

## KAPITTEL 5

# Profesjonelle fellesskap på ungdomstrinnet som del av skolens utvikling

*Tone Cecilie Carlsten*

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)

*Inger Throndsen & Julius K. Björnsson*

Institutt for skoleforskning og lærerutdanning, Universitetet i Oslo

**Abstract: Professional communities at the lower secondary level as part of the school's development**

This chapter invites to a discussion of how TALIS 2018 data about professional communities relates to recent policy development aimed at school development. Teacher collaboration is considered a central resource in the individual school's organization, and exchange of experience with colleagues is often highlighted when teachers are asked about their most important source of learning and development. Policy development in Norway has aimed at strengthening professional collaboration for quality development of schools, especially at the lower secondary level. The chapter highlights some results from TALIS 2018 that show how teachers at the lower secondary level collaborate and how school leaders provide feedback and assessments to support and facilitate the teachers' further professional development by asking what the characteristics of collaboration at the lower secondary level are; and what kind of measures school leaders are implementing to support teachers who need follow-up. Answers to these questions are compared to Norwegian findings from TALIS 2008 and TALIS 2013.

**Keywords:** professional communities, school development, teacher collaboration, school leadership

Sitering av denne artikkelen: Carlsten, T. C., Throndsen, I. & Björnsson, J. K. (2021). Profesjonelle fellesskap på ungdomstrinnet som del av skolens utvikling. I J. K. Björnsson (Red.), *Hva kan vi lære av TALIS 2018? Gode relasjoner som grunnlag for læring* (Kap. 5, s. 87–106). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.123.ch5>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

## Introduksjon

Som nevnt i kapittel 1 er ett av hovedfunnene i TALIS 2018 at Norge har et ungdomstrinn preget av en sterk samarbeidskultur. Undersøkelsen viser også at det er en god felles ansvarsforståelse for skolens oppgaver internt i kollegiet (Carlsten et al., 2021). Disse funnene ligger innenfor det vi i figur 1 i kapittel 1 viste til som kollegasamarbeid (område 2) og ansvar og autonomi (område 3). Samarbeidskultur er det vi kan kalle en del av de performative sider av et profesjonsfellesskap, mens ansvarskultur også kan handle om organisatoriske aspekter ved lærerprofesjonalitet (Hermansen et al., 2018). Et profesjonsfellesskap kan i denne sammenheng defineres som et fellesskap av lærere og skoleledere som på kritisk og konstruktivt vis klarer å relatere sitt profesjonelle skjønn til erfaringsbasert kunnskap, forskning, skolepolitikk og samfunnets bevegelser, jf. skolens samfunnsmandat (Dahl et al., 2016).

Lærersamarbeid blir vurdert som en svært sentral ressurs i den enkelte skoles organisasjon ved at den enkelte lærers individuelle pedagogiske ressurser brukes og utnyttes konstruktivt gjennom lærersamarbeid (Bjørnsrud, 2009; Møller, 2011). Når lærere blir spurt om deres viktigste kilde til læring og utvikling, trekkes erfaringsutveksling med kolleger ofte frem (Jensen og Cooper, 20015). Slik kollektiv kunnskapsutvikling har de senere årene fått økt oppmerksomhet og har å gjøre med utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i og på tvers av skoler. Utviklingen av profesjonelle fellesskap på ungdomstrinnet har vært et tydelig mål i de senere års policy for skoleutvikling. I den sammenheng har funn fra TALIS tidligere bidratt til å fremheve at tilbakemeldinger fra skoleleder til lærere og lærere imellom på deres undervisning er et område som har hatt behov for å styrkes i praksis (Caspersen et al., 2014; Vibe et al., 2009).

Som hovedfunnene fra TALIS 2018 viser i kapittel 1, har norske ungdomsskolelærere på et slikt overordnet nivå et godt grunnlag for å inngå i profesjonsfellesskap som kan styrke elevenes læringsutbytte. I dette kapitlet skal vi se nærmere på spørsmål i TALIS 2018 som kan relateres til de senere års policyutvikling om profesjonelle fellesskap. Policyutviklingen i Norge har hatt som mål å angi veier mot et styrket profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling spesielt på ungdomstrinnet. Kapitlet trekker frem noen resultater som viser hvordan lærere på ungdomstrinnet samarbeider

og hvordan skoleledere gir tilbakemeldinger og vurderinger for å støtte opp under og legge til rette for lærernes videre profesjonsutvikling. På bakgrunn av data fra TALIS 2018 ønsker vi å besvare følgende spørsmål:

- Hva kjennetegner samarbeidsformer på ungdomstrinnet?
- Hvilken betydning har skolelederes tilbakemeldinger på lærernes praksis?
- Hva slags tiltak iverksetter skoleledere for å støtte lærere som trenger oppfølging?
- Hva kan innsikt på disse områdene bidra med av kunnskap om profesjonsfellesskap i Norge i dag?

Svar på disse spørsmålene vil også bli sett i relasjon til funn fra TALIS 2008 og TALIS 2013. Tidligere TALIS-undersøkelser viste at skoleledere hadde svake rutiner for å vurdere lærernes arbeid og for å gi dem god oppfølging for å styrke profesjonell utvikling (Caspersen et al., 2014; Vibe et al., 2009). Det har imidlertid vært store endringer i lærerutdanningen og etter- og videreutdanningsmuligheter både for lærere og skoleledere de senere årene.

Kapittelet starter med en kort gjennomgang av formålstjenlige samarbeids- og oppfølgingsformer på ungdomstrinnet, slik vi finner det i de senere års policyssammenheng i Norge. Deretter beskriver vi hvordan tema og spørsmål knyttet til profesjonelle fellesskap i skolen utvikles i TALIS-sammenheng, før vi viser sammenhenger mellom spørsmål og svar for ulike former for to utvalgte tema: verdien av ulike former for lærersamarbeid og sammenhenger mellom tilbakemeldingskultur og profesjonell utvikling. Vi avslutter kapittelet med å vise til hvordan TALIS-undersøkelsen i seg selv kan diskuteres som et ledd i arbeidet med å reflektere over sammenhenger mellom norsk policyutvikling og egen profesjonell praksis for skoleledere, lærere og lærerstudenter.

## Profesjonsfellesskap og skoleutvikling i policysammenheng

Kunnskapsdepartementets strategi for ungdomstrinnet, *Motivasjon og mestring for bedre læring*, pekte på noen hovedutfordringer for en mangfoldig og inkluderende fellesskole i Norge (Kunnskapsdepartementet,

2012). Strategien bygget på signaler fra stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, der det ble fremhevet at statistikk og forskning viste at elevenes motivasjon for læring var lavest på ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010–2011)). Strategien førte blant annet til satsingen *Ungdomstrinn i utvikling 2012–2017*. Der var skolebasert kompetanseutvikling, nettbaserte ressurser og nettverksbasert erfaringsutveksling og profesjonsfellesskap tre sentrale virkemidler som skulle bidra til å videreutvikle skolen som en lærende organisasjon. Disse understreket at elevenes læring henger sammen med kollektiv kunnskapsbygging og en felles ansvarskultur både innad på skoler, regionalt i nettverk og som nasjonalt satsingsområde (Lødding et al., 2018).

Prinsippene om profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling har vært gjennomgående i de senere års policydokumenter for lærere og for skolen. En av ambisjonene for Kunnskapsløftet var at skolene i større grad skulle utvikle en kultur for læring, jf. stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Målet om å styrke læreres profesjonsfellesskap finner vi også igjen i dokumenter som *Lærerløftet: På lag for kunnskapskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014) og *Kompetanse for kvalitet: Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Målet om å forbedre skolenes evne og vilje til å lære og utvikle seg har vært gjennomgående også i senere meldinger på vei mot fagfornyelsen, for eksempel i stortingsmeldingene *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)) og *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016–2017)). I Meld. St. 28 (s. 68) defineres blant annet profesjonsfellesskap på følgende måte:

En profesjon er også et fellesskap bundet sammen av en faglig tradisjon og felles normer. Lærerne på den enkelte skole utgjør et profesjonsfellesskap. De er ikke bare ansatt av samme arbeidsgiver, men utgjør et faglig fellesskap som selv bidrar til å lage felles standarder og utvikle profesjonelle normer som skal ivareta skolens brede mandat. I tillegg inngår lærerne også i ulike fagfellesskap, som for eksempel gjennom å være norsklærere, matematikklærere, kroppsøvingslærere osv., som gir en felles identitet på tvers av skoler.

Evalueringer av disse reformtiltakene og satsingene har imidlertid pekt på at målene ikke har blitt innfridd i det omfang som lå i intensjonene, og

at samarbeid av denne typen har variert mellom skoler (Dahl et al., 2016; Lødding et al., 2018).

Den overordnede delen av fagfornyelsen, det vil si de nye læreplanene for grunnsopplæringen som ble implementert høsten 2020, viderefører og utdyper verdigrunnlaget og prinsippene for profesjonsfellesskap og skoleutvikling. I del 3.5 av den overordnede delen som omhandler prinsipper for skolens praksis, påpekes det at velfungerende profesjonsfellesskap er avgjørende for at lærere ikke bare skal føle et felles ansvar for elevenes læring, men også for å kunne utvikle sin egen kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det fremheves også at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse, slik vi også kjenner det fra norsk forskning på skoleledelse (Møller & Ottesen, 2011). Videre vises det til at god skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar der alle ansatte deltar aktivt i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle det innovative miljøet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Fagfornyelsen legger til grunn læreres felles ansvar for elevenes læring og egen kompetanseutvikling, lederes profesjonsstøttende tilbakemeldinger og vurderinger samt åpenhet for innovasjon. Disse prinsippene er også indikatorer på profesjonsfellesskap som inngår i TALIS 2018. I kapittel 3 i denne boken har vi sett at en distribuert ledelse for et innovativt miljø på skolen gir positive effekter. Her ble det presentert funn som viser at et innovativt miljø igjen fremmer de læringseffektene som policyfeltet etterspør og som forskningsmiljøer fremhever som gode, men at effektene er sterkere på skolenivå enn på lærernivå (Nilsen et al., 2021). I det følgende vil vi derfor ikke fokusere ytterligere på åpenhet for innovasjon, men heller se på noen funn som viser hva TALIS-undersøkelsen sier om de to førstnevnte indikatorene på profesjonsfellesskap: kollegasamarbeid lærere imellom samt rektorenes vurdering av lærernes arbeid og påfølgende oppfølging.

## **Lærersamarbeid, tilbakemeldinger og oppfølging i TALIS 2018**

Lærersamarbeid og skoleledernes tilbakemeldinger og oppfølging av lærerne anses som viktige faktorer med tanke på å støtte og utvikle

skolens profesjonsfelleskap. I TALIS-undersøkelsen er ulike aspekter ved skoleledelse og læreres profesjonspraksis sentrale tema.

Lærersamarbeid blir vurdert som en svært sentral ressurs i den enkelte skoles organisasjon ved at den enkelte lærers individuelle pedagogiske ressurser brukes og utnyttes konstruktivt gjennom lærersamarbeid (Bjørnsrud, 2009; Møller, 2011). Når lærere blir spurt om deres viktigste kilde til læring og utvikling, trekkes erfaringsutveksling med kolleger ofte frem (Jensen, 2008). Slik kollektiv kunnskapsutvikling har de senere årene fått økt oppmerksomhet og har å gjøre med utvikling av profesjonelle læringsfelleskap i og på tvers av skoler (Kvam, 2014, 2018).

Internasjonal forskning viser at lærersamarbeid kan ha betydning for ulike aspekter ved læreres arbeid (Fuglestad et al., 2017; Goddard et al., 2007; Timperley et al., 2007). Samarbeid kan blant annet bidra til å utvikle lærernes kunnskap om ulike sider ved yrkesutøvelsen, noe som kan føre til kritisk refleksjon over egen praksis. Dette betyr at lærersamarbeid i neste omgang kan ha positiv effekt på lærernes undervisning og elevenes læring. På denne måten knyttes læringsfelleskapene til at elevenes læring forbedres ved at lærernes læring øker (Beninghof, 2012; Vescio et al., 2008). Det har også vist seg at lærere som arbeider ved skoler preget av klima for samarbeid viser større engasjement for jobben og opplever en sterkere fellesskapsfølelse (Hargreaves, 1994).

Samarbeid kan ha ulike former, fra uformelle og uforpliktende aktiviteter til mer formelt og forpliktende samarbeid. I TALIS-undersøkelsen skiller det mellom to former for lærersamarbeid. Mens noen samarbeidsformer kan knyttes direkte til undervisningskonteksten, er annet samarbeid av mer praktisk og koordinerende art. For å få kunnskap om hvilke samarbeidsformer som preger ungdomstrinnet samt hvor hyppig samarbeid forekommer, besvarte lærerne følgende spørsmål: *«Omtrent hvor ofte gjør du følgende på denne skolen?»*

Svaralternativene var «aldri», «en gang i året eller sjeldnere», «2–4 ganger i året», «5–10 ganger i året», «1–3 ganger i måneden» og «En gang i uka eller oftere». Resultatene presenteres i tabell 1. I tabellen er noen av svarkategoriene slått samme. «En gang i året eller sjeldnere», «2–4 ganger i året» og «5–10 ganger i året» er slått sammen til «Sjeldnere enn en gang

i måneden», mens «1–3 ganger i måneden» og «En gang i uka eller oftere» er kategorisert som «Minst en gang i måneden».

I alle tre rundene av TALIS har man operert med to indekser for lærersamarbeid basert på utsagn til dette spørsmålet om lærersamarbeid: Koordinering og profesjonelt samarbeid. I rapporteringen fra TALIS 2018 har vi omtalt dette som praktisk/koordinerende samarbeid og som samarbeid knyttet til undervisningen. I kortrapporten *TALIS 2018 – flere funn fra ungdomstrinnet* (Carlsten et al., 2020) slo vi sammen noen av kategoriene, men tabell 1 viser hvordan de ulike utsagnene over fordeles på de to indeksene.

**Tabell 1** Lærernes svar på hvor ofte de deltar i ulike samarbeidsaktiviteter (Carlsten et al., 2020).

Samarbeidsform	Aktivitet	Aldri	Sjeldnere enn én gang i måneden	Minst én gang i måneden
<b>Samarbeid knyttet til undervisningen</b>	Underviser i team i samme klasse	36	27	37
	Observerer andre læreres undervisning og gir tilbakemelding	37	52	11
	Deltar i fellesaktiviteter på tvers av klasser og aldersgrupper (f.eks. prosjektarbeid)	19	72	9
	Deltar i faglig kompetanseutvikling med kolleger	5	52	44
<b>Praktisk/koordinerende samarbeid</b>	Utveksler undervisningsmateriell med kolleger	2	29	70
	Diskuterer utviklingen til bestemte elever	0	11	89
	Samarbeider med andre lærere ved skolen for å sikre felles standarder for vurdering av elevenes utvikling	3	34	63
	Deltar på teammøter	2	6	92

Som det går frem av tabellen, er samarbeidet på ungdomstrinnet i første rekke preget av praktiske og koordinerende aktiviteter, som for eksempel deltakelse på teammøter, utveksling av undervisningsmateriell og diskusjon om utviklingen til bestemte elever. Samarbeid direkte knyttet til undervisningskonteksten forekommer langt sjeldnere. For eksempel svarer nesten hver fjerde lærer at de aldri observerer andre læreres undervisning og gir tilbakemelding. Slikt samarbeid anses som svært

godt egnet til å utveksle kunnskap som kan bidra til å forbedre undervisningen. Videre svarer omtrent hver tredje lærer at de aldri underviser i team i samme klasse. På den andre siden svarer nærmere halvparten av lærerne at de ofte deltar i faglig kompetanseutvikling sammen med kolleger. Internasjonalt skiller Norge seg ut på dette området ved å ha den høyeste andelen lærere som deltar i faglig kompetanseutvikling sammen med kolleger. Dette må ses i sammenheng med den nasjonale strategien for etter- og videreutdanning (Carlsten et al., 2020).

Samme spørsmål med samme svaralternativ og samme utsagn ble stilt i TALIS 2013. Unntaket var det siste nasjonale tilleggsutsagnet i listen over, som var en direkte oppfølging av hovedfunn i TALIS 2013, jf. diskusjonen i kapittel 1 (Carlsten et al., 2021).

Et lignende spørsmål ble også stilt i TALIS 2008, men både utsagn og svaralternativ har blitt noe endret siden den gang og kan derfor ikke direkte sammenlignes.

Videre fikk både lærere og rektorer spørsmål relatert til vurderinger av og tilbakemeldinger til lærere om hvordan de utfører jobben sin. Slike tilbakemeldinger anses som et viktig ledd i læreres kompetanseutvikling, som igjen er ment å kunne forbedre undervisningen. Her ligger det altså et analytisk potensial til å finne sammenhenger mellom organisatoriske og performative sider av profesjonsfelleskap.

Et av hovedfunnene fra TALIS 2013 var at norsk skole var preget av en svak tilbakemeldings- og oppfølgingskultur. Formålet med tilbakemeldinger er å utvikle lærerens profesjonskunnskap slik at det fører til justeringer eller tilpasninger i undervisningen. Det vesentlige med tilbakemeldingene i denne sammenheng er at de gir økt kunnskap om undervisning og læring samt kan bidra til økt refleksjon over egen praksis, som igjen kan gi bedre undervisning. Spørsmål om vurdering og tilbakemelding har alltid hatt en sentral plass i TALIS-undersøkelsene. Siden TALIS 2008-rapporteringen har funn om dette temaet inngått som et hovedanliggende i norsk skolepolitikk. Resultater har vist at vurderinger lærere mottar i liten grad har inneholdt konkrete forslag til forbedringer, og de har heller ikke ført til nevneverdige konsekvenser som kan forbedre undervisning for den enkelte eller bidra til kollektiv kompetanseutvikling (Caspersen et al., 2014; Vibe et al., 2009).



TALIS 2018 viser at 69 % av de norske ungdomsskolelærerne i løpet av de siste 12 månedene har mottatt tilbakemeldinger som har hatt positiv betydning for undervisningspraksisen deres. For å kartlegge dette, besvarte lærerne følgende spørsmål: «Tenk på tilbakemeldingene som du har fått i løpet av de siste 12 månedene. Har de ført til en positiv endring i noen av følgende sider ved jobben din som lærer?» Tabell 2 viser andelen lærere som svarer «ja» på de ulike aspektene ved lærerjobben.

**Tabell 2** Prosentandelen lærere som svarer «ja» på spørsmålet om tilbakemeldinger har hatt positiv effekt på ulike sider ved jobben.

Positiv endring etter tilbakemelding	Andel som svarer «ja»
Kunnskap om og forståelse av mitt/mine fagområde(r)	44
Kunnskap om og forståelse av didaktikk innen mitt/mine fagområde(r)	48
Bruk av prøver for å forbedre elevenes læring	34
Min klasseledelse	49
Mine metoder i undervisning av elever med særlige opplæringsbehov	34
Mine metoder for å undervise i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø	12

Vi ser her at det er under halvparten av lærerne som mener tilbakemeldingene har betydning for forbedring av arbeidet deres. Det er positivt at så mange anser tilbakemeldingene de får som nyttige, men det kan se ut som det fortsatt er arbeid som gjenstår for at tilbakemeldinger kan få den ønskede effekten på utvikling av profesjonelt arbeid og dermed være en rutine i skoleutvikling.

Det er flere såkalte «batterier», dvs. samlinger av utsagn som gir mening som svar på et spørsmål når de ses i sammenheng, som berører temaet tilbakemelding og vurdering i TALIS-undersøkelsen. Tilsvarende spørsmålssamlinger har også inngått i de to tidligere TALIS-rundene i 2008 og 2013, med begrunnelsen at det er en vesentlig forutsetning for kvalitetsutvikling at det gis tilbakemeldinger på utført arbeid. I TALIS 2018, som i de foregående rundene, inngår spørsmål om skoleevalueringer, lærervurderinger sett fra skoleledernes ståsted og vurderinger og tilbakemeldinger sett fra lærernes ståsted. Lærerne har i alle tre runder også fått spørsmål der de ble bedt om å tenke på den vurderingen eller tilbakemeldingen de har mottatt og svare på om den har ført til eller involvert endringer i forhold til ulike sider ved deres egen undervisningspraksis.

I TALIS 2018 ble rektorene igjen spurt om i hvor stor grad ulike tiltak iverksettes dersom det avdekkes at enkelte lærere kan ha behov for oppfølging. Under temaet «Vurdering av lærere» fikk rektorene spørsmålet: *Hvor ofte forekommer følgende ved skolen i etterkant av en formell lærervurdering?* Svaralternativene var «aldri», «av og til», «som oftest» og «alltid». I TALIS 2008 og TALIS 2013 var det også spørsmål om tiltak som følge av lærervurderinger. I TALIS 2008 var det blant annet et utsagn som lød: «Jeg, eller andre på skolen, rapporterer dårlige prestasjoner til andre instanser som kan gripe inn (f.eks. på kommunalt nivå)». Det er ikke spesielt vanlig med sanksjonsorienterte virkemidler i TALIS-land. Derfor har vi også valgt å av og til rapportere utsagn som er mer tilpasset den norske skolekonteksten i slike sammenhenger, for eksempel i den norske kortrapporten *TALIS 2018 – flere funn fra ungdomstrinnet* (Carlsten et al., 2020). Tabell 3 viser at kun de mest relevante utsagnene er inkludert, og at utsagn som «Hvis en lærer ikke presterer tilfredsstillende, vil materielle sanksjoner som f.eks. redusert lønnsvekst bli iverksatt» er utelatt.

**Tabell 3** Prosentandelen skoleledere om hyppigheten av ulike oppfølgingstiltak (Carlsten et al., 2020).

Tiltak	Aldri	Av og til	Som oftest	Alltid
Tiltak for å forbedre svakheter i undervisningen blir diskutert med den enkelte lærer	5	47	37	10
Lærerens arbeidsoppgaver endres (f.eks. endret undervisningsplikt eller endret administrativt ansvar)	18	73	8	0
En mentor/veileder blir utnevnt for å hjelpe læreren med å forbedre undervisningen	28	56	15	1
En utviklings- eller opplæringsplan blir utviklet for den enkelte lærer	34	53	13	1
Oppsigelse eller ikke fornyet kontrakt	49	50	1	0

Ved å vise til tre slike eksempler som vist i tabellene, har vi her forsøkt å ramme inn arbeidet med hvordan TALIS-undersøkelsen definerer og prioriterer spørsmål om profesjonelle fellesskap. Slike spørsmål skulle både være internasjonalt komparative mellom 48 land og samtidig sensitive til den norske skolesektoren. Der internasjonale hensyn må tas i selve spørreundersøkelsen, og der spørsmål kan oppfattes som lite tilpasset et norsk ungdomstrinn, er det likevel mulig å legge til noen få relevante

spørsmål og utsagn som tar opp tidligere norske hovedfunn. Et eksempel på dette er utsagnet: «Diskuterer undervisningsmetoder egnet for å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet».

Vi har også vist at der det ikke er mulig å ta ut spørsmål som vi på forhånd vet er mindre relevante for den norske konteksten, så kan vi velge å fremheve det som er mest relevant i den norske rapporteringen. Alle data og spørreskjema er likevel åpne og tilgjengelige for dem som måtte ønske innsyn, eller som ønsker å bruke data til videre forskningsformål. Spørreskjemaene finnes blant annet på OECDs nettsider.<sup>1</sup>

## Verdien av ulike samarbeidsformer i skolen

Ikke alle former for samarbeid har like stor betydning for elevenes læring. Som det påpekes i stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, er det først når det profesjonelle samarbeidet er orientert mot å utvikle undervisningen at det får betydning for elevenes læringsutbytte. Med henvisning til Hattie (2015) utdypes det i meldingen at velfungerende profesjonsfellesskap mellom lærere og ledere fører til at de føler et felles ansvar for elevenes læring, at de er opptatt av å dokumentere læringsresultater, at de samarbeider for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres, at de planlegger undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, evaluerer effektene av undervisningen, og at de deler og videreutvikler undervisning som viser seg virkningsfull (Meld. St. 21 (2016–2017)).

I tabell 1 over har vi vist hvordan spørsmål i TALIS 2018 kategoriseres som praktisk/koordinerende samarbeid og som samarbeid knyttet til undervisningen, der sistnevnte kategori er den som ligger tettest på kollegasamarbeid som antas å ha størst betydning for elevenes læring. Tabellen viser likevel at samarbeidet på ungdomstrinnet i første rekke preges av praktiske og koordinerende aktiviteter, som for eksempel deltakelse på teammøter, utveksling av undervisningsmateriell og diskusjon om utviklingen til bestemte elever. At praktisk/koordinerende samarbeid er

1 <http://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>

hyppigst brukt praksisform har vært et fremtredende funn siden TALIS 2008.

Samarbeid om undervisning forekommer mye sjeldnere i Norge. Tabell 1 viser for eksempel at nesten hver fjerde lærer rapporterer at de aldri observerer andre læreres undervisning og gir tilbakemelding. Heller ikke i de andre nordiske landene er det noen kultur for å gi tilbakemelding på bakgrunn av observasjon av undervisning (Carlsten et al., 2020). Slikt samarbeid vet vi ville være egnet til å utveksle kunnskap som kan bidra til å forbedre undervisningen, spesielt gjennom å støtte nye ideer og utfordre eksisterende praksis (Jensen & Cooper, 2015). Her viser det konseptuelle rammeverket i TALIS 2018 til et potensiale for analytiske sammenhenger mellom kollegasamarbeid og innovasjon i skolen (Ainley & Carstens, 2017).

Det konseptuelle rammeverket til TALIS 2018 påpeker at lærersamarbeid er en kompleks prosess som berører svært ulike tema som undervisningspraksis, læring og tilfredshet. Ikke minst fremheves referanser til forskning som viser at lærersamarbeid har betydning for utvikling av en felles kunnskapsbase, og at det gir rom for kollektive refleksjoner knyttet til profesjonell utvikling og elevenes læringsresultater. Her ser vi at argumentasjon og henvisninger til forskning fra TALIS 2008 og frem til nå ligger tett på norske policyprinsipper, som for eksempel i strategien for ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2012) og satsingen på skolebasert kompetanseutvikling i *Ungdomstrinn i utvikling* (Lødding et al., 2018), samt sentrale oppsummeringer fra ekspertgruppen om lærerrollen (Dahl et al., 2016). Så er det også slik at OECD i noen tilfeller bidrar aktivt i grunnlagsarbeid for medlemslandenes egen policyutvikling, og forskere og andre aktører fra Norge bidrar inn i OECDs utviklingsarbeid. Det kan gjøre at nasjonal og internasjonal policy på dette feltet konvergerer på flere punkter.

At det er noen klare sammenhenger mellom norsk policyutvikling, internasjonal spørsmålsutvikling i TALIS og tilhørende svar, ser vi ikke minst når det gjelder et område som kollektiv vurderingspraksis. Norske lærere samarbeider i langt større grad med andre lærere ved skolen enn det nordiske kolleger gjør for å sikre felles standarder for elevvurdering. Når vi vet at det har vært lagt stor vekt på å etablere en god felles

vurderingspraksis gjennom den nasjonale satsingen *Vurdering for læring 2010–2018*, kan det være grunn til å anta at dette gir noe av forklaringen på at Norge er det landet som har høyest andel lærere som samarbeider med kolleger for å sikre en god elevvurdering, slik det fremkommer av data fra TALIS 2018.

## Sammenhenger mellom tilbakemeldingskultur og profesjonell utvikling

For å etablere en samarbeidskultur ved skolen har vi tidligere påpekt at det er vesentlig at rektor legger til rette for samarbeid mellom lærerne. Som det blir påpekt i det konseptuelle rammeverket for TALIS 2018, viser forskning at det er en sterk sammenheng mellom lærerkvalitet og elevenes læringsutbytte (Ainley & Carstens, 2017). Henvisningen til denne empirisk funderte enigheten viser at det er stor interesse for måter læreres profesjonelle utvikling og tilbakemeldinger fra rektor kan bidra til læreres læring, og hvordan dette igjen kan forbedre undervisning og læring.

I både TALIS 2008 og 2013 inngikk slike spørsmål om profesjonsutvikling og tilbakemelding som to separate tema. I TALIS 2018 ble de to kategoriene konseptuelt tydeligere slått sammen. Formålet var å tydeliggjøre at slike spørsmål om tilbakemelding og vurdering henger sammen med læreres livslange læring, og å muliggjøre en relasjon til spørsmål som handlet om læreres profesjonspraksis og til spørsmål om innovasjon i skolen (Ainley & Carstens, 2017).

Et hovedfunn i den norske rapporteringen fra TALIS 2008 var at ungdomstrinnet var preget av en svak oppfølgingskultur:

Norsk skoles store utfordring, slik det fremstår av resultatene fra TALIS, er en svakt utviklet oppfølgingskultur, en relativt svak pedagogisk skoleledelse og et system for kompetanseheving blant lærerne, som med fordel kan styrkes. Tilbakemelding, evaluering og oppfølging ser ofte ut til å mangle, både fra skoleeier til skoleleder, fra skoleleder til lærer og fra lærer til elev. Selv om vi må advare mot å forveksle hyppighet med kvalitet, gir undersøkelsen klare indikasjoner på at norske lærere i mindre grad følger opp elevenes arbeid og læring enn hva som er tilfelle i mange andre land. Også oppfølgingen og tilbakemeldingen

fra skolelederne til lærerne på deres arbeid er svak. Norge peker seg ut i sammenlikning med andre land ved at skolelederne er tydelige som administrative ledere, men samtidig er deres pedagogiske lederskap mindre klart. (Vibe et al., 2009, s. 9)

I etterkant av TALIS 2008 ble det brukt mye ressurser på og gitt mye oppmerksomhet til temaet «tilbakemeldingskultur» i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2013). Funn fra TALIS 2013 viste at de aller fleste lærere hadde mottatt en form for vurdering og tilbakemelding på arbeidet sitt. Det var kun et mindretall av lærerne som ikke hadde fått noen form for tilbakemelding. Gjennomsnittet for TALIS-land var 14 %, mens det i Norge var kun 6 % som ikke hadde mottatt noen form for tilbakemelding. Til sammenlikning viste data fra TALIS 2013 at ca. 30 % av de finske og de islandske lærerne ikke fått noen form for tilbakemelding (Caspersen et al., 2014). Likevel viste den internasjonale OECD-rapporten samme år at det i Norge, i likhet med de andre nordiske land med unntak av Danmark, var slik at tilbakemeldingen i mindre grad hadde vært positiv for læreres kompetanseutvikling (OECD, 2014). Med andre ord kunne vi i TALIS 2013-analysene konkludere med at mange lærere fikk tilbakemelding på arbeidet, men at det som skjedde i etterkant av en slik vurdering var mindre synlig i Norge enn i de fleste andre deltakerland (Caspersen et al., 2014).

Data fra TALIS 2018 viser at 88 % av norske ungdomsskolelærere har mottatt en eller annen form for tilbakemelding på måten de utfører jobben sin, når det spørres generelt om dette. Her samsvarer lærernes svar godt med rektorenes svar når det gjelder rapportert hyppighet av tilbakemeldinger. Norge ligger i 2018 på omtrent samme nivå som Danmark og Sverige, mens det igjen er Finland og Island som kan vise til en betydelig lavere grad av tilbakemelding (Carlsten et al., 2020).

Som nevnt har det vært endringer i måten å stille spørsmål om formell vurdering og spesielt oppfølgingstiltak fra TALIS 2008 og frem til TALIS 2018. Likevel er det en linje som kan gjenkjennes i data fra de tre rundene: Oppfølgingstiltakene som iverksettes forekommer forholdsvis sjeldent. Ikke overraskende er det i Norge mest vanlig med virkemidler som ikke er sanksjonsorienterte, men som nettopp viser til sammenhenger mellom rektorenes tilbakemeldinger og vurderinger av læreres arbeid og mål om

å fremme et godt og kritisk profesjonsfellesskap. Tiltakene som gjennomføres oftest handler om hvordan en leder eller en kollega kan hjelpe den enkelte lærer videre i egen praksis.

Igjen kan det være mulig å peke på sammenhenger mellom norsk policyutvikling, internasjonal spørsmålsutvikling i TALIS og svarene som har fremkommet. Men mens det for tema om kollegasamarbeid lettere kunne tolkes i samsvarende kategorier, kan det i sammenhenger mellom tilbakemelding, vurdering og profesjonell utvikling være verdt å rette et mer kritisk blikk. Som det ble pekt på i den norske kortrapport 2 fra TALIS 2018, så er det spørsmålsstillinger som ser ut til å gi noen svar man kan nyansere ved å sammenligne med andre spørsmål i samme undersøkelse (Carlsten et al., 2020).

For å starte med norsk policyutvikling: Som nevnt har det vært en stor nasjonal satsing på skolebasert kompetanseutvikling i Norge for å forbedre profesjonsfellesskapet i skolen, ikke minst gjennom *Ungdomstrinn i utvikling 2012–2017*. En av ambisjonene i denne satsingen har vært å styrke den pedagogiske ledelsen ved skolen. De «tradisjonelle» spørsmålene og tilhørende svar i TALIS angående skoleledelse viser at det kan virke som rektorene fortsatt har lite tid til pedagogisk ledelse i 2018, spesielt når det gjelder tilbakemelding og formell vurdering av lærerne ved skolen. Det er verdt å merke seg spørsmålsstillingen for dette temaet: *«Hvor stor prosentandel mener du at du som rektor anslagsvis benytter til følgende oppgaver ved denne skolen i løpet av et skoleår?»* Svarene viser at rektorene bruker en forholdsvis stor del av arbeidstiden på administrative oppgaver; så mye som 62 %. Men her må respondentene svare for et helt års arbeid i svært grove kategorier som «administrative oppgaver og møter», «læreplan- og undervisningsrelaterte oppgaver» og «kontakt med elevene».

I samme spørreskjema møter rektorene så spørsmålet: *«Angi hvor ofte du engasjerte deg i følgende ved denne skolen i løpet av de siste 12 månedene»*. Her får rektorene mulighet til å svare ut fra mange flere og mer situasjonsorienterte utsagn, som «Jeg støttet opp om samarbeid mellom lærerne med tanke på å utvikle ny undervisningspraksis», «Jeg forsikret meg om at lærerne tar ansvar for å forbedre sin undervisning» og «Jeg forsikret meg om at lærerne tar ansvar for elevenes læringsresultater».

Her er det en stor andel rektorer som svarer at de «ofte» gjør dette (henholdsvis 54 %, 46 % og 68 %) (Carlsten et al., 2020).

Det kan selvsagt være mange ulike grunner til at rektorene svarer som de gjør på slike spørsmål. Det innebærer at svarene blir utfordrende å tolke når man sammenligner dem ut fra indikatorer som pedagogisk og administrativ ledelse. Men det kan være grunn til å trekke frem at de sistnevnte utsagnene kan stemme bedre overens med formuleringer og praksis rektorene kan være kjent med fra norsk policyutvikling og egen konkret praksis, slik som en deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling i *Ungdomstrinn i utvikling* vil være et eksempel på. I alle fall kan det være grunner til å reflektere over om det for en profesjonsutøver vil være lettere å svare på spørsmål som viser tydeligere sammenhenger mellom tilbakemeldingskultur og profesjonell utvikling knyttet til avgrensede praksissituasjoner, enn det er å svare på spørsmål som handler om generell tidsbruk i skolen.

## Konklusjon

Vi har brukt dette kapittelet som en anledning til å gå inn i tema om profesjonelle fellesskap på ungdomstrinnet ikke først og fremst gjennom nye analyser av TALIS-data, men ved å forklare hvordan noen av selve spørsmålene til dette temaet er utviklet og hvilke muligheter spørsmål gir for aktuelle svar. Vi har brukt sammenhengen mellom spørsmålsutvikling og tolkningsrom for svar i TALIS til å antyde verdien av ulike måter lærere på ungdomstrinnet samarbeider, og hvordan skoleledere gir tilbakemeldinger og vurderinger som følger opp dette arbeidet for å legge til rette for lærernes videre profesjonsutvikling. Som en avslutning er det verdt å trekke frem at spørsmålene i TALIS-undersøkelsen naturlig nok er ganske generelle på slike felt som handler om performative og organisatoriske sider ved profesjonelle fellesskap på tvers av land, selv om det konseptuelle rammeverket gir gode internasjonale begrunnelser ved utvalg av relevant forskning. I TALIS 2018 er det også tatt inn spørsmål som ikke bare gir selvbekreftende bilder av det norske profesjonsfellesskapet, men som også ser på hvordan rutiner for vurdering av og fornying av eksisterende praksis håndteres. Noen av disse spørsmålene er



nevnt i dette kapittelet, og andre er godt re-analysert i kapittel 3 i denne boken, der betingelser for utvikling av innovative skolemiljø diskuteres.

Det er imidlertid et nasjonalt tilleggsutsagn som ikke ble tatt med i kapittel 3: «*De fleste lærerne ved denne skolen er oppdatert på pedagogisk forskning i fagene de underviser i.*» Dette utsagnet ble lagt til med begrunnelsen at ensidig oppmerksomhet mot nye lokalt utviklede undervisningsmetoder og åpenhet for forandring burde stilles opp mot et utsagn som vektla verdien av en felles profesjonell kunnskapsbase i innovativ praksis. En kollektiv orientering til innovasjon i skolen ses i nyere forskning og policyutvikling ikke kun som en lokal skolepraksis, men beveger seg i nettverk og på tvers av skoler, regioner og land. Et profesjonsfellelesskap skal altså ikke bare være selvbekreftende, men også undersøkende i forhold til egen praksis i lys av andres praksis og den kunnskap som forskning kan legge til grunn for en kollektiv praksis, slik vi nevnte i innledningen og som den korte gjennomgangen av de senere års policyutvikling presiserer.

Internasjonalt skiller Norge seg ut ved å ha den høyeste andelen lærere som deltar i faglig kompetanseutvikling sammen med kolleger, ifølge TALIS-data fra 2018. Det nasjonale tilleggsutsagnet om lærere mener deres eget kollegium er oppdatert på pedagogisk forskning i de fagene de underviser i viser at 53 % er enige i dette, mens 35 % er uenige. Det er grunn til å tro at uklare sammenhenger mellom funn som dette gjenspeiler noe av konklusjonene i kapittel 3, nemlig at det er vanskelig å måle sammenhenger mellom kollegasamarbeid, tilbakemeldinger og respondentenes oppfatninger av et miljø for innovasjon i skolen gjennom noen få utsagn i et storskala-spørreskjema. På den annen side kan nettopp slike uklarheter, som dette kapittelet har pekt på, bidra til å åpne opp for diskusjoner om både begrensninger og verdier en deltakelse i TALIS-undersøkelsen bringer med seg.

TALIS er en undersøkelse som har hatt og har stor innflytelse på norsk policyutvikling. Undersøkelsen har bidratt til økt satsing og bedre tilrettelegging av etter- og videreutdanning, økt satsing og bedre oppfølging av nyutdannede lærere, økt oppmerksomhet på faglige tilbakemeldinger både fra rektor til lærere og fra lærere til elever, og den har gitt innspill til utviklingen av nasjonal rektorutdanning. Det har vært lett

å finne støtte til undersøkelsen i skolens interesseorganisasjoner. Vi ser også av våre egne metadata at det å delta i TALIS har blitt en del av skolens arbeid som profesjonell organisasjon. I gjennomføringen av TALIS 2008 var det vanskelig å rekruttere skoler, og svar fra deltakere ved samme skole kom inn på svært ulike tidspunkt. Ti år etterpå, i gjennomføringen av TALIS 2018, var det lettere å rekruttere skoler, og felles tidspunkt for besvarelser ved samme skole kan indikere at skolene nå setter av fellestid for å svare på undersøkelsen.

Kapittelet har derfor hatt som mål å synliggjøre for spesielt skoleledere, lærere og lærerstudenter hvordan spørsmål utarbeides og hvordan svarene kan gi bidrag til refleksjon over egen profesjonell praksis. Samtidig har vi ønsket å gi et lite blikk inn i hvordan internasjonale spørreundersøkelser legger noen premisser for politiske føringer med tanke på å forbedre profesjonsfelleskap, og hvordan skolelederes og læreres egne stemmer igjen bidrar til å utvikle skolesektoren i Norge i dag ved å delta.

## Referanser

- Ainley, J. & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, No. 187.
- Beninghof, A. M. (2012). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey Bass.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Akademisk.
- Carlsten, T. C., Björnsson, J. K. & Throndsen, I. (2021). Hovedfunn fra TALIS 2018-undersøkelsen. (I denne boken).
- Carlsten, T. C., Throndsen, I. & Björnsson, J. K. (2020). *TALIS 2018 – Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Universitetet i Oslo. <https://hdl.handle.net/11250/2726536>
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N. & Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere: Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013* (NIFU-rapport 41/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <http://hdl.handle.net/11250/280358>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrantstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W. & Mausestaden, S. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppa om lærerrollen*. Fagbokforlaget.
- Fuglestad, U., Hoem, T. F. & Schulz-Heidorf, K. (2017). Lærerenes betydning for norske elevers leseresultater – hva forteller PIRLS 2016? I E. Gabrielsen (Red.),

- Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 108–131). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-7>
- Goddard, Y., Goddard, R. & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. Pearson.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Jensen, B. & Cooper, S. (2015). *TALIS-PISA conceptual framework*. EDU/INES/TALIS (2015)6 / Learning First.
- Klette, K. & Carlsten, T. C. (2012). Knowledge in teacher learning: New professional challenges. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 69–84). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-994-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-994-7_4)
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Motivasjon og mestring for bedre læring* [Strategi for ungdomstrinnet]. Regjeringen. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f\\_4276b\\_strategi\\_for\\_ungdomstrinnet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276b_strategi_for_ungdomstrinnet.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 30. september). *Lærerløftet* [Plan/strategi]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for etter- og videreutdanning. 2012–2015*. Regjeringen. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f\\_4269b\\_kompetanse\\_for\\_kvalitet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket* [LK20/fagfornyelsen]. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvam, E. K. (2014). *Pedagogiske samtaler: En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler: Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Universitetsforlaget.
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling* (NIFU-rapport 2018:32). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <http://hdl.handle.net/11250/2585108>

- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Møller, J. (2011). Rektors profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 27–50). Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Building leadership capacity: The Norwegian approach. I T. Townsend & J. MacBeath (Red.), *International handbook of leadership for learning* (s. 619–634). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5\\_35](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_35)
- Nilsen, T., Scherer, R. & Blömeke, S. (2021). Hva fremmer et innovativt klima i skolen, og hvilken betydning har det for læreres undervisning? (I denne boken)
- OECD. (2017). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Technical Standards*. OECD.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning* (Revised version. ed.). OECD.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Thronsdén, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018 – Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <http://hdl.handle.net/11250/2601320>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education. <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Tydelig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner. *Forskning Viser*, 2013(01). [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningvisero113\\_web.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningvisero113_web.pdf)
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)* (NIFU-rapport 2009:23). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <http://hdl.handle.net/11250/279818>.