for forskningsprosjektet. Svarene på disse spørreordene legger grunnlaget for både problemstillingen, men også prosjektet som en helhet. Prosjektets *hva* handler ifølge Thagaard (2019) om hva oppgavens hovedområde skal være, med andre ord, hva undersøkelsen skal rettes mot. Fra tidlig i prosessen av, var sentrale

aspekter ved dette klart i denne oppgaven. Prosjektets hva ble å skaffe innsikt i hvilke premisser LK20 setter for å legge til rette for profesjonsutvikling. Dette gav så grunnlaget for utformingen av problemstillingen. Jacobsen (2005) konstruerer et skille mellom forklarende (kausale) og beskrivende (deskriptive) problemstillinger. En forklarende problemstilling søker kunnskap som forklarer hvorfor enkelte fenomener oppstår eller skjer, og kan derfor sies å være mer tidløs. Mens en beskrivende problemstilling er ofte tettere tilknyttet et avgrenset stykke tid, og sier noe om tilstanden på et visst tidspunkt. Denne oppgavens problemstilling lener seg mer i retning av den beskrivende problemstillingen, ettersom at den er konstruert for å beskrive et fenomen som foregår i dag.

For så å beskrive dette fenomenet, var det nødvendig å finne de riktige metodene til arbeidet. Dette flytter designet over til prosjektets *hvem, hvor og hvordan*. Prosjektets hvem handler om hvem de aktuelle deltakerne er, prosjektets hvor er knyttet til hvor undersøkelsen skal utføres og prosjektets hvordan handler om hvordan det skal utføres (Thagaard, 2019).

I videreutviklingen av oppgavens hvem, hvor og hvordan ble det derfor dannet tre forskningsspørsmål, som ble designet for å belyse problemstillingen.

Forskningsspørsmål 1 handler om den konkrete læreplanen, og tar for seg læreplanen slik den er formulert teoretisk (figur 2). Til å besvare forskningsspørsmål 1 ble det tydelig at læreplanens formuleringer måtte granskes i detalj, og det ble dermed nødvendig å gjennomføre en dokumentanalyse av læreplanen, for å få den rette innsikten.



Figur 2: en modell av oppgavens forskningsspørsmål og sammenheng der imellom.

Det neste forskningsspørsmålet ble så designet til å se planen gjennom øynene til profesjonsutøverne, og derfra ville det være mulig å finne kunnskap om utfordringer planen møter i overførselen fra teori til praksis (figur 2). For å få kunnskaper om den praktiske utførelsen av læreplanen, var det nødvendig å samle inn data fra de som gav læreplanen liv,

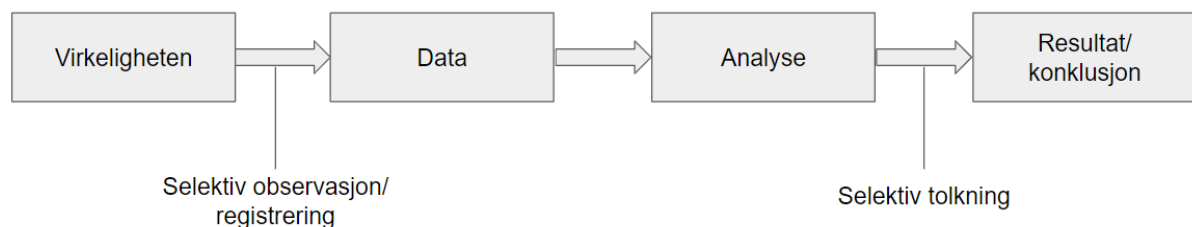
nemlig profesjonsutøverne selv. Gjennom kvalitative intervju ble det samlet inn kunnskap, som gav data om hvordan utviklingsarbeidet ble seende ut i praksis. Det tredje og siste forskningsspørsmålet knyttet de to foregående spørsmålene sammen, og drøftet hva læreplanen gav uttrykk for i lys av hva profesjonsutøverne sa. Ved å studere de retningslinjene læreplanen gir, samt hvordan lærerne erfarer dens natur i praksis, kunne det nå skapes en tydeligere ramme for hvilket arbeidsrom lærerne og skolene *egentlig* har å operere innenfor (figur 2).

3.2. To vitenskapelige retninger: fenomenologi og hermeneutikk

Dog når man arbeider med å tolke og forstå et datamateriale, spesielt dersom man arbeider med kvalitative studier, er det viktig å forstå hva dataen sier. Innenfor kvalitative studier finner man derav to utpregede vitenskapelige retninger, som forteller noe om hvordan man tolker dataene. Disse to retningene betegnes som: *den fenomenologiske tilnærmingen* og *den hermeneutiske forskningstradisjonen* (Grønmo, 2004). Begge forskningstradisjonene tar utgangspunkt i aktørens egen forståelse av handlinger, og framhever at handlingens mening må fortolkes i lys av aktørens intensjoner med handlingene. Thagaard (2019) forteller at en fenomenologisk tilnærming handler om at det eksisterer en grunnleggende tanke som sier at virkeligheten er den slik de personene man studerer opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Mennesker opplever og fortolker virkeligheten, og deres oppfatning blir da realiteten. Denne måten å forstå verden på handler i prinsippet om at det er en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er. Kvale & Brinkmann (2015) støtter denne oppfatningen når de sier at fenomenologi er et bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå fenomener ut fra individets perspektiv, og beskrive verden slik den oppfattes av informantene. Fenomenologi sier de er en måte å forstå og tolke kvalitative forskningsintervju på. Ved å snevre inn intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, sier Kvale & Brinkmann (2015) at fenomenologien har bidratt til avklaring av forståelsesfenomen i det kvalitative forskningsintervjuet.

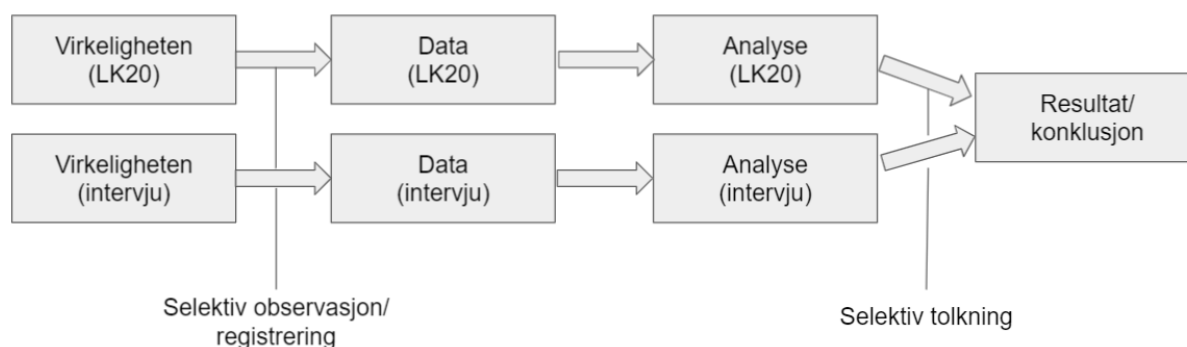
Den hermeneutiske tilnærmingen baserer seg også på dette, men Grønmo (2004) forklarer at det som skiller den fra den fenomenologiske tilnærmingen, er at denne tradisjonen har et enda større fokus på forskers forforståelse. I den hermeneutiske forskningstradisjonen har det vært vektlagt et sterke fokus på at all forståelse bygger på en forforståelse. De betraktninger og

tolkningene forskeren foretar seg, bygger på tidligere lest teori og egne erfaringer (Figur 3). Gilje & Grimen (1995) sier at et individ vil alltid ha en forståelse eller antakelse av noe, og at disse antakelsene bygger på individets språk og begreper, trosoppfatning og individuelle erfaringer. Hvordan forskeren ser eller forstår verden vil derfor spille inn på hvordan forskeren iverksetter sitt arbeid, samt hvordan forskeren velger å tolke resultatene. Thagaard (2019) forklarer at innenfor den hermeneutiske tilnærmingen eksisterer det egentlig ikke en egentlig sannhet. Fenomener har etter denne forståelsen flere ulike nivåer, og etter en hermeneutisk forskningstradisjon vil mening kun forstås ut ifra den sammenhengen den studeres fra eller er en del av. Kvale & Brinkmann (2015) mener at det som skiller fenomenologer fra hermeneutikere er at fenomenologer ønsker å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, mens hermeneutikere er opptatt av fortolkningen av mening.



Figur 3: forskerens forhåndsoppfatninger og selektive tolkning av data - basert på en modell av Cato Wadel (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23).

Dette prosjektet handler i aller høyeste grad om å forstå individets perspektiv, spesielt med tanke på den praktiske utførelsen av læreplanen, men forskers tolkninger vil spille inn i det dokumentanalysen. Ser man nærmere på modellen ovenfor (Figur 3), vil dette prosjektet være todelt. Modellen nedenfor (Figur 4) er basert på Figur 3, men er tilpasset til dette prosjektet. Figur 4 illustrerer området som gjør prosjektet sårbart, og viser hvordan forskeren tolker, observerer og registrer vil få en videre effekt på dataen. Siden dette prosjektet baserer seg på to ulike analyser, vil denne prosessen bli gjentatt to ganger. Forskers forståelse vil derfor, etter en hermeneutisk forskningstradisjon, prege konklusjonen og resultatet av forskningen.



Figur 4: en modell som illustrerer forskerens forhåndsoppfatninger og selektive tolkning av data for dette prosjektet – basert på en modell hentet fra Christoffersen & Johannessen (2018, s. 23).

Gjennom den fenomenologiske forskningstradisjonen vil det kunne argumenteres for at LK20 sin virkelige funksjon og avgrensninger eksisterer først når er iverksatt i praksis. Læreres oppfatning av dens avgrensninger og muligheter som læreplan, vil kunne sies å være dens egentlige natur. Samtidig vil det igjen være viktig å påpeke at den hermeneutiske forskningstradisjonens nivåinndeling beskriver en verden uten en egentlig sannhet (Grønmo, 2004). Prosjektets og forskers tolkninger, betraktninger og analyser bygger på en forforståelse, og det er denne forståelsen som gir arbeidsforholdene for den endelige oppfatningen (Grønmo, 2004; Thagaard, 2019).

3.3. Kvalitativ forskningsmetode - dokumentanalyse og kvalitative forskningsintervju

Etter tematiseringen av oppgaven var det klart at prosjektet måtte ta i bruk både en dokumentanalyse og kvalitative intervju. Begge metodene operer under fanen *kvalitativt forskningsdesign*, og belager seg derfor mer på en individuell tolkning, enn hva en kvantitative metoder ofte vil gjøre (Thagaard, 2019). Når et prosjekt eller studie har til hensikt å utvikle en mer helhetlig forståelse av et samfunnsmessig fenomen, bruker Grønmo (2004) betegnelsen “forstående studier”. En forstående studie baserer seg på at man ønsker å forstå et mindre eller større samfunnsmessig fenomen, og ved å ta til etterretning de forholdene rundt fenomenet. Ved å avdekke de forholdene som er rundt, blir tanken at man enklere kan forklare fenomenet. Gjennom en nær kontakt og en forståelse av individene som blir studert, kan deres forståelse fortolkes og en mer komplett forståelse kan skapes (Grønmo, 2004). Til dette prosjektet vil en slik nærmere forståelse hjelpe i arbeidet ved å avklare

hvilket handlingsrom læreplanen egentlig gir til medlemmene i organisasjonen når man kobler på profesjonsutvikling.

3.4. Dokument- og diskursanalyse

Asdal & Reinertsen (2020) referer til bibliotekaren Suzanne Briet, som i sin tid hadde tilnavnet “Madame Documentation”, når de skal definere hva et dokument er. De velger å beskrive et dokument som:

«ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise fysisk eller intellektuelt fenomen (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15)».

Deres definisjon gir en nokså bred forestilling av hva et dokument er, og dekker et bredt spekter av ulike tekst- og bildeformater. En dokumentanalyse kan derfor være relativt stor og liten i omfang, alt etter hvilket datamateriale man ønsker å studere. Skillet mellom en dokumentanalyse og en diskursanalyse kan som sådan også være nokså vag. En diskurs er en betegnelse på en sammenhengende rekke av språklige enheter som er ytret i en gitt kontekst (Grue, 2021). Skal man skille ut hva som er hva, vil det kanskje være mer riktig å si at en diskursanalyse er et samlende begrep for en analyse av alle former for språklige uttrykkelse/ytringer, mens en dokumentanalyse forutsetter en analyse av et mer håndfast dokument. Derfra kan man påstå at en dokumentanalyse vil være en av flere uttrykksformer som en diskursanalyse kan opptre som.

Ulleberg (2007) beskriver diskursanalyse som en forskningsmetode uten helt klare rammer, og som en metode som med stor bredde. Dette argumenterer han for at kanskje er noe av årsaken til hvorfor den har blitt så populær som innfallsvinkel. Han mener at fellestrekkene er at man problematiserer rundt språket og språkets evne til å gjenspeile virkeligheten. Ulleberg (2007) sier at innimellom kan diskurs-begrepet anvendes nesten som en forklaringskategori, hvor diskursen blir årsaken til forestillinger og handlinger som igjen produserer en sosial og kulturell praksis. Begrepet kan videre brukes ideologikritisk, og vil da være en innfallsvinkel til å analysere hvilke dominerende tale- og forståelsesmåter som er til stede i en konkret tekst.

En utdanningspolitisk tekst mener han kan være et eksempel på dette, noe som gjør metoden særdeles relevant for denne oppgaven.

Kvale & Brinkmann (2015) mener at en diskursanalytiker studerer hvordan språk og diskursive praksiser er med på å skape sosiale verdener som mennesker lever i, og blir det blir derav en form for motsetning til hva den fenomenologiske forskningstradisjonen sier. Dette blir på mange måter også det grunnlaget for møtepunktet i Forskningsspørsmål 3, hvor det forsøkes å se sammenhengen mellom hvordan læreplanen former hverdagen til lærerne, men samtidig også hvordan lærerne former utførelsen av læreplanen.

3.4.1. Læreplanens reise og bakgrunn

Før man starter en dokumentanalyse mener Asdal & Reinertsen (2020) at det kan være gunstig å se dokumentet i lys av hva det er designet for, og hvordan dokumentet da er blitt utformet. De mener at det er viktig å ta til etterretning dokumentets reise før man drøfter hva det forteller. LK20 er som kjent en læreplan og derfor et politisk dokument, noe som bringer med seg omfattende debatter og diskusjoner anliggende dets innhold. Flere ulike institusjoner og organisasjoner i samfunnet vil ha et sterkt ønske om å påvirke innholdet i læreplanen, og ofte vil de lykkes i dette arbeidet (Engelsen, 2020; Goodlad et al., 1979; Helle, 2011; Tønnessen, 2016; UDIR, 2018). En læreplan vil ut fra dette alltid være noe preget av kompromisser og løsninger som et flertall av de som designer og utøver planen kan og vil akseptere. Ideene som planen tar utgangspunkt i, kan/vil derfor være påvirket av flere filosofiske og ideologiske strømninger eller av andre forhold som næringsliv og arbeidsmarked (Goodlad et al., 1979).

Før analysearbeidet startet var det denne forståelsen som var inngangen for analysen, og det var en grunnleggende forståelse av at dokumentet sannsynligvis ville reflektere de store idestrømningene i den moderne utdanningsdiskursen, men at læreplanen høyst sannsynlig ikke ville inneholde de mest radikale føringene for praksis.

Et annet viktig punkt å gripe tak i, når det kommer til læreplanen som dokument, er at i selve læreplanen lyder følgende sitat:

«Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som

gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift. For eksempel må omtalen av tilpasset opplæring i kapittel 3 ses i sammenheng med regelverket for tilpasset opplæring og spesialundervisning, elevvurdering, organisering av undervisning og foreldresamarbeid (2017b)».

Denne dokumentanalysen har belaget seg kun på det som står skrevet i selve læreplansdokumentet, hvilket betyr at det ikke er sett i lys av andre ledende utdanningsregelverk. Dette kan medføre at de konklusjonene og resultatene som denne oppgaven oppdager og utforsker, ikke nødvendigvis er gjeldene, ettersom at det kan eksistere andre styrende dokumenter som setter andre premisser for profesjonsutviklingen. Det kan forekomme at eksisterer andre utdanningspolitiske dokumenter som bestrider de resultatene som denne oppgaven finner.

3.4.2. Analyseprosessen

Det første som ble gjort i analysearbeidet var å danne seg et helhetsinntrykk av LK20, der dette ble gjennomført ved å lese dokumentet i sin helhet. Deretter handlet det om å bryte dokumentet ned i mindre fordøyelige segmenter tilknyttet prosjektets fokusområde. Alle formuleringer som kunne sies å være tilknyttet profesjonsutvikling ble fremhevet og markert, slik at «uvesentlig» informasjon ikke ble en forstyrrelse. Sitatet under illustrerer et eksempel på hvordan deler av LK20 nødvendigvis ikke er relevant til hva dette prosjektet ønsker å utforske:

«Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (UDIR, 2017c)».

LK20 er det ledende styringsredskapet for skolen som organisasjon (Haug, 2018), og inkluderer derfor andre viktige aspekter av skolen og skolehverdagen, som ikke direkte berører ved profesjonsutvikling. Dette sitatet handler om klassemiljøet og grunnlaget for elevers læring, og er av den grunn ikke direkte relevant for profesjonsutviklingen. Det kan argumenteres for at utviklingsarbeidet skal lede til at man oppnår det som sitatet beskriver, men dette prosjektet har et større fokus og interesse for prosessen mot resultatet, enn hva utviklingsarbeidet skal resultere i.

Den neste delen av analysearbeidet ble å kategorisere disse formuleringene, for videre å kunne studere deres innhold mer konkret. Ved å plassere setninger og formuleringer inn i klare definerte kategorier, ble materialet mer oversiktlig, og gav et bedre grunnlag for en grundig analyse. Formuleringene ble kategorisert etter seks ulike kategorier: *hvorfor*, *når*, *hvem*, *hva*, *metode* og *vurdering*. Disse seks kategoriene ble utformet etter at helhetsinntrykket av læreplanen var dannet, men deres avgrensninger ble mer tydelig mens arbeidet med å bryte ned læreplanen var pågående. I det innledende arbeidet ble det først dannet fire kategorier (*hvorfor*, *når*, *hvem* og *hvordan*), men den fjerde kategorien *hvordan* vokste i størrelse og omfang i takt med datainnsamlingen. Slik den hermeneutisk forskningstradisjon beskriver, hadde innsikten og forskers forståelse endret seg (Grønmo, 2004; Thagaard, 2019), og det ble derfor besluttet å splitte denne kategorien opp i tre mindre kategorier. Denne oppdelingen resulterte i det som til slutt ble kategoriene: *hva*, *metode* og *vurdering*.

Bakgrunnen til hvorfor disse kategoriene ble valgt innledningsvis, kom av at de bidro i å skape en logisk forklaring på hvordan arbeidet skulle oppstå, hvordan det skulle vedlikeholdes og hvordan det skulle se ut. Deler av denne logikken stammet fra Hermansen & Nerlands (2014) beskrivelse av kunnskapsutvikling (se 2.2.3. Hvordan oppnå profesjonsutvikling - kunnskapsarbeid), og deres oppfatning om hva kunnskapsutvikling handler om. Hvorfor-aspektet handlet om utviklingsarbeidets innhold, og er formuleringer tilknyttet hvorfor man skal drive utviklingsarbeid og sier noe om arbeidets hensikt. Når-dimensjonen handlet om tid, og ble designet for å etablere hvor ofte arbeidet skulle finne sted. Hvem-aspektets formål var å finne ut hvem som er ansvarlig for arbeidet, og i hvilken grad de ulike medlemmene i organisasjonen skal delta. Hva-kategorien handlet så om hvilken kunnskapsbase utviklingsarbeidet skulle ta utgangspunkt i, samt hvilke temaer som var relevante. Metode-dimensjonen ble designet for å forklare hvordan arbeidet skulle utføres, noe som innebar på hvilken arena (individuelt/grupper) arbeidet skulle være og de konkrete metodene. Vurderings-aspektet ble skapt for å studere hvordan læreplanen forholdt seg til vurdering av utviklingsarbeidet.

For analysen er det viktig å påpeke at LK20 ikke er strukturert etter samme «modell» som de kategoriene analysen arbeider med, der hver kategori har klart definerte skiller, og noen kategorier/formuleringer vil derfor være overlappende. Dette kan illustreres gjennom tabellen nedenfor (tabell 1), hvor den relevante informasjonen til hver kategori er tydeliggjort med en strek under de sentrale ordene i setningen. I kolonne A kan man se at det samme sitatet blir

gjentatt i samtlige kategorier, der ulike og like deler av sitatet belyser ulike sider av profesjonsutviklingsarbeidet. Ser man på kolonne B derimot, er LK20 tydeligere på hva den formidler, og setningen blir derfor enklere å gruppere inn i en egen klart definert kategori.

Kolonne	Hvorfor	Når	Hvem	Hva	Metode	Vurdering
A	Lærere må tenke nøye over <u>hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning</u> (UDIR, 2017d).	Lærere må tenke <u>nøye</u> over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning (UDIR, 2017d).	<u>Lærere</u> må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning (UDIR, 2017d).	Lærere må tenke nøye over <u>hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning</u> (UDIR, 2017d).	Lærere må <u>tenke</u> nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning (UDIR, 2017d).	Lærere må tenke nøye over <u>hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning</u> (UDIR, 2017d).
B			<u>Skoleeiere, skoleledere og lærere</u> har ut i fra sine ulike roller <u>et felles ansvar</u> for å legge til rette for god utvikling i skolen (UDIR, 2017d).			

Tabell 1: en illustrasjon av hvordan LK20 ikke nødvendigvis operer med klart definerte og utpregede kategorier for utførelsen av profesjonsutviklingsarbeidet.

3.5. Kvalitativt intervju

Det har tidligere i denne oppgaven blitt presentert hvorfor kvalitativt intervju var aktuelt for dette prosjektet. Kvale & Brinkmann (2015) sier at det kvalitative intervjuet åpner opp muligheten til å få innsikt på områder som kan være låste, dersom man skulle benytte seg av

andre forskningsmetoder. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet søker man forstå verden fra intervjupersonens perspektiv, og ved å få frem folks erfaringer og ved å avdekke deres opplevelser av verden, kan man få innsikt som ellers ikke ville vært tilgjengelig. Christoffersen & Johannessen (2018) mener at sosiale fenomener er komplekse, og at det kvalitative intervjuet gjør det mulig å få fram denne kompleksiteten og de nyansene som medfølger. For dette prosjektet handler det om å få frem nyansene ved utførelsen av LK20 sine føringer tilknyttet profesjonsutvikling. Ved å ta i bruk kvalitativt intervju som forskningsmetode, har målet vært å belyse hvordan skolesystemet kan som sådan være en kompleks sammensatt organisasjon. Der ideer og tanker kan møte utfordringer i overførselen fra sitt teoretiske plan, over til den praktiske utførelsen. Via dialog med lærere og i tråd med en fenomenologisk og hermeneutisk forskningstradisjon, har det blitt gjort et forsøk på å forstå deres komplekse hverdag. Ved å forstå deres perspektiv åpner muligheten seg til å danne en helhetlig forståelse av hvordan profesjonsutvikling blir utformet i praksis. Målet her var å få en innsikt i hvilket spillerom LK20 faktisk gir, og om føringene den setter kan sies å være for vage eller for restriktive.

3.5.1. Arbeid i forkant av intervju

I forkant av intervjusituasjonen ble det gjort et betydelig arbeid, slik at selve intervjuene skulle gi mest mulig innsikt og data. Kvale & Brinkmann (2015) mener at et godt forarbeid gir gode forutsetninger for innsikt, og at ved å forberede seg på en god måte går man inn i intervjusituasjonen med større validitet. I å forberede seg godt vektlegger de at man på forhånd er nødt til å tenke gjennom hvilke moralske implikasjoner samtalen kan ha, samt at intervjueren bør innhente så mye kunnskap som mulig tilknyttet forskningsområdet. Teorikapittelet (2. Teori) ble av den grunn skrevet i forkant av datainnsamlingen, slik at det var en bred kunnskapsbase for samtalen. Dokumentanalysen (4.1. Analyse av LK20) ble også gjennomført før intervjuene startet, slik at de mer spesifikke delene av LK20 ikke skulle forsvinne vekk i samtalen.

Formatet på intervjuet var designet etter slik Kleven & Hjordemaal (2018) beskriver et kvalitativt intervju er utformet. For dem er et kvalitativt intervju et intervju med en løsere struktur enn det strukturerte intervjuet, der det påpekes at det brukes ulike betegnelser på de ulike intervjuformene alt ettersom hvem du spør. Hos Kleven & Hjordemaal (2018) kan dog

et kvalitativt intervju sies å være synonymt med det som ofte blir betegnet som et ustrukturert og/eller halvstrukturert intervju. Ved dette foreligger det at det er forberedt en intervjuguide i forkant av intervjusituasjonen, der denne guiden brukes til å styre samtalen. Dersom intervjuguiden brukes som et støttedokument, fremfor et manuskript, mener de at man oppnår en bedre flyt i samtalen. Derfra blir det enklere å komme med oppfølgingsspørsmål, og samtalen blir som konsekvens mer dynamisk og naturlig (Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.2. Intervjuguide

Ifølge Postholm & Jacobsen (2016) er en intervjuguide som regel ikke en liste med klart spesifiserte spørsmål som stilles i en klart definert rekkefølge, men heller en mindre oversikt for samtalen. Intervjuguiden som er konstruert for dette prosjektet kan kanskje sies å stride litt mot normen her. Slik den ser ut i sin skrevne form er den både nummerert og delt opp etter tema (se 8.2. Intervjuguide). Å nummerere spørsmålene ble gjort med analysearbeidet i tankene, der ideen var at ved å følge en rigid struktur ville det være enklere og mer oversiktlig å kunne referere tilbake til i granskningen. Planen var dog aldri å følge en like rigid struktur i den praktiske utførelsen av intervjuet, men heller å forholde seg til intervjuguiden slik Postholm & Jacobsen (2016) forklarer at ofte er normalt.

Spørsmålene ble delt inn i overordnede temaer, hvor det grovt sett ble delt inn i to ulike kategorier/nivåer, henholdsvis «1. Individnivå» og «2. Skolenivå». Dette ble gjort for tydeligere skille ut lærers egen opplevelse og tanker tilknyttet tematikken, mot hvordan den individuelle lærer opplevde at skolen og kollegiet forholdt seg til samme tematikk. Baktanken var at selv om individet er nødt til å forholde seg til den organisatoriske siden, vil kanskje deres egne tanker og ideer være annerledes enn det de oppfattet at skolen og kollegiet hadde. Ved å lage et tydelig skille, ville det kanskje være enklere å filtrere ut hva individet stod/står for og hva den lokale skolen stod/står for. Av den grunn var det også formulert noen underkategorier (*tolkning av profesjonsutvikling som begrep og lærers horisont*), som ble gjentatt på begge nivåene. Dette ble designet for å trekke frem de konkrete ulikhetene mellom hva individet hadde som oppfatning og hva skolen hadde som sin oppfatning. Punkt «2.3. Utførelsen av utviklingsarbeid» er den tredje underkategorien, men den ble kun plassert under «2. Skolenivå», ettersom at den ble konstruert for å studere hva skolen faktisk hadde

gjennomført/gjennomfører av utviklingsarbeid. Baktanken var at «2.3. Utførelsen av utviklingsarbeid» ble skulle være kontrolløren/testen av hvordan informantene opplevde/mente at skolen forholdt seg til profesjonsutviklingen. Spørsmålene var designet med et mer objektivt preg, slik at de kunne brukes til enten å styrke eller motstride den informasjonen informantene hadde oppgitt på de to andre kategoriene. Dette ville i så fall gi et bredere grunnlag for en helhetlig forståelse av profesjonsutviklingen hos individet i den praktiske utførelsen av læreplanens føringer.

3.5.3. Utvalg

Når det kom til utvalget, ble det bestemt at fire informanter burde være tilstrekkelig, der oppgavens omfang var i tankene. Kvale & Brinkmann (2015) gjør det enkelt når det kommer til utvalgsstørrelse og sier: «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du vil vite (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148)». Der de presiserer at har man for få informanter vil det ikke være mulig å foreta seg noen form for konkludering, mens dersom utvalget skulle være for stort vil det være vanskelig å foreta seg en dyptgående analyse. Siden prosjektet er en masteroppgave, ble fire informanter ansett som realistisk størrelse på utvalget dersom en god analyse skulle foretas. Informantene ble så rekruttert etter det Thagaard (2019) betegner som et *tilgjengelighetsutvalg*, der utvalget logisk nok trekkes etter hva som er tilgjengelig. Det var ikke noe krav til at informantene skulle ha noen spesifikke kvalifikasjoner, så enhver lærer som arbeidet innenfor skolesystemet ble ansett som kapabel til å utlevere fornuftige svar i henhold til prosjektets tema. Utvalget endte så omsider med fire lærere fra tre ulike skoler, henholdsvis tre kvinner og en mann. To av lærerne hadde jobbet i skolen i samlete 60 år, og må kunne betegnes som erfarne. De to andre lærerne var relativt nyutdannet, og hadde kun arbeidet i skolen i en kortere periode (se Tabell 2).

Synonymnavn på deltakerne	Erfaring
Anna	Lang erfaring
Bente	Nyutdannet
Casper	Nyutdannet
Dina	Lang erfaring

Tabell 2: en oversikt over synonymnavnene på deltakerne, og deres tilhørende erfaring som lærere i skolen.

3.5.4. Intervjuskriv og fritt informert samtykke

I forkant av alle intervjuene ble det utgitt et intervjuskriv (8.1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema) som hadde til hensikt å tydelig beskrive hva deltakerne gav sitt samtykke til, samt hvilke rettigheter de hadde som deltakere i prosjektet. Skrivet ble utformet etter malen som NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2021) har tilgjengelig, og den ble deretter godkjent av samme institusjon. I skrivet mente NSD at det ikke kom tydelig nok frem at informantene selv har taushetsplikt, og det ble oppfordret til en påmelding av dette i forkant av intervjuene. Denne kritikken ble hensyntatt, og gjennomført ved utførelsen av samtlige intervjuer. Vedlagt i informasjonsskrivet lå samtidig samtykkeskjemaet, som også ble utformet etter NSD sin mal. Her gav deltakerne sitt skriftlige samtykke til å delta i prosjektet, der dette kunne trekkes tilbake igjen på hvilket som helst tidspunkt uten at det ville få noen videre konsekvenser, dersom ønskelig.

3.5.5. Gjennomføring av intervju og transkribering

Alle intervjuene ble gjort i løpet av våren 2021 etter at forskningsprosjektet ble godkjent av NSD, og intervjuer varte mellom 15-30 minutter. Alle intervjuene foregikk på forhåndsavtalte lokasjoner, og bak lukkede dører på diverse konferanserom på skolene til lærerne. Etter intervjuene var ferdig uttrykte samtlige at det var en positiv opplevelse, og ingen virket nevneverdig preget i negativ forstand.

Etter intervjuprosessen var over ble det brukt betydelig med tid på å transkribere innholdet fra lydopptakene, for å korrekt gjengi det som ble formidlet i samtalen. Innholdet ble transkribert ordrett etter hva det var mulig å forstå, og det var lite til null forstyrrelser på lydopptakene. Informantene snakket for det meste med en klar og tydelig stemme, noe som gjorde arbeidet med å transkribere innholdet enklere. Pauser, latter, stamming og liknende ble ikke prioritert transkribert, fordi det ble besluttet at for dette prosjektet lå fokuset på hva informantene gav uttrykk for, mer enn hvordan de formidlet informasjonen. Kvale & Brinkmann (2015) oppgir at det ikke nødvendigvis finnes en direkte mal på hva som er en god transkripsjon, og hva som er en mindre god transkripsjon. De mener at det er hvor godt innholdet fra samtalen blir ivaretatt som i hovedsak har betydning for reliabiliteten og validiteten av transkripsjonen. I dette foreligger det at man ikke bør skrive et sammendrag av samtalen, men at blant annet enkelte gjentatte ord kan velges vekk dersom det anses som lite relevant til akkurat det man

undersøker. Ofte vil mennesker i det muntlige språket vil gjenta ord, stoppe opp og ikke nødvendigvis ha klare gjennomtenkte formuleringer konstant, som gjør det vanskelig å trekke ut mening dersom man ikke ser samtalen i sin helhet.

Når sitatene fra transkripsjonen så skulle overføres inn som sitat i denne oppgaven, ble sitatene noen ganger justert for å gi bedre leseflyt. Dette innebar at enkelte ord ble fjernet og/eller lagt til slik at setningene fikk tydeligere frem det informanten ønsket å formidle. Her ble det lagt et sterkt fokus på å ivareta essensen av innholdet, slik at informanten ikke ble misrepresentert.

3.5.6. Analyseprosessen

Analysen av intervjuene bygget på mange av de samme prinsippene som analysen av LK20 (se 3.3.1. Analyseprosessen). De seks kategoriene som ble brukt til å analysere LK20 ble også benyttet i analysen av intervjuene (hvorfor, når, hvem, hva, metode og vurdering), hvilket kan ha hatt en betydning for inngangen i datamaterialet og den endelige tolkningen av materialet. Via hermeneutisk forskningstradisjon kan det tenkes at en annen vinkling og inngang til materialet kunne gitt andre data og svar (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2015).

Helhetsinntrykket av intervjuene kom under selve intervjuprosessen, og gjennom transkribering av innholdet. Det neste steget ble å kategorisere innholdet fra intervjuene, der uttalelsene ble kategorisert etter den samme malen som ved dokumentanalysen. Hvilket var *hvorfor, når, hvem, hva, metode og vurdering*, der det også her må poengteres at det var nyanser i det informantene formidlet. Akkurat som i dokumentanalysen kunne noen av sitatene til deltakerne kategoriseres i flere av kategoriene (se 3.3.1. Analyseprosessen og Tabell 1). Ved å angripe datamaterialet gjennom de etablerte kategoriene, var baktanken at det ville gi et bedre grunnlag for å sammenlikne de to analysene og det ville skape en bedre struktur på oppgaven. Det bør da nevnes at ved å analysere materialet på denne måten, er det gjort et bevisst valg på å gå inn i materialet med en spesiell retning, fremfor å la materialet «tale» til seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan ha fått konsekvenser for dataen, og en annen inngang til datamaterialet kan ha gitt et annet resultat.

3.6. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

For å gi prosjektet en større grad av reliabilitet og validitet er flere av sitatene fra informantene og fra LK20 lagt ved, der innholdet av hva som ble sagt eller hva som stod skrevet presenteres (4. Funn og resultater). Thagaard (2019) mener at ved å benytte seg av mest mulig *primærdata*, som er data som er uavhengig av forskerens fortolkning, kan man enklere skille mellom hva som er en informants utsagn og hva som er forskerens tolkning av det som er sagt. Hun mener likevel at av og til kan det fremdeles være vanskelig å representere informantenes utsagn helt oppriktig, noe som kan forklares i at mennesker bruker mer enn bare ord til å forklare. For dette prosjektet var det dog innholdet som hovedsakelig fikk en prioritering, ettersom at deltakerne selv ikke hadde en helt klar forståelse for hva LK20 gav uttrykk for. Dette innholdet vil derfor fremdeles kunne presenteres på en god måte gjennom sitatene, selv om tonefall, holdning og følelser for det meste uteblir.

Når det kommer til generaliserbarheten for forskningen kan det påstås at prosjektet fremfor alt gir innsikt i hvordan tre helt bestemte skoler, eller fire individer på disse skolene, forholder seg til profesjonsutvikling. Samtidig vil det også være noe grunnlag for å argumentere for at prosjektet gir noen tydelige svar på hvilke premisser LK20 setter for profesjonsutvikling. Her vil det dog ligge et forbehold om at de utfordringene som ble belyst i praksis ikke nødvendigvis gjelder skoler på generell basis (Kvale & Brinkmann, 2015). Utfordringene som ble belyst kan være utelukkende tilknyttet de enkelte skolene som prosjektet har involvert, selv om dette trolig er nokså usannsynlig. Det kan også være at det eksisterer skoler eller profesjonsutøvere som støter på andre utfordringer enn det som har blitt drøftet i dette prosjektet, enten fordi informantene i dette prosjektet selv ikke hadde støtt på utfordringene ennå eller fordi de ikke på det tidspunktet var vedkjent med sine kollegaers erfaringer og utfordringer. Den fenomenologiske tilnærmingen og den hermeneutiske forskningstradisjonen gjør at man også kan stille spørsmål ved om andre individer ville kommet fram til en annen oppfatning og konklusjon (Grønmo, 2004; Thagaard, 2019), der dette vil gjelde både for dokumentanalysen og analysen av intervjuene. Likevel vil en analyse av LK20 kunne sies å være noe generaliserbar, ettersom at de rammene som nå er satt og drøftet, vil være konstante og konsekvente hos alle norske skoler, selv om analysen belager seg på forskers egen forståelse og tolking (Asdal & Reinertsen, 2020; Thagaard, 2019).

3.7. Forskningsetiske refleksjoner

I et drømmescenario ville alle deltakerne vært godt bekjent med LK20, og dens formuleringer tilknyttet profesjonsutvikling. Slik var mot formodning ikke realiteten, og det ble klart gjennom intervjuene at alle informantene hadde lest LK20 i sin helhet, men profesjonsutviklingsaspektet var «gått i glemmeboken» hos samtlige. De spesifikke formuleringene tilknyttet dens rammer og føringer, var det ingen av informantene som hadde noe særlig kjennskap til. Det ble likevel påstått at de hadde god kjennskap og forståelse til profesjonsutvikling-begrepet, men ikke hva LK20 helt konkret gav uttrykk for. Dette medførte blant annet at intervjuene handlet mer om hva profesjonsutvikling var for lærerne og hvordan de praktiserte det på sin skole, fremfor en detaljert beskrivelse av hvordan de opplevde det konkrete handlingsrommet og hvordan dette handlingsrommet var å forholde seg til. Med de faktiske forholdene å ta til ettertanke burde det kanskje heller vært vurdert å intervju skolelederne eller de ansatte i skolens ledelse. Det kan spekuleres i at ledelsen har brutt ned LK20 sine formuleringer til praktiske opplegg for lærerne, fremfor at denne prosessen har foregått i fellesskapet, noe sammenlignbart med hvordan lærere ofte bryter ned kompetansemålene for elevene i undervisningen (Engelsen, 2015). Dette vil i så fall forklare hvorfor lærerne ikke hadde noe særlig kjennskap til de spesifikke føringene. Ved å intervju skolens ledelse, fremfor lærerne selv, kunne man kanskje fått en annen eller bedre innsikt i den konkrete overførselen av læreplanen fra teori til praksis.

3.7.1. Forskerrollen

I den kvalitative forskningstradisjonen er man avhengig av å skape de rette relasjonene mellom de man søker kunnskap fra (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2019). En viktig del av dette kan være hvordan man opptrer som individ foran deltakerne i prosjektet, og hvordan deltakerne da tolker forskeren. Thagaard (2019) sier at flere studier peker på at ulike forskere oppnår ulik data fra samme deltakerne, og at dette kan tilskrives forskerrollen, så hvordan man blir oppfattet kan bli helt utslagsgivende for de endelige forskningsresultatene. For dette prosjektet virket det som om de fleste av lærerne var noe selvkritisk og til dels pinlig berørt over hvordan deres skole forholdt seg til profesjonsutvikling, og de gav et sterkt uttrykk for at de følte seg noe utrygg rundt temaet i forkant av intervjuene. For å skape et positivt og avslappet miljø, ble det forsøkt å møte hvert intervju med et varmt smil og en avvæpnet tone. Dette ble gjort slik at deltakerne ikke skulle føle at de ble bedømt, og det ble

lagt et trykk på at dette ikke var en vurdering av deres praksiser, men ei heller en objektiv observasjon.

3.7.2. Konfidensialitet og mulige konsekvenser

Christoffersen & Johannessen (2018) er tydelig på at når man innhenter informasjon og behandler personopplysninger, er man nødt til å forholde seg til prinsippet om konfidensialitet. De definerer personopplysninger som opplysninger som gjør det mulig for noen å identifisere personen. For å både beholde prinsippet om konfidensialitet og anonymitet, og for å enklere skille ut den enkeltes uttalelser, har deltakerne blitt tildelt synonymnavn (se Tabell 2).

Før intervjuene ble gjennomført var det antatt at temaet for prosjektet ikke vil gi deltakerne psykiske utfordringer, verken i forkant eller i etterkant av intervjusituasjonen. Det ble antatt at temaet kunne by på engasjement og følelser hos det enkelte individ, men at dette ikke ville føre til store psykiske lidelser i etterkant. Flere av informantene oppgav før intervjusettingen at de følte seg noe utrygg på området, og at de ikke følte de hadde «kontroll» på fagområdet. I etterkant av intervjuene, oppga dog samtlige deltakere at opplevelsen av intervjusituasjonen var positiv og det var tilsynelatende ingen tegn til at de var preget.

4. Funn og resultater

I dette kapitlet vil funnene fra de to analysene presenteres i tur og orden, der dokumentanalysen er den første delen av kapitlet. Strukturen på analysen følger denne oppsettet og rekkefølgen: 1) *formål – profesjonsutviklingens hvorfor*, 2) *når skal profesjonsutviklingen foregå*, 3) *profesjonsutviklingen hvem*, 4) *hva arbeidet skal basere seg på*, 5) *metode for arbeidet*, 6) *vurdering av arbeidet* og 7) *oppsummering*. Den andre delen av kapitlet er analysen av de kvalitative intervjuene, og den følger samme oppsett og rekkefølge som første del av kapitlet.

4.1. Analyse av LK20

I analysen av dokumentets formuleringer er det klart at brorparten av dens føringer tilknyttet profesjonsutvikling er å finne i «Overordnet del» (UDIR, 2017b), under det tredje kapittelet «Prinsipper for skolens praksis». Inn under delkapittelet «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling (UDIR, 2017d)» finner man så de fleste av disse formuleringene, og delkapittelet tar for seg de ulike sidene ved profesjonsutvikling. Analysen baserer seg derfor i stor grad på det som er formulert i dette delkapittelet.

4.1.1. Formål - profesjonsutviklingens hvorfor

Ut fra innholdet man finner i dokumentet, kan det påstås noe kortfattet, at målet med profesjonsutvikling er å forsøke å skape talentfulle profesjonsutøvere, som evner å skape et trygt og godt læringsmiljø. Helt spesifikt lyder eksempelvis en beskrivelse av lærers rolle som følgende:

«En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte (UDIR, 2017d)».

Profesjonsutvikling blir presentert som skolens svar på hvordan man tenker at man skal klare å lykkes i dette arbeidet. Det overveldende inntrykket av LK20 tilsier at det er gjennom godt utdannede profesjonsutøvere at det trygge og gode læringsmiljøet kan skapes, og den individuelle og kollektive kompetansehevingen hos lærerne er nøkkelen til å skape kontinuerlig utvikling i organisasjonen. Der det er også lagt stor vekt på at profesjonsutviklingen er med på å forme lærerens skjønn (UDIR, 2017d). Ved å reflektere over elevers læring og utvikling, samt egne praksiser, er det meningen at læreren skal utvikle et godt skjønn. Den gjennomsyrende opplevelsen av LK20 sitt formål med profesjonsutvikling, blir derav som sådan: en økt kompetanse og kunnskapsbase hos

profesjonsutøverne, vil resultere i økt kompetanse og læring hos elevene. Dette blir det som kan betraktes som det egentlige og endelige formålet med profesjonsutviklingen.

4.1.2. Når skal profesjonsutviklingen foregå?

I når profesjonsutviklingen skal foregå lyder LK20 mindre klar i sin tale, i kontrast til hva læreplanen sier om formålet og hensikten med arbeidet. Rettes blikket mot de spesifikke ordene som benyttes til å beskrive når profesjonsutviklingen skal foregå, kan ikke dette beskrives som noe annet enn fleksibelt. Det er ikke formulert klare og tydelige rammer for når profesjonsutviklingen skal finne sted. Ordene som benyttes med tanke på profesjonsutviklingens når er: «jevnlige» og «nøye».

«Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering (UDIR, 2017d)».

«Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannelse (UDIR, 2017d)».

«Jevnlige» forutsetter at noe vedvarer over en lengre periode, i en tilnærmet lik kapasitet (Det Norske Akademis ordbok, 2017d), mens «nøye» forutsetter at noe granskes i detalj (Det Norske Akademis ordbok). Begge ordene i kombinasjon legger som sådan vekt på at profesjonsutviklingen er en tidkrevende prosess, som stiller krav til at arbeidet skal foregå kontinuerlig og grundig. Det er dog ikke satt noen frist for hvor lenge et slikt arbeid skal finne sted, samt hvor ofte. Dette gir de lokale kommunene og skolene stor grad av fleksibilitet til å utføre arbeidet, samtidig som det også medfører at man får relativt uklare rammer å forholde seg til. Hva som oppfattes som jevnlig vil av den grunn falle ned på hva enten fylket, kommunen, skoleleder, skolen/kollegiet samlet eller den individuelle lærer tolker dette til å være.

«Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur (UDIR, 2017d)».

«Velutviklede strukturer» er også en formulering som tas i bruk når samarbeid innad og på tvers av skolene nevnes. Å «strukturere» innebærer å bestemme strukturen eller

oppbyggingen av noe (Persvold, 2020), og «velutviklet» handler om at noe skal være eller ha en gunstig/positiv utvikling (Det Norske Akademis Ordbok, 2017g). Når det brukes sammen skapes det et inntrykk av at ansvaret for når arbeidet skal foregå er opp til de lokale skolene og kommunene, mens de spesifikke rammene uteblir. Beskjeden ovenfra og ned blir at det skal være systemer som fungerer på plass, men man står fritt til å konstruere disse selv. Helhetsinntrykket man da sitter igjen med er hovedsakelig et design som både er fleksibelt, samt nokså tvetydig i natur når det kommer til hvor ofte profesjonsutviklingen skal finne sted.

4.1.3. Profesjonsutviklingens hvem

I hvem som står ansvarlig for at profesjonsutviklingen skal iverksettes og utføres, er læreplanen svært tydelig i sine formuleringer:

«Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut i fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen (...) Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. (UDIR, 2017d)».

Dette er et klart budskap fra LK20 sin side, om at enhver tilhørende har et personlig ansvar for å ta del i skolens utvikling. Hvert individ har derav en personlig forpliktelse til å sørge for utvikling av skolen, der det er lagt inn et forbehold angående i hvilken grad dette gjelder hver enkelt. Det største ansvaret havner dog hos skolelederne, der deres ansvar tilknyttet profesjonsutvikling beskrives slik:

«Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (UDIR, 2017d)».

Skoleledelsens rolle, i henhold til profesjonsutvikling, blir i hovedsak å ta ansvar for å tilrettelegge for utviklingsarbeidet. De skal fremme og legge til rette for et positivt læringsmiljø, slik at alle de ansatte vil møte arbeidet med et ønske om å gjøre sitt beste.

Gjennom dette er det ledelsen som har det største ansvaret for å iverksette utviklingsarbeidet, samt også å styre denne prosessen. Alle i organisasjonen er forpliktet til å delta, men det er ledelsen som får hovedansvaret for å skape det positive læringsmiljøet. Det er dog ikke satt noen rammer for i hvilken grad de skal styre. Hvilken linje de så velger å legge seg på, med tanke på innspill og samspill fra de ansatte, har ingen tydelige rammer. Her er LK20 (2017d) nok en gang fleksibel, og stiller seg svært åpen til hvordan dette skal løses. Ansvaret kan fordeles slik de lokale skolene eller kommune måtte ønske, der det oppleves at gis tillit til at organisasjonens egne ledere klarer å løse dette på egenhånd. De skal ut fra behov og et faglig standpunkt sette linjen for i hvilken grad arbeidet skal være demokratisk, eller om det skulle kreve et strengere regime. Det ingen tvil om at det er skoleleder og resten av ledelsen som har fått tildelt det siste ordet og myndigheten i hvordan utformingen og utfoldelsen av utviklingsarbeidet skal foregå, men det er samtidig åpent for at andre medlemmer av organisasjonen også kan få en eller flere viktige ansvarsroller.

4.1.4. Hva utviklingsarbeidet baserer seg på

LK20 (2017d) sier at opphavet til de pedagogiske spørsmålene skal munne ut fra både forskning og erfaringer, og de skal dreie seg om hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling.

«Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak (UDIR, 2017d)».

At både forskning og erfaringsbasert kunnskap skal/kan benyttes som grunnlag for utviklingsarbeidet, gjør at man får et stort gap i handlingsrommet. Dette medfører at det meste av arbeid, så fremt det har pedagogisk relevans, kan anses som gyldig arbeid. Samtidig er det en viktig presisjon i sitatet ovenfor, der uttrykket «utviklingsbehov» og at arbeidet skal basere seg på «målrettede tiltak», kan trekkes frem. Her kan det tolkes at arbeidet skal ta utgangspunkt i forskning eller erfaring, men det må/bør gi resultater på områder som skolen har behov for utvikling, derav utviklingsbehov. Disse tiltakene skal også ha en klar målsetning, noe som fremmer et mer målrettet pedagogisk arbeid. Likevel setter læreplanen få avgrensninger, og den stiller seg relativt åpen for hva man måtte ønske å arbeide med.

«Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag (UDIR, 2017)».

Hva, hvordan og hvorfor elever lærer, samt at dette skal reflekteres i lys av profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag, videre illustrerer de ekstremt vide rammene som læreplanen setter slik det også ble trukket frem overfor.

4.1.5. Metode for arbeidet

I hvordan profesjonsutviklingen skal utfolde seg i praksis, vektlegges det at det skal gis tid til å reflektere. LK20 (2017d) sier at mange pedagogiske spørsmål ikke har noe tydelig og sikkert svar, og det skal derfor være rom til å reflektere rundt disse spørsmålene.

«Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre. (...) Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak (UDIR, 2017d)».

Profesjonsutøvelsen skal bygge på «felles verdier», hvilket forutsetter at deler av utviklingsarbeidet må foregå på en felles arena, slik at disse felles verdiene kan bygges sammen. Metodemessig presenteres både individuell og kollektiv refleksjon, samt dialog og samhandling blant kollegaer, som helt konkrete alternativer for hvordan arbeidet skal være utformet. Dette resulterer nok en gang i relativt åpne og løse rammer, og mye av det konkrete arbeidet vil falle ned på det lokale planet. Det overbærende designet er svært fleksibelt, med et nokså stort handlingsrom. At arbeidet skal reflekteres i plenum og hos den individuelle,

gjør at læreplanen dekker hele spekteret for hvordan utviklingsarbeidet kan utfolde seg. Enkelte deler av arbeidet skal etter dette altså foregå individuelt eller i mindre grupper, mens andre deler skal foregå på en større og felles arena. Læreplanen setter svært få begrensninger på hvordan den ønsker å løse metodedimensjonen, og dette gir et nokså fleksibelt handlingsrom for skolene og skoleledelsen.

4.1.6. Vurdering av arbeidet

Noe av det LK20 derimot er svært tydelig på, er at det skal foregå en vurdering av egne praksiser og tilnærminger, belyst gjennom åpningslinjene for delkapittelet:

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (UDIR, 2017d)».

Vurdering skal bidra i videreutviklingen av skolen, og er som så en måte å skape refleksjon rundt eget arbeid på. Ved å vurdere det man har gjort og gjør, åpner det for at man grundig kan tenke gjennom hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Dette er kanskje det som kan sies å være noe av omdreiningspunktet rundt profesjonsutviklingen slik LK20 presenterer det. Forsøker man å lete etter det konkrete i læreplanen, er muligens dette det nærmeste man kommer det håndfaste, med tanke på hvordan profesjonsutviklingsarbeidet skal utfolde seg. Det gis føringer om at lærerne i fellesskap skal reflektere og vurdere egne praksiser, og derfra videreutvikle sitt pedagogiske skjønn.

«Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig. (...) Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (UDIR, 2017d)».

Her oppgis det noe mer konkret å forholde seg til, ettersom at det gis et sterkere uttrykk for at refleksjon og vurdering av egne praksiser bør få en vesentlig rolle. Indikasjonen herfra blir at det er skolens egne praksiser og tilnærminger som skal være temaet for de store refleksjonene.

4.1.7. Oppsummering

I dette delkapittelet er det blitt studert hva som kommer til uttrykk i LK20, med tanke på profesjonsutvikling. Først ble det etablert at læreplanen tar utgangspunkt i at profesjonsutvikling er en sentral del av hvordan videreutvikle skolen, både på det individuelle nivået og på det organisatoriske planet (4.1.1. Formål – profesjonsutviklingens hvorfor). Gjennom profesjonsutvikling skal man videreutvikle sine undervisningspraksiser, og dette vil resultere i en bedre faglig og sosial skolehverdag for elevene. Neste del av kapittelet tok for seg hvor ofte profesjonsutvikling skal finnes sted, og det ble etablert at LK20 er nokså fleksibel på når arbeidet skal utføres (4.1.2. Når skal profesjonsutviklingen foregå?). Det skal være et system på når profesjonsutviklingen skal foregå, men de helt spesifikke rammene blir opp til de lokale skolene å avgjøre. Dette tok analysen over i det neste aspektet, nemlig hvem er de ansvarlige for å organisere og delta i arbeidet (4.1.2. Profesjonsutviklingens hvem). Her ble det etablert at læreplanen gir tydelige føringer for at alle er forpliktet til å delta, men i ulik grad. Ledelsen er de som får det største ansvaret, og de får jobben med å organisere, initiere, vedlikeholde og styre arbeidet. Læreplanen setter ingen klare begrensninger for medbestemmelse, så skoleledelsen kan velge den linjen de anser som mest gunstig. I hva arbeidet så skulle basere seg på, var det klart at en kunnskapsutvikling basert på enten forskning eller erfaring er gyldig (4.1.4. Hva utviklingsarbeidet skal basere seg på). Begge de to utpregede retningene falt innenfor det handlingsrommet som læreplanen har satt, der det vektlegges at arbeidet skal resultere i en positiv utvikling der skolen har utviklingsbehov. Den neste delen av kapittelet tok så for seg den metodiske siden av profesjonsutviklingsarbeidet, og så på konkrete metoder (4.1.5. Metode for arbeidet). Læreplanen er nok en gang fleksibel, og setter få avgrensninger. LK20 er tydelig på at noe av arbeidet skal foregå individuelt og noe på en større felles arena, der man skal reflektere og ha en dialog sammen. Strukturen på denne refleksjonen og dialogen presiseres ikke, og det blir derfor opp til de lokale skolene å skissere opp konkrete opplegg. Til slutt i dette kapittelet ble det sett på vurdering (4.1.6. Vurdering av arbeidet), der analysen etablerte at dette kan sies å være omdreiningspunktet for mye av utviklingsarbeidet. Læreplanen er klar på at vurdering av egne praksiser bidrar til å skape refleksjon, som igjen gir grunnlag for hva man ønsker å videreutvikle. Dette blir derfor et viktig punkt for å skape god profesjonsutvikling, slik læreplanen beskriver det.

4.2. Analyse av kvalitative intervju

Læreplanens fem ansikt legger tilsier at læreplanen blir transformert og forandret i de ulike stadiene av dens eksistens (Goodlad et al.,1979). Dette betyr at hvem og når planen tolkes, får en effekt på hvordan den ser ut i virkeligheten. De kvalitative intervjuene bidrar til innsikt i hvordan den operasjonaliserte læreplanen blir, og deres opplevelse av praksis gir relevant data for læreplanens skjulte rammer.

4.2.1. Formål - profesjonsutviklingens hvorfor

I hvorfor profesjonsutvikling bør/skal finne sted på skolen var det en tilsynelatende bred konsensus fra de ulike lærerne, der alle fire gav uttrykk for at det handlet om å utvikle profesjonsutøveren. At læreren er profesjonell i sin rolle, og at profesjonsutvikling da handler om å utvikle denne profesjonelle rollen, var slik alle fire så ut til å oppfatte begrepet.

«Å profesjonsutvikle handler om å utvikle seg i den jobben du har. Å utvikle seg, det handler vel om å lære mer og forbedre seg». (Dina)

«Det legger seg vel litt på hvordan jeg selv skal utvikle meg som lærer, gjerne sammen med de andre på skolen». (Casper)

«Profesjonsutvikling handler om min utvikling innenfor teori, og hvordan jeg kan utvikle meg til å bli en bedre lærer». (Bente)

Alle fire virket også temmelig enige om at profesjonsutvikling var en sentral del av skolens videreutvikling, og at det var et viktig verktøy i å profesjonalisere yrkesutøveren. Profesjonsutviklingens hvorfor handlet i deres øyne derfor både om det å videreutvikle seg som individ og lærer, samt også å bidra i å validere de valg og oppfatninger man har i klasserommet som klasseleder.

«Det er å bygge seg erfaring, ha et faglig ståsted i forhold til det som du gjør. Og ikke bare kvalifisert synsing, men ha en teori bak som kan begrunne det du gjør». (Anna)

«Det handler om å passe på at vi ikke låser oss fast i gamle mønstre: sånn har vi alltid gjort det. Men egentlig prøve å tenke litt sånn åpent på: hva nytt kan vi gjøre, og hva nytt skal vi finne på. Og ikke hele veien bare, og vært fall meg som er ny, ikke bare skal hente frem det fra de gamle lærerne på skolen». (Casper)

4.2.2. Når foregår profesjonsutviklingen

Når det kom til hvor ofte profesjonsutviklingen fant sted på de ulike skolene, virket det som om at det var vanlig at dette foregikk en gang i måneden, men at det tidligere hadde foregått i hyppigere intervaller.

«En gang i måneden i det minste, da om en eller annen ting som handler om å utvikle oss som lærere vil jeg si». (Dina)

«Nå er det gjerne en gang i måneden, tidligere så var det i det minste annen hver uke, gjerne tre ganger i måneden». (Anna)

Forklaringen til hvorfor det normalt sett var satt av tid til profesjonsutvikling en gang i måneden, fremfor flere ganger i måneden slik noen av skolene hadde det før, var noenlunde variabel. Utviklingssamtaler, anskaffelse av nytt læreverk, andre typer prosjekter og ikke minst fluktuerende covidt-19 restriksjoner og tilpasninger, fikk mye av skylden for den nedadgående kurven for tid iberegnet profesjonsutviklingsarbeid.

«Fellestid har gått på andre ting. Det som vi har gjort den siste tiden er at tiden går heller på nye læreverk og læremidler». (Casper)

«Så har vi perioder som går til utviklingssamtaler, så da har vi en hel måned uten». (Dina)

«Også er det litt fordi det er korona, så passer de på at de ikke sliter ut personalet og prøver å unngå for mye sånne diskusjoner». (Anna)

Inntrykket lærerne da gav, var at profesjonsutviklingen ble nedprioritert av ledelsen og/eller skolen fordi det var lokale forutsetninger som fikk en høyere prioritering. Samtidig ble det gitt uttrykk for, blant et av individene, at dette først og fremst var unnskyldninger. Han mente at det var både tid og ressurser til å få til mer profesjonsutviklingsarbeid, enn det de hadde på det tidspunktet, og at det var rom for å drive profesjonsutvikling oftere på hans skole.

«Hvis jeg skal spekulere så er det korona som tar nok unnskyldningen vært fall, men ellers så tror jeg kanskje at det har nok mer med ledelse. (...) Så kanskje koronaen er unnskyldningen, men det ligger nok noe mer til grunn på skolen vår. (...) Du kan ha Teams-møter og Meet-møter på kryss av trinn, det går fint. Det burde vært gjennomført, det burde vært mulig å gjøre med korona. Det burde det». (Casper)

4.2.3. Profesjonsutviklingens hvem

I henhold til ansvarsfordelingen var det tydelig at hos de fleste var det ledelsen som stod for brorparten av utvelgelsen av tema, hvor ofte og når arbeidet skulle foregå og den videre iverksettelsen og gjennomføringen av arbeidet. For flere virket det som om profesjonsutvikling var forbeholdt ledelsen å initiere og vedlikeholde, mens lærerne stilte seg i ulik grad tilgjengelige for å delta. På to av skolene var det også innslag av medbestemmelse fra personalet, der man hadde representanter for kollegiet i medbestemmelsesprosessen. Disse skulle først og fremst bidra i arbeidet med å velge ut tema som de ansatte følte var relevant og nyttig. Det var uklart for informantene i hvilken grad ledelsen styrte etter dette prinsippet, eller om dette var et utløp for å komme med kollegiets synspunkter. Likevel mente de at grunntanken bak var å la de ansatte ta del i temautvelgelsen, og at de gjennom dette i det minste delvis var integrert i temautvelgelsesprosessen.

«Da har det vært ledelsen som har hatt ansvar for hva som på en måte, hvordan tiden benyttes». (Anna)

«Det er ledelsen som har ansvaret. Og gjerne tillitsvalgte og har litt innflytelse».
(Bente)

«Ledelsen er den som styrer aller mest, men vi har og noe som heter en utviklingsgruppe på skolen. Der ledelsen har tatt inn en fra mellomtrinnet og en fra småskoletrinnet som er med (...) Det handler jo og om at småskoletrinnet og mellomtrinnet også skal få litt påvirkning på hva vi skal være opptatt av på vår skole. Og komme med innspill opp mot ledelsen.». (Dina)

Det var dog en skole som skilte seg betydelig ut fra de to andre, der profesjonsutviklingsarbeidet virket å belage seg mer på lærernes eget initiativ og selvbestemmelse. Dette var, slik informanten selv forklarte det, ikke særlig strukturert og oppstod som oftest etter behov. Likevel gjennomførte de gjerne prosjekter sammen på trinnet, men dette var da for det meste styrt av enkeltindividene eller den mindre gruppen.

«De legger lite føringer for det. Vi får mye tid til å jobbe selv og gjøre litt det vi vil, så da er det litt mer opp til hver enkelt av oss å se hva vi vil og hva vi vil finne på. Det er ingen som stopper oss fra å ha gjort det samme år etter år for å si det sånn. De gir oss noen hint om at vi kan søke på videreutdanninger her og der, men det er ikke noe mer enn det. (...) Lærerkollegaer i fellesskap, på trinn [er de som har ansvar for profesjonsutviklingsarbeidet]. Hvis vi ser behov for det eller føler vi bør gjøre noe for det (...) Det oppstår etter behov, litt sånn ustrukturert. Eller noen har litt sånn god inspirasjon». (Casper)

Årsaken til hvorfor det var slik handlet mer om ledelsen, enn med innstillingen og viljen til kollegiet, opplevde informanten. Det ble beskrevet et kollegium med kompetente yrkesutøvere, som var åpne for forandringer og innovasjoner.

«Ja, det er mye på trinnet, men der jeg snakker med andre og. Både yngre og de gamle lærerne virker de veldig åpne for nye ting. Og det tror jeg er godt blant kollegaene, det er ikke så mye fastlåst og gammelt». (Casper)

4.2.4. Hva utviklingsarbeidet skal basere seg på

Ser man så på hvilket tema og grunnlag de ulike skolene tok utgangspunkt i, når de startet et profesjonsutviklingsarbeid, var det en god og vekslende variasjon. Noen ganger tok de utgangspunkt i sine egne eller kollegaers erfaringer, mens andre ganger baserte det seg på

teori og forskning. Av og til kunne disse kombineres, der gjerne kollegaer med en spesiell ekspertise kunne tre frem, og kanskje holde foredrag for kollegiet.

«Da ble vi plassert i grupper, der vi skulle jobbe på tvers av trinn og gjerne si noe om hva som var fokus på de forskjellige trinnene og hvordan vi jobbet der. Og prøve å samkjøre og lære av hverandre hva som var viktig og hvordan vi utvikler oss til å bli bedre. Så små grupper gjør at flere slipper til. (...) Men det er forskningsbasert».

(Anna)

«At en lærer er god på noe, eller engasjert i noe. Så kan den holde et lite foredrag for oss». (Dina)

Hvorvidt lærerne følte at det som ble drøftet var matnyttig, var dog varierende. Alle informantene beskrev selv at profesjonsutvikling var viktig for skolen, men det ble samtidig stilt spørsmål rundt hva som ble løftet fram og drøftet innimellom. Noe av arbeidet kunne føles utnytting, og derfor litt bortkastet. Her trakk en av informantene frem formatet på profesjonsutviklingsarbeidet, hvor det angivelig var et ønske om en god tilrettelegging.

«Det vil jo alltid ligge en liten variasjon på hvor engasjert alle er, men jeg vil si at grunnholdninger i personalet er positivt. Også tror jeg og at det handler litt om ledelsen, altså det som blir styrt fra ledelsen, når de klarer å tilrettelegge opplegg, som er bra opplegg. Det er jo litt sånn som vi lærere, klarer vi å lage et godt opplegg så får vi engasjerte og positive elever, og det vil jeg si er det samme og gjelder for oss lærere. Når de er flinke til å bryte det litt ned og tydeliggjør hva de vil, så slenger lærerne seg på og har en positiv innstilling da». (Dina)

I beskrivelsen av kollegaenes oppfatning av temaene som ble drøftet, og profesjonsutvikling som en helhet, beskrev alle kollegiet sitt som delvis splittet. Ved dette lå det at noen var mer positiv til det enn andre. De som kunne beskrives som litt mer motstridende til profesjonsutviklingsarbeidet, mente informantene at sannsynligvis helst ville benytte tiden annerledes. Misnøyen ble det spekulert i at hadde sitt opphav i hvilket tema arbeidet var sentrert rundt, og hvor selvstyrt arbeidet var.

«Der og varier det litt, for noen syns at det er til tider litt bortkastet tid. (...) Lærere har forskjellige meninger. Noen tenker at det er viktig å drive med arbeid framover, andre er ikke så opptatt av det fordi de tenker at de har andre ting som de mener er viktigere». (Anna)

«De litt eldre kollegaene er ikke så for det (profesjonsutvikling), mens de yngre er gjerne litt mer for det. (...) De [eldre] er vel litt mer vant med at før så fikk de lov å dra på egne kurs, fordi de fikk lov å utvikle seg innenfor det de ville selv. Mens nå må de sitte og høre på akkurat det samme som alle andre». (Bente)

4.2.5. Metode for arbeidet

I den konkrete utførelsen av profesjonsutviklingsarbeidet var det flere ulike metoder, og det kunne være stor variasjon selv hos de enkelte skolene fra gang til gang. En overbærende trend var likevel at for øyeblikket foregikk det meste av arbeidet digitalt, der man hadde møter eller foredrag på Teams eller Meet. I etterkant belaget arbeidet seg ofte på diskusjoner utelukkende til kollegaene på trinnet eller individuell refleksjon, ettersom at det var mest naturlig i forhold til de fysiske restriksjonene pandemien gav, men diskusjonene kunne av og til også gå på kryss av trinnene digitalt.

«Men nå er det på Teams, siden vi har korona-tid. Så vi sitter da i fellesrommet på Teams, og så blir vi delt inn i grupper. Altså ja, forrige mandag gjorde vi det. Da var det trinnene som satt sammen, og fikk i oppdrag og diskutere rundt det ene emnet, og så kjapt lage et notat. Og så presentere for hverandre. Så det er en av måtene vi jobber på. Og andre ganger blir det kanskje å få et foredrag om noe, eller av og til bruker vi hverandre som ressurser. At en lærer er god på noe, eller engasjert i noe. Så kan den holde et lite foredrag for oss». (Dina)

«Til nå, siden vi ikke har jobbet så mye med det, har det vært at vi sammen på trinnet skriver ned hvem som rekker opp hånden av elevene i klassen. Men jeg vet at neste uke så begynner det med at vi skal se på noe foredrag på nettet. (...) I etterkant så blir det noe individuelt refleksjonsnotat vi skal gjøre». (Bente)

Nok en gang var det en av skolene som skilte seg ut fra de to andre, der det ble uttrykt at det skjedde særdeles lite fellesarbeid med tanke på profesjonsutvikling. Mye av arbeidet hadde derav sitt utspring fra enkeltindivider og/eller mindre grupper, gjerne da forbeholdt de rundt seg på trinnet. Formatet på dette arbeidet var for det meste mer løs prat og dialog, der meninger, ideer og erfaringer ble forvekslet blant de nærmeste.

«Det går litt sånn på kollega-praten, gjennom uken. Et par ganger har vi hatt et par prosjekter, der vi har dratt, litt sånn tverrfaglige prosjekter. Der vi har dratt inn flere ting samtidig. Men stort sett er det kun den ukentlige planleggingen, litt sånn underveis». (Casper)

Den mer ustrukturerte dialogen var det dog andre og som mente at var viktig, og noe de savnet nå som mye av arbeidet foregikk digitalt. Dette ble det ment at fikk konsekvenser for utviklingsarbeidet, og etter deres oppfatning mistet seansene nå noe viktig.

«Ja, nå er det stort sett på Teams eller Meet. Og det er på en måte, når du tar det via data eller via skjermen, så vil en del av det der kreative møtet det vil forsvinne. Du vet den der drodlingen som er enormt viktig i sånne settinger. Det er nok et stort set-back for akkurat denne læreplanen». (Anna)

4.2.6. Vurdering av arbeidet

Rettes fokuset mot vurdering av eget arbeid, ble det formidlet at det generelt var avsatt lite tid til nettopp dette. Det meste av vurderingsarbeidet virket å være ustrukturert, og kom helst i form av løs prat kollegaer imellom.

«Vi hadde en liten runde [med vurdering], men ikke særlig formelt av seg. Litt mer sånn løs prat». (Casper)

«Det er ikke nødvendigvis vurdering, men heller deling. (...) Der du på en måte får pratet og diskutert hva som er feil og hva er riktig, men det har det vært alt for lite tid til». (Anna)

«Kanskje litt sånn tilfeldig at noen gir tilbakemelding. Men kanskje ikke så ofte sånn styrt, sånn som når vi oppsummerer timen liksom. Nei, ikke så mye det, men de som er litt sånn «for-modige» gir gjerne en tilbakemelding på hvis det var veldig bra eller det ikke funket». (Dina)

Denne delen av profesjonsutviklingsarbeidet ble altså ikke gitt så mye oppmerksomhet i det daglige, og virket å være nedprioritert hos samtlige skoler.

4.2.7. Oppsummering

I dette delkapittelet har analysen av intervjuene blitt presentert, og det er blitt vist frem hvordan de ulike skolene forholdt seg til de etablerte profesjonsutviklingskategoriene. Den første delen tok for seg lærernes oppfatning av hvorfor man skal drive med profesjonsutvikling (4.2.1. Formål – profesjonsutviklingens hvorfor), der samtlige gav uttrykk for at det handler om å utvikle seg selv og sine praksiser. Neste del tok for seg hvor ofte profesjonsutviklingen foregikk (4.2.2. Når foregår profesjonsutviklingen), og det var her det ble tydelig at skolene hadde ulike tilnærminger i praksis. To av skolene forholdt seg til utviklingsarbeid normalt sett minst en gang i måneden, mens den ene skolen tilsynelatende ikke hadde noen klare rammer å forholde seg til. Hos denne ene skolen, hvor arbeidet ikke hadde klare strukturer, ble det gitt uttrykk for at dette skyldtes at ledelsen benyttet fellestiden til annet viktig arbeid. At skoleledelsen prioriterte andre aspekter i hverdagen, var også noe de to andre skolene gav uttrykk for. Ledelsens posisjon ble videre drøftet i den neste delen, der ansvarsaspektet ble dratt frem (4.2.3. Profesjonsutviklingens hvem). De to skolene som oppga at det var en fast struktur på arbeid, gav uttrykk for at det var ledelsen som valgte tema, initierte, organiserte, styrte og vedlikeholdt utviklingsarbeidet. De uttrykte at de ansatte deltok i utviklingsarbeidet, men det var ledelsen som stod for selve organiseringen. Hos skolen der det strukturerte profesjonsutviklingsarbeidet var noe fraværende, ble det verbalisert at det først og fremst var lærerne selv som tok initiativ til å starte ulike utviklingsarbeid. Dette arbeidet ble betegnet som ustrukturert, og oppstod som regel etter behov eller hvis noen følte seg inspirert. Neste del av kapittelet tok så for seg hva de baserte arbeidet på når skolene drev profesjonsutviklingsarbeid (4.2.4. Hva utviklingsarbeidet skal basere seg på). Her viste det seg at arbeidet tok utgangspunkt i både forskning og erfaringer som enkelte hadde, og de to ulike kunnskapskildene kunne også brukes i tandem.

Informantene oppga at det var noe ulik holdning blant kollegaene til hvorvidt temaene som ble tatt opp og reflektert rundt var relevante, og det ble spekulert i at enkelte ville kanskje heller ville styre tematikken med større autonomi. Når det kom til hvilken metode som ble brukt i utviklingsarbeidet (4.2.5. Metode for arbeidet), var det en generell tendens for øyeblikket at det meste foregikk digitalt. Dette innebar foredrag på nett, samt diskusjoner via eksempelvis *Teams* og *Meet*. Diskusjoner ansikt til ansikt var forbeholdt helst de på trinnet, ettersom at pandemien gav klare begrensninger på hvem man kunne oppholde seg rundt. Det ble også nevnt at noe arbeid foregikk individuelt, der man skulle skrive et individuelt refleksjonsnotat. Siste del av kapitlet dekket så vurderingsdimensjonen (4.2.6. Vurdering av arbeidet), og her viste det seg at samtlige skoler forholdt seg lite til dette. Det meste av vurderingsarbeidet var noe uformelt, og kom gjerne gjennom løs prat med kollegaer. Ingen av informantene oppga at det var klare systemer for dette, og det virket som om dette ikke var satt noen klare retningslinjer fra ledelsen.

5. Diskusjon og drøfting

I dette kapitlet skal resultatene fra analysene i analysekapitlet (4. Funn og resultater) drøftes, og dataen blir knyttet opp mot teorien som ble presentert i teorikapitlet (2. Teori). Teorien vil bli brukt til å forstå og forklare hvorfor fenomenene, holdningene og oppfatningene muligens er slik de er. Derfra er målsetningen å finne en form for fasit på hva det *egentlige* handlingsrommet til LK20 er, da med det konkrete fokuset på profesjonsutvikling. Strukturen på kapitlet følger det samme oppsettet som kapittel fire, der analysene blir presentert i følgende rekkefølge: 1) *formål – profesjonsutviklingens hvorfor*, 2) *når skal profesjonsutviklingen foregå*, 3) *profesjonsutviklingen hvem*, 4) *hva arbeidet skal basere seg på*, 5) *metode for arbeidet*, 6) *vurdering av arbeidet* og 7) *oppsummering*. I hver kategori vil det være en kort oppsummering, hvor det først vil være en oppsummering av hva dokumentanalysen gav av svar på området, før det vil være en kort oppsummering av hva analysene av intervjuene gav av svar. Til slutt vil resultatene fra de to analysene drøftes ei lys av hverandre, og det endelige handlingsrommet synliggjøre seg. Det er i denne drøftingen at teorien fra kapittel to (2. Teori) vil bli koblet på til å forklare de ulike omstendighetene.

5.1. Formål - profesjonsutviklingens «egentlige» hvorfor

Analysen av læreplanen (4.1.1. Formål – profesjonsutviklingens hvorfor) viste at hensikten bak planen er å forsøke å skape talentfulle profesjonsutøvere, som evner å skape et trygt og godt læringsmiljø. Ved å reflektere over elevers læring og utvikling, samt egne praksiser, er det meningen at læreren skal utvikle et godt skjønn. Dette skal så skape gode undervisningssituasjoner, der resultatet blir et økt læringsutbytte hos elevene (UDIR, 2017d).

Hos informantene lå den samme grunnleggende forståelsen i bunn, der samtlige mente at profesjonsutviklingen handlet om å utvikle seg selv som lærer og å profesjonalisere den rollen de har (4.2.1. Formål – profesjonsutviklingens hvorfor). Dette ble sett på som et viktig arbeid, og sentralt for å skape reell utvikling på individ- og skolenivå.

Både læreplan og lærere virker å enes i bakgrunnen til hvorfor man skal/skulle drive med profesjonsutvikling, og de samme grunnprinsippene lå i bunn. Ved å ta i bruk profesjonsutvikling får man tilført ny teori og nye ideer, som igjen vil resultere i en kontinuerlig utvikling i skolen som organisasjon (Hermansen, 2018; Hermansen & Nerland, 2014; Jenssen & Roald, 2018). Dette grunnprinsippet var tilsynelatende velintegret i lærernes egen forståelse av sin rolle, samt LK20. Utgangspunktet for hvorfor man skal arbeide med profesjonsutvikling er derfor i teorien likt, noe som setter et gunstig felles grunnlag for drøfting av det videre handlingsrommet som læreplanen gir.

5.2. Profesjonsutviklingen «egentlige» når

Analysen av læreplanens formuleringer (4.1.2. Profesjonsutviklingens når), tilknyttet når profesjonsutvikling skal foregå, viste at planen både er uklar og fleksibel samstundes. Læreplanen er nokså vag i sine formuleringer tilknyttet tidsaspektet, og hyppigheten den ønsker at arbeidet skal foregå. Mer konkret er det begrepet «jevnlig» som kan trekkes frem, men selv dette forutsetter en videre refleksjon og nedbryting (UDIR, 2017d). Dersom en person går til tannlegen en gang i året, vil flere tannleger påstå at denne personen går til tannlegen jevnlig (Aktiv Tannhelse, 2021; Tannklinikken, 2015), Likevel om en nær venn skulle påstå at han spiste mat jevnlig, men han bare spiste en gang i uken, ville sannsynligvis flere av de nærmeste vært bekymret for helsen til denne personen (Norsk Helseinformatikk,

2006). Begrepet «jevnlig» er av den grunn særdeles kontekstavhengig, og gjør det vanskelig å tidfeste noe konkret. I analysen ble det derfor trukket frem noen andre begreper for å forsøke å forklare og begrense tidsrommet noe mer, «nøye» og «velutviklede strukturer» respektivt (UDIR, 2017d). Disse er med på å sette klarere føringer for når arbeidet skal foregå og i hvilken form. Det kan det tolkes at profesjonsutviklingen skal foregå kontinuerlig, grundig og med en noenlunde fast struktur.

I de kvalitative intervjuene (4.2.2. Når foregår profesjonsutviklingen) viste analysen at to av skolene gav uttrykk for at det som regel foregikk profesjonsutviklingsarbeid minst en gang i måneden, men at det også kunne forekomme oftere. Den ene av de tre skolene skilte seg dog ut, der det virket som om det strukturerte utviklingsarbeidet var fraværende.

Utviklingsarbeidet på denne skolen var derfor mer sporadisk i natur, og belaget seg helst på individuell spontanitet. Det ble samtidig forklart fra samtlige deltakere at skolene på ulike tidspunkt hadde andre prioriteringer enn profesjonsutvikling, som gjorde at periodevis kunne det strukturerte arbeidet utgå fullstendig.

Starter man ved å se på de to skolene som drev med utviklingsarbeid minst en gang i måneden, kan nok dette anses å falle inn under begrepet jevnlig (Det Norske Akademis ordbok, 2017d). Det faste mønsteret og forutsigbarheten, gjør at praksisen også kan sies å ha en form for struktur. Hvorvidt dette er en «velutviklet struktur» finnes det ikke noen klare svar på. Ser man på de tre skolene samlet kan man trekke frem det som kan kalles en helgardering fra læreplanen sin side, hvor det er lagt inn et forbehold om at arbeidet skal fungere. Forbeholdet finner man i form av nevnte uttrykk: «velutviklede strukturer». At noe er «velutviklet» handler om at noe skal være eller ha en gunstig/positiv utvikling (Det Norske Akademis Ordbok, 2017g), som betyr at profesjonsutviklingsarbeidet må få noen form for positive eller gunstige resultater. Derav er hvor ofte man skal drive med profesjonsutvikling hos de ulike skolene, til dels avhengig av hvilke resultater man får av tiden som benyttes. Det skaper fleksibilitet hos den enkelte skole, men flytter samtidig ansvaret nedover i skolesystemet. Dette gir som sådant et stort handlingsrom, som tillater mye, og et handlingsrom som tilsynelatende fungerer i praksis. Lærernes lokale rammer skaper av og til avvik fra områder man slettes ikke har hjemmel for å avvike fra (Arfwedson, 1984; Hargreaves, 1996; Jenssen & Roald, 2018), men læreplanen ser ut til å sette premisser for profesjonsutviklingen som er gjennomførbart for den enkelte skole. Den ene skolen, der det strukturerte utviklingsarbeidet var tilsynelatende fraværende, demonstrerer et eksempel på

en skole som ikke faller innenfor de rammene som er satt. Grunnlaget for denne påstanden kommer av at skolen ikke har noe særlig struktur på når arbeidet skal foregå, hvilket igjen gjør det vanskelig å argumentere for at skolen har en «velutviklet struktur». Informanten fra denne skolen oppga selv at det hadde vært muligheter for mer profesjonsutviklingsarbeid, hvilket gir grunnlag for å mene at det er skolen selv som er skyld i manglende struktur og ikke læreplanen som setter for vanskelige rammer å forholde seg til.

5.3. Profesjonsutviklingens «egentlige» hvem

I analysen av læreplanen viste det seg at ansvarsaspektet av planen var mer konkret og spesifikt i formuleringene (4.1.3. Profesjonsutviklingens hvem), enn kanskje flere av de andre aspektene av profesjonsutviklingen var. Dette gav mer håndfaste føringer, og analysen belaget seg derfor i mindre grad på en individuell tolkning, men heller mer på bestemte føringer. Analysen viste at det er tydelig at skolens ledelse er de som får den mest sentrale rollen, og det er de som får tildelt oppgaven med å organisere og initiere profesjonsutviklingsarbeidet. Alle er dog forpliktet til å delta i skoleutviklingen, men det er skoleleder og ledelsen som i hovedsak skal styre dette arbeidet (UDIR, 2017d). Læreplanen sier likevel ingenting om i hvilken grad de ulike ansatte skal delta, så hvorvidt arbeidet blir styrt fra en primært demokratisk eller diktatorisk tilnærming blir opp til hver enkelt skole, skoleleder og skoleledelse å avgjøre.

At ledelsen var de med mest ansvar, var også noe som ble gjenspeilet i praksis blant to av skolene. Informantene uttrykte at det var ledelsen som bestemte tema, hvor ofte og når profesjonsutviklingen skulle foregå og den videre iverksettelsen og gjennomføringen av arbeidet. De samme skolene gav samtidig uttrykk for at ledelsen tok noe høyde for lærerstabens ønsker vedgående hva skolen skulle arbeide med. På den ene skolen var det konstruert en egen utviklingsgruppe bestående av representanter fra kollegiet, som hadde til hensikt å komme med innspill på vegne av det øvrige lærerkollegiet. Der det ellers presiseres at det ikke var klart i hvilken grad ledelsen tok høyde for det nevnte utviklingsgruppe la frem.

Ser man på hva LK20 sier til en flatere ledelsesstruktur, er det ikke satt noen konkrete begrensninger på slike lokale “demokratiske” prosesser tilknyttet profesjonsutvikling. Det kan heller kanskje tolkes i motsatt retning, der slike kreative løsninger kan sies og oppfordres.

«Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (...) Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov. (UDIR, 2017d)».

Skal man lykkes med profesjonsutviklingsarbeidet, og skape det Christie et al. (2004) betegner som produktive pedagoger, avhenger dette av å ha en kompetent ledelse. Mye av profesjonsutviklingsarbeidet er avhengig av å ha gode ledere, som evner å motivere og mobilisere sine lærere i en samlet stryke, gjerne også da gjennom en flattere ledelsesstruktur (Christie et al., 2004; Liljenberg, 2015; Strandén, 2017). Ved å la lærerne delta i utvelgelsen av tema, slik at utviklingsområdet og arbeidet føles relevant, kan det tenkes at man opplever større motivasjon og mindre motstand i kollegiet. Samtidig har ledelsen også muligheten til å overstyre det som blir tatt opp, dersom de føler at temaene som lærerne ønsker å arbeide med ikke skaper noe særlig utvikling. Har man dermed en sterk kodebærer som representant for lærerkollegiet (Arfwedson, 1984), kan likevel ledelsen sette klare grenser.

Ledelsens rolle kan kanskje tydeliggjøres enda mer i praksis gjennom eksempelet der ledelsen tilsynelatende var noe fraværende når det kom til profesjonsutviklingsfeltet. Informanten forklarte at andre ting hadde stått i veien for og tatt fokuset vekk fra profesjonsutviklingen, noe som gjorde at de hadde lite strukturert arbeid. At lokale forutsetninger trumfer over fastlagte regler er, etter det Arfwedson (1984) forklarer, ikke en ny og moderne problematikk. Ser man forklaringen gjennom øynene til lærerne og ledelsen, vil det kanskje være vrient å ikke ha noen form for forståelse for at korona-pandemien har hatt en effekt på det øvrige arbeidet, men som informanten selv påpekte var dette først og fremst en unnskyldning. Konsekvensen av og ikke ha en tydelig ledelse ble likevel at arbeidet ble noe variabelt i kvalitet og kvantitet, noe som medførte at man fikk lite system og lite fremgang. I sin beskrivelse av kollegene, forklarte informanten at det var en generell lærelyst hos de andre og at det derfor ikke var motivasjonen blant lærerne som stoppet profesjonsutviklingsarbeidet. Brukes Hargreaves (1996) kulturuttrykk til å forklare skolens kultur, maler informanten et bilde av skolen som minner veldig om det Hargreaves betegner som spontant samarbeid. Læreplanen er som sådan tydelig på at ledelsen skal stake ut en retning på utviklingsarbeidet, og setter da en klar ramme for ledelsen (UDIR, 2017d). Disse

relativt tydelige rammene kan det spekuleres i at er konstruert nettopp for å unngå at man får skoler som er preget av flere av Hargreaves kulturuttrykk. Gjennom ledelsen er det meningen at man skal sikre en kontinuerlig utvikling i skolen og hos lærerne. For det er først når profesjonsutviklingsarbeidet er satt i et tydelig system at det kan nå sitt fulle potensiale (Christie et. al., 2004; Irgens, 2007; Liljenberg, 2015; Maugesten og Mellegård, 2015; Stranden, 2017).

Ser man så på hvilket handlingsrom læreplanen gir og hvordan den legger til rette for profesjonsutvikling, er det klart at store deler av ansvaret forskyves ned hos ledelsen på de enkelte skolene. LK20 er tydelig på at det er ledelsens ansvar å løse de lokale forventningene og hindringene. At ledelsen innehar mye av ansvaret, kan være nødvendig mener flere, dersom man faktisk skal lykkes (Christie et. al., 2004; Irgens, 2007; Liljenberg, 2015; Maugesten og Mellegård, 2015; Stranden, 2017). Så at læreplanen baserer seg i stor grad på den lokale ledelsen, er av den grunn ikke nødvendigvis spesielt kritikkverdigg. Selv om denne ene skolen viste et praktisk eksempel på hva man kan risikere å ende opp med, dersom ledelsen ikke staker ut en klar retning og struktur på arbeidet.

Ser man så på hva informantene forklarte om skolene sine, og hvordan de hadde lykkes med profesjonsutviklingsarbeidet, gjenspeilet dette det mange mener om ledelsens rolle i utviklingsarbeidet (Christie et. al., 2004; Irgens, 2007; Liljenberg, 2015; Maugesten og Mellegård, 2015; Stranden, 2017). Der man tilsynelatende hadde en tydeligere ledelse, som prioriterte utviklingsarbeidet, fikk man en klarere og tydeligere opplevelse av fremgang og utvikling. Mens der den var mer fraværende, var inntrykket at arbeidet var mer individ-avhengig, og baserte seg som oftest på det som lå lærerne nært. Ved å legge et trykk på ledelsenes posisjon, gir LK20 en god ramme for at skolene skal lykkes med profesjonsutviklingsarbeidet. Man kan kanskje kritisere læreplanen for å belage seg betraktelig på en kompetent ledelse, men dette kan motargumenteres ved at dette muligens er en generell forutsetning det er vanskelig å unnsnippe uansett.

5.4. Hva utviklingsarbeidet «egentlig» baserer seg på

I hva arbeidet skal basere seg på, viste læreplananalysen (4.1.4. Hva utviklingsarbeidet skal basere seg på) at både forskning og erfaring ble ansett som relevante og viktige grunnlag for refleksjon (UDIR, 2017d). Dette gav en nokså bred ramme og forholde seg til, og læreplanen

er derfor noe uklart, men særdeles fleksibel. Det anerkjennes at profesjonsutøverne opparbeider seg nyttig kunnskap gjennom erfaringer, samtidig som om at kunnskapsutvikling basert på forskning også får en sentral posisjon.

Rettes blikket mot hva som foregikk hos de enkelte skolene i praksis (4.2.4. Hva utviklingsarbeidet skal basere seg på), viste analysen at samtlige av skolene hadde profesjonsutvikling med et variert utgangspunkt når det kom til tema og innhold. Utviklingsarbeidet kunne ta utgangspunkt i både forskning og/eller erfaringer, som da gjerne enkeltmedlemmer på skolen hadde opparbeidet seg. Samtlige deltakere uttrykte dog at tematikken for arbeidet av og til opplevdes som lite relevant, og at det som regel alltid var noen kollegaer som var misfornøyde. Hvor matnyttig tema for refleksjonene var, kunne derfor oppleves å være variabelt. Det ble ment at ikke alt som ble drøftet, nødvendigvis var relevant for dem selv eller for andre kollegaer.

Ses man hva lærerne beskriver i lys hva LK20 sier (UDIR, 2017d), ser det ut til at den har gitt et handlingsrom som det er mulig å forholde seg til i praksis. De relativt romslige rammene gjør at skolene tilsynelatende ikke har noen problemer med å forholde seg til de retningslinjene planen inneholder i henhold til hva arbeidet skal basere seg på.

Den største utfordringen som profesjonsutviklingsarbeidet da møtte, med tanke på hva arbeidet baserte seg på, var at det visstnok kunne være noe misnøye rundt de temaene som ble drøftet og tatt opp. Alle informantene beskrev sin egen holdning til profesjonsutvikling som positiv, men at det var litt delte meninger blant kollegaene. Ifølge Arfwedson (1984) kan individer ofte beskrive sin skoles arbeidskultur med ganske høy nøyaktighet, så deres oppfatning av kollegaene er ikke helt irrelevant. Misnøyen ble det dog spekulert i at hadde sitt opphav i nettopp temaet for utviklingsarbeidene, der det noen ganger kunne oppleves som lite relevant og/eller at det gikk på bekostning av annet «viktigere» arbeid. Beskrivelsen av kollegiet som ble presentert passer inn i det Hargreaves (1996) betegner som det individualistiske kulturuttrykket eller balkanisering, der gjerne en mindre gruppe deler de samme holdningene og antakelsene. Den noe negative holdningen til profesjonsutviklingsarbeidet kan også forklare gjennom det Kvernbekk (2011) kaller for teori-praksis-problemet, der lærere ofte foretrekker mer håndfast og praktisk teori. At «de gamle» som en av informantene betegnet de som, stilte seg kritisk til hva man skal utvikle seg på, er slik Hargreaves (1996) beskriver det et klassisk eksempel på en form for balkanisering. Ser man dog utviklingsarbeidet fra

lærernes synsvinkel (horisont), kan man også ha sympati for at det til dels kan føles bortkastet å bruke mye tid på noe man ikke føler man får igjen for i undervisningene.

LK20 (UDIR, 2017d) sitt handlingsrom er såpass bredt at det skal kunne være mulig å ta utgangspunkt i arbeid som oppleves som både relevant og nyttig for lærerne, samtidig som det kan stilles spørsmål ved hvorvidt misnøyen blant lærerne nødvendigvis er noe negativt. Noen skolekoder og skolekulturer kan kanskje dra nytte av å bli utfordret (Arfwedson, 1984; Hargreaves, 1996, Jenssen & Roald, 2018), og dersom man ønsker en reell utvikling kan det kanskje være et behov for å utfordre den eksisterende koden, kulturen og holdningene man finner i personalet. Brukes LK20 sine rammer til å dømme hvorvidt ledelsen har iverksatt utviklingsarbeid som faller innenfor de rammene læreplanen gir, vil det være vanskelig å påstå at de ikke arbeider innenfor de rammene som er satt, uavhengig av hva lærerstaben måtte synes om hva det arbeides med. Det eksisterer en bred konsensus om at et samlet kollegiet høyst sannsynlig vil oppnå mer progresjon og utvikling (Christie et. al., 2004; Maugesten og Mellegård, 2015; Stranden, 2017), men det kan nok også være noe gunstig å utvikle seg på områder som ikke er kollegiets høyeste prioritet - noe læreplanens rammer tillater å gjøre.

5.5. De «egentlige» metodene for arbeidet

Metodemessig viste læreplananalysen at det lå det et spesielt fokus på refleksjon (4.1.5 Metode for arbeidet), der denne refleksjonen skal oppnås gjennom dialog og samhandling med kolleger, men også individuelt (UDIR, 2017d). Igjen gis det et romslig handlingsrom, som åpner muligheter for skolene til å utføre arbeidet slik de ønsker eller føler er mest hensiktsmessig. Noen deler av arbeidet skal foregå på en fellesarena eller i mindre grupper, mens andre deler krever individuell refleksjon og utvikling.

I praksis (4.2.5. Metode for arbeidet) var det en generell tendens fra alle skolene at utviklingsarbeidet foregikk digitalt, enten gjennom å lytte til digitale foredrag og diskutere innholdet i etterkant, eller gjennom møter på Teams eller Meet. Noe arbeid foregikk også individuelt, der man gjerne skulle reflektere rundt et foredrag som lærerne hadde sett alene. Arbeidet hadde tidligere blitt organisert noe annerledes, men for øyeblikket gjorde pandemien

det vanskelig å møtes fysisk på tvers av trinnene. Her ble det fortalt at det var et savn og ikke ha mulighet for mer løs prat og den mindre formelle dialogen, som gjerne kunne oppstå i pausene.

LK20 (UDIR, 2017d) kan sies å være noe vag i hvilken metode den ønsker at lærerne skal arbeide ut ifra, foruten at det skal reflekteres høyt i plenum og hos den individuelle. Refleksjonen blir da altså det mest sentrale, ettersom det er der det tenkes at utviklingen faktisk skjer (Postholm, 2008). At det skal reflekteres på en felles arena medfører at det må være dialog mellom individene på skolen, men nøyaktig hvordan dette skal løses gis det ingen helt konkrete føringer om. Dette setter dog en nokså bred ramme for hvordan skolene skal løse utviklingsarbeidet, noe som igjen resulterer i stor fleksibilitet. Her kan man kanskje argumentere for at viser frem LK20 sin fleksibilitet fra sin fremste side i praksis, der det som har vært særdeles vanskelig situasjon (korona-pandemien) fremdeles har gitt muligheter for utviklingsarbeid. Ved å ikke sette noen klare begrensninger på arbeidsmetoden, gir læreplanen et handlingsrom som tillater denne type digitalt arbeid. Flere av informantene mente selv at dette formatet ikke var helt gunstig, men anerkjente likevel at utviklingsarbeidet var viktig. De relativt uklare, men fleksible rammene, åpner altså for at svært vanskelige lokale barrierer kan overkommes dersom man ønsker det. Dette kan også illustreres gjennom skolen der det formelle profesjonsutviklingsarbeidet tilsynelatende var noe fraværende, hvor informanten selv trakk frem digitale plattformer som et naturlig springbrett for mer utviklingsarbeid på sin skole.

Den største kunnskapsutviklingen foregår som regel gjennom den muntlige erfaringsutveksling (Maugesten & Mellegård, 2015), og det ble tydelig uttrykt et savn av dette blant informantene, når utviklingsarbeidet foregikk digitalt og de ofte ble "låst" til å arbeide med de på trinnet. Dette forblir dog heller en kritikk av de ulike skolene sitt valg av metode og de eksterne rammene som korona-pandemien har satt, fremfor læreplanen selv. Læreplanen (UDIR, 2017d) tillater og på mange måter oppfordrer til dialog og erfaringsutveksling, så utfordringene lærerne støtte på i praksis tilknyttet metoden for utviklingsarbeidene skyldes sannsynligvis i liten grad selve læreplanen.

5.6. Den «egentlige» vurderingen av arbeidet

LK20 (UDIR, 2017d) bruker vurdering til å sette noen av premissene for hva det skal arbeides med og hvordan utviklingen skal oppnås (4.1.6. Vurdering av arbeidet). Ved å etablere systemer for vurdering, er det meningen at skolene skal kunne spore seg fram til områder som har behov for en kunnskaps- og videreutvikling. Læreplanen er dog noe vag i hva vurderingen innebærer metodisk, og den kan derfor også her sies å gi relativt uklare, men fleksible rammer.

Samtlige av informantene gav uttrykk for at det foregikk lite til null formell vurdering (4.2.6. Vurdering av arbeidet), hvor de fortalte at de ikke hadde noen klare svar på hvorvidt ledelsen drev vurdering av arbeidet adskilt fra personalet. Informantene uttrykte at etter de hadde arbeidet med et spesielt oppsett eller et spesielt utviklingsfelt, belaget det meste av vurderingsarbeidet på den uformelle praten, da ofte forbeholdt til de nærmeste på trinnet.

I praksis virket det som om det var her den største variasjonen eksisterte mellom hva LK20 (2017d) tilsynelatende ønsker og hvordan lærerne selv opplevde at situasjonen var. Vurdering av eget arbeid kan tolkes til å sammenfatte både hva profesjonsutviklingsarbeidet skal handle om, og hvordan det skal utføres. Det gis føringer om at lærerne og ledelsen skal reflektere over egne praksiser, der de skal vurdere hvordan de lykkes med å skape god læring og dannelse hos elevene (UDIR, 2017d). Gjennom dette blir egenvurderingen bindeleddet mellom hva arbeidet skal basere seg på, og hvordan refleksjonen kan oppstå. Ved å vurdere egne tilnærminger kan lærerne og skoleledelsen i teorien identifisere områder som krever utvikling, og gjennom dette skapes det refleksjon. Når området er identifisert kan ledelsen benytte seg av erfaringsbasert eller forskningsbasert kunnskap til å videreutvikle der de ser at det er behov for en kunnskapsutvikling, da på en felles arena eller gjennom individuell refleksjon. I praksis virket det dog som om denne delen av utviklingsarbeidet var nedprioritert hos skolene, og i beste fall ikke tydelig for lærerne selv. LK20 vektlegger vurdering for læring relativt substansielt, men det gjør tilsynelatende skolene ikke i særlig stor grad selv. Her kan man nok ilegge læreplanen noe skyld ved at den ikke setter tydelige avgrensninger og rammer for vurderingsarbeidet, samtidig som at man også kan si at rammene for å utvikle bedre interne systemer er tilgjengelige for skolene og ledelsen.

5.7. Oppsummering - læreplanens «egentlige» handlingsrom

I dette kapitlet har analysen av LK20 sine (UDIR, 2017d) føringer tilknyttet profesjonsutvikling (4.1. Analyse av LK20) blitt drøftet i lys av analysen for hvordan fire lærere beskrev at deres skole forholdt seg til profesjonsutviklingsarbeidet (4.2. Analyse av kvalitative intervju). Ved å sammenligne og drøfte de to analysene finnes det nå en rikere forståelse for hva som er planens egentlige handlingsrom. Dette ble gjort gjennom seks utpregede deler: 5.1. *Formål - profesjonsutviklingens hvorfor*, 5.2. *Profesjonsutviklingens «egentlige» når*, 5.3. *Profesjonsutviklingens «egentlige» hvem* og 5.4. *Hva utviklingsarbeidet «egentlig» baserer seg på*, 5.5. *De «egentlige» metodene for arbeidet* og 5.6. *Den «egentlige» vurderingen av arbeidet*.

I hvordan LK20 tilrettelegger for profesjonsutvikling er svaret at læreplanen tar nøye hensyn til den praktiske dimensjonen av profesjonsutviklingsarbeid, og tar høyde for at skoler vil ha flere ulike lokale forutsetninger. Læreplanen gir et bredt handlingsrom for profesjonsutøverne når det kommer til hvor ofte arbeidet skal foregå, hva det skal basere seg på, valg av metode og hvordan man ønsker å vurdere dette arbeidet. I utformingen av utviklingsarbeidet blir ledelsen tildelt et betydelig arbeid, men læreplanen gir også en svært høy grad av autonomi for den lokale skoleledelsen. Dette kan begrunnes ut ifra hva drøftingen av analysene viste, der det først ble sett på hvordan læreplanen og lærerne forholdt seg til hvorfor man skal drive med profesjonsutvikling (5.1. *Formål – profesjonsutviklingens «egentlige» hvorfor*). Her ble det synliggjort at både skolen og lærerne mener at utviklingsarbeid primært handler om å utvikle den individuelle læreren, samt skolen i et større perspektiv. Videre ble det demonstrert at læreplanen er fleksibel når det kommer til hvor ofte den krever at profesjonsutviklingen skal finne sted (5.2. *Profesjonsutviklingens «egentlige» når*), der LK20 setter svært anvendelige rammer å forholde seg til. Det ble poengtert at så lenge man har en form for system på arbeidet, og dette viser noen form for resultater, står man relativt fritt til å designe disse systemene selv. I hvem som er ansvarlige ble det illustrert at ledelsen er dem som får mest å si for utviklingsarbeidets endelige utførelse (5.3. *Profesjonsutviklingens «egentlige» hvem*), der alle medlemmer av organisasjonen er forpliktet til å delta. Læreplanen gir hver skole mulighet til å styre og bestemme ut ifra det som er deres sterkeste og viktigste behov. Drøftingen demonstrerte at skolene er avhengig av å ha en talentfulle og dyktige ledere, som evner å mobilisere personalet og som skaper gode relasjoner mellom

medlemmene i organisasjonen. LK20 tar også høyde for de lokale forutsetningene i form av at læreplanen gir føringer om at utviklingsarbeidet skal være sentrert rundt skolens eget utviklingsbehov (5.4. Hva utviklingsarbeidet «egentlig» baserer seg på), der arbeidet kan basere seg på både forskning og erfaringer. At arbeidet kan ta utgangspunkt i begge de to tradisjonelle kunnskapsbasene, gjør at ledelsen har en stor fleksibilitet i valg av kunnskapsmateriale. Siden utviklingsarbeidet også skal basere seg på å forbedre egne praksiser, gir dette samtidig gunstige rammer for å velge tema for utviklingsarbeid som føles relevant ut for profesjonsutøverne. Læreplanen har også demonstrert sin fleksibilitet når det kommer til kravene den stiller for metode (5.5. De «egentlige» metodene for arbeidet), der den først og fremst forholder seg til refleksjon helt konkret. Den tillater at utviklingsarbeidet skal foregå både individuelt, samt på en større felles arena og er derfor særdeles fleksibel. Den siste dimensjonen som er blitt illustrert var vurderingsaspektet ved utviklingsarbeidet (5.6. Den «egentlige» vurderingen av arbeidet), og dette området skal bidra i å skape refleksjon og vurdere hvilke utviklingsbehov man har på sin skole.

6. Oppsummering og videre forskning

I denne masteroppgaven har det blitt utforsket hvordan LK20 legger til rette for profesjonsutvikling, og derav hvilken handlingsrom den gir for profesjonsutøverne. Oppgaven ble innledet med hva oppgavens konkrete problemstilling er, og de forskningsspørsmålene som ble brukt til å belyse problemstillingen (1. Innledning). Problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene er henholdsvis:

- **Problemstilling:** *hvordan tilrettelegger LK20 for profesjonsutvikling?*
- **Forskningsspørsmål 1:** *hva kommer til uttrykk i LK20 med tanke på profesjonsutvikling?*
- **Forskningsspørsmål 2:** *hvordan opplever/beskriver lærere profesjonsutviklingen?*
- **Forskningsspørsmål 3:** *i hvilken grad er LK20 sine føringer og rammer, tilknyttet profesjonsutvikling, gjennomførbart for lærere?*

Det ble forklart i innledningen at forskningsspørsmål 1 og 2 ville bli besvart gjennom de to analysene (4. Funn og resultater), mens forskningsspørsmål 3 ville bli besvart gjennom å drøfte resultatene av de to foregående analysene samlet (5. Diskusjon og drøfting).

Den neste delen av oppgaven var en presentasjon av ulike teori (2. Teori), som videre skulle bidra i å forklare ulike sider ved læreplaner og profesjonsutvikling. Dette kapittelet hadde en tredelt inndeling, «2.1. Læreplanteori», «2.2. Organisasjonsutvikling» og «2.3. Læreres forståelseshorisont» respektivt. Første del tok for seg teori tilknyttet læreplaner, og handlet om hvordan en læreplan endrer fason og mening alt etter hvem og når den blir tolket. Den andre delen handlet om skolen som organisasjon, og dreide seg om hvordan skolen utvikler seg. Siste og tredje del sammenfattet ulike teori tilknyttet profesjonsutøverne selv, der skolekoder, skolekultur og debatten omkring praksis mot teori ble presentert. Lærere er vanlige mennesker som vil preges av det miljøet de arbeider i, og teorien ble senere brukt til å forklare deres perspektiv, antakelser og holdninger (5. Diskusjon og drøfting). Ved å forklare deres side av saken, var tanken at det ville være enklere å forstå deres valg og uttalelser.

Neste del av oppgaven var metodedelen (3. Metode), og i dette kapittelet ble det forklart hvilke valg som er tatt, samt hvorfor disse beslutningene ble gjort. Samtidig ble også forskerrollen og etiske overveielser presentert og drøftet. Det ble gjengitt en detaljert beskrivelse av utforming og gjennomføringen av både de kvalitative intervjuene og selve analysen av LK20. Forskningens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet ble også diskutert og drøftet, der det ble konkludert med at prosjektet fremfor alt gir innsikt i hvordan tre helt bestemte skoler forholder seg til profesjonsutvikling. Samstundes ble det likevel argumentert for at det handlingsrommet som ble funnet, da spesielt i analysen av LK20, er noe generaliserbar. Dette kommer av at de funnene som analysen konkluderer med, vil gjelde skoler på generell basis og vil derfor gjelde samtlige norske skoler. Kritikken av dens generaliserbarhet stammer dog av at forskningen baserer seg på forskers egen oppfatning og tolkning av dataene, og det kan argumenteres for at et annet individ ville oppnådd et annet resultat (3.6. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet).

Det fjerde kapittelet dreide seg om analysen av LK20 (4.1. Analyse av LK20), samt analysen av de kvalitative intervjuene (4.2. Analyse av kvalitative intervju). Forskningsspørsmål 1 ble besvart gjennom en dokumentanalyse av LK20, der handlingsrommet ble beskrevet nøye. Analysen kategoriserte profesjonsutviklingsarbeidet inn i seks utpregede kategorier, som beskrev ulike aspekter av arbeidet (*hvorfor, når, hvem, hva, metode og vurdering*). Disse kategoriene handlet om hvorfor drive med profesjonsutvikling, hvor ofte arbeidet skulle foregå, hvem som var ansvarlige for utviklingsarbeidet, hva det skulle ta utgangspunkt i,

metoder for arbeidet og vurdering av arbeidet (4.1. Analyse av LK20). Funnene her var at LK20 er svært fleksibel, og har et stort handlingsrom som belager seg på en kompetent lokal skoleledelse. På spørsmålet hvorfor man skal drive profesjonsutvikling, kom analysen frem til at hensikten bak arbeidet er for å videreutvikle den enkelte lærer, fellesskapet og skolen som organisasjon. Når det kom til hvor ofte arbeidet skal være, viste læreplanen seg fleksibel og noenlunde resultatavhengig. Den setter en begrensning i form av at arbeidet skal foregå jevnlig og med en form for struktur, der dette må drøftes og bestemmes av den lokale ledelsen. Ledelsen er samtidig de som får mest ansvar for å iverksette og vedlikeholde arbeidet, men alle i organisasjon er forpliktet til å delta. I spørsmålet om hva arbeidet skal sentreres rundt, kom analysen frem til at det LK20 ikke spesifiserer dette i detalj. Det meste innenfor det pedagogiske feltet, så lenge man kan argumentere for at det resulterer i utvikling der det er utviklingsbehov, kan anses som gyldig. Her kan man ta utgangspunkt i både forskning og erfaringsbasert kunnskap, noe som viderefører læreplanens fleksibilitet. Læreplanen setter heller ikke klare begrensninger på hvilke metoder den ønsker at skal benyttes, der refleksjon og dialog blir det mest konkrete planen oppgir. Hvordan man så ønsker å organisere dette blir en skjønnsvurdering fra ledelsen sin side, hvor læreplanen legger frem at noe av arbeidet skal foregå individuelt og noe på en større felles arena. I etterkant av et arbeid, samt kontinuerlig under praksis, ønsker læreplanen at man vurderer seg selv og sin skoles praksiser. Dette skal skape grunnlaget for noe av refleksjonen, og skape en bevisstgjøring ovenfor skolens egne utviklingsbehov.

Forskningsspørsmål 2 rettet så blikket over mot praksis og profesjonsutøverne, og ble designet for å belyse skjulte utfordringer som planen ville møte i overførselen fra teori til praksis (4.2. Analyse av kvalitative intervju). Gjennom kvalitative intervju av fire lærere på tre ulike skoler, ble profesjonsutviklingen beskrevet i sin praktiske utførelse. De seks samme kategoriene, som ble brukt til i analysen av LK20, ble også brukt i analysen av de kvalitative intervjuene for å beskrive utviklingsarbeidet. Alle informantene hadde den noenlunde samme oppfatningen av hva profesjonsutvikling var, der de oppga at dette handlet om å utvikle seg som individ og lærer. Videre ble det illustrert at hos to av skolene foregikk arbeidet vanligvis en gang i måneden, mens hos den ene skolen var det organiserte profesjonsutviklingsarbeidet tilsynelatende fraværende. Ledelsen ble sentral virket å være sentral i profesjonsutviklingsarbeidet for samtlige skoler, hvor der arbeidet tilsynelatende fungerte var det ledelsen som styrte og initierte arbeidet. På skolen der utviklingsarbeidet var noe

fraværende, ble mye av skylden for dette ilagt ledelsen, ved at de ikke hadde organisert noe selv om det var mulig å gjennomføre.

Hos de to skolene hvor det organiserte profesjonsutviklingsarbeidet faktisk foregikk var det flere likheter, blant annet viste det seg at metode, gruppesammensetninger og innslaget av medbestemmelse var forholdsvis lik. Arbeidet var variert i innholdet, der det noen ganger ble bygget på erfaringer, mens andre ganger handlet det om forskning. Mye av arbeidet foregikk kun på trinnet og/eller via digitale verktøy grunnet pandemien som fremdeles var til stede da intervjuene ble gjort, og det preget derfor mye av utviklingsarbeidet mente deltakerne. Ingen av informantene oppga at de drev med noe særlig organisert vurdering, og at mye av vurderingen blaget seg på løs prat kollegaer imellom.

I det femte kapittelet (5. Diskusjon og drøfting) ble resultatene fra de to analysene drøftet i lys av hverandre, og gjennom dette ble LK20 sitt egentlige handlingsrom skissert. Teori som ble presentert i teorikapittelet (2. Teori) ble også koblet på for å forklare lærernes perspektiv, og til å drøfte noen av de faktiske omstendighetene. Dette kapittelet tok også utgangspunkt i de seks etablerte kategoriene for utviklingsarbeidet sine ulike aspekter (hvorfor, når, hvem, hva, metode og vurdering). Ved å sammenlikne resultatene fra de to analysene ble det demonstrert at læreplanen i særdeles høy grad hensyntar de lokale faktorene når det kommer til profesjonsutvikling og det å fremme utvikling på skolen. I svar på oppgavens problemstilling kan det påstås at læreplanen tilrettelegger svært godt for at profesjonsutvikling skal være en del av hverdagen til lærerne, og rammene for å skape profesjonsutvikling er svært gunstige. Dog kreves det en tydelig og motiverende ledelse, som evner å tilspisse utviklingsarbeidet til de behovene som skolen opplever at de har.

Forskning skaper ofte mer forskning, og i denne oppgaven er det blitt belyst hvordan LK20 tilrettelegger for profesjonsutvikling i skolen. Resultatene viste at læreplanen tilrettelegger ved at den er svært anvendelig, med en stor grad av fleksibilitet når det kommer til når den skal foregå, hva arbeidet skal basere seg på, hvilken metode den gir uttrykk for at skal brukes og hvordan man skal vurdere arbeidet (5.7. Oppsummering – læreplanens «egentlige» handlingsrom). Spørsmålet som da hovedsakelig reiser seg i etterkant er hvorvidt denne tilretteleggingen faktisk fremmer profesjonsutvikling, eller om dens fleksible natur gjør at det blir vanskelig å måle hvor godt skolene lykkes i å utvikle seg. Det kan være interessant og videre studere hvor godt skolene i fremtiden lykkes med å faktisk skape en reell utvikling,

ettersom at de rammene som er satt gir et så stort handlingsrom at det blir vanskelig å ikke være innenfor handlingsrommet som læreplanen beskriver og setter.

7. Litteratur- og kildeliste

- Aktiv Tannhelse. (2021). Hvor ofte bør jeg gå til tannlegen for undersøkelse?. Hentet fra <https://www.aktivtannhelse.no/tannhelseinfo/hvor-ofte-bor-jeg-ga-til-tannlegen-for-undersokelse>
- Alvunger, D. (2018). Teachers' curriculum agency in teaching a standards-based curriculum. *Curriculum Journal*, 29(4), 479-498. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/detail/detail?vid=0&sid=f364faf9-8aeb-438e-ab07-9f0c70b9aabe%40sdc-v-sessmgr03&bdata=JnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=134309595&db=aph>
- Arfwedson, G. (Kolstad, H., Overs.). (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?*. Oslo: Tanum-Nordli.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse - en praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (tidligere: Journal of personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46. Hentet fra [https://link-springer-com.ezproxy.uis.no/article/10.1007/s11092-008-9064-9](https://link.springer-com.ezproxy.uis.no/article/10.1007/s11092-008-9064-9)
- Bjønness, B. & Sinnes, A.T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole?. *Acta didactica Norge*, 13(2). Hentet fra <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.5617/adno.6474>
- Christie, P., Hayes, D., Lingard, B. & Mills, M. (2004). Productive leaders and productive leadership. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 520-538. Hentet fra <https://www.emerald-com.ezproxy.uis.no/insight/content/doi/10.1108/09578230410554043/full/html>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Det Norske Akademis ordbok. (2017a). Begrense. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/begrense>
- Det Norske Akademis ordbok. (2017b). Profesjonell. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/profesjonell>
- Det Norske Akademis ordbok. (2017d). Jevnlige. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/jevnlige>
- Det Norske Akademis ordbok. (2017d). Nøye. Hentet fra https://naob.no/ordbok/n%C3%B8ye_2
- Det Norske Akademis ordbok. (2017e). Utvide. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/utvide>
- Det Norske Akademis ordbok. (2017f). Utvikling. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/utvikling>
- Det Norske Akademis ordbok. (2017g). Velutviklet. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/velutviklet>
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I Elstad, E. & Helstad, K. (Red.), *profesjonsutvikling i skolen* (17-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Endresen, C. & Lurås, G. (2019, 13. juni). Balkans historie. Hentet fra https://snl.no/Balkans_historie
- Engelsen, B.U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner -hva, hvordan, hvorfor?* (7.utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206-217. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/npt/2020/02/laereplanens_generelle_del_et_historisk_perspektiv
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/20479569?sid=primo&seq=1>

- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?. *Acta didactica Norge*, 13(2). Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Grimsæth, G. (2017). Pedagogisk skjønn. I H. Sæverot & T.C. Werler (Red.), *pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s.256-272). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 43-76). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Granlund, L., Mausethagen, S. & Munthe, S. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (HiO-rapport, 2/2011). Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/larerprofesjonalitet_hio_2011.pdf
- Grue, J. (2021, 27. januar). Diskurs. Hentet fra <https://snl.no/diskurs>
- Hargreaves, A. (Torbjørnsen, K. M., Overs.). (1996). *Lærerarbeid og skolekultur - Læreryrkets forandring i postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113-138. Hentet fra <https://link-springer-com.ezproxy.uis.no/article/10.1007/s10833-012-9206-1>
- Haug, P. (2018). Innledning. I Postholm, M., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. (Red.), *lærere i skolen som organisasjon*. (s. 13-22). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Helle, L. (2011). *Rom for handling* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsformer i lærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Hermansen, H. & Nerland, M. (2014). Betydningen av lærers kunnskapsarbeid for utviklingen av kollektiv praksis. I Elstad, E. & Helstad, K. (Red.), *profesjonsutvikling i skolen* (17-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996) *Metodevalg og metodebruk* (3.utg.). Oslo: Tano.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Jensen, K., Lahn, L.C., & Nerland, M. (2012). Professional learning in the knowledge society. Sense Publisher.
- Jenssen, E.S. & Roald, K. (2018). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. (Red.), *lærere i skolen som organisasjon*. (s. 119-135). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011, 19. juni). Filosofisk om teori og praksis. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/filosofisk-om-teori-og-praksis/>

- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152-170. Hentet fra <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uis.no/doi/full/10.1177/1741143213513187>
- Little, J.W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers college record*, 105(6), 913-945. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/280017903_Inside_Teacher_Community_Representations_of_Classroom_Practice
- Madsen, S.S. (2020). Understandings and attitudes regarding skill-based and competency-based cultures for learning: a comparative study of Norwegian and New Zealand teacher educators. *Educational research for policy and practice*, 19(3), 301-317. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10671-020-09260-y>
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap i videreutdanning - utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 20-20. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.2369>
- Mausethagen, S. & Mølsted, C.E. (2014). License to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I Elstad, E. & Helstad, K. (Red.), *profesjonsutvikling i skolen* (152-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C.E. (2015). Shift in Curriculum Control: Contesting the Ideas of Teacher Autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2). Hentet fra <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- McDermott, R., Snyder, W. & Wenger, E. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Midthassel, U.V. & Støen, J. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I Roland, P. & Westergård, E. (Red.), *implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer til praksis* (101-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mølsted, C.E. (2015). State-based curriculum-making: Approaches to Local Curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441-461. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2015.1039067>
- Norsk Helseinformatikk. (2006). Måltidene. Hentet fra <https://nhi.no/kosthold/ernaring/maltidene/>
- Norsk Lektorlag. (2020, 15. juni). Fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.norsklektorlag.no/info/fagfornyelsen/>
- Norsk senter for forskningsdata. (2021). Informasjon til deltakerne. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>
- Nygaard, A. (2021, 11. januar). Hva er en læreplan?. Hentet fra <http://www.rorg.no/Artikler/1323.html>
- Persvold, A.Z. (2020, 24. juni). Strukturere. Hentet fra <https://snl.no/strukturere>
- Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2016). *Læreren med forskerblick - innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.

- Regjeringen. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser* (NOU-rapport, 2015:8). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=7>
- Skarstein, F. & Skarstein, T.H. (2020). Skalaproblematikk i utdanning for bærekraftig utvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 313-326. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/npt/2020/03/skalaproblematikk_i_uttanning_for_baerekraftig_uttvikling
- Stranden, K. (2017). *Profesjonsutvikling i skolen - Rapport fra et utviklingsprosjekt initiert av Utdanningsdirektoratet*.
- Tannklinikken. (2015). Ti ofte stilte spørsmål og svar!. Hentet fra <https://www.tannklinikken.no/tanntips/Ti-ofte-stilte-sporsmal-og-svar->
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tronsmo, E. (2020, 19. juni). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplanverk/laereplanen-og-profesjonsfellesskapet/246128>
- Tønnessen, L.K.B. (2016). *Norsk utdanningshistorie – en innføring med fokus på grunnskolens utvikling* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, H.P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*, 1, 65-80. Hentet fra <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/3595/3393>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 29. august). Hva er fagfornyelsen?. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/c60e220c9c134eff96fdc53a7d79781a/hva-er-fagfornyelsen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 1. september). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, 1. september). 3.1. Et inkluderende læringsmiljø. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017d, 1. september). 3.5. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 10. oktober). Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20s. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 16. desember). Friskoler og nye læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/friskoler-og-nye-lareplaner-fra-2020/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 3. juni). Hva er fagfornyelsen?. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 2. februar). Profesjonsfellesskap - et lærende fellesskap.

Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/#155546>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/135050840072002>

8. Vedlegg

8.1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Fagfornyelsens betydning for profesjonsutvikling*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvilke rammer Fagfornyelsen setter for profesjonsutvikling, både teoretisk og delvis praktisk. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Fagfornyelsen har i løpet av 2020 gjort sin inntreden praktisk i skolen, og i Overordnet del er det dedikert et eget delkapittel til nettopp profesjonsutvikling. Min interesse for temaet har sitt opphav i at jeg ønsker å belyse hvilke premisser den setter for profesjonsutvikling. Mange mener at læreplanen er lærerens viktigste styringsdokument, og jeg ønsker derfor å studere hvilket handlingsrom dette dokumentet faktisk gir til profesjonsutvikling hos lærerne. Mer konkret er følgende problemstilling formulert: *hvordan legger fagfornyelsen til rette for profesjonsutvikling?* Problemstillingen vil belyses gjennom tre forskningsspørsmål:

- **Forskningsspørsmål 1:** *hva kommer til uttrykk i fagfornyelsen med tanke på profesjonsutvikling?* Med dette spørsmålet er målet å analysere Fagfornyelsens formuleringer, for å skissere de konkrete rammene dokumentet setter.
- **Forskningsspørsmål 2:** *hvordan opplever/beskriver lærere profesjonsutviklingen?* Dette handler i større grad om den praktiske delen av læreplanen, og retter fokuset mer i retning av profesjonsutøverne. Her er formålet å skaffe en oversikt over hvordan lærerne selv opplever implementeringsarbeidet av planen, der utfordringer tilknyttet overføringen fra teori til praksis vil belyses.
- **Forskningsspørsmål 3:** *i hvilken grad er Fagfornyelsens føringer og rammer, tilknyttet profesjonsutvikling, gjennomførbart for lærerne.* Dette forskningsspørsmålet sitt mål er å knytte funnene fra forskningsspørsmål 1 og 2 sammen, og forsøker deretter å finne sammenhengen mellom de to.

Til å svare på dette kommer jeg til å ta i bruk en dokumentanalyse av selve læreplanen, slik at dens rammer blir tydeliggjort. Samt at jeg også vil samle inn data via kvalitative intervju, slik at jeg kan få svar på om den møter utfordringer i prosessen ved å gå fra teori til praksis. Informasjonen jeg samler inn her vil bli brukt til å skape en bedre forståelse av hvilke rammer planen setter, både teoretisk og praktisk. Prosjektet er en masteroppgave, og dets størrelse og omfang styres deretter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Stavanger (UiS) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er tiltenkt et utvalg på ca. 4-6 profesjonsutøvere, der du vil være en av disse. Din kunnskap som lærer og profesjonsutøver vil være helt sentral for å skaffe informasjon om profesjonsutvikling og Fagfornyelsens effekt i praksis. Dette utvalget er trukket basert på et tilgjengelighetsutvalg. Dette betyr at det i hovedsak baserer seg på tilgjengelig- og gjennomførbarhet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som nevnt tidligere baserer dette prosjektet seg på kvalitative intervju, som innebærer at det vil være en samtale på tomandshånd som varer i ca. 40-60 min. Under intervjuet vil det benyttes et lydbånd, for å ta opptak av samtalen. Alle opplysninger oppgitt vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydbåndene med opptak av intervjusituasjonen oppbevares i et låst skap som bare jeg har tilgang til. Opptakene og filene vil bevares på en ekstern harddisk som trenger passordsinnlogging. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 11. juni 2021. Når prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- UiS ved Olav Johansen Leren (telefon: 41318113, e-post: 239801@uis.no) eller veileder Hans Erik Bugge (telefon: 51831001/95901759, e-post: hans.e.bugge@uis.no)

- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn (telefon: 51833081, e-post: personvernombud@uis.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Hans Erik
Bugge*

(Forsker/veileder)

Olav Johansen Leren

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*«Fagfornyelsens betydning for profesjonsutvikling»*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2. Intervjuguide:

Intervjuguide

Før:

Hvor lenge har du arbeidet i skolen (erfaren eller uerfaren, kontaktlærer eller timelærer, hvilke trinn)?

1. Individnivå

1.1. Tolkning av profesjonsutvikling som begrep:

1.1.1. Hva innebærer begrepet profesjonsutvikling for deg (utforming, tid og sted, holdning, frivillig eller ufrivillig)?

1.2. Lærers horisont:

1.2.1. Hvor stort handlingsrom opplever du at det gis til profesjonsutvikling fra din skole (strengt eller myke rammer, formelle begrensninger, tid og sted, rom for kritikk av egen praksis)?

1.2.2. Hvor stort handlingsrom opplever du at det gis til profesjonsutvikling gjennom Fagfornyelsen (er dette noe som er blitt reflektert, hvilke begrensninger/ mangel på begrensninger oppfatter du, er handlingsrommet tydelig eller utydelig)?

1.2.3. Hvor mye av dette handlingsrommet føler du at selv at du benytter deg av (benyttes det fullt ut, er det forklaringer på hvorfor det fungerer eller ikke fungerer optimalt)?

2. Skolenivå

2.1. Tolkning av profesjonsutvikling som begrep:

2.1.1. Hva innebærer begrepet profesjonsutvikling for din skole (utforming, tid og sted, holdning, felles målsetninger)?

2.1.2. Hvordan har dere kommet frem til denne forståelsen (dokumenter, møter, uformell prat, rektors føringer, kommunale føringer)?

2.2. Lærers horisont:

2.2.1. Hvordan oppfatter du at dine kolleger opplever profesjonsutviklingsarbeidet (positiv eller negativ, likegyldig, nyttig, problematisk, effektivt eller ineffektivt, stort eller lite handlingsrom, stor eller liten takhøyde med tanke på kritikk av egne praksiser)?

2.3. Utførelsen av utviklingsarbeid:

2.3.1. Hvor ofte driver dere med profesjonsutvikling på din skole?

2.3.2. Hvordan utfolder profesjonsutviklingsarbeidet seg (gruppestørrelse, tema, sammensetning av gruppene, basert på forskning eller erfaringer)?

2.3.3. Hvem har eller tar ansvar for profesjonsutviklingsarbeidet (enkeltindivider, grupper, skoleleder, mellomledere, fellesskapet)?

2.3.4. Hvordan vurderer/ kvalitetssjekker dere profesjonsutviklingsarbeidet (fremlegg for andre, konkrete målbare målsetninger)?

2.3.5. Hvordan har din skole arbeidet med Fagfornyelsen, kan du spesifisere i forhold til profesjonsutvikling (hvor mye, med hva, konkrete målsetninger, felles for skolen eller trinn/individbasert, kommunalt)?

2.3.6. Hvordan har dere lyktes med dette arbeidet (utfordringer, rom for forbedring)?