



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Ingun Nyen-Pedersen

Masteroppgave i pedagogikk

**Lærerne på broa
– en undersøkelse av lærernes
posisjon i arbeidet med skoleutvikling**

Teachers standing on the bridge
- an inquiry of teachers positions and work in
school development

Master i pedagogikk

PED3008

2023



Tegnet av Erle Nyen-Pedersen

Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært en liten opplevelse. Jeg er takknemlig for denne muligheten. Det å jobbe med en tematikk over lang tid og ha mulighet til å utforske den fra ulike innfallsvinkler har bidratt til å utvide og til å gjøre nye oppdagelser i egen forståelse. Samtidig har det åpnet opp for nysgjerrigheten. Det at arbeidet har vært givende betyr ikke at det ikke har vært utfordrende, men det er kanskje akkurat det som har ført til at jeg har måttet gå nye runder med stoffet og som hele tiden har bidratt til nye elementer inn i prosessen. Igjennom et studium har jeg hele tiden hatt gode rammer rundt meg for å kunne utforske stoffet, og jeg har kunnet bruke tid til å skape forståelse.

Som masterstudent har det for min del vært avgjørende å ha hatt et godt studiemiljø rundt meg. Det å tilhøre en mindre gruppe der jeg har knyttet kontakter med medstudenter har vært en god energikilde. Tusen takk til mine medstudenter, for alle diskusjoner, for gruppeoppgaver, for deling av oppgaver, for kollokviegrupper og for samtaler. Og tusen takk til Høgskolen i Innlandet som prioriterer og legger til rette for et aktivt studentmiljø også for samlingsbaserte deltidsstudenter.

I arbeidet med masteroppgaven har min veileder, Førsteamanuensis ved INN, Elisabeth Suzen, vært spesielt viktig. Takk for faglige diskusjoner, dine stødige innspill og for de levende og utviklende veiledningene jeg har fått ha sammen med deg. Du har gitt en uvurderlig inspirasjon og trygghet inn i arbeidet.

Tusen takk til Lene Nyhus, Førsteamanuensis ved INN, som gjennom alle disse fire årene på masterstudiet har vært en solid kunnskapskilde, klok diskusjonspartner og en stor inspirator for min posisjonering i det vitenskapsteoretiske landskapet.

Jeg må også få takke min arbeidsgiver, Trasop skole, som har støttet og tilrettelagt arbeidshverdagen slik at jeg har fått mulighet til å arbeide med undervisning og elever samtidig som jeg har vært deltidsstudent i et masterløp. Jeg vil også rette en takk til Oslo lærerinnelags fond som igjennom stipend har støttet dette prosjektet.

Sist, men ikke minst, tusen takk til mine hverdagshelter: Erle, Johanne og Jørgen. Tusen takk for alt dere er for meg, og for at dere har vært tålmodige og tilpasningsdyktige og en skikkelig god heia-gjeng i denne perioden.

Frode Grytten har skrevet et dikt om skolen som er gjengitt i Om lærerrollen, Et kunnskapsgrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.5). Diktet uttrykker noen kloke ord og gir noen tanker som har engasjert meg igjennom dette arbeidet. Jeg lar derfor Grytten få avrunde dette forordet:

*Alle veit kva som er best for den norske skolen.
Politikarane veit kva som er best for den norske skolen.
Byråkratane veit kva som er best for den norske skolen.
Ekspertane veit kva som er best for den norske skolen.
Redaktørene veit det. Direktørane veit det.
Foreldra veit kva som er best for den norske skolen.
Kronikkforfattarene veit hva som er best for den norske skolen.
Ein vakker dag skal vi spørje den norske læraren også.*

Sammendrag

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt som har hatt som formål å utforske lærernes opplevelse av skoleutviklingens innhold og lærernes egen posisjon i dette arbeidet.

Oppgaven har spesielt hatt fokus på hvordan teori og forskning er en del av lærernes kunnskapsressurser i arbeidet med skoleutvikling. Gjennom hele oppgaven har broa vært brukt som en metafor for en bred forståelse av hva skoleutviklingsarbeidet inneholder, sett fra lærernes perspektiv.

Prosjektets forskningsmetode har vært basert på kvalitative semistrukturerte forskningsintervju. Lærere som jobber i barneskolen, 1.-7.-trinn, har bidratt med informasjon igjennom intervjuer til prosjektet. Oppgavens problemstilling er belyst ut fra lærernes perspektiv. Som vitenskapsteoretisk ståsted for oppgaven har jeg valgt kritisk realisme.

Teorigrunnlaget for oppgaven speiler den vide forståelsen av begrepet skoleutvikling. Teorigrunnlaget berører derfor ulike områder. Jeg har trukket inn teori om kritisk realisme, skoleutvikling, teori, læringsressurser, profesjonelle læringsfellesskap og praksisarkitektur.

Hovedfunnene i oppgaven tyder på at det er sterke strukturelle og kulturelle forhold som styrer utviklingsarbeidet i skolen. Lærerens aktørrolle i arbeidet preges av overordnet styring utenfra. Mange av skoleutviklingsinitiativene er politisk styrt, basert på grunnlag av nasjonal og internasjonal kunnskap. Dette medfører at lærere opplever et begrenset handlingsrom lokalt i sine arbeidsprosesser. Begrensinger i lærernes rammebetingelser hindrer ønsket arbeid med skoleutviklingsprosessene. Lærerne opplever at helhetlige prosesser som er tydelig ledet og har god kvalitet er avgjørende for lærernes skoleutviklingsarbeid. De profesjonelle læringsfellesskapene trekkes frem som en vesentlig faktor for å fremme utviklingsarbeidet. Kunnskapsressurser fra både det teoretiske, men også det erfaringsbaserte området sammen med profesjonell dømmekraft bidrar som viktige ressurser i utviklingsarbeid. Dette er profesjonelle arbeidsprosesser som kan bidra til endringer i praksis.

Abstract

This is a qualitative research project which has aimed to explore the teachers' experience of the content of school development and the teachers' own position in this work. The assignment has particularly focused on how theory and research are part of the teachers' knowledge resources in the work with school development. Throughout the thesis, the bridge has been used as a metaphor for a broad understanding of what school development work contains, seen from the teachers' perspective.

The project's research method has been based on qualitative semi-structured research interviews. Teachers who work in the primary school, grades 1-7, have contributed information through interviews to this project. The task's problem is explained from the teachers' perspective. As a scientific theoretical point of view for the thesis, I have chosen critical realism.

The theoretical basis for the thesis reflects the broad understanding of the concept of school development. The theoretical basis brings perspective in various areas. I have brought theory about critical realism, school development, theory, learning resources, professional learning communities and practice architecture for this thesis.

The main findings in the thesis indicate that there are strong structural and cultural conditions that govern the development work in the school. The teacher's active role in the work is characterized by overarching management from the outside. Many of the school development initiatives are politically controlled, based on national and international knowledge. This means that teachers experience has a limited room for local action in their work processes. Limitations in the teachers' framework conditions prevent the desired work with the school development processes. The teachers feel that comprehensive processes that are clearly led and are of good quality, are crucial for the teachers' school development work. The professional learning communities are highlighted as an important factor in promoting the development work. Knowledge resources from both the theoretical, but also the experience-based area and together with professional judgment contribute as important

resources in development work. These are professional work processes that can contribute to change in practice.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	5
Abstract	6
1. Innledning	10
2. Problemstilling	12
3. Begrunnelse for valg av problemstilling	12
4. Avgrensning av oppgaven	13
5. Oppbygging av oppgaven	14
6. Avklaring av begrepet skoleutvikling	15
7. Forskningsdesign	18
8. Vitenskapsteoretisk plassering	19
9. Kunnskapsgrunnlag	22
10. Sentrale teorier for forskningsprosjektet	27
10.1. <i>Profesjonsfelleskapet og deres samarbeidskulturer</i>	27
10.2. <i>Teoriens betydning i skoleutviklingsprosessene</i>	29
10.3. <i>Vertikale og horisontale kunnskapsressurser</i>	31
10.4. <i>Kunnskapsressurser og rekontekstualisering</i>	31
10.5. <i>Praksisarkitektur</i>	32
10.6. <i>Lærernes handlingsrom</i>	34
11. Metode	35
11.1. <i>Forberedelsesarbeid</i>	36
11.2. <i>Tematisering</i>	37
11.3. <i>Planlegging</i>	38
11.4. <i>Presentasjon av deltakerskolene</i>	40
11.5. <i>Intervjusituasjonen</i>	42
11.6. <i>Transkribering</i>	43
11.7. <i>Analysearbeidet</i>	44
12. Ethiske vurderinger	46
13. Resultater og analyse fra undersøkelsen	47
13.1. <i>Forskningsspørsmål 1:</i>	47
13.2. <i>Forskningsspørsmål 2:</i>	55
13.3. <i>Forskningsspørsmål 3:</i>	68

14.	Konklusjon	79
15.	Litteraturliste	84
16.	Vedlegg	87

1. Innledning

Da jeg startet å arbeide med problemstillingen til dette masterprosjektet om skoleutvikling, så jeg for meg broa mellom teorien og praksisfeltet. Det er flere teoretikere som har brukt bro som en metafor for koblingen mellom teori/forskning og praksis. Første gangen jeg hørte om den, var på et oppstartseminar for skoleåret med skolen der jeg jobber, der Thomas Nordahl var foreleser. Han delte noen refleksjoner om at det var for stor avstand mellom forskninga og praksisfeltet. Han snakket engasjert om broa mellom de to områdene, og at det trengtes lærere fra praksisfeltet på den broa (Personlig kommunikasjon, 18.08.2017). Broa har siden den gang aldri helt sluppet taket hos meg. Flere teoretikere snakker om broa som en implementering av forskningsbasert kunnskap og den kunnskapen som blir satt ut i livet i klasserommet (Ertesvåg, 2015, s. 46). Så hva tenker jeg egentlig nå at denne broa handler om? Midt i masterprosjektet slo det meg: «bygg en bro, så er saken løst», er det virkelig så lett? Var jeg selv med på å forsterke forenklete forståelser og løsninger med denne forestillingen? Handler broa mer om det Kvernbekk (2011) kaller en teori-praksisproblematikk som kan beskrives som et gap mellom teori og praksis? Hun problematiserer også rundt, hva i så tilfelle brobyggingen innebærer, dersom det å brygge en bro er løsningen (s.22). Kvernbekk sine tanker om teoriens ulike roller og posisjoner kommer jeg tilbake til i selve oppgaven. Ulike teoretikere har vekket tanker hos meg. Jeg ble mer og mer klar over at en vellykket bro ville måtte ha et komplekst innhold, sånn som all egen erfaringskunnskap også tilsa. Broa ville være en viktig metafor for som kunne støtte meg i å undersøke hvilket innhold, i vid forstand, skoleutviklingsarbeidet skal bestå av ut fra lærernes perspektiv. Det er det dette masterprosjektet skal finne ut. Selve brobygginga handler om så mye mer, og dette arbeidet vil være større enn for et enkelt menneske eller en yrkesgruppe. Det vil kreve samspill, kloke og gode krefter fra ulike nivåer og perspektiv som knyttes sammen knyttes til skoleutviklingsprosessene. I dette arbeidet trenger vi teorier som treffer best mulig i praksisfeltet. Det må være prosesser som kan romme virkeligheten og være slik den er i seg selv. Vi må gå inn i skoleutviklingsarbeidet med kunnskap og en åpen holdning. Ved siden av å forholde oss til det vi faktiske erfarer, må vi også undersøke det vi observerer ut fra bakenforliggende årsaker og mekanismer. Jeg ønsker at oppgaven skal være et bidrag som kan tydeliggjøre ulike faktorer og sammenhenger, også se etter de komplekse mekanismene som er viktige fra praksisfeltets perspektiv inn i

skoleutviklingsperspektivet. Vi vil ikke påstå at vi alltid vil ha de riktige løsningene, men vi vil kunne søke etter den beste løsningen til enhver tid.

2. Problemstilling

Hvordan kan lærerne styrke broa mellom praksis og pedagogisk teori og forskning, i arbeidet med skoleutvikling?

I mitt masterprosjekt ønsker jeg, med utgangspunkt i lærerstemmen, å utforske lærernes posisjon og deres arbeid med skoleutvikling. Jeg ønsker å synliggjøre opplevelsen av svake konstruksjoner i broa, og å undersøke hva som utfordrer og hva som kan bidra til at broa mellom praksis og pedagogisk teori blir sterkere. Jeg fornemmer et stort potensial som lærerne ikke får ordentlig tak i sånn som broa er bygget i dag. Det gjøres et godt stykke arbeid på begge sider av broa, men for å komme videre må det fokuseres på selve arbeidet og hvem som utfører det.

3. Begrunnelse for valg av problemstilling

Skoleutvikling er en viktig del av skolenes oppdrag. Skoleutvikling gir viktige bidrag inn i skoleorganisasjonen på mange nivå. Jeg er opptatt av hvordan skolene, lederne og lærerne jobber med utviklingsarbeidet og hvordan ny innsikt setter oss i en bedre posisjon for det pedagogiske arbeidet. Pedagogisk teori og forskning gir et viktig bidrag til denne innsikten. Kunnskapsutvikling er en drivkraft som er bidrar til motivasjon for yrket.

Skoleutviklingsarbeidet påvirkes fra mange initiativ. Gjennom prosjektet ønsker jeg å utforske prosessene som ligger til grunn for skoleutviklingen. Jeg er opptatt av de pedagogiske premissene for utviklingsprosessene. I min hverdag som lærer savner jeg tyngre, mer langsiktige og sterkere faglige pedagogiske prosesser med en tydeligere forankring i pedagogisk teori og forskning. Derfor ville jeg gjøre mine forskningsundersøkelser i praksisfeltet, hos lærerne. Hvordan opplever lærere skoleutviklingsprosesser i sin hverdag? Hvordan opplever de at teori og forskning styrker yrket og yrkets innhold? Hva opplever de utfordrer og hva opplever de bidrar i deres arbeid med skoleutvikling? Dette masterprosjektet er altså drevet med utgangspunkt i eget engasjement og nysgjerrighet.

4. Avgrensning av oppgaven

I denne oppgaven vil jeg undersøke lærernes refleksjoner og deres opplevelser av skoleutviklingsarbeidet. Undersøkelsen er avgrenset til å gjelde for skoletypen: barneskole, 1.-7.trinn. Skoleutviklingsbegrepet er et begrep som kan ha ulike forståelser. En hverdagslig oppfatning av begrepet handler om innovasjon og der endring drives med det mål at det skal bli en bedre skole for elevene (Mausethagen og Helstad, 2022, s. 18). Skoleutvikling kan også ses på som et overordnet begrep der reformer, læreplanutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling inngår. I tillegg kan det bygge på en mer historisk forståelse av et skoleutviklingsarbeid som trekker historiske utviklingslinjer for et lands utdanningssystem (Helstad og Mausethagen, 2014, s. 17). For denne oppgaven vil det i første rekke være skoleutviklingsarbeid med en innovativ forståelse som jeg legger til grunn. Allikevel handler det om tette sammenvevde prosesser som også vil trekke linjer inn skoleutviklingsarbeids som berører mere overordnede utviklingsprosesser. Spesielt den overordnede delen fra læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, LK20, også kalt fagfornyelsen, vil få en viktig rolle inn i denne oppgaven om skoleutviklingsarbeidet. Jeg vil fra nå av omtale denne lærerplanen som LK20.

Læreren og profesjonsfelleskapet står sentralt i denne oppgaven. Det er gjennom samarbeid i profesjonsfelleskapet at profesjonen skal videreutvikle sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). De profesjonelle fellesskapene kan samarbeide for å bidra til å skape kulturer for en profesjon som stadig lærer (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 148). For å se nærmere på profesjonsfelleskapet og deres handlingsrom vil jeg i oppgaven også se nærmere på styringen av skoleutviklingsprosessene. I den forbindelse vil det være viktig å trekke inn det som handler om profesjonalisering som foregår ovenfra og en profesjonalisering som skjer innenfra (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38).

5. Oppbygging av oppgaven

Først i denne oppgaven vil jeg avklare det sentrale begrepet skoleutvikling. Jeg vil gå nærmere inn på forståelsen og fokusområde for begrepet. Begrepet omfatter prosesser på ulike nivå, og det er derfor viktig å kjenne til denne oppgavens vektlegging av begrepet. Deretter vil jeg presentere forskingsdesignet jeg har valgt for dette masterprosjektet.

Den vitenskapelige plasseringen har vært sentral for mitt ståsted og min utforsking og forståelse av problemstillingen. Jeg vil presentere og utdype hvordan jeg ønsker å ha med vitenskapsperspektivet videre inn i oppgaven. Før jeg trekker opp linjer for kunnskapsgrunnlaget som jeg har lagt til grunn.

Det er noen teoretikere som har fått en større plass og betydning inn i analysearbeidet av resultatene fra undersøkelsen. Deres teorier har jeg kalt, sentrale teorier, og jeg vil presenterer noen hovedtrekk ved disse som berører problemstillingen generelt og forskningsspørsmålene spesielt.

I metodedelene av oppgaven utdyper og begrunner jeg valg av forskningsmetoder og trekker inn etiske vurderinger som jeg har tatt igjennom arbeidet med forskningsprosjektet. Deretter presenterer jeg resultatene fra oppgaven igjennom 3 forskningsspørsmål. Hvert av forskningsspørsmålene har først en presentasjon av resultatene fra intervjuundersøkelsen, deretter diskuteres resultatene opp mot teori. Forskningsspørsmålene bidrar på med ulike vinklinger for å utforske problemstillingen nærmere.

Til slutt i oppgaven tekker jeg en konklusjon med utgangspunkt i resultatene fra analysearbeidet med de tre forskningsspørsmålene. Med et blikk som er rettet mot problemstillingen, undersøker jeg om det kan komme nye innspill og svar ved å diskutere forskningsspørsmålene samlet opp mot teorien og problemstillingen.

6. Avklaring av begrepet skoleutvikling

Skoleutvikling er et sentralt begrep for oppgavens problemstilling krever en grundigere gjennomgang og begrepsavklaring. «Skoleutvikling handler om hvordan vi sammen i kollegiet kan bidra til at elevene skal lære mer», uttrykte en av mine intervjudeltakere. Dette er en god beskrivelse for det som er utgangspunktet for skoleutviklingsarbeidet i denne oppgaven. Det er profesjonen sitt arbeid og rolle inn i det å legge til rette for elevenes utvikling, som jeg er opptatt av.

For at arbeidet med skoleutvikling skal ha noen mening må det føre til en bedre skole, men da må vi vite hva en god skole er (Dalin, 1986, s. 305). Skoleutviklingsarbeid er et område som påvirkes og defineres av normative mål fra ulike hold. Dette viser noe av kompleksiteten i begrepet. Dalin (1986) poengterer at innovasjonsarbeidet innenfor skoleutvikling handler om en fornyelse. Han sier at fornyelsen skal føre til en forbedring. For å kunne definere fornyelsen blir det derfor helt vesentlig å fokusere på hvem forbedringen er ment for. Dette er spesielt viktig innenfor utdanningsfeltet fordi mål kan være uklare og stå opp imot hverandre. Kortsiktige mål harmonerer ikke nødvendigvis med de mer langsiktige målene (s. 35 og s. 36). De mange ulike interessene kompliserer nettopp begrepet skoleutvikling. Derfor er det viktig at skoleutviklingsarbeidet preges av en åpenhet og synliggjør eventuelle interessekonflikter og spenninger så faglige vurderinger får spillerom inn i utviklingsarbeidet.

I LK20, overordnet del, kapittel 3.5 står det: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I utsagnet fremmes betydningen av skolens de ansattes arbeid med skoleutvikling. De samarbeidende profesjonsfellesskapene lar felles verdier og vurderinger være styringsgivende for utviklingen av praksis. Skoleutvikling er ikke isolerte prosesser, det er ulike styringsinteresser som påvirker skoleutvikling. Det er et begrep som tangerer mot profesjonsutvikling, kompetanseutvikling, kunnskapsutvikling, kvalitetsutvikling, lederutvikling og politisk utvikling (Mausethagen og Helstad, 2022, s. 305). Det er mange interesser og fagområder som påvirker skoleutviklingsarbeidet. Dette påvirker de profesjonelle læringsfellesskapenes

arbeid med skoleutvikling. Skoleutvikling har forventninger om fornyelse med forbedring fra mange hold. Skoleutvikling kan være en positiv diskurs, men overordnede mål som å gjøre skolen «bedre» kan også stå i fare for å fungere undertrykkende. Dette kan bidra til å overforenkle komplekse prosesser. Det er viktig rom at det er for alle type spørsmål og ulike tilnærminger i diskursen (Mausehagen og Helstad, 2022, s. 300).

Bjørnsrud og Nilsen (2021) beskriver skoleutviklingsprosesser. Skolens innhold er i utvikling gjennom nye innspill. Dette bidrar igjen til nye uferdige løsninger, i en kontinuerlig prosess. Bidraget fører til refleksjoner som gir nye valg og retninger. Dette er langsiktige prosesser som utvikles i samsvar med skolens verdier og prinsipper (s. 15). De langsiktige og helhetlige perspektivene kan åpne for at fremdriften drives av kraften fra de uferdige utviklingsprosessene. Dette kan sees i sammenheng med kritisk realisme og det Bhaskar kaller konkret utopisme. Endringsprosessene retter et kritisk blikk mot det bestående, og strekker seg mot nye mål og setter i gang tiltak i praksis. I denne prosessen vil både ny vitenskapelig innsikt og et samfunnsmessig engasjement vil være vesentlige element for å drive endringsprosessene fremover (Annamo, 2020, s. 17).

For at jeg skal kunne utforske profesjonens skoleutviklingsprosesser inn mot praksisendringer, må jeg også trekke frem skoleutviklingens ontologi. Nyhus (2022) beskriver tre element vi må ta hensyn til inn i skoleutviklingsprosessene fra et kritisk realisme-perspektiv: ontologisk realisme, epistemologisk relativisme og dømmende rasjonalitet (s. 286). Ontologisk realisme bidrar med en forståelse av at virkeligheten vi observerer har en dybde. Virkeligheten har flere lag som det er vesentlige å utforske for at vi skal få en bredere forståelse som ligger nærmere sannheten. Det vi observerer på overflaten er ikke tilstrekkelig. Epistemologisk relativisme forteller oss at de ulike kunnskapsressursene er begrenset. De er helt vesentlige bidrag for vår utvikling av forståelse, men de kan ikke anses som en fasit. Dømmende rasjonalitet blir således det viktigste profesjonen tar med seg inn i skoleutviklingsprosessene. Profesjonen må kontinuerlig vurdere sine beslutninger ut fra hva som gir den best mulige forklaringen. Lærerne trenger en grunnleggende åpenhet for det som vokser frem i arbeidet. Jeg vil også fremheve det at utviklingsarbeidet baserer seg på kommunikasjonsprosessene som oppstår i aktørenes samarbeid. En forutsetning for å skape skoleutvikling handler altså om kvaliteten i kommunikasjonsprosessene (Nyhus, 2022,

s. 287 og 288). Det er altså noen ontologiske forhold vi må trekke inn som en ressurs i arbeidet med skoleutvikling.

Nyhus (2022) er opptatt av at skoleutvikling foregår som virkelige prosesser, virkelige fenomen. Dette virkelige kan betegnes med metaforen terrenget. Kartet er metaforen for begrepene og teoriene vi bruker om de virkelige fenomenene. Det å kunne skille mellom fenomenet og begrepet vil være en støtte i forståelsen av arbeidet med skoleutviklingsprosessene (s.273). Gjennom å fokusere på terrenget, kan praksisfeltet undersøke hva som skjer og hvordan virkeligheten fungerer, og med dette utgangspunktet kan de utforske og være kritiske til eksisterende kunnskap (Nyhus, 2022, s. 278). Når praksisfeltet jobber ut fra kartet f.eks. i form av punktlister fra forskningsteorien vil ikke nødvendigvis disse forbedre praksis, fordi kunnskapen ikke er direkte overførbart. Kartet stemmer ikke nødvendigvis overens med terrenget (Nyhus, 2022, s. 273). Det er viktig å synliggjøre at skoleutviklingsprosesser krever en videre bearbeiding av kartet. Kartene må ha en kvalitet som gjør det mulig å bearbeide innholdet og tilpasse dem til lokale forhold, altså til terrenget.

7. Forskningsdesign

For å undersøke problemstillingen: «Hvordan kan lærerne styrke broa mellom praksis og pedagogisk teori og forskning i arbeidet med skoleutvikling?», ønsket jeg å komme nærmest mulig og å ta utgangspunkt i lærernes stemmer. Jeg har derfor valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervju som metode for å få innsikt i intervjupersonenes erfaringer og ideer. Disse lærerne er representanter for lærerprofesjonen, og det er deres innspill jeg ønsket som bidrag til å forstå og få ny innsikt til å besvare problemstillingen.

For å utdype problemstillingen har jeg kategorisert resultatene fra intervjuundersøkelsen i 3 forskningsspørsmål:

- Hva er lærernes tanker om broa mellom praksis og pedagogisk teori og forskning i skoleutviklingsarbeidet?
- På hvilken måte opplever lærere at rammebetingelser, organisering og strukturer påvirker deres posisjonering på broa i skoleutviklingsarbeidet?
- Hvilke faktorer opplever lærerne som støttende i arbeidet med skoleutvikling, og på hvilken måte bidrar faktorene til å gi lærerne en posisjon på broa?

Kategoriene har vært viktige for å komme dypere inn i hva resultatene fra intervjuene kan bety. Innen samfunnsvitenskapene kan ikke metode og teori diskuteres som to separate deler. Teorien er en sentral del av selve forskningsmetodikken. Håndverket handler om å utvikle et teoretisk utgangspunkt for å kunne gjøre empiriske analyser der jeg kan relatere teorien til empirien (Danermark et al., 2018, s. 12). Teoriens bidrag inn i forskningsarbeidet har vært viktig. Teorien har gjennom sin innsikt og sine innspill bidratt så jeg har kunne behandle resultatene videre. Når jeg diskuterer undersøkelsens resultater igjennom de 3 forskningsspørsmålene, gjør jeg det med bidrag fra teorien. Dette har gitt muligheter for å undersøke resultatene videre å gjøre nye oppdagelser, også i de underliggende strukturene og mekanismene.

8. Vitenskapsteoretisk plassering

Kritisk realisme er en vitenskapsteori og en filosofi der virkeligheten i seg selv står sentralt. Ontologi er begrepet som brukes om verden og væren i seg selv. Kritisk realisme oppfatter ontologien som lagdelt og ser på væren som prosesser. Så ved siden av å undersøke verden ut fra overflatestrukturer er kritisk realisme i tillegg opptatt av underliggende sammenhenger (Jacobsen, 2021, s. 187).

Kritisk realisme forbindes med den engelske filosofen Roy Bhaskar (1944-2014) (Danermark et al., 2018, s.13). Bhaskar mener at virkeligheten er lagdelt og består av tre domener: det empiriske, det faktiske og det virkelige domenet. Det empiriske domenet omfatter det vi kan observere og erfare gjennom våre sanser. Det faktiske domenet er hendelser som skjer, uavhengig av om vi mennesker observerer dem eller ikke. Det virkelige domenet handler om de mekanismer og strukturer som skaper hendelsene (Nyhus, 2022, s. 278). Dette betyr at vi ikke må forenkle våre undersøkelser til å bare gjelde våre empiriske observasjoner.

Domenene henger sammen. De underliggende strukturene og mekanismene kan gjøre seg til kjenne i det empiriske domenet, men ikke nødvendigvis. Vi må ha en åpenhet for å undersøke hva de underliggende kreftene kan bestå i. Domenene hjelper oss til å forstå at en tilsynelatende årsak-virkning-sammenheng ikke nødvendigvis stemmer med antagelsene. Det krever altså en dypere søking etter forståelse i alle de tre domenenene. Vi må akseptere at vi aldri vil kunne finne absolutte årsakssammenhenger (Nyhus, 2022, s. 278). Et viktig bidrag fra kritisk realisme inn i arbeidet om å forstå virkeligheten er dens argumentasjon mot reduksjonisme (Beck, 2013, s. 305).

Kritisk realisme er opptatt av strukturene i samfunnet. Regler, praksiser og posisjonene utgjør deler av de sosiale relasjonene. Vi kan si at sosiale strukturer med sine tilhørende praksiser, posisjoner og regler må finnes for at menneskelige handlinger skal være mulige. På motsatt vis, kan vi si at handlingene må finnes for at sosiale strukturer skal være mulige (Danermark, 2018, s. 101). Fra et kritisk realisme-perspektiv er det viktig å flytte fokuset også mot relasjonene i seg selv, uavhengig av hvem som utfører handlingen. Vi ønsker å undersøke de strukturene som ligger til grunn for handlingene som vi kan observere.

Det er vesentlig at vi skiller mellom strukturene og agentene i de sosiale strukturene. De har ulike egenskaper og krefter. Strukturene og agentene påvirker hverandre. For å forstå de sosiale relasjonene må vi se på samspillet mellom strukturene og agentene (Danermark, 2018, s. 115). Danermark (2019) referer til Archer når han omtaler hvordan sosiale strukturer og agents handlinger samspiller. Archer ser på disse som to ulike fenomen som er sammenbundne. De sosiale strukturene ligger der, uavhengig av menneskelige handlinger. Men handlingene vil reprodusere eller transformere de sosiale strukturene. Så dette er to uavhengige fenomen som påvirker hverandre gjensidig. Det er altså en dualisme mellom disse to fenomenene (s.113). Agentene utfører sine handlinger ut fra noe mer enn bare en vilkårlig handling. Det er viktig å presisere at menneskene ikke blir styrt deterministisk i sine interaksjoner, de har sine egne krefter. Vi må altså ikke redusere menneskene til å bli de sosiale strukturene. Bak våre handlinger ligger aktørens tolking av rolleforståelse, posisjon, forventinger og regelverk som påvirker aktørens handlinger. Likeledes vil aktørens handling påvirke de gjeldene strukturene, enten vi ved å opprettholde dem eller å transformere dem. Archer sier at samspillet mellom sosial struktur og agent er noe som foregår over tid og er emergente (Danermark, 2019, s. 115).

Agents handlingsmuligheter vil på denne måten begrenses av strukturene ved at de sosialiseres inn i et normsystem som bidrar til at strukturene skal stå. Under slike forhold vil agentrollen reduseres og for å få en forståelse av hva som er gjeldene vil man måtte lete i de sosiale strukturene for å finne svar. Det motsatte tilfelle kan beskrives ved at aktørene får en sterk rolle og kan være frie til å handle ut fra egen kunnskap og i samspill med hverandre. Da reduseres strukturene til mere stabile mønster som gir drivkraft til menneskelige handlinger (Danermark, 2019, s. 106). De sosiale strukturene eksisterer og er kausalt effektive. De skaper en forventning til aktørens handlingsmønster (Jacobsen, 2021, s. 239). Aktørene vil med sin interaksjon med strukturene enten reprodusere eller endre strukturene (Nyhus, 2022, s.279).

Gjennom forskning kan man finne ny innsikt og nye innspill til endringer av praksis. Kritisk realisme velger retroduksjon som hypotesetestende metodikk og slutningsmetode. Dette innebærer at en velger den beste forklaringen for det man utforsker (Jacobsen, 2021, s. 198). Det å skape kunnskap handler om et dypdykk ned i virkeligheten for å finne ut hva

slags mekanismer og strukturer som ligger bakenfor de fenomenene man observerer. Dypdykket krever retroduktive slutninger. Da kan vi si noe om de mulige årsakene til at noe skjer. Vi må kunne knytte mening til det vi ser, induktivt eller deduktivt, ikke bare utlede det vi ser (Jacobsen, 2021, s.199). Man må til enhver tid være åpen for at de underliggende strukturene endrer seg, eller man kan ha trukket feil slutning i sin forståelse av fenomenet. Dette krever at man stadig er på søken etter den beste forklaringen.

I utforskning av sosiale fenomener må forskeren forholde seg til den doble hermeneutikken. Det betyr at forskeren må tolke andres tolkninger. Objektene som det forskes på i den sosiale verden, er aktive subjekter som deltar i den sosiale verden som forskeren selv er en del. Det foregår en kontinuerlig tolkning som må tolkes på nytt, og ofte da med nytt innhold (Danermark, 2018, s. 47).

I dette masterprosjektet ønsker jeg å jobbe ut fra et kritisk realisme-perspektiv. Jeg ønsker å gjøre mine undersøkelser av skoleutviklingsprosessene ut fra hvilke mekanismer som kan ligge bak det jeg kan observere i det empiriske domenet. Jeg håper at kritisk realisme-perspektivet bidrar til at jeg kan gjøre noen oppdagelser og antagelser om hvilke mekanismer og strukturer som påvirker skoleutviklingsprosessene. En sentral utforskning i dette prosjektet er hvordan aktør og struktur-relasjonen kan være en forståelsesbakgrunn som bidrar til ny innsikt om prosessene i skoleutviklingsarbeidet. Jeg er spesielt nysgjerrig på hvordan disse påvirker lærernes rolle på broa.

9. Kunnskapsgrunnlag

I overordnet del i LK20 defineres mandatet til lærerne og de profesjonelle læringsfelleskapene i skoleutviklingsarbeidet: «Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må der for ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. 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 felleskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisning utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

En ekspertgruppe ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet og utarbeidet en rapport som i 2016 ble utgitt som boka Ekspertgruppa om lærerrollen, Om lærerrollen, et kunnskapsgrunnlag. Mandatet til ekspertgruppa var å undersøke dagens lærerrolle ut fra et historisk perspektiv. En amerikansk undersøkelse som blir trukket frem av ekspertgruppa er Nelson sin studie om profesjonelle læringsfelleskap. Hun sier at dette verken er enkle eller raske prosesser. Nelson hevder at en forklarende årsak til at prosessene ikke bidrar til profesjonell utvikling, kan handle om lærernes manglende erfaring med å jobbe i profesjonelle læringsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 168). Ertesvåg (2015) påpeker at skolen som organisasjon har en svak tradisjon for å drive systematisk kompetanseutvikling i personalet (s. 55). Lærerne henter informasjon for utvikling av praksis fra egne erfaringer, men også ved å søke kunnskap fra kollegaer. Dette er kunnskapsressurser som ikke er tilstrekkelige. Mer av kunnskapsressursene må hentes fra forskingsinstitusjoner (Ertesvåg, s. 44, 2015). Ekspertgruppa om lærerrollen trekker frem at effekten av utvikling ikke kan spores til konkrete element i lærersamarbeidet. De hevder at det er en rekke forhold fra det profesjonelle utviklingsarbeid som er av betydning (s. 168). Ekspertgruppa om lærerrollen viser til Collinson, Cook og Conley når de ser at det først er når samarbeidet blir satt i en utviklingssammenheng det får betydning (s. 168). Ekspertgruppa om lærerrollen forklarer at blant norske lærere er det relativt stor misnøye når det gjelder skolene bruk av fellestid. Det er få skoler som får til en samhandling på disse møtene som får betydning for utviklingen av praksis. Det presiseres at for å få til de ønskede

samarbeidsprosessene er dette et utviklingsarbeid som vil kreve tid samtidig som prosessene ikke kan styres for stramt. Prosessene må oppleves meningsfulle og relevante for lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 171). Jeg forstår at dette underlaget påpeker manglende kvaliteter i læringsfellesskapene. De mestrer ikke å gjøre endringer i praksis som er av betydning. Mye tyder på at dette kan handle om organisering, tidsbruk og mangel på en kultur for denne type arbeidsprosesser. Jeg ser også at underlaget etterspør en et sterkere teorigrunnlag inn i profesjonsfellesskapets utviklingsprosesser.

Innføring av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i 2004 og økt bruk av styringsinstrumenter, har økt ansvarliggjøringen av aktørene. Den politiske styringen ønsker å kontrollere hva elevene lærer gjennom lærernes arbeid. Dette innebærer at lærere og ledere ved skolene har fått flere forventninger å balansere. Skolen har fått et økt ansvar i skoleutviklingsprosessene. I kjølvannet av dette har det vært utforskning av ulike type lærerroller som for eksempel lærerspesialist og ulike type lederroller (Mausethagen og Helstad, 2019, s. 14).

Profesjonsutviklingen blir stående i en spenning mellom profesjonens autonomi og myndighetenes styring etter sine kriterier. Det betyr at skoleutviklingsprosessene jobber mot ulike mål som kan være krevende å forene. Presset påvirker også profesjonens deltagelse i prosessene. Ekspertgruppa om lærerrollen belyser disse spenningene som oppstår mellom utdanningspolitikken og pedagogenes handlingsrom. Dette blir spesielt synlig når myndighetene ønsker å kontrollere og kvalitetssikre et ønsket og effektivt utdanningssystem. Da opplever lærerne at handlingsrommet blir trangt. Styringen av handlingsrommet kan bli for omfattende og detaljert. Den kan også sette verdier og sentral kunnskap for lærerne under press. En misnøye med resultatene i skolen vil igjen føre til en sterkere styring ovenfra (Ekspertgruppa, 2016, s. 37). Disse spenningene handler om forholdet mellom kontroll og læring. Det sier noe om de ulike utgangspunktene for skoleutviklingsarbeidet, og ikke nødvendigvis kvaliteten. Den primære lojaliteten ligger hos eleven, og lærere handler ut fra taus kunnskap, er proaktive for å sikre elevene beste (Helstad et al., 2022, s. 217).

Skoleutviklingsprosesser, der vi ønsker å styre resultatene, blir et utgangspunkt som ønsker å oppnå effektivitet og sikring av utdanningssystemet. Dette er prosesser som står i fare for å forenkle forståelsen av praksisfeltet. En skoleutvikling som ensidig styres ut fra internasjonale parametere, gjør at vi får en mer ensrettet praksis. Vi får en praksis som igjen gjør oss i dårligere stand til å reagere effektivt og kreativt på endringer i omgivelsene (Biesta, 2014, s. 151). Denne politiske endringen har skapt et spenn inn utviklingsarbeidet mellom læring og kontroll. Spennet påvirker skolens arbeid med skoleutviklingen. Spenningene mellom utdanningspolitikk og lærernes handlingsrom oppstår når styringen blir for omfattende og detaljert. Lærernes verdier og kunnskap kan komme under press. Myndigheten på sin side har fokus på å sikre kvalitet og effektivitet i utdanningssystemet. I dette spenningsfeltet blir lærernes kunnskapsbase, tillit og legitimitet utfordret (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 37). Det er en ujevn maktbalanse mellom praktikere og forskere og politikere som utfordrer skoleutviklingsprosessene. Denne ubalansen er det viktig å synliggjøre når en nå involverer det lokale nivået i skoleutviklingsarbeidet gjennom blant annet desentraliserte tiltak (Mausethagen og Hermansen, 2022, s. 51).

Meld.St.21(2016-2017), Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen, trekker frem en ny modell for kompetanseutvikling der følgende prinsipper er gjeldene: skoleeier har hovedansvaret for kvalitetsutvikling, skoleeier har økt handlingsrom, statlige virkemiddelapparatet skal være differensiert og kompetanseutviklingen skal være forsknings- og kunnskapsbasert (Mausethagen og Hermansen, 2022, s. 47). Det som er utfordringen med modellen er at den ikke har involvert praksisfeltet eller UH -sektoren i modellarbeidet, og dette fører til at vi mister viktig informasjon. Aktørens kunnskapsbase, verdier, erfaringer og motivasjon må få en plass (Mausethagen og Hermansen, 2022, s. 47). Dette synliggjør noen av de uheldige strukturene og mekanismene som kan sees i parallell til annet skoleutviklingsarbeid på alle nivå i skolesystemet. Det får noen uheldige konsekvenser dersom som ikke aktørene som skal utføre utviklingsarbeidet får bidra med sin kompetanse og kunnskap i premissfasen for utviklingsarbeidet.

Til tross for spenninger og utfordringer i lærerprofesjonens utviklingsarbeider er det også politiske trekk som siden 2000-tallet har vist en formidabel satsing på skolen. Dette har gitt seg utslag i ulike initiativ som satsing på etter- og videreutdanning, utvidet lærerutdanning til

masternivå, rektorutdanning og ulike program for nasjonal kompetanseutvikling. I kompetanseutviklingsprogrammene Desentralisert kompetanseutvikling (Dekomp), har samarbeid mellom skoler, skoleeiere og høyrere utdanningsinstitusjoner vært en viktig del av satsingen. Innholdet har orientert om praksisrelevant kunnskap. I denne ordningen har det lokale arbeidet på skolene stått i fokus (Helstad og Mausestagen, 2019, s. 13 og 14). Den desentrale kompetanseutviklingen, Dekomp-ordningen, blir kontinuerlig evaluert, og den endelige sluttvurderingen vil ferdigstilles i 2025 etter 6 år evaluering (UiO, 2023). Det er noen viktige signaler i denne satsingen, som kan sees i sammenheng med hvordan forskere har økt sin oppmerksomhet mot lærenes kunnskap og kompetanse helt siden 1980- og 1990-tallet (Mausestagen og Hermansen, 2022, s. 52). Dette fokuset på profesjonsrollen er avgjørende for arbeidet på broa mellom praksis og teori/forskning. Det er allikevel viktig at begrepene profesjonen og profesjonsfelleskap fylles med innhold og ikke bare blir honnørord som har til hensikt å disiplinere yrkesutøvere (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Pedagoger blir i økende grad omtalt i profesjonstermer, allikevel ser man at definisjonen av profesjonalitet, ikke overraskende, har det samme spenningsforholdet mellom kontroll og læring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40).

Kirsten Sivesind (2022) har vært leder av forskningsprosjektet POLNET som har undersøkt kunnskapsgrunnlaget for de siste tiårenes skolereformer i de fem nordiske landene. For Norge sin del har forskerne hatt fokus på læreplanverkene Kunnskapsløftet 2006 og LK20. Funnene viser at enkeltkilder har stor innflytelse på politikken. Det er en økning i bruk av referanser i de skolepolitiske dokumentene, men det er noen enkeltaktører som brukes svært ofte. Det er spesielt tre aktører som skiller seg ut. Ved siden av OECD, er det spesielt et dansk oppdragsforskningsinstitutt og en forsker i Australia som det blir mye henvist til. De representerer til sammen retninger innen forskningen som er opptatt av målbare resultater og effekter, altså hva som virker (UiO, 2022).

Biesta (2014) er en av teoretikerne som ber oss stille spørsmålet «hva vil vi å oppnå med utdanning?» Det å redusere dette komplekse spørsmålet har sin moralske, politiske og pedagogiske pris (s. 24). Den pedagogiske oppgaven er å bidra til at enkeltmenneske kan utvikle seg og ta del i verden som et ansvarlig selvstendig menneske (Biesta, 2021, s. 27) Også Hovdenak (2014) refererer til utdannings sosiologen Michael Young som kritiserer det han

mener politikere og lærerutdanningene har oversett: nemlig spørsmålet om hva det viktig at elevene skal lære? (s.63). Dette er også en kritikk som i stor grad rammer norsk utdanningsforskning (Hovdenak, 2014, s.63). Vi er avhengig av flere aktører med handlingsrom for å kunne balansere de spenningene vi står ovenfor.

Politikken står sentralt i styringen av pedagogikken. Skoleutvikling kan ses på som et politisk utviklingsprosjekt der lærerne er endringsagentene for å øke kvaliteten på elevenes læring som igjen vil bidra til å utvikle et lands økonomi. Et ensidig fokus på økt kvalitet i lærernes skoleutvikling, blir en forenkling av skolens samfunnsrolle. Dette er en tankegang som styrker smale systemer og byråkratisk oppbygde programmer og som uniformerer pedagogikken (Kennedy, 2020, s. 691). I slike systemer vil det være et lite handlingsrom for pedagogene som profesjon og deres skoleutviklingsarbeid vil være sterkt styrt ut fra andre hensyn enn pedagogikkfaget. Kennedy (2020) trekker frem et alternativt styringspunkt for skoleutviklingsprosessene, der pedagogikken og dens teori i kontekst får en aktiv rolle (Kennedy, 2020, s. 690). Et skoleutviklingsarbeid som i større grad ligger nærmere eleven, skolen og konteksten vil gi et viktig perspektiv inn i utdanningen.

10. Sentrale teorier for forskningsprosjektet

For å utforske problemstillingen for denne oppgaven er det ulike teoretiske retninger jeg vil trekke inn. Disse opplever jeg som sentrale med sine ulike perspektiv. De vil bidra til å utforske problemstillingen gjennom ulike forskningsspørsmål. De er på hver sin måte viktige bidrag i drøftingen av resultatene. Jeg vil i dette teorikapittelet presentere seks ulike teoriene ut fra deres essensielle teoretiske bidrag til oppgaven.

10.1. Profesjonsfelleskapet og deres samarbeidskulturer

Hargreaves og Fullan har undersøkt og setter ord på noen vesentlige indre samarbeidsprosesser som ikke er direkte synlige i hverdagen, men som er prosesser som trenger kapasitet, styring og engasjement for at utviklingsprosessene skal oppnå fremskritt. Hargreaves og Fullan (2014) er opptatt av at profesjonelle læringsfelleskap krever en arkitektur eller en utforming dersom de skal være produktive. Dette er et arbeid som må organiseres og arrangeres (s. 160). Ved siden av konstruktive rammevilkår er Hargreaves og Fullan opptatt av gode samarbeidskulturer. Det å etablere og utvikle disse kulturene er også prosesser som krever tid og tålmodighet, her finnes ingen kjappe snarveier (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 137). Utviklingen av samarbeidende profesjonsfelleskap krever innsats og et engasjement utover faste tidspunkter i løpet av en uke. Det handler om å utvikle tillit og gode relasjoner, og samarbeidet må styres med forventinger i en tydelig retning (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 145). Profesjonsfelleskapet må bygge på autentisk profesjonelt samarbeid, der lærerne har en stemme som påvirker agendaen for innholdet og rammebetingelsene for utviklingstiden. Det er viktig med samarbeidskulturer som søker fokus og dybde, og dette får vi gjennom varige, systematiske, brede tiltak med positiv dytting og trekking (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 143 og 144). Lærerne trenger et spillerom for å utvikle sin profesjonelle kapital. I Finland har de sett på lærernes behov for fellestid utfor klasserommet der de kan utforske og forbedre praksis. Dette må være arenaer der det foregår profesjonell læring av høy kvalitet (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 160). Finland er også det landet der lærere har utforskning og utvikling som en større del av sin arbeidstid (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 121).

Som lærere har vi et samfunnsmandat der vi jobber for å utvikle et skolesystem som er til det beste for hele samfunnet og samfunnets fremtid. For å få til dette handler det om å utvikle eget engasjement, dytte og trekke kollegaer fremover, utøve felles ansvar og samarbeide på tvers av hele systemet (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 162).

Begrepet profesjonelle læringsfelleskap har vært brukt siden 1990-tallet. Felleskapene har vært et initiativ for å utvikle lærernes generelle kapasitet til å utforske egen praksis. Læringsfellesskapene har også blitt brukt for å implementere eksterne reformer (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 145). Forskeren trekker frem to grunnleggende lærdommer om samarbeidsbaserte kulturer, det ene er at utvikling av tillit og gode relasjoner må ledes gjennom gode rutiner for møter. Den andre er at de vil miste sin effekt hvis prosessene blir hastige, påtvungne og mangler engasjement (Hargreaves og Fullan, 2014, s.145).

Hargreaves og Fullan (2014) sier at vi står ved et veiskille. Det er bred enighet i politikken, profesjonen og i samfunnet generelt at undervisning skal holde høy kvalitet, men veiskillet krever også en konsensus i hva som skal til i praksis. Profesjonen må gjenoppbygges. Vi må synliggjøre utfordringene vi står ovenfor, for så å utvikle gode alternativ med nye spilleregler (s. 19 og 20). Et for ensidig syn på prestasjoner, resultater og rangeringer i skolen har bidratt til å man har mistet de andre elementene ved læreryrket av syne. Forskningsbaserte strategier er viktige for å oppnå brede og dype kompetansemål. De er nødvendig bidrag inn i den profesjonelle kapitalen (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 31). Skoleutviklingsprosessene trenger også profesjonens kunnskap og innsikt.

Læreryrkets har av natur en utviklingskraft. Det handler om å utvikle seg som en profesjonell underviser for dagens elever for å forberede dem på morgendagens verden (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 68). Lærerne trenger spillerom for å kunne ta ansvar for å utvikle, utforske og implementere god klasseromspraksis. God og effektiv praksis kan ikke bare beskrives og anbefales, god praksis må ses, observeres, tolkes, forskes i og utprøves. Lærerne trenger kontinuerlig og kollektivt å bygge sitt kunnskapsgrunnlag og sin ekspertise (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 72). Hargreaves og Fullan (2014) advarer mot at forskning kan svekkes drastisk dersom de profesjonelle ikke får nok tenketid, til å utforske og forbedre sin egen praksis. De slår fast behovet for rom for å tenke som en profesjonell og å undersøke forskningsgrunnlaget (s. 73).

Hargreaves og Fullan argumenterer for å utvikle den profesjonelle kapitalen. Det er tre typer kapital de mener den består av: humankapital, sosial kapital og beslutningskapital.

Humankapitalen innebærer evnen til å benytte sine pedagogiske ferdigheter.

Humankapitalen handler om å møte og legge til rette for elevens faglige utvikling, uttrykke sitt empatisk engasjement og benytte sitt moralske kompass. Den sosiale kapitalen handler om hvordan innholdet i interaksjoner og sosiale relasjoner bidrar til å utvikle oss som mennesker og medmennesker. Beslutningskapitalen handler om evnen til å ta de best tjente vurderingene og beslutningene. Kjernen i den profesjonelle kapital er kompetanse og engasjement for kontinuerlig utvikling (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 97).

Så disse tankene om profesjonsfelleskap og samarbeidskulturer vil jeg ha med meg, når jeg går videre inn i forskningsspørsmålene for denne oppgaven.

10.2. Teoriens betydning i skoleutviklingsprosessene

Vi trenger teoriene i skoleutviklingsarbeidet. Teorien gir oss et grunnlag og en forutsetning for å forstå praksis ut fra ulike perspektiv og til å kunne utvikle den. Teoriene er ikke praksis, men de vil kunne gi oss ulike type refleksjonsgrunnlag. Kvernbekk (2021) setter ord på dette ut fra egen erfaring i praksisfeltet. Hun sier at teoriene ikke kan overføres direkte til praksis. Det hun hadde lært fra pedagogiske teoretikere om barns utviklingsnivå, stemte ikke med det hun møtte i klasserommet (s. 168). Hun er opptatt av pedagogikkens doble vesen. Pedagogikken skal konstruere kunnskap om et fenomen, men den skal også konstruere kunnskap for et fenomen (Kvernbekk, 2011, s. 22). Gjennom å gjøre dette skille kan pedagogikken som disiplin deles i to hovedretninger. Det er viktig å få frem at disse ikke står i noe motsetningsforhold til hverandre, men heller at dette er retninger som synliggjør ulike sider og styrker ved pedagogikk som fag. Vi trenger begge retningene for å kunne utvikle praksis. Pedagogikk kan ses på som et intensjonalt fag eller som et vitenskapelig fag. Som intensjonalt fag fremstår pedagogikk som målrettet og praksisorientert med en instrumentell drivkraft for å skape endringer. Denne retningen fokuserer på nytteperspektivet, relevans og anvendbarhet. Den vitenskapelige siden av pedagogikkfaget er teoriorientert, der en produserer kunnskap om ulike fenomen (Kvernbekk, 2011, s.22).

Kvernbekk stiller seg også undrende til pedagogiske filosofer som mener at forskning skal være direkte praksisrelevant og bidra med å fortelle praktikerne hva de bør gjøre. Hun mener at man i stedet for å gjøre om teori-praksisproblemet til et bør-problem, så handler det om å se på pedagogiske teorier som normative teorier (Kvernbekk, 2011, s.22). Her mener jeg hun anerkjenner en vesentlig holdning som bidrar til å rydde i hva teorien kan være for praksisfeltet. Samtidig som det erkjenner at teorien i seg selv har ikke verdi før den er tilgjengelig for praksisfeltet. Teorien er i første rekke et verktøy for praksisfeltet som kan bidra til refleksjon, forståelse og inspirasjon.

Det er teoriene som bidrar til den profesjonelle pedagogiske utviklingen. I arbeidet med skoleutviklingsprosesser opp mot praksisfeltet har teoriene en sentral rolle. Det er i denne fasen at verdien av avstanden mellom teori og praksis kommer til syne. Der er i dette spennet at refleksjonene kan skje (Kvernbekk, 2011, s. 20). Dette fordrer at praksisfeltet har en aktiv rolle i skoleutviklingsarbeidet og at skoleutviklingsprosessene prioriteres. Skoleutviklingsprosesser trenger praksisfeltet som en aktiv bidragsyter. Når Kvernbekk (2018) snakker om forskningsbasert evidens sier hun at evidens er evidens men bare for en begrenset hypotese. Dette gjelder også for randomiserte kontrollerte forsøk (RCT). Teoriene gir oss verdifull innsikt, men fortellingen må forankres i en lokal kontekst og må utfylles av praktikerne (s.152).

Akkurat som i kritisk realisme skiller Kvernbekk mellom begrep/teori og fenomen. Denne beskrivelsen kan vi se i parallell til det jeg tidligere i oppgaven har referert fra Nyhus (2022). Hun bruker metaforen kart og terreng. Begrepene og teorien om fenomenet er det samme som Nyhus kaller kartet, og terrenget er fenomenet slik det utspiller seg i praksis (s.273). De er begge opptatt av å tydeliggjøre at det er et skille mellom begrepet/teorien og fenomenet/praksis. Kvernbekk (2021) argumenterer for at denne avstanden imellom teori og praksis er vesentlig for forståelsen (s.168). Kvernbekk (2021) argumenterer for at vi nettopp trenger en distanse mellom teori og praksis for å kunne reflektere og videreutvikle praksis, hun definerer dette som et gap mellom teori og praksis. Hun mener at det er ulike typer teorier, og at noen av teoriene kan utvikles i samspill med praksis, men at dette ikke gjelder for all typer teorier. Det er også behov for teorier som har sin akademiske verdi i seg

selv (s. 180). Jeg ønsker å utforske hvordan teori og forskning kan bidra til å stryke skoleutviklingsarbeidet. Jeg vil også utforske om det er andre faktorer enn teorien som lærerne mener er vesentlig for å få en solid bro mellom teori og praksis.

10.3. Vertikale og horisontale kunnskapsressurser

Bernstein (1999) utviklet en modell som beskriver forskjellen mellom vertikale og horisontale diskurser. Han skiller mellom ulike kunnskapsformer i de to ulike kunnskapsdiskursene (s.159). Den horisontale kunnskapen ligger tettere opp mot det praktiske livet. Dette er en kunnskap som rommer og baserer seg på en sunn-fornuft-forståelse av fenomener den undersøker. Den har aksept for at det finnes flere lag i det som undersøkes og at fenomenet kan ha flere sannheter, da den er kontekstavhengig. Kunnskapen i denne diskursen formidles ofte muntlig (Bernstein, 1999, s- 159). Den horisontale diskursen bygger på en kunnskap som er relativ på den måten at den kan endres og at den kan illustreres som en sirkulær kunnskap.

Kunnskapen i den vertikale diskursen ligger tettere opp mot en teoretisk og forskningsmessig forståelse av kunnskap. Den består av kunnskap som er systematisk strukturert og hierarkisk oppbygd. Dette er kunnskap som kan illustreres som en lineær kunnskap som har strenge regler for hvordan kunnskapen kan tas i bruk (Bernstein, 1999, s. 159). Diskursen legger til grunn en mer abstrakt og stabil kunnskap.

10.4. Kunnskapsressurser og rekontekstualisering

Kunnskapsdiskursen tydeliggjør de to ulike kunnskapsformer som praksisfeltet forholder seg til samtidig. Diskursen viser hvordan kunnskapsformene bidrar med sine ulike styrker som kunnskapsressurser i utviklingsarbeidet. Det er i arbeidet med disse kunnskapsressursene vi kan øke kvaliteten på utviklingsprosessene. Vi trenger begge kunnskapsperspektivene inn på skoleutviklingsbroa. Kirkerud (2021) har gjort en undersøkelse som viser at skoleutviklingsprosessene trenger kunnskapsressurser både fra den vertikale og den horisontale diskursen for å utvikle lærernes praksis (s. 16). Det er rekontekstualiseringsprosessene som gjør kunnskapsressursene anvendbare i praksis. Igjen

viser Kirkerud (2022) til sine undersøkelser fra praksisfeltet at disse rekontekstualiseringsprosessene har en tendens til å bli dominert av enten den vertikale eller den horisontale diskursen. Det mest hensiktsmessige ut fra hennes undersøkelse, er når kunnskapsressurser fra begge diskursene bidrar. Da kan rekontekstualiseringen arbeide ut fra begge perspektiv. Den horisontale diskursen bidrar til å forme kunnskapsobjekter som finner løsninger som kan være mer kortsiktige og kontekstavhengige. Mens de vertikale diskursene bidrar til løsninger som krever mer abstrakt kunnskap og som kan legge til rette for mer langsiktige og systematiske løsninger (s. 189). Skoleutvikling i praksisfeltet handler om å bearbeide kunnskapsobjekter. Praksisfeltet må selv få identifisere de kunnskapsobjektene som er utilstrekkelige og problematiske, og arbeide med å utvikle disse (Kirkerud, 2022, s. 179). Lærerne må rekontekstualisere kunnskapsressursene så de gir mening i lærerhverdagen (Kirkerud, 2022, s. 175).

10.5. Praksisarkitektur

Praksisarkitekturen vektlegger at praksis foregår innenfor strukturer. Det er Kemmis og Grootenboer som i 2008 utviklet teorien om praksisarkitektur. De sier at tradisjoner og lokale forhold kan fungere som usynlige aktører i praksis. For å kunne gjøre endringer i praksis må vi forstå praksis med alle dens lag. Praksisarkitekturen er opptatt av å undersøke hva praksis består av, hva som skjer i praksis og hva som former praksis (Jakhelln et al., 2021, s. 15). Teorien om praksisarkitekturen er en teori med en ontologisk tilnærming til praksis, det betyr at vi er opptatt av hva som skjer i praksis og vi retter fokuset mot den virkeligheten som praksis utspiller seg i (Sjølie et al., 2021, s. 27). Vi finner mange elementer fra kritisk realisme i praksisarkitekturen. Praksisarkitektur er en praksisteori med en helhetlig tilnærming til å studere praksis der praksisen er analyseenheten. Praksisarkitektur er videreutviklet til et internasjonalt nettverk, der også Norge er en del av nettverket Pedagogy, education and praxis (PEP) (Sjølie et al., 2021, s. 27).

Praksisarkitekturen er en ressurs for praksis. Jakhelln et al. (2021) referer til Mahon når de uttrykker at praksisarkitekturen skal være en teoretisk ressurs for å forstå praksis. Den skal være en analytisk ressurs der man kan utforske hva som hindrer og støtter praksis, og praksisarkitektur skal være en ressurs for å transformere praksis (s. 17). Teorien om

praksisarkitekturen er en ressurs som bidrar til å gi teoretiske forståelser om praksis, det gir altså en teori om fenomenet (Sjølie et al., 2021, s. 28). Tidligere i oppgaven har vi sett hvordan Nyhus (2022) har brukt metaforen kartet når hun snakker om begrepene om fenomenet (s. 273). For å systematisk kunne observere praksis er det flere element som må studeres nærmere. Disse må også utforskes hver for seg, men også med tanke på hvordan de påvirker hverandre. De tre elementene som inngår i teorien om praksisarkitektur er ytringer, handlinger og relasjoner. Med disse tre perspektivene kan vi utforske hva som inngår i praksisen: ut fra muntlig og kognitiv aktivitet i praksisen, ut fra handlinger i praksisen og ut fra hvordan praksisene forholder seg til hverandre og omgivelsene rundt seg (Jakhelln, 2021, s. 17).

Praksisteorien har også en forståelse av at praksiser er situert i tid og rom. Det er ordninger, forhold, strukturer - som for eksempel forventinger, som holder praksisen innenfor sin ramme (Sjølie et al. 2021, s.29). Praksis er altså kontekstavhengig, og forholdene er tett sammenvevde. For å synliggjøre ulike forhold som påvirker praksis, deles praksisteorien opp i tre kategorier for rammebetingelser. Den første kategorien er de kulturelle-diskursive betingelsene som handler om hva som sies og tenkes, og hvilke begrep vi bruker. De andre kategoriene er de materiell-økonomiske betingelsene som handler om hvilke ressurser som er tilgjengelig og muliggjør eller begrenser praksisen. Den tredje kategorien er de sosial-politiske betingelsene, som danner det systemet man er en del av i et utdanningssystem. Når vi ønsker praksisendringer, må vi se på flere forhold som både muliggjør og begrenser praksis i vårt skoleutviklingsarbeid. Praksisarkitekturen er et redskap som kan støtte praksisfeltet i å analysere og dermed få en bredere og sannere forståelse av praksis. Ut fra dette grunnlaget vil praksisfeltet kunne gjøre tiltak for endringer i praksis (Sjølie, 2021, s. 30).

I dag er det forventinger om en utdanning som er kunnskapsbasert, endringsorientert og profesjonsrettet. Sjølie et al. (2021) referer til Kemmis modell som han kaller utdanningskomplekset. Gjennom modellen synliggjør han samspillet mellom ulike praksiser som opererer innen utdanning. Han trekker inn fem ulike praksiser: elevens læring, lærerens undervisning, forskning og evaluering, læreres kompetanseutvikling og ledelse som et system. Modellen viser hvordan alle disse praksisene henger sammen og kan påvirke hverandre i ulike kontekster. De henger tett sammen og danner praksisarkitektur for

hverandre der vi kan «zooome inn» og «zooome ut» ut fra hvilket nivå vi har behov for å undersøke tematikk og for å videreutvikle praksis (s. 35).

10.6. Lærernes handlingsrom

Bjørnsrud og Nilsen (2021) fokuserer på det uferdige i skolereformene og for læreplanverket LK20, spesielt. Utviklingsprosessene handler om å utvikle det uferdige som viser vei til nye muligheter igjennom refleksjon og valg (s.15). De presiser at medarbeidere i organisasjoner ikke møter reformarbeid uten erfaringer og kunnskap, og er opptatt av profesjonens handlingsrom. Bjørnsrud og Nilsen (2021) hevder at den gode skoleutviklingen krever et rom for å finne disse mulighetene for valg av gode løsninger for elevenes læring. For å arbeide med de nye og uferdige løsningene trenger skolen et profesjonsfelleskap som arbeider med og forbedrer disse over tid (s. 18).

Desentralisert kompetanseutvikling er et kompetanseutviklingsprogram er en nasjonal satsing der aktørene i samarbeid skal kartlegge behov og planlegge utviklingsarbeidet. Det innebærer at skoleeier, skoleledere, lokale universitet eller høyskoler og andre relevante aktører legger til rette for kompetanseutviklingen. Intensjonen er at det skal tas høyde for lokale tilpasninger inn i lærernes læring (Bjørnsrud og Nilsen, 2021, s. 97). Bjørnsrud og Nilsen (2021) er opptatt av at for å finne den gode balansen mellom styring ovenfra og styring innenfra i reformarbeidet blir kompetanseutviklingsprosessene, blir det sentralt at den enkelte skole med sin skoleledelse får reflekterte prosesser for valg av retning (s.100).

11. Metode

Jeg vil i denne delen av oppgaven redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort for å besvare problemstillingen. Siden jeg ønsket informasjon om lærernes erfaringer, bestemte jeg meg tidlig i prosessen for kvalitativt forskningsintervju som min forskningsmetode. Jeg ønsket å gjennomføre semistrukturerte kvalitative forskningsintervju, da kunne jeg følge opp med oppfølgingsspørsmål til lærerne underveis i intervjuene. Gjennom en kvalitativ studie har jeg utforsket virkeligheten. For å behandle resultatene fra studien, benytte jeg tematisk analysearbeid med utgangspunkt i veiledning fra tematiske analyse (Johannessen et al., 2018, s.280). Resultatene fra analysearbeidet har jeg brukt videre inn i diskusjonsdelen med forskningsspørsmålene, og til slutt i en konklusjon opp mot problemstillingen. I diskusjonsdelen har teoretiske perspektiv bidratt til å belyse resultatene ytterligere. Jeg gjennomførte seks intervjuer av lærere på to ulike skoler i Stor-Oslo. Jeg har intervjuet tre lærere på hver skole. Jeg har støttet meg til Kvale og Brinkmann (2015) sine sju stadier i en intervjuundersøkelse når jeg har planlagt, gjennomført og bearbeidet materialet.

Metodedelen av oppgaven gir rom for å reflektere over egen læringsprosess gjennom hele dette forskningsprosjektet. Det har vært en interessant opplevelse å overvåke endringen i egen forståelse igjennom hele dette arbeidet. Mine fortolkninger av tekster har endret seg og nytt meningsinnhold har vokst frem gjennom en lang prosess. Resultatene fra undersøkelsen fikk en annen dybde når de ble satt i sammenheng med andre resultater eller med teorien. Det har vært interessant å kjenne på hvor annerledes en tekst kan oppleves når man tar den opp igjen etter at man har jobbet med annet stoff i innen tematikken over en periode.

Et annet mål med dette kapittelet er å gjøre rede for mitt forskningsprosjekt og mine arbeidsprosesser, slik at de er transparente. Det er viktig at jeg beskriver hvordan jeg jobber og synliggjør underlaget for mitt forskningsbidrag. Dette er med på å styrke prosjektets validitet og reliabilitet. Igjennom metodene vil jeg vise hvordan resultatene kan spores direkte tilbake til underlagsmaterialet og direkte til kildene.

11.1. Forberedelsesarbeid

Et intervju har som formål å få fylldig og omfattende kunnskap om et annet menneskes opplevelser og hvilke synspunkter personen har om det temaet intervjuet handler om. Intervjuet kan gi ulike perspektiv, både instrumentelt og interaksjonistisk. Et instrumentelt perspektiv gir intervjueren innsikt i den andre personens beskrivelser av personens ytre verden, mens i det interaksjonistiske perspektivet samarbeider intervjupersonen og forskeren om å skape mening om erfaringen til den som intervjues, en fortolket praksis (Thagaard, 2018, s. 89). Jeg ønsket en kombinasjon av disse perspektivene for mitt prosjekt. Jeg var på jakt etter informasjon og beskrivelser av opplevelsen som lærerne hadde fra sin praksishverdag, samtidig som jeg ønsket å undersøke skoleutviklingsområdet grundigere. Jeg ønsket å finne ut mer om hvordan lærerne opplevde å jobbe med skoleutvikling. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan lærerne opplevde strukturer som styrende (ikke i deterministisk forstand) for prosessene, og hvordan de oppfattet sin egen rolle i skoleutviklingsprosessene. Gjennom et semistrukturert intervju, ville jeg ha anledning til å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg ville være i posisjon til å undersøke de områdene jeg opplevde som interessante nærmere. Ved å velge denne formen for intervju, ville jeg sette meg i en bedre posisjon for å innhente beskrivelser om den intervjuedes livsverden (Kvale og Brinkman, 2015, s. 22). Samtidig ville jeg få innsikt og mulighet til å jobbe videre med innspillene i intervjuet. Sammen kunne vi undersøke tematikken, der jeg kunne være åpen for å undersøke retninger som jeg ikke hadde tenkt på da jeg arbeidet med intervjuguiden.

Intervjuformen gir tilgang til informasjon av en er fenomenologisk karakter der fokuset er på den intervjuedes opplevelse av emnet. Det er dette som vies størst plass og oppmerksomhet (Kvale og Brinkman, 2015, s. 46). Innen kritisk realisme står hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel sentralt. Igjennom denne intervjuformen kunne jeg undersøke fenomenene ut fra lærenes perspektiv og ut fra deres innspill kom det frem informasjon som bidro til en ny forståelse. I intervjuet ville jeg ha anledning til å utforske fenomenene sammen med lærerne med nye oppfølgingsspørsmål.

11.2. Tematisering

Jeg begynte min søken om tematikken på hjemmesidene til Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet. Læreplanverket LK20 har en veiledning og digitale kompetansepakker. En av kompetansepakkene handler om profesjonsfelleskapet. På ulike høyskoler og universitet sine hjemmesider fant jeg avdelinger for Dekomp. I startfasen hadde jeg e-postkontakt med to fagpersoner. Den ene var en person knyttet til Utdanningsdirektoratets kompetansepakke om profesjonsfelleskapet. Den andre person hadde forsket på tematikken var forsker ved Fafo - Institutt for arbeids- og velferdsforskning. Jeg ville undersøke om de ville anbefale noen viktige kilder for det videre arbeidet. Jeg mottok tips fra begge om litteratur om temaet skoleutvikling i profesjonsfelleskapet. Videre fant jeg podcast-er og artikler som gav inspirasjon inn i arbeidet.

Det var mange ressurser og muligheter som var tilgjengelig, i denne fasen var det nødvendig å diskutere retningene jeg skulle fortsette søkene mine i med veileder. Jeg trengte en støtte i noen samtaler for å bli mer bevisst hvilken retning jeg ville undersøke arbeidet i profesjonsfelleskapet. Jeg trengte refleksjonsspørsmål som tydeliggjorde retning innen tematikken. Jeg opplevde allikevel at det å gi denne første fasen litt tid var meningsfullt. Etter de erfaringene jeg fikk i lese-fasen kunne jeg orientere meg bedre i det faglige landskapet. De navnene på teoretikere som i starten var helt ukjente begynte å plassere seg i et landskap som jeg skulle bli bedre kjent med. Jeg brukte også referanselister fra det jeg leste til å orientere meg videre inn i arbeidet. Dette var en prosess som måtte ta litt tid. På et tidspunkt ble det tydeligere hvilke bøker og artikler jeg skulle ta med videre i forskingsprosjekt. Teoriressursene handlet om profesjonsutvikling, lærerrollen, ledelse, organisasjonsutvikling og skoleutvikling. Fortsatt hadde jeg for mange områder jeg jobbet innen. Igjen var det god støtte i dialogen jeg hadde med min veileder på høyskolen. Parallelt med lesingen arbeidet jeg med problemstillingen. Den bidro til å tydeliggjøre avgrensningen av teoriområder. Da problemstillingen var på plass, fikk jeg en digital veiledning hos biblioteket på høyskolen INN. Dette bidro til mer systematiske søk ut fra begreper i oppgavens problemstilling.

På forsommeren 2022 var det en boklansering ved høyskolen INN på Hamar: «Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis» med Helstad og Mausestaden som redaktører for boka. Flere av kapitelforfatterne holdt innlegg om sine deler. Dette var en fin inspirasjon inn mitt i arbeidet med masteroppgaven om skoleutvikling og lærernes rolle i denne.

11.3. Planlegging

Da jeg skrev intervjuguiden var jeg opptatt av å møte intervjuoppgaven med en åpen og nysgjerrig holdning, og hadde en bevissthet om at jeg måtte formulere åpne spørsmål. På den måten ville jeg som intervjuer påvirke svarene i mindre grad. Kvale og Brinkman (2015) sier at åpne spørsmål er et viktig metodegrep for å få høyest mulig grad av gyldighet i svarene (s. 66). Arbeidet med intervju spørsmålene var en krevende prosess på den måten at jeg jobbet parallelt med kunnskapsgrunnlaget for oppgaven og utspørrings spørsmålene. Det å bygge opp eget kunnskapsgrunnlag tok mye av kapasiteten og skapte usikkerhet når jeg skulle lage spørsmål som skulle svare ut problemstillingen jeg forsket på. Igjen var min veileder helt nødvendig som en refleksjonspartner i denne delen av arbeid. Hun var en viktig støtte i mitt arbeid med intervjuguiden. Jeg opplevde at jeg manglet oversikten over tematikken, og i spørsmålene til intervjuguiden var jeg redd for å overse vesentlige perspektiv. Jeg vekslet mellom å utforme spørsmål og jobbe meg videre inn i teorier om temaet. Dette gav både inspirasjon og støtte inn i utforming av spørsmålene til intervjuguiden. Etter en periode med utforming av spørsmål, sorterte jeg dem inn i tre hovedtema. Hvert hovedtema fikk fra ett til to hovedspørsmål, med tilhørende underspørsmål. Hovedtemaene ble: skoleutviklingsarbeidets innhold, skoleutviklingsarbeidets prosesser og profesjonsfelleskapets rolle i skoleutviklingsprosessene.

Intervjuguiden ble redigert, nyansert og omstrukturert mange ganger, og jeg fikk tydelig kjenne på at det var mange hensyn å ta. Et kvalitativt forskningsintervju skal inneholde både fakta- og menings spørsmål (Kvale og Brinkman, 2015, s. 47). Meningsfortolkningene gir mer rike og nyanserte beskrivelser av fenomenet det handler om. Kvale og Brinkman (2015) har utarbeidet en liste over ni ulike typer intervju spørsmål, med en beskrivelse av de ulike

kvalitetene ved spørsmålstypene (166 og 167). Denne lista var til inspirasjon og økte min bevissthet for å benytte ulike spørsmålstyper igjennom intervjuene. Det handlet om introduksjonsspørsmål, direkte spørsmål, oppfølgingsspørsmål og indirekte spørsmål, men også taushet. Spesielt var det oppfølgingsspørsmålene jeg så på som en utfordring. Oppfølgingsspørsmål er noe av drivkraften i de semistrukturerte intervjuene, og jeg var bekymret for at min egen uerfarenhet ville gjøre meg i dårlig rustet for de nyttige og raske refleksjonene som kunne bringe videre undersøkende oppfølgingsspørsmål. Jeg var også bevisst at mine oppfølgingsspørsmål ville være preget av min fortolkning og kanskje ville lede oss til et annet sted enn det som var hensiktsmessig. Ved siden av oppfølgingsspørsmålene visste jeg også at jeg måtte rette oppmerksomheten mot elementet taushet i intervjuformen. Jeg visste det ville være lett å kjenne på et ansvar for å drive intervjuet fremover, og at for rask fremdrift ville kunne skjule mye god informasjon.

Når intervjuguiden var utarbeidet, gjennomførte jeg prøveintervjuer med to lærere som jeg forspurte fra egen arbeidsplass. Dette ga meg en klar tilbakemelding om behov for å operasjonalisere begrepet skoleutvikling. Begrepet ble uhåndterlig i intervjusituasjonen. Hva mente jeg egentlig med det? – det kunne virkelig bety og berøre alt vi gjorde. I prøveintervjuet hadde jeg store problemer med å avgrense begrepet og gi det en tydelig retning selv. Begrepet måtte bearbeides, og jeg måtte bruke det på en annen måte inn i intervjuguiden. Det måtte knyttes mer direkte til det jeg ville finne ut av i undersøkelsen. Prøveintervjuene gav meg også en tilbakemelding om at jeg hadde tatt med for mange spørsmål. Tiden gikk helt fra meg i intervjusituasjonen. En positiv overraskelse var at det å komme med oppfølgingsspørsmål, var noe som falt mer naturlig enn jeg hadde fryktet. Oppfølgingsspørsmål opplevdes naturlig og var ikke minst interessante å få en dypere innsikt i hva som lå i svarene jeg fikk. Det viste seg at flere av spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden ledet inn mot det intervjupersonen allerede hadde svart på i tidligere spørsmål, så her var det muligheter for å stramme mer inn. Dette var en nyttig opplevelse, og ga meg klare tilbakemeldinger på intervjuguiden.

Etter en ny veiledning med deling av erfaringer fra prøveintervjuene, fikk jeg revidert intervjuguiden sendte jeg inn søknad som ble godkjent av Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Vedlegg 1). Jeg hadde i utgangspunktet en plan om å samle inn

eventuelle årshjul eller årsplaner fra skolene jeg intervjuet. Jeg ønsket at denne informasjonen skulle bidra til å utfylle bildet av innholdet på skoleutviklingsarbeidet på skolene. Det var derfor også et punkt som jeg beskrev inn i prosjektplanen jeg sendte inn til Sikt. Dette var et informasjonsunderlag jeg underveis i prosjektet valgte å gå bort fra. Jeg erkjente at informasjonen jeg ville kunne hente ut av dette ville bli for tilfeldig ut fra hva jeg ville ha klart å få inn av dokumenter, og jeg konkluderte med at denne type informasjonen ikke ville være sentral for mitt prosjekt.

Tidspunktet for å finne to skoler som kunne stille med lærere til undersøkelsen var kommet. Jeg ønsket tre lærere som intervjupersoner fra hver skole, til sammen seks lærere. Jeg brukte skolenes hjemmesider med deres strategiske plan som utgangspunkt for å orientere meg, før jeg sendte forespørslene til skolene. Noen av skolene jeg kontaktet hadde også dukket opp i det materialet jeg hadde blitt kjent med, i min tidligere utforskning av tematikken. Det var skoler som hadde fokus på skoleutviklingsarbeid jeg ønsket å komme i kontakt med. For dette prosjektet ønsket jeg kontakt med to barneskoler i Stor-Oslo-området som var opptatt av skoleutvikling.

11.4. Presentasjon av deltakerskolene

Deltakerskolene er to mellomstore barneskoler, 1. -7. trinn. Begge skolene viser et spesielt engasjement for skoleutvikling. Begge skolene har ledelser som er opptatt skoleutviklingsarbeid, og som har temaet tydelig på agendaen i skolehverdagen. Den ordinære betegnelsen på lærernes samrådingstid/fellestid, betegnes på begge disse skolene som utviklingstid. Etter velkomstsamtaler med lederne på skolene, opplevde jeg noen tydelige forventninger til og en positiv energi i skoleutviklingsarbeidene deres.

I min presentasjon av resultatene har jeg valgt å anonymisere skolene og intervjupersonene ved å gi de fiktive navn. Dette for å gjøre det lettere for leseren å følge sammenhengene resultatene når jeg presenterer og behandler disse. Intervjupersonene har fått fiktive navn som begynner med samme forbokstav som det fiktive skolenavnet. Skolene har jeg valgt å kalle Furu skole og Bjørk skole. På Furu skole har jeg intervjuet tre lærere: Fredrik har vært lærer i 37 år, Flemming har vært lærer i 19 år og Frida er nyutdannet. På Bjørk skole har jeg

intervjuet tre lærere: Bente har vært lærer i 10 år, Bodil har vært lærer i 20 år og Birgitte har vært lærer i 6 år. De fleste av lærerne har mange års erfaring. Flere av dem har jobbet på ulike skoler igjennom sin lærerkarriere. De har ulike fagområder som de opplever som sine styrker og interessefelt. De har ulike fagkompetanser, tre av lærerne har masterutdanning/hovedfagsutdanning og tre av lærerne har allmennlærerutdanning.

Flere av spørsmålene i intervjuene berørte hvordan utviklingsarbeidet var organisert på den enkelte skole. Det er viktig å presisere at disse to listene er basert på resultatene som lærerne trakk frem. De må ikke ses på som fullstendige lister. Igjennom drøftingen av resultatene vil de ulike organiseringene og grupperingen trekkes inn i oppgaven. Jeg velger derfor å lage en oversikt i denne presentasjonen sånn at det blir lettere å forstå hva jeg benevner i undersøkelsen.

Furu skole har organisert skoleutviklingsarbeid med blant annet følgende grupperinger/tiltak:

- pedagogisk gruppe
- to faste utviklingstid-møter for alle lærere per uke
- avdeling (småtrinn-mellomtrinn)
- team
- skoleutviklingsgrupper som arbeider med fag eller pedagogisk tematikk
- utvalgte trinn har deltatt i Dekomp-prosjekt
- skolen deltar i et skoleutviklingsnettverk med andre skoler, der både ledelse og lærere deltar

Bjørk skole har organisert skoleutviklingsarbeid med blant annet følgende grupperinger/tiltak:

- utviklingsgruppe – satt sammen av lærere og ledelse
- egne veilederstillinger knyttet til fokusområder på skolen
- to faste utviklingstid-møter for alle lærere per uke
- team med teamkoordinatorer
- faggrupper
- utvalgte trinn deltar i Dekomp-prosjekt, som går over ett år og foregår i nettverk med nærskoler

11.5. Intervjusituasjonen

Det å få på plass informantskoler tok litt tid. Min opplevelse er at skolene er positive til å delta, men at det er krevende å prioritere. Flere av skolene forklarte også at de fikk svært mange forespørsler om deltagelse i masterprosjekt, og at det var utfordrende å være deltager i disse prosjektene i en travel skolehverdag. Så få forespørsler ble prioritert. Jeg fikk også erfaring med at uforutsette endringer som en streik, gjorde at avtaler måtte endres. Allikevel opplevde jeg responsen på tematikken og problemstillingen som positiv, så jeg ga ikke opp. Det var viktig for meg å ikke kjenne til den skolen jeg skulle undersøke, det trakk ut letingen. Jeg ønsket å være i en posisjon med mest mulig distanse til intervjupersonene. De tre første intervjuene ble gjennomført mot slutten 2022, og de tre siste gjennomførte jeg sen-vinteren 2023.

Intervjuprosessen er et håndverk der intervjuerens praktiske ferdigheter vektlegges (Kvale og Brinkman, 2015, s. 95). For meg ble det viktig å være bevisst det å være lyttende med en tilstedeværende holdning, der målet var å kunne foreta best mulige metodologiske beslutninger underveis i intervjuprosessen. Det krevde en balansegang å være i et samspill med den som ble intervjuet, samtidig som jeg skulle lede intervjuet i den planlagte retningen. Som intervjuer trenger en kultivering av samtaleferdigheter, og målet med forskningsintervjuet er å produsere ny kunnskap (Kvale og Brinkman, 2015, s. 20 og 21). Dette var mitt første møte med forskningsintervjuet og jeg hadde intervjuguiden (Vedlegg 4) som verktøy i intervjuene. Intervjumetoden er en ferdighet som må oppøves igjennom erfaring og refleksjon. Det var utfordrende å holde oppmerksomheten på mange områder samtidig. Jeg bestemte meg for å skrive en logg i etterkant av hvert intervju jeg hadde gjennomført. Jeg skrev ned så objektive beskrivelser som mulig fra intervjusituasjonen, sammen noen utsagn og refleksjoner som hadde fått min oppmerksomhet gjennom intervjuet. Dette bidro som tilleggsinformasjon når jeg samlet all informasjonen før kode-arbeidet skulle begynne.

I intervjuet skjer det en samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial (Kvale og Brinkman, 2015, s.37). Samspillet mellom intervjueren og intervjupersonen bidrar til at de sammen kan skape felles kunnskap. Selv om selve intervjusituasjonen var

utfordrende, på den måten at det var mye å holde fokus på samtidig, ble det raskt etablert en naturlig flyt i alle intervjuene. Jeg opplevde en gjensidig positiv grunntone som bidro til at samspillene og utforskningen kom veldig naturlig.

Gadamer tydeliggjør betydningen av våre egne forståelsesredskaper som når vi er fortolkere av kunnskap. Vi må ha en bevissthet rundt vår egen posisjon med vår forhåndskunnskap, erfaringer, tradisjon og vår historiske kontekst. Våre fortolkninger vil aldri bli nøytrale (Kvale og Brinkman, 2015, s. 74). Jeg opplevde at min egen erfaringsbakgrunn som lærer bidro positivt inn i intervjusituasjonen. Jeg opplever at intervju som metode har mange likhetstrekk ved undervisningssituasjonen, det handler om å finne ut mest mulig om en annen persons forståelse av et tema og skape intersubjektivitet. Det at jeg har god kjennskap til hva hverdagen til en lærer inneholder, var for meg en ressurs inn i dette prosjektet. Det ga en trygghet å ha en god forståelsesramme for den informasjonen jeg fikk. Det at jeg selv er så tett på det jeg skulle utforske, har også sine ulemper. Med den samme yrkesbakgrunnen erkjenner jeg at jeg har noen blinde flekker til det som utforskes. Min bakgrunn som lærer kan ha bidratt til forutinntatthet. Alle fortolker ut fra sine egne erfaringer. Dette påvirker hva vi velger å fokusere på og hvordan vi fortolker resultatene.

Min egen bakgrunn utfordret også min forskerrolle. Det var veldig lett å identifisere seg med dem jeg intervjuet. Allikevel var jeg opptatt av å holde en avstand og være i forskerrollen. Jeg overvåket derfor jevnlig eget ståsted ved å stoppe opp, og reflektere over egen rolleforståelse underveis i prosessen.

11.6. Transkribering

Da jeg skulle i gang med transkriberingen forstod jeg at det ikke fantes en korrekt transkriberingsmetode, men at spørsmålet handlet om: hva er nyttig transkripsjon for min forskning (Kvale og Brinkman, 2015, s. 212). Lydopptakene ble gjort med Diktafonappen til Nettskjema. Lyden var av god kvalitet. Etter hvert forstod jeg at jeg kunne spille av intervjuene med en hastighet på 50 %. Dette lettet lytte- og transkriberingsarbeidet betraktelig. Selve transkriberingsprosessen var en langsom og nyttig prosess. I dette arbeidet ble jeg tvunget til å virkelig måtte forholde meg til det intervjupersonen hadde sagt, og ikke

det jeg hadde oppfattet at intervjupersonen hadde sagt. Det var overraskende at det ved flere tilfeller var noe annet jeg i utgangpunktet hadde oppfattet.

Transkripsjonsarbeidet krever en oppmerksomhet og bevissthet for å sikre materialets reliabilitet og validitet. Mine valg i denne forbindelse, har vært å transkribere de seks intervjuene nærmest mulig det ordrette talespråk, for å få det nærmest mulig uttrykket til intervjupersonene. Allikevel har jeg utelatt pauser, latter og lyd-uttrykk. Alle ordene, også gjentakelsene, som ble sagt i intervjuene er tatt med i transkripsjonen. Understreking som ble gjort med intonasjon er utelatt. Det betyr at jeg har valgt å utelate noen retoriske poengteringer som intervjupersonen bruker. Årsaken til det er at jeg opplevde disse som forstyrrelser når jeg skulle lese materialet. De bidro til å forsterke mine fortolkninger i stedet for å gå inn i selve innholdet i teksten. Jeg ønsket en transkribering der innholdet i materialet kom tydelig frem. Det at jeg lagde en lik standard for transkriberingen, bidro til at innholdet fikk et mer likt utgangspunkt og at personlighetene fra lærerne ble trukket mer tilbake.

Transkriberingsprosessen støttet meg i komme nærmere innholdet i utsagnene.

I arbeidet med transkriberingen ble jeg oppmerksom på at det var få setninger som i intervjuene ble uttalt som hele setninger. Transkriberingen mangler derfor mye tegnsetting. For å gjøre teksten mest mulig oversiktlig, og for å unngå alt for lange linje uten tegn, valgt jeg å dele opp teksten i mindre avsnitt.

11.7. Analysearbeidet

Analysearbeidet startet med gjennomlesing og notater fra transkriberingen. I denne fasen av arbeidet ble veiledningene med min veileder fra INN viktige. Det var krevende å utforme kategoriene. Det var vanskelig å få oversikt over temaene. Jeg lagde en tabell der jeg samlet resultatene fra alle intervjuene under ni ulike temaspørsmål. Dette var første fase av kodingen. Etter en ny veiledning og flere nye sorteringer i temaer, bestemte jeg meg for tre hovedområder som var underlaget for forskningsspørsmålene. Disse skulle igjen lede meg mot å besvare problemstillingen. Forskingsspørsmålene spiller en avgjørende rolle inn i kategoriseringsfasen (Johannessen et al., 2018, s. 296). Jeg brukte fargede prikkelistremerker til å kode resultatene jeg hadde samlet i tabellen. I denne koderunden fokuserte jeg på de tre temaene som forskningsspørsmålene omhandlet. Hvert tema må ha

en intern og ekstern konsistens (Johannessen, 2018, s. 299). Dette innebar at jeg måtte være bevisst hvordan jeg samlet resultatene innenfor de tre kategoriene. Det var viktig at jeg fikk samlet resultatene til det temaet der det hørte til under, samtidig måtte jeg være bevisst at ikke resultatene i de ulike temaene overlappet hverandre.

I det videre analysearbeidet har jeg presentert og diskutert resultatene. Når det gjelder presentasjonen av resultatene, referer jeg til det transkriberte materialet når jeg siterer lærernes intervjusvar. Det har vært nødvendig med noen språklige justeringer når materialet skal presenteres i tekst. Jeg vil presisere at jeg ikke har endret på innholdet sånn at meningen endrer seg. Justeringene omhandler at svarene er skrevet mer ut i hele setninger. Jeg har tatt bort muntlige ikke-meningsbærende ord som: f.eks. «ikke sant», «da», «og ja...» eller «jeg tenker». Dette var et tiltak jeg gjorde for at presentasjonen av resultatene skulle flyte lettere språklig. Jeg valgte å strukturere dette arbeidet ved først å dele opp de tre forskningsspørsmålene og behandle dem hver for seg. I det skriftlige analysearbeidet har jeg først presentert resultatene. Resultatene er samlet i undertemaer under hvert forskningsspørsmål. Undertemaene ble justert og forandret underveis i analysearbeidet, etter hvert som de ble mer tydelige for meg. Etter presentasjonen av resultatene diskuterte jeg dem opp mot de teoriene jeg hadde valgt ut til å være mine sentrale teorier. Det var i tillegg viktig for meg å se på resultatene med et kritisk realisme-perspektiv. Hermeneutikken er en viktig forståelsesramme for fortolkningsprosessen. Fortolkning av mening er det sentrale temaet i hermeneutikken, formålet med fortolkningen er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Begrepet tekst rommer i denne sammenheng også diskurs og handling (Kvale og Brinkman, 2015, s. 74). Jeg ønsket gjennom mine fortolkninger å trekke inn teorien som diskusjonspartner opp mot resultatene. Jeg ville trekke inn kritisk realisme som et perspektiv for å undersøke om dette kunne bidra til ny forståelse og innsikt.

12. Ethiske vurderinger

Den etiske siden ved forskningsintervjuet er en grunnleggende dimensjon som følger hele forskningsprosessen, gjennom alle fasene i forskingsarbeidet er dette en sentral del. Et hvert metodisk valg fører til at vi må reflektere over de etiske konsekvensene (Thagaard, 2018, 27). Det har vært lett å kjenne ansvaret som ligger til forskerrollen nå som jeg har jobbet med et forskningsprosjekt. Det å møte og jobbe med andre mennesker som gir deg tillit og informasjon vekker det etiske kompasset. Kvale og Brinkman (2015) synliggjør det asymmetriske maktforholdet som ligger i intervjuet som metode. Det er den som intervjuer som velger spørsmålene og som har monopol på å fortolke materialet (s. 52). Disse strukturelle forholdene ved metodikken understreker det ansvaret som forskeren har for materialet i sin videre bearbeiding av det. Som nybegynner har det vært vesentlig å støtte meg til litteraturen for dette temaet, ved siden av har det vært en støtte å ha hatt en veileder fra INN som jeg har kunnet drøfte mine etiske refleksjoner sammen med.

Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør, har også vært en nyttig kilde til kunnskap om tematikken, men også igjennom sine søknadsordninger bidratt til nyttige refleksjoner knyttet til mitt forskningsprosjekt. Da jeg sendte søknaden om å få godkjent forskningsprosjektet, var innfyllingsskjemaet utvidet til å også inneholde god veiledning for lovverket og retningslinjer som gjelder for behandling av personopplysninger. Jeg opplevde søkeprosessen hos Sikt som en støtte og veiledning for behandlingen av det materialet jeg skulle hente inn. Jeg ble kjent med regler som førte til direkte etiske tiltak inn i mitt prosjekt. For dette forskningsprosjektet fikk alle intervjudeltakerne skriftlig informasjon (Vedlegg 2) om prosjektet, og de fikk mulighet til å stille spørsmål i forkant og etterkant av intervjuet. Deltakerne skrev under samtykkeskjemaet (Vedlegg 3) før intervjuet ble satt i gang. De som ble intervjuet fikk også informasjon om deres mulighet til å trekke seg når som helst i fra forskningsprosjektet. For å ivareta deltakernes anonymitet har jeg gitt både skoler og deltagere fiktive navn. Skolene og deltakerne har igjennom hele prosjektet blitt omtalt med kodede navn. Før de fikk sine fiktive navn, ble både skole og lærere omtalt i tallkoder. Jeg erkjenner også min plikt til å slette alle lydfiler og makulere skriftlige underlag som er knyttet til personene nå som forskningsprosjektet avsluttes.

13. Resultater og analyse fra undersøkelsen

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra intervjuene. De presenteres tematisk innenfor hvert av undersøkelsens tre forskningsspørsmål. Der hvert forskningsspørsmålene på hver sin måte vil bidra til å belyse oppgavens problemstilling: *Hvordan kan lærerne styrke broa mellom praksis og pedagogisk teori og forskning, i arbeidet med skoleutvikling?*

Videre i analysearbeidet vil jeg trekke inn teori for å diskutere resultatene opp imot disse. De sentrale teoriene jeg har valgt ut, vil bidra med sine perspektiv inn i de ulike forskningsspørsmålene. Jeg vil også trekke inn mitt forskningsvitenskapelige ståsted i hver av diskusjonene for å besvare forskningsspørsmålene ytterligere. Avslutningsvis for hvert forskningsspørsmål vil jeg gjøre en kort oppsummering av funnene.

13.1. Forskningsspørsmål 1:

Hva er lærernes tanker om broa mellom praksis og teori og forskning i skoleutviklingsarbeidet?

13.1.1. Innholdet i utviklingstid

For å undersøke dette vil jeg først se på lærernes opplevelse av egen posisjon på broa. Undersøkelsen viser at for lærerne jeg har intervjuet, har de to ukentlige fellesmøter for hele personalet der det arbeides med utviklingsarbeid. Disse møtene kalles utviklingstid. Ved siden av de ukentlige møtene har lærerne planleggingsdager og seminarer igjennom skoleåret. Dette er møter der ulike tema tas opp. Temaet kan presenteres ofte av ledelsen, men ikke nødvendigvis. Det kan også være lærere med et eget mandat på skolen, eller grupperinger med et mandat som kan lede møtet. En skriftlig artikkel eller annet teoretisk grunnlag kan også være utgangspunktet for utviklingsarbeidet. Tematikken blir ofte bearbeidet som gruppeoppgaver og danner grunnlag for en diskusjon i personalet. Nærmeste leder kan i noen tilfeller be om et notat eller en form for videre skiftelig oppfølging. Utviklingstiden kan også romme erfaringsdelinger fra lærerne, noen kan ha vært på et kurs, ha vært med i et prosjekt eller har en spesifikk kompetanse som det ønskes at de deler med resten av personalet. Dette er også økter som ofte har oppgaver eller refleksjoner for personalgruppa knyttet til seg.

13.1.2. Lærernes refleksjoner over utviklingstid

Lærerne trekker frem denne vekslingen mellom en mer teoretisk innfallsvinkel og arbeid med tematikken som gruppeoppgave, som en god form å jobbe i. Da legges det til rette for diskusjon og arbeidsmåten bidrar til nye refleksjoner og ny innsikt. Gruppeoppgavene blir trukket frem som et positivt bidrag for å gjøre tematikken mer praksisnær.

Lærerne uttrykker at det som kan være utfordrende med utviklingstiden, er at lærerne ikke alltid opplever at tematikken treffer. Lærerne trekker frem viktigheten av relevans knyttet opp mot de utfordringene som de står i i sin hverdag. Flemming sier: «det er viktig at jeg føler det er relevant, og det vet man jo ikke alltid om det er. Det er vanskelig for andre å skjønne om det er relevant for meg.» Bodil kommenter utviklingstiden slik: «for hvordan skal vi få fram engasjementet og se viktigheten av å ha et fellesskap? Jeg tror nok at det fortsatt er en del som ikke klarer å se det som nyttig i sin hverdag.»

13.1.3. Viktige element for utviklingstid

Birgitte er også opptatt av at det må være en plan for å bruke og jobbe videre med tematikken som tas opp: «ikke sånn: – her har dere litt påfyll, snakkes aldri. [men i stedet:] Du må bruke det videre ellers er det ingen vits.» Bente forteller om rutinene ved sin skole: «hvis vi har hatt et foredrag, så blir vi spurt: hvordan tenker dere at vi jobber best mulig med dette videre?» En helhetstankegang trekkes frem av lærerne som en suksessfaktor. På Bjørk skole var det etablert en utviklingsgruppe. Den bestod av en lærergruppe på fire og ledelsen. Disse hadde ukentlige møter der de la langsiktige og helhetlige planer for utviklingsarbeidet. I utviklingsgruppa er det rom for grundige diskusjoner før innholdet blir tatt med til videre bearbeiding i utviklingstid. Utviklingsgruppa var opptatt av at det var en rød tråd i arbeidet mellom pedagogisk årshjul, utviklingstid, teamtid og faggrupper. De var også opptatt av å stå lenge nok i tematikken de var i. Arbeidet var sentrert rundt Fagfornyelsen - LK20, og alle dens muligheter til å utforske skole på ulike plan. Bodil uttrykker hvordan skolen jobber helhetlig: «i faggruppene har vi virkelig dykket inn i det, inn i kjerneelementene, tverrfaglige tema og så fagets relevans og grunnleggende ferdigheter, så vi har utfordret oss selv på hva som er det viktigste i faget».

13.1.4. utfordringer for utviklingstid

Bodil forteller hva hun opplever kan være utfordrende når man skal lede en utviklingstid: «vi i utviklingsgruppa føler at vi eier det, men vi har opplevd at vi ikke klarer å formidle det godt nok, der noen spør: hva snakker dere egentlig om nå? hva vil dere at vi skal gjøre?»

Birgitte beskriver noen begrensninger når det gjelder innholdet for utviklingstiden: «Jeg er jo med i utviklingsgruppa, vi tar jo del i innholdet, men fort er det ting som er satt, og da hjelper vi til med organisering, men det er begrensa, hva du har av innflytelse.» Hun uttrykker også at utviklingsarbeid er et arbeid som krever en innsats: «du må ha motivasjonen for å ville utvikle deg, for det er slitsomt arbeid.»

13.1.5. Ulik kapasitet i ulike roller

De to lærerne som har mentor-/veilederstillinger på sine skoler snakker om skoleutviklingsprosessene og forankring i teori og forskning med en større kapasitet enn kontaktlærerne i undersøkelsen. De er opptatt av langsiktige mål og de overordnede forståelsene. De uttrykker et sterkt eierforhold til de prosessene de er med i og bidrar innenfor. Kontaktlærernes kapasitet er i større grad knyttet til klassen de underviser og oppfølgingsoppgaver knyttet til dette. De har allikevel et engasjement for skoleutvikling, og noen av dem har også deltakere i utviklingsgruppa på skolen.

13.1.6. Lærerne uttrykker mangelen av påvirkningskraft i skoleutviklingen

Bente sier noe om hvor hun opplever at initiativene til skoleutvikling ligger: «jeg føler jo at initiativet ligger på et så altfor høyt nivå, altfor langt vekk fra skolehverdagen, den ligger på politisk plan, det ligger hos etaten. Det er viktig at pedagogene blir hørt og kan påvirke utdanningen, pedagogenes stemme er viktig.» Hun uttrykker også: «når de nye fagplanene kom, så har dem jo lytta, der er det nok stemmer nærmere grasrota som har vært fremme, men jeg er ikke sikker på om de som tar initiativ til skoleutviklingen støtter seg til den riktige forskningen.»

Flemming understreker at det er viktig å lytte til lærerne, til de som har erfaringene og som er i klasserommene hver dag. Han uttrykker at det er lærerne som opplever hva som fungerer i klasserommet for elevene. Lærerne uttrykker at de trenger en stemme som blir hørt på et tidlig tidspunkt i skoleutviklingsprosessene. Fredrik presiserte at det er lærerne som setter endringene ut i live i praksis. Flemming uttrykker at skoleutviklingsprosessene har

et større potensiale: «det er viktig å få lærerne på lag. Hvis det blir sånn: - dere skal gjøre det. Ja, så gjør man det, men effekten blir ikke så bra som det kunne vært.»

13.1.7. Bruke lærerne kompetanse

Bente uttrykker viktigheten av å få bidra med sin kompetanse inn i profesjonsfellesskapet.

Bodil sier også: «for jeg tenker at hvis du får delt noe av det du brenner for, så gjør det også noe med engasjement, involvering og alle de tingene der, og det har vi snakket om at vi må tenke mer på.» Birgitte sier at det er viktig at lærere får reflektere over egen profesjon.

Lærerne presiser også at de teoriene som man jobber med må oppleves riktige og viktige, de må stemme med verdier og erfaringer lærerne har.

13.1.8. Lærernes forhold til teori og forskning

Bodil opplever at de i hverdagen jobber ut fra et faglig forankret ståsted, men at det jobbes

lite direkte med teori og forskning. Flemming uttrykker behovet for teori slik: «Det kryr jo ikke av faglitteratur her. Det føler jeg ikke at det gjør. Det kunne det kanskje vært mer av, eller at man lenker opp mot artikler og fronta det litt mer. Det er interessant egentlig, for det føler jeg ikke det er så mye av.» Lærerne uttrykker at det blir mer tilfeldig hva den enkelte lærer leser, og dette skjer mest ut fra eget engasjement og initiativ. Det tyder på at det generelt er lite tilgang på konkret faglitteratur på arbeidsplassen, men at det kan være muligheter for innkjøp av spesifikke bøker på ønske fra lærerne. Facebook-grupper blir trukket frem som et sted der lærere kan være medlem av grupper som deler artikler, og man kan finne noe spennende tematikk. Det å holde seg oppdatert oppleves nok av lærere mest som et individuelt prosjekt, og som noe som er opp til den enkelte lærer selv.

Hovedutfordringen handler allikevel om tid. De ønsker seg arbeidstid til å kunne lese og sette seg inn i teoristoff. Bodil uttrykker at det er en utopi at alle lærerne skal ha den teoretiske innsikten. Hun tenker at det er mer realistiske at noen i personalet, eller de som skal lede utviklingsarbeidet som har den bakenforliggende teorien inne. Teori anses av lærerne som et viktig påfyll både i forhold til mer didaktisk læringsteori, men også teori som bidrar til refleksjon og videre utforskning og ikke nødvendigvis til en direkte endring. Bente uttrykker det slik: «Vi kaster oss altfor lett ut i å finne løsninger, og veien videre. Det er en utvikling her, men er det egentlig fremskritt? Målet må være å skape en skole som baserer

seg på nyere forskning for hele barnet». Lærerne uttrykker interesse for ulike tematikk og utforskningsmetoder som kollegaveiledning, men arbeidspress og kapasitet er en tydelig begrensende faktor for i hvilken grad de kan gå i dybden på tematikken og hva som er gjennomførbart i hverdagen.

Resultatene fra forskningsspørsmålet kan oppsummeres med innspill lærerne trekker frem som viktig for sitt utviklingsarbeid. De er opptatt av en helhet i arbeidet, og de ønsker selv å ha en stemme som kan bidra til hva utviklingen skal handle om. Initiativene for prosessene oppleves som styrt utenfra skolen. Lærerne ønsker å bli spurt om sine innspill, sånn at utviklingsprosessene kan bli mer relevante og kobles nærmere lærernes praksishverdag. Lærerne ønsker tid til å reflektere over egen profesjon og å styrke de teoretiske innspillene så de blir en mer systematisk del av utviklingsarbeidet. Lærerne ønsker å bidra med sin kompetanse inn i skoleutviklingsarbeidet.

Diskusjon av resultatene:

Lærernes tanker om skoleutviklingens innhold og deres egen posisjon i arbeidet

13.1.9. Struktur – aktør-påvirkning i skoleutviklingsarbeidet

Skoleutvikling har en positiv energi. Dette er et arbeid som vil forbedre og utvikle et potensiale, men hvor er profesjonens rolle i dette arbeidet og hvilke teorigrunnlag bygges utviklingsarbeidet på? Det er enighet om at skoleutviklingsarbeid er en del av skolens virksomhet. Det er også bred enighet om at hensikten med skoleutvikling handler om å utvikle en bedre skole for elevene (Mausethagen og Helstad, 2022, s. 15). Skoleutvikling rommer mange ulike endringer, prosesser og initiativer. Hva som skal til for å sette i gang skoleutvikling og hvordan skoleutviklingsprosesser skal settes i gang, er lærere, skoleledere, forskere og politikere ikke like enige om (Mausethagen og Helstad, 2022, s. 15). Lærerne opplever at de har få muligheter til å påvirke innholdet i skoleutviklingsprosessene. Sånn jeg forstår det, er det helt vesentlig at lærerne kommer i en tydeligere posisjon for å kunne sette seg inn i ny kunnskap og bearbeide denne for praksis sammen med sine kolleger. Dette er arbeidsprosesser som krever innsikt, utforsking og kapasitet. Dette er en viktig del av profesjonaliteten til lærerne. Dette er ikke et arbeid som kan styres ovenfra, men som

lærerne må ha et eieforhold til. Lærerne må være en del av prosessene for at arbeidet skal lykkes.

Med et kritisk realisme-perspektiv kan vi forstå at det er sosiale strukturer til stede og som er med på å påvirke lærerens posisjon i skoleutviklingsarbeidet. De overordnede politiske føringene, har satt sitt preg på strukturene for yrket. Lærerne i intervjuene gir uttrykk for at deres påvirkningskraft er begrenset og at føringene kommer utenfra. Dette kan tyde på at den sterke styringen av bidratt til å svekke lærerens agentrolle. Et annet spørsmål knyttet til struktur-lærerrollen, er hvilke spillerom lærerne har for å være kritiske til de initiativene som kommer utenfra. Som lærerne uttrykker i intervjuene, er det et savn etter å ha en sterkere påvirkningskraft inn i de overordnede initiativene for skoleutvikling. Det er viktig at lærernes aktørrolle blir styrket slik at transformering av strukturene kan skje og ikke bare forblir opprettholdt. Det er først med transformering av strukturene og en sterkere aktørrolle at lærernes stemme vil være av betydning i de overordnede skoleutviklingsprosessene.

13.1.10. Teorien, en vesentlig del av skoleutviklingen

I de siste årene er det politikere som har krevd en plass i skoleutviklingsprosessene. De har bestilt forskning som er evidensbasert og som skal virker i praksisfeltet (Kvernbekk, 2011, s. 20). Kvernbekk (2018) diskuterer evidensbasert forskning og metode der hun argumenter for at forskningen i seg selv bare kan beskrive hvilke faktorer som var til stede under utforskningen og hvilke faktorer som kan ha bidratt til at situasjonen lyktes. Forskning kan ikke gi noe annet enn innsikt. Innsikten må bearbeides og utvikles for at den skal få en betydning for praksis. Dessuten er praksis mye mer komplisert enn forskning. Den forskningsbaserte evidens forteller bare halve historien. Resten må praktikerne med sine kunnskaper, skjønn og praktiske oppfinnsomhet fylle inn (s. 152). Den teoretiske innsikten som teorien kan bidra med er en viktig del av utviklingsarbeidet. Allikevel uttrykker lærerne at de i liten grad opplever teori som bidrag i sitt arbeid med skoleutviklingsprosesser. Det er et stort stykke arbeid som gjenstår for at teorien skal være anvendbar.

Hargreaves og Fullan (2014) problematiserer mer kritisk rundt forskningens nytteverdi. De mener denne verdien av teorien kan overdrives. På samme måte som Kvernbekk, er de opptatt av at forskningsfunn er tids- og kontekstavhengige, og at resultatene kan endre seg

over tid og ut fra ulike miljøer som forskningen er gjennomført i. Forskningsfunn er heller ikke entydige. Evidensbasert forskning kan ofte forsøke å generalisere ut fra undervisningsmetoder hentet fra praksis, men evidensen kan altså være tvetydig, gått ut på dato, være uforståelig eller omstridt. Forskningen oppfordres til å innta en ydmyk holdning for å gi plass for at lærere skal kunne bruke innsikten i materialet til å utforske og bearbeide det. Lærerne trenger å indentifisere måter for å bevege utviklingsarbeidet fremover på. Materialet kan altså ikke brukes direkte, men må tolkes gjennom erfaring og trekkes inn i praksis med et kritisk og reflektert blikk (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 69-71). De presiser at læreryrket er en unøyaktig vitenskap som behøver profesjonelle som samarbeider for å maksimere effekten (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 121).

Det finnes ulike typer teorier og de har ulike funksjoner. Den praksisrettede teorien legitimerer seg i praksis ved sin instrumentelle kraft. Ved siden av denne, trenger vi også teorier til «å se med». Dette er teorier som kan bidra til å identifisere fenomener i praksis, utforske problemer, mangler, konflikter eller annet (Kvernbekk, 2011, s.24) Teoriene kan hjelpe til at lærerne kan se kritisk på praksis fra et teoretisk perspektiv. Vi trenger en avstand mellom teori og praksis, vi trenger å skille kartet fra terrenget. Begrepet og teoriene om praksis er noe annet enn praksis i seg selv.

13.1.11. Betydningen av lærernes eierskap til teorien

Så med denne ufullendte forståelsen av hva teorien kan være for praksis, advarer samtidig Hargreaves og Fullan (2014) mot å lene seg bare på erfaringsgrunnlaget fra praksis. De referer til Elmore sine undersøkelser av lavt presterende skoler. Der lærersamarbeidet fokuserte for mye på entusiasme og interesse for undervisning, mens forskningsfunn på hva elevene hadde lært, hadde lav prioritet. En av Elmorens informanter satt det hele på spissen ved å påpeke at begeistringen ikke bare måtte være å beundre hverandres undervisningsopplegg (s. 69). Jeg synes dette er et litt humoristisk utsagn som i tillegg får tydelig frem at praksis trenger også innspill fra teorien og forskningen for å kunne videreutvikles og for å kunne jobbe frem en praksis med god kvalitet. Lærerne i undersøkelsen opplever at deres daglige virke er forankret i teorien. Jeg oppfatter at de mener at den teoretiske forankringen er bestemt langt utenfor sitt virke. Det som gjøres av teoretisk oppdatering blir på et mer individuelt plan og er mer tilfeldig initiert. Lærerne

utrykker at en tydeligere og mer samlet «fronting» av teorien, der de selv har muligheten for å komme med innspill er noe som ville støtte deres praksis og skoleutviklingsprosesser.

Det å bearbeide teorien så den er anvendbar for praksis, er ikke noe som kan skje på enkeltlærernivå. Hargreaves og Fullan (2014) forteller om 90-tallets mer styring av lærernes praksis, der overdreven instruksbruk bidro til å undergrave lærernes kollektive kapasitet. Det var ikke muligheter for å utvikle og utforske og god klasseromspraksis i felleskap. Detaljerte oppskrifter i detaljerte lærerhåndbøker for gode klasseromspraksiser egner seg svært dårlig (s. 72). Hargreaves og Fullan (2014) referer til praksis i engelske skoler, men dette er trekk vi også kjenner igjen fra Norge. Sammenligner man denne strategien med Finland, ser vi at de valgte å legge seg på en annen linje. Der valgte man å legge til rette for lærersamarbeid for å lage læreplaner og pedagogiske strategier innenfor bredt opptegnede retningslinjer (s. 72). Profesjonell kapital handler om human kapital, sosial kapital og beslutningskapital (Hargreaves og Fullan, 2014, s.26). Human kapitalen er de kvalitetene og ressursene den enkelte lærer besitter. Hargreaves og Fullan (2014) sier at når den enkelte skal utvikle seg gjøres dette med en helt annen styrke når det skjer i grupper, team og felleskap (s. 26). Den sosiale kapitalen er den kraften som ligger i interaksjoner lærere imellom og mellom lærere og ledelse. Hargreaves og Fullan (2014) henviser til Leanas forskningsresultater som viser at det er i felleskap og med en kollektiv innsats at vi ser bidrag til utvikling og endring. Det var altså kombinasjonen av human kapital og sosial kapital som viste seg å være en avgjørende faktor for høyere kvalitet i elevenes læring i hennes undersøkelse, det var dette som bidro til en positiv skoleutvikling (s.26). Beslutningskapital er evnen til å utøve god dømmekraft og ha innsikt til å kunne ta beslutninger i komplekse situasjoner. Dette handler altså om profesjonalisme (Hargreaves og Fullan, 2014, s.28). Et sterkt samarbeid avhenger av om hvorvidt lærere er engasjerte i å bli stadig mer kunnskapsrike yrkesutøvere sammen. Det er dette arbeidet som skjer i de profesjonelle læringsfellesskapene, PLF. Disse fellesskapene er vesentlig for det profesjonelle utviklingsarbeid. Fellesskapet handler om å kunne forplikte seg til og ha et felles ansvar i et fellesskap med respekt for hverandre og en verdighet som profesjonell. I læringsfellesskapene baserer forbedringsprosessene seg i stor grad på profesjonell læring og utforsking. Der samarbeidsbaserte forbedringer er inspirert av viteskaplige og forskningsmessige funn. Det å drive PLF krever at noen «pusher», enten fra ledelsen eller lærerne (Hargreaves og Fullan 2014, s. 145). Det er altså ikke et enkelt svar på

spørsmålet fra en lærer fra mine intervju, som lurte på hva som skulle til for å få frem engasjementet og se viktigheten av et fellesskap? Sånn at flere klarer å se nytten av det man gjør sammen i sin hverdag. Det er et arbeid som vi må løfte i fellesskap.

Hargreaves og Fullan (2014) tydeliggjør at det er en sammenheng mellom land med skolesystem som presterer best i verden og deres satsing og bruk av penger på utdanning og profesjonell kapital. Dette er investeringer som er plassert i lærere og undervisning med høy kvalitet. Dette er en langsiktig satsing i et lands human kapital (s.25).

Resultatene fra dette forskningsspørsmålet viser at teorien kan bidra med ulike kvaliteter inn i det komplekse læreryrket. Når lærerne arbeider systematisk med teorigrunnlaget ved skolene, vil hele profesjonen stå sterkere ved å ha et felles teorigrunnlag. For læreren som sier at det er viktig at teorien måtte kjennes riktig og at den har noe viktig for seg. Det er på mange måter en forutsetning for at utforskningsarbeidet skal være reelt. Lærerne trenger et sterkere eierskap til innholdet i utviklingsprosessene.

13.2. Forskningsspørsmål 2:

På hvilken måte opplever lærere at rammebetingelser, organisering og strukturer påvirker deres posisjonering på broa i skoleutviklingsarbeidet?

Samfunnets utvikling er en viktig og sterk kraft som bidrar til å påvirke skoleutviklingen. Samfunnet legger også noen føringer for de prosessene som foregår i skolen. «Utviklingen kommer om du vil eller ikke», sier Fredrik, han har svært lang fartstid i yrket. Han er opptatt av at skolen må henge med i samfunnsutviklingen. Han referer til de praksisendringene han har vært en del av, og hvordan samfunnsutviklingen har bidratt som en positiv kraft inn i skolen og gitt positive endringer i holdninger, elevsyn og praksis. Han kjenner at verden går fremover, og han kjenner hvordan lærere bidrar til endring av praksis. Han har i likhet med alle lærerne i denne intervjuundersøkelsen en tydelig motivasjonsfaktor for yrket. Det viktigste er og kunne bidra for å legge det best grunnlaget for elevens langsiktige utvikling igjennom læring, danning og trivsel.

13.2.1. Initiativene til utviklingsprosesser

Lærerne gir uttrykk for at initiativene for skoleutvikling og praksisendringer er tatt utenfor skolen. Flere av lærerne nevner at de opplever at initiativene kommer fra et politisk nivå og fra etatsnivå. Bente beskriver dette initiativet slik: «jeg føler at initiativet ligger på et altfor høyt nivå, altfor langt vekk fra skolehverdagen». Fredrik beskriver lærerens rolle som en følge av dette som: «Det er lærerne som skal effektivere alt det nye som kommer, altså sette det ut i praksis.» Lærernes kritiske tanker rundt retningen som skoleutviklingsprosessene styres i kommer også til uttrykk når Bente sier: “jeg er ikke så sikker på om de som tar initiativ til skoleutvikling støtter seg til den riktige forskningen. Jeg vet ikke hvor motivasjonen ligger, om det er økonomi, eller om det er andre ting enn barnas beste.” Hun forklarer videre: “hvis vi kunne bestemt, så tror jeg vi hadde begynt med eleven og hva som er elevens beste, men det er ikke. Det kommer fra andre perspektiv og vinklinger som blir viktigere, enn den som er her og som skoleutviklingen skal være for». Hun følger videre opp sine refleksjoner med: «det er ikke alltid utvikling er bærekraftig, ja det er en utvikling her, men er det egentlig fremskritt».

13.2.2. Betydningen av lærernes eierskap til utviklingsprosessene

Flere av lærerne bruker uttrykk som: «å bli presentert for», «innlegg» eller «det som legges frem» når de snakker om det faglige arbeidet på utviklingsmøtene. Dette underbygger den avstanden lærerne fra intervjuene opplever når det gjelder det faglige innholdet på utviklingsmøtene. Deres eieforhold til det det skal arbeides med ser på mange måter ut til å mangle. Det betyr ikke at eieforholdet ikke kan endres utover i utviklingsprosessen, men for selve initiativet av tematikken virker lærerens stemme til å mangle. Noen av lærerne uttrykker hvorfor de mener det er krevende at initiativene tas utenfor skolen selv. Flemming sier: «aldersblanding og stasjonsarbeid var det veldig mye av tidligere, men det driver vi ikke med lenger, fordi man ser at det ikke fungerte så bra likevel.» Bente er opptatt av da 6-åringene kom inn i skolen. Hun uttrykker et stort savn etter å ha hatt en sterkere mulighet til å påvirke i denne reformen i kraft av sin kompetanse og profesjon.

13.2.3. Skoleutviklingsarbeid på dagsorden – viktigheten av tydelig ledelse

Når det gjelder det daglige utviklingsarbeidet uttrykker lærerne på begge intervjukolene en tydelig stolthet over å tilhøre skoler med engasjement, og som har skolekulturer som er foroverlent og utviklingsorientert. Lærerne på skolene trekker frem sine ledere som en vesentlig faktor for at deres skoler er så aktive i skoleutviklingsarbeidet, og for at de i det daglige opplever at skoleutvikling tas på alvor. Flere av lærerne på den ene av skolene trekker i tillegg frem spesielt den ene av sine ledere. De opplever at hun er en faglig sterk ressurs, spesielt innen noen områder, ved siden av at hun er godt oppdatert innen ny forskning. Dette er kompetanse som bidrar som inspirasjon for personalet, og gir en tydelig tyngde og trygghet når de går inn i utviklingsarbeidet. Dette sier noe om viktigheten av å være tett på teorien og forskningen, og at dette gir vesentlige bidrag inn i skoleutviklingsprosessene.

Viktigheten av utviklingsmøtene anerkjennes av alle lærerne som ble intervjuet. Bodil er opptatt av målet med utviklingsmøtene: «Det å hele tiden skal tenke, ikke likt, men mot samme mål. Det motiverer meg veldig, det synes jeg er kjempespennende.» Begge skolene gjennomfører to utviklingsmøter i uka, for mange skoler er det lagt opp til ett utviklingsmøte i uka. For disse to øktene er det ikke nødvendigvis slik at alle lærerne på skolen sitter samlet i begge øktene, det styres etter behov. Denne prioriteringen sier også noe om at skoleutviklingsprosessene trenger tid og kontinuitet for å ha gode utviklingsvilkår. Birgitte har noen tanker om at også størrelsen på gruppa som arbeider sammen er en viktig faktor å vurdere når en jobber med skoleutvikling: «Det å kanskje dele seg litt, nå som vi er såpass mange. Det synes jeg er veldig fint. Det å ansvarliggjøre alle team også, vi må ta disse diskusjonene på team også.» Flemming presiserer viktigheten av at møtene må ha høy kvalitet og et godt innhold. Han er opptatt av relevans i utviklingstiden, men problematiserer samtidig rundt utfordringene ved å vite hva som oppleves som relevant for den enkelte. Han mener det er viktig at utviklingsprosessene må også ta hensyn til de oppgavene som allerede er i gang på en skole: «Det tar tid å legge om, og alt skal ikke skje på en gang. Skoler har jo ikke bare en ball i luften, de har mange ting, og skal alt skje samtidig, da klarer man ikke å holde i det. Det blir rett og slett for mye.» Utviklingstiden oppleves som vesentlig for fremdriften i skoleutviklingsarbeidet. Det er mange arbeidsoppgaver i en lærerhverdag som

krever sitt fokus. Fredrik uttrykker det slik: «for midt i et undervisningsår klarer man ikke å tenke veldig mye nytt, så da trenger vi litt sånn «pushing», det føler jeg.»

13.2.4. Begrensninger i utviklingstidens rammebetingelser

Bodil sier at noen lærere kan tenke at: «det som det jobbes med i utviklingstida er litt langt fra den praktiske hverdagen, og da er det fort at man melder seg litt ut og tenker at dette ikke er relevant for meg.» Den mer instrumentelle tenkingen kan nok bli presset frem i en hektisk hverdag, men for et utviklingsarbeid og for profesjonsfelleskapet er skolen helt avhengige av at alle lærerne bidrar med sin kunnskap og sitt engasjement for at skoleutviklingen skal være et arbeid som betyr noe og som har en kraft. Noen av lærerne nevner mer konkrete rammebetingelsene som kan være utfordrende for arbeidskapasiteten på utviklingsmøtene. De opplever mener det er viktig å få være deltakende, slike det ikke blir en ren enveiskommunikasjon i møtet. Tidspunktet for utviklingsmøtene, litt sent på dagen, blir også trukket frem som en utfordrende faktor. Det er nok forskjell på skolene sine lokaler, men i denne undersøkelsen ble luftkvalitet og tette varme rom også trukket frem som noe som hadde negativ innvirkning for møterammene. Arbeidsoppgaver og hendelser fra tidligere på arbeidsdagen kan være en forstyrrende faktor som gjør det vanskelig å være åpen for å møte nye innspill på møtene.

Flere av lærerne i undersøkelsen erkjenner at skoleutviklingsoppgavene er krevende. De er meningsfulle men krevende. Skoleutviklingsprosesser krever gode rammebetingelser og god organisering for at lærerne skal ha god kapasitet for arbeidsoppgavene. Birgitte sier: «for sitter halve gjengen og tenker, at her kunne jeg egentlig gjort andre ting. Det er det som er faren hele tiden i en lærerhverdag. Alle har 10000 ting de vil gjøre.» Dette er et symptom på at vi nok ikke er i mål med de optimale rammene for utviklingstiden. Birgitte berører en stressfølelse som nok mange lærere kjenner på. Tidspress er vesentlig rammefaktor som påvirker lærernes arbeidskapasitet til å jobbe med skoleutviklingsprosessene. Dette kommer spesielt til uttrykk fra de som er kontaktlærere i denne undersøkelsen. Tidspress påvirker også kapasiteten for de andre arbeidsoppgavene som lærerne har. Dette er et yrke der det er krevende å skjerme og avgrense arbeidstiden til spesifikke oppgaver. Flemming uttrykker viktigheten av å ikke kompromisse på kvaliteten i skoleutviklingsprosessene: «så man må ha få mål og bruke tid, ja ha råd til å bruke den tida da. Da får lærere bedre tid til å sette seg inn

i det på en ordentlig måte og det blir ikke bare sånn hastverksarbeid, man får etablert det i lærerstaben da.» Flemming uttrykker også et ønske som omhandler et system for en mer effektiv delingskultur: «det er ikke det at folk ikke deler, men vi har ikke funnet en god plattform å dele på».

13.2.5. Skolens mange grupperinger – teamets betydning

Jeg har tidligere i oppgaven omtalt de ulike grupperinger som en skole er organisert i og driver sitt skoleutviklingsarbeid igjennom. Det betyr at det ikke bare er ledelsen som er viktige ledere for utviklingsarbeidet. Flemming påpeker viktigheten av et godt lederskap for gruppene og et godt lederskap for de ulike utviklingsprosessene: «Noen må kunne lede gruppene på en god måte, eller så sitter man ikke igjen med noen ting. Det er viktig at de som kan og ønsker å lede gruppa får et mandat, men også at de får tid til å gjøre det, ikke bare som en ekstra byrde holdt jeg på å si.» En tydelig administrering og ledelse av utviklingsprosjektene på skolen er således en forutsetning for å få den kvaliteten og de gode prosessene som lærerne ønsker seg. Bodil forteller videre at de har diskutert viktigheten av å knytte teamlederne tettere på utviklingsgruppa: «sånn at teamlederne på en måte er tryggere på det vi skal lede i team.» Det handler om å også ta de administrative oppgavene av skoleutviklingsprosessene på alvor, og sette dem på agendaen, sånn at tydelige forventinger og oppbyggingen av gruppelederskap også gis plass til i utviklingsprosessene. Dette er ikke noe en kan forvente at er noe som bare skal gå av seg selv, administrasjon og ledelse krever også ressurser.

Teamet blir av alle lærerne i intervjuene trukket fram som den grupperingen de opplever som mest sentral i utviklingsarbeidet. Dette er et forum som har et antall medlemmer som gir god oversikt og alle medlemmene har et tilsvarende likeverdig eierforhold til de tematikkene som det skal arbeides med. Bodil sier: «teamsamarbeid her opplever jeg som veldig utviklende.» Flemming uttrykker samspillet i teamene nærmere: «det å jobbe sammen med folk det skaper en inspirasjon, man blir inspirert til å teste ut nye ting, fordi de er pådrivere da. Det har veldig mye så si, hvis alle hadde vært som meg på det trinnet, da hadde det kanskje vært mer dempa, så det er mange faktorer.» Birgitte sier at: «For meg er samarbeidet det aller viktigste på en skole, og særlig på team. Jeg føler at vi er gode på at vi deler og at vi hjelper hverandre.» Fredrik er opptatt av noe av det samme, men kanskje i en

større sammenheng enn bare team: «det med støttende kolleger, at det er et felleskap rundt det å drive skole, at det er en dynamikk der da.» Frida trekker fram teamet som en helt sentral gruppering for egenutvikling i starten av lærerkarrieren: «vi snakker mye både før og etter undervisning, og spesielt etter undervisning, når vi har erfart noe, om elever og undervisning. Da er det som oftest jeg som får noen tips til hvordan jeg kan gjøre ting bedre. Og det jeg har erfaring med, får jeg delt med teamet, noe som de synes er veldig bra.»

Lærerne fra begge skolene forteller at ulike tematikk fra utviklingsmøtene trekkes ned til teamnivå for videre bearbeiding. Da kommer temaet nærmere praksis. Bodil reflekterer over viktigheten av, men samtidig utfordringer rundt tematikk som skal bearbeides i teamtiden: «i teamtida føler jeg jo at vi kommer fort på kompetansemål og hva vi skal gjøre.» Hun er opptatt av viktigheten av å jobbe systematisk og å øve: «Vi må løfte blikket, hva ønsker vi? Vi skal planlegge en temaperiode. Hva ønsker vi at elevene skal lære. Hva er det lange målet vårt?» Hun sier at de på skolen har en plan for teamets saksgang som har bidratt til å få med de ulike elementene fra LK20: «vi har tvinga oss til å starte der oppe og så gå ned. På en måte øvd oss på å ta stegene før det. Så det er nok det mest utfordrende her akkurat nå, å stå lenge nok i det, og utfordre oss selv på å konkretisere ting og sette ord på hva vi mener og hva vi forstår rundt de ulike begrepene, før det blir konkret nok da.» Hun er også opptatt av at: «vi sitter ikke bare og planlegger undervisning og deler oss, men vi sitter sammen.» Birgitte nevner noe av de samme tiltakene som Bodil snakker om: «Vi har laget en mal og det tvinger oss til å ta de stegene som vi kanskje noen ganger hopper over fordi vi har dårlig tid.» Tidspress trekkes igjen frem som årsaken til at teamene har behov for å gå raskere frem i progresjonen enn hva som er ønskelig for utviklingsprosessene. Så selv om teamarbeidet foregår i gruppe, deler også lærere seg opp når de skal planlegge undervisningen. Frida forteller: «vi har jo delt opp etter hvem som planlegger i hvilket fag..., hvis det er noe som fungerer bra, eller noe som ikke fungerer, så snakker vi om det, men generelt så sitter vi på hvert vårt. Så det er ikke så mye refleksjon rundt hvorfor det fungerer teoretisk.» Tilgjengelig teamtid, gir begrensninger og det må gjøres prioriteringer for hva det er kapasitet til å gjennomføre. Birgitte forteller videre: «Det å observere hverandre, det synes de fleste er veldig nyttig, men der tror jeg bare tida tar oss. Tanken er veldig god, men det er kanskje elevsaker du må følge opp, eller du har nok av andre ting å drive med. Så det å observere hverandre sitter åpenbart litt langt inne. Da må det bli satt inn ressurser. Det man

lærer mest av er praksis.» En læreres arbeidsuke har flere timer enn en ordinær arbeidsuke. allikevel er det svært mange ulike og tidkrevende oppgaver som gjerne trenger videre oppfølging.

Birgitte trekker frem andre teamutfordringer som kan oppstå: «jeg er heldig, jeg har et veldig bra team, som er til stede og der alle er engasjert, så det må funke.» Allikevel uttrykker hun: «Det er ikke alltid det går i en hverdag, med sykdom og sånne ting, hvis man ikke er et fulltallig team, ting skjer jo. Man merker at man er avhengig av stabilitet, men det er ikke så lett i en så stor organisasjon som skolen er, det er mange sårbare punkter.» Stabilitet i personalgruppa er en annen faktor som trekkes frem som noe som gir en sårbarhet inn i utviklingsprosessene. Når det gjelder disse mer ukontrollerbare faktorene, hjelper Bodil med å løfte blikket mot det mer langsiktige i utviklingsprosessene: «jeg tenker at vi er iallfall på vei mot noe, at det ser riktig ut det vi gjør. Det oppleves nok selvfølgelig ulikt, og noen har nok sikkert ikke den opplevelsen som jeg har, men man kan allikevel være tålmodig også, på andre sine vegne, og ikke slippe det. Vi må prøve å begrunne hvorfor vi gjør det, og ha gode aktiviteter i fellestid også som får oss ned på det konkrete etter hvert.» Så det å ha med seg inn tålmodighet og langsiktighet inn i disse i skoleutviklingsprosessene er et godt poeng. Noe som er et eksempel på akkurat dette er begrepet Bodil brukte, fellestid. Selv om begrepet utviklingstid er et godt befestet begrep på begge intervjukskolene, er allikevel er begrepet fellestid noe som flere av lærerne bruker. Dette er et begrep som er godt innarbeidet i norsk skole. Det var mest ment som en kuriositet for å synliggjøre at endringer i store systemer og organisasjoner er langsomme prosesser som tar tid.

Det er ikke bare lærere som har rammebetingelser, organisering og strukturer som styrende for sin hverdag. Lærerne har ingen problemer med så se hvilket krysspress sine egne ledere og da spesielt rektorene står i. Bente uttrykker det slik: «rektorene har så utrolig mye forventninger på seg, så de blir veldig styrende hvordan skolen skal drives og hvordan pedagogikken skal se ut.» Faren er altså at det er de ytre forventningene som blir styrende for utviklingsarbeidet, det krever et stort mot fra rektorene å gå opp sin egen utviklingsvei innenfor de gitte rammebetingelsene. Bente berømmer sin leder i dette arbeidet og sier at: «her er det løsna opp veldig» og Birgitte utdyper forholdene «vi har jobba med skoleutvikling fra scratch».

Resultatene fra dette forskningsspørsmålet kan oppsummeres med at lærerne opplever at initiativene til skoleutviklingsprosessene settes i gang utenfor skolene, og igjennom forventinger til skolene og ledelsen. De største utfordringene ved rammebetingelsene handler om tidspress og mange ulike oppgaver. Dette fører til mindre kapasitet til skoleutviklingsprosessene en ønsket. Organisering og størrelse av grupper påvirker rammene for arbeidet, og team er den grupperingen som lærerne trekker frem som mest ønsket som samarbeidsform.

Diskusjon av resultatene:

Lærernes opplevelse av rammebetingelser, organisering og strukturer

Det er helt tydelig at samspillene i de profesjonelle læringsfelleskapene på teamnivå gir en egen dynamikk som inspirer, utfordrer og løfter lærerne igjennom deling, diskusjoner og drøftinger. Spesielt er det teamarbeid er en organisering som gir et viktig bidrag inn i skoleutviklingsprosessene.

13.2.6. Å løfte i profesjonelle felleskap

Hargreaves og Fullan (2014) sier at det vil være en fjern drøm i de fleste skoler og skolesystemer, et urealistisk ideal i en verden hvor lærere alltid er i klasserommene sine og aldri kan ta seg tid i fellesskap til å utforske det de gjør (s.120). De trekker frem viktigheten av å kunne jobbe med aksjonsforskning og utforskning av egen praksis som en viktig faktor for skoleutviklingen (s. 120). Finland er det landet der lærerne bruker mindre tid i klasserommet enn lærere i noe annet industriland. De prioriterer tid til å forske på egen praksis (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 73). Det er mange som anerkjenner tidspresset i læreryrket. De lave søkertallene til lærerutdanningene ved årets opptak, våren 2023, kan også være et symptom på arbeidspresset i yrket. Utdanningsforbundets leder Handal uttrykker: «En sliten lærer er jo ikke en reklameplakat for yrket.» Han kommenter med bekymring i Utdanningsnytt de lave søkertallene til studiet, og han mener lærere trenger mer autonomi, et støttesystem rundt seg og mer tid til elevene (Holterman, 2023). Autonomi handler også om profesjonelt eierskap til utviklingsprosessene. Det er viktig at det pedagogiske utviklingsarbeid handler om noe annet enn å utføre, men få til eierskapet er faktoren tid helt avgjørende. Det er først med kapasitet at lærere kan komme i posisjon til å være aktør på broa.

Hargreaves og Fullan (2014) er opptatt av at fellesmøtene på skolene må være preget av profesjonell læring av høy kvalitet, og ikke et sted der det bare gis beskjeder. Lærerne må trekkes inn i disse læringsfelleskapene (s. 160). Kvaliteten i utviklingsarbeidet var noe lærerne fra intervjuene også var svært opptatt av. På begge disse skolene var nettopp skoleutvikling i læringsfelleskapet noe som hadde høy prioritert. Intervjuene viser at de har arbeidet frem gode organiseringsformer for å kunne ivareta det faglige i utviklingsarbeidet. De ga også uttrykk for hvordan de ønsket å videreutvikle organiseringsformene for å treffe enda bedre med arbeidet.

På en skole vil det det være mange ulike oppgaver som også krever tid og kapasitet. Ved siden av undervisning og utviklingsarbeid inneholder også lærernes arbeidsdag fellesoppgaver som bidrar til å binde organisasjonen sammen. Lærernes arbeidshverdag inneholder mange praktiske oppgaver for å opprettholde funksjonelle systemer for rundt driften av skolen. Lærerne har oppgaver knyttet til å bygge fellesskap på en skole, både på elevnivå og lærernivå. På en barneskole er det mange fellesskapende og meningsbærende aktiviteter som fordeles igjennom hele skoleåret. Dette er oppgaver som krever god administrasjon og kommunikasjon for at de skal bli vellykkede. Kort sagt, en lærerhverdag er satt sammen av mange varierte arbeidsoppgaver. Hver for seg krever de kapasitet som til sammen skaper tidspresset som lærerne i undersøkelsen beskriver.

13.2.7. Skoleutviklingens bidrag

Så for å kunne lykkes med forbedringer i praksis vil vi fra et kritisk realisme-perspektiv trenge noe annet enn effektive punktlistene fra forskningslitteraturen (Nyhus, 2022, s. 272). Kritisk realisme er opptatt av hva virkeligheten består av, virkelighetens ontologi. Det blir viktig at lærere får anledning til å jobbe med utviklingsarbeidet fra innsiden. For å forstå skoleutviklingens ontologi jeg ønsker å rette søkelyset mot hva som skjer i skoleutviklingsprosessene, hva som kan skje og hva som bør skje (Nyhus, 2022, s. 273). Hvordan vi som mennesker ser på skoleutviklingsprosesser, er avgjørende for hvordan vi handler i prosessene. Hvilket metateoretisk perspektiv vi forankrer vår forståelse i, vil være avgjørende for våre valg. Praksisfeltet kan oppleve at teorier, eller det de blir «presentert» for om skoleutvikling bygger på en for enkel forståelse av prosessene, skoleutvikling er ikke

noe man kan administrere seg frem til. Den skoleutviklingen praktikerne står i, krever teorier som også favner det som er mer kaotisk og komplekst ved skoleutviklingen (Nyhus, 2022, s. 274). Resultatene viser at skoleutvikling på mange måter er noe lærerne opplever som noe de skal utføre, nærmest som en direkte implementering. Vi står da i fare for å redusere skoleutviklingsarbeidet til en teknisk handling og dermed miste noe av sin pedagogiske kraft.

Ekspertgruppa om lærerrollen ble nedsatt i 2015. De konkluderer med at det har vært for mange ovenfra-initierte tiltak for å styrke skolen (Mausethagen og Hermansen, 2022, s. 44 og 45). Mausethagen og Helstad (2022) har gjort en undersøkelse blant publikasjoner som omhandler forskning på skoleutvikling. De fleste av publikasjonene er fra 2009 og frem til i dag, før dette var det kun noen enkle utgivelser om tematikken. Publikasjonene viser en utvikling mot en mer sentralstyrt skoleutvikling, der det politiske og byråkratiske søkelyset har vært rettet mot elevens læringsutbytte, bruk av prestasjonsdata og ansvarliggjøringen av lærerens rolle (s. 21). Spenningsfeltet innenfor tematikken skoleutvikling kommer til syne i publikasjonene ved at de sentrale trekkene ved dagens skoleutvikling virker ikke til at anerkjennes som en "gyldig" konstruksjon og/eller motivasjon i skoleutviklingen (Mausethagen og Helstad, 2022, s. 21). Dette er spenninger som også noen av lærere fra undersøkelsen gir uttrykk for at utfordrer deres holdninger og tanker rundt skoleutvikling.

Nyhus (2022) sier at ontologien ikke kan utføre skoleutviklingen, men ontologien kan bidra til å gi oss en bredere forståelse av skoleutvikling, også av dens mindre synlige systemer og strukturer, som allikevel kan ha påvirkning på de ulike utviklingsprosessene som finner sted (s. 276). I sitt arbeid med skoleutviklingsprosessene forteller lærerne i intervjuene at de blir kjent med ulike fenomen, stasjonsundervisning er et fenomen som er blitt nevnt. Det å gi lærerne plass på broa for å undersøke fenomenene de skal arbeide med er viktig for skoleutviklingen. Lærerne trenger et eierskap til innholdet av de ulike fenomenene, sånn at de kan komme i posisjon til for å se kritisk til den eksisterende kunnskapen (Nyhus, 2022, s. 278). Skoleutviklingsprosessene operer i åpne system, det vil si at en vil altså ikke kunne telle eller måle utfallet som en eksakt vitenskap (Nyhus, 2022, s. 278). Det er igjennom en undersøkende holdning og med støtte i teorien at lærerne kan drive utviklingsprosessene videre.

Ut fra domeneene i kritisk realisme kan lærerne undersøke fenomen utfra fra ulike perspektiv. De kan utforske det observerbare som kommer direkte til uttrykk, men de kan også undersøkes ut fra om det kan være noen andre mekanismer som kan være årsaken til de man observerer. For bak de sosiale strukturene som skoleutviklingsprosessene er, kan det være for eksempel økonomiske eller organisatoriske strukturer som definerer mulighetene for handling (Nyhus, 2022, s. 279). Med en åpen holdning og et bredere underlag i undersøkelsene vil en stå bedre rustet til å møte den komplekse virkeligheten.

Med et kritisk realisme-perspektiv vil vi unngå forenklete forståelser av virkeligheten i seg selv. Et slikt utgangspunkt bidrar til å legge en større innsats inn i valg av løsninger sånn at de kanskje kan stemme mer overens med det man opplever i praksis. Så når noen lærere uttrykker at innholdet på utviklingsmøtet ikke alltid er relevant eller treffer, vil en tilsynelatende løsning på denne utfordringen være å bytte tematikk. Ut fra et kritisk realisme-perspektiv vil man gå inn i situasjonen og undersøke for å forstå om dette kan ha andre årsaker som kan spille inn. Ut fra dette vil en kunne gjøre endringstiltak. For å utforske de bakenforliggende årsakene, må man lete i strukturene. Kan opplevelsen av manglende relevans handle om valg av gruppering som er samlet for å arbeide med tematikken? Kan det være noe grupperingens eierforhold til tematikken som spiller inn? Kan det være noe med ulikhetene i utdannings- og erfaringsbakgrunnen til de ulike gruppemedlemmene? Eller hvor mye tid som er satt tilgjengelig for å bearbeide tematikken? Kanskje kan det handle om at samarbeidskulturer har komme inn i noen fallgruver, i så tilfelle vil det være et behov for å utføre en rekulturering. For å få en endring må man jobbe med å omskape den profesjonelle kulturen på en skole (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 125). Praksis har sjelden enkle svar og løsninger. Dersom vi skal komme videre, og ikke bare jobbe på overflaten og komme igjennom arbeidsoppgavene, mener jeg at vi må gå grundigere til verks for å jobbe fram forhold som kan fremme genuint engasjement og kvalitet.

For at lærerne skal kunne ta en rolle på brua mellom teori og praksis, trenger lærerne et sterkere eierforhold til skoleutviklingstematikkene. Et eierskap til teoriene som det jobbes med bidrar til engasjement og setter læreren i en profesjonell posisjon. Det er et behov for å øke lærernes kapasitet og anledning til å gå dypere inn i temaene og for å kunne trekke linjer til praksis sammen med det profesjonelle læringsfelleskapet. Med et ontologisk

utgangspunkt for å undersøke fenomenene vil lærerne stå bedre rustet til å møte utfordringene i hverdagen. Det er denne ressursen praksisarkitekturen ønsker å være for praksis. Praksisarkitekturen er en ressurs for å teoretisere, analysere og transformere praksis ut fra et ontologisk perspektiv. Igjennom praksisarkitekturen er det anledning til å utforske hva som skjer i praksis og hva som utgjør den praksisen der ytringer, handlinger og relasjoner skjer (Jakhelln, 2021, s. 18). I praksisarkitekturen er praksisen selve analyseenheten (Sjølie et al., 2021, s. 27). Et slikt utgangspunkt for skoleutviklingen vil lærerne en aktiv plass på broa. De vil igjennom sine analyser og kunnskap kunne bidra som aktive aktører skoleutviklingsprosessene.

Praksisarkitekturen er opptatt av hvordan praksis henger sammen med kontekster som bygger på tradisjoner og forventninger i den aktuelle situasjon. Praksisarkitekturen hevder, som Nyhus, at vi bare har mulighet til å stille oss kritiske til egen praksis når vi kan forstå praksisen, hvordan den henger sammen og hva som påvirker den (Jakhelln et al., 2021, s. 18). Så med denne forståelsen er det en forutsetning at læreren får en aktiv aktør-rolle. Forståelsen for praksis er nødvendig for at læreren skal kunne stille seg kritisk til og være i posisjon til å endre praksis.

Teorien om praksisarkitekturen sier at en praksis har et formål og at en praksis består av ytringer, handlinger og relasjoner. Når man i tillegg til å utforske det enkelte elementet som praksis består av, ser på sammenhengene mellom dem, kan det bidra til nye innsikt og en utvidet forståelse (Sjølie et al., 2021, s. 28). Sett utenfra kan praksiser ligne på hverandre, og klasseromspraksiser kan ved første øyekast se ganske like ut. De er situert av tid og rom, men denne praksisen holdes også på plass av «noe». Dette «noe» kan inneholde organisering, strukturer eller forhold som er bundet sammen på ulikt vis. Dette «noe» kan bidra, støtte eller også hindre det som kan skje i praksis. Innen praksisarkitekturen blir disse strukturene kalt arrangement (Sjølie et al., 2021, s. 29). Det er flere type arrangement som kan påvirke rammefaktorene i praksis. Gjennom praksisarkitekturen kan lærerne analysere praksis ut fra alle disse tre ulike arrangementene: det kulturelle-diskursive (det som sies og tenkes), de materiell-økonomiske (ressurser, utstyr og økonomi) og det sosiale-politiske (hierarkier og maktstrukturer) (Sjølie, 2021, s. 30). Disse arrangementene bidrar til å synliggjøre hvordan ulike type strukturer påvirker praksis. Lærerne i undersøkelsen opplever

begrensninger i sitt skoleutviklingsarbeid knyttet til tilgjengelige ressurser og fysiske rammebetingelser. Dette er også forhold som påvirker praksis. Dette er forhold som kan synliggjøres gjennom de materiell-økonomiske arrangementene. Rammebetingelser påvirker også praksis.

Sjølie, Aspfors og Jakhelln (2021) referer til Kemmis når han uttrykker hovedpoenget med å synliggjøre arrangementene: for å endre praksiser med nye ytringer, handlinger og relasjoner krever det også en endring i praksisarkitekturer som nettopp støtter endringene. Uten denne helhetlige justeringen vil ikke praksisendringer overleve (Sjølie, 2021, s. 29-31). Dette er tanker vi kan kjenne igjen fra kritisk realisme. Praksisarkitekturen bidrar til å synliggjøre de faktorene som kan bidra til å opprettholde praksiser. Praksisarkitekturen tvinger oss til å undersøke bredere når vi leter etter faktorene som påvirker skoleutviklingsarbeidet. Det å løfte også de mer materielle og økonomiske utfordringene i skolehverdagene vil bidra til at vi tenke mer helhetlig for hvilken praksis vi ønsker. Arrangementene påvirker praksisen, men praksisen påvirker også arrangementene, det er en gjensidig påvirkning. En endring av praksis kan også føre til endring av praksisarkitektur (Sjølie et al., 2021, s. 32).

Praksisarkitekturen kan også være et verktøy for å analysere lærernes praksis i utviklingsarbeidet. Et slikt analysearbeid støtter i å synliggjøre faktorer som påvirker lærernes utviklingsarbeid. Flere av lærerne i intervjuene trekker frem elementer som skaper hindringer for utviklingsarbeidet. Det er spesielt elementer som tilhører det materiell-økonomiske og sosial-politiske-arrangementet som blir nevnt. Ved å rette blikket mot praksisarkitekturen vil vi være i bedre stand til å utforske hva som kan støtte oss i skoleutviklingen og gjøre endringer for å få til så optimale forhold som mulig. Inntil man ser at nå er det andre forhold som er mer optimale og nye endringer må gjøres. Dette er altså en kontinuerlig analyseprosess.

De tilgjengelige rammebetingelsene, organiseringen og strukturene påvirker kapasiteten en lærer har tilgjengelig for skoleutviklingsarbeidet. Undersøkelsen tyder allikevel på at det er forhold i rammebetingelsene og organiseringen som gir noen utfordringer. Det blir for mange arbeidsoppgaver i ulike roller og grupperinger i løpet av en hektisk arbeidshverdag.

Furu skole og Bjørk skolene viser hvordan de jobber for å få til en helhet og sammenheng i utviklingsprosessene. Det er et arbeid til stor inspirasjon. For å unngå at oppgavene blir fragmenterte, ser det ut til at denne innsatsen de har lagt ned i grundigheten og kvaliteten på arbeidet er til hjelp. Opplevelsen av manglende tid til skoleutviklingsarbeid er høy. Ønskene og ambisjonene er større enn kapasiteten lærerne har. Ressurser i skolen er ingen enkel diskusjon, men det er viktig å synliggjøre hvor utfordringene ligger for at de som bevilger også kan ha mulighet til å gjøre sine beslutninger på et bredt og grundig grunnlag. Det å prioritere ressurser i lærernes kapasitet vil bidra til at de kan komme posisjon og ta tydeligere rolle på broa. Det vil være et viktig bidrag for profesjonen og for skoleutviklingsarbeidet.

13.3. Forsknings spørsmål 3:

Hvilke faktorer opplever lærerne som støttende i arbeidet med skoleutvikling, og på hvilken måte bidrar faktorene til å gi lærerne en posisjon på broa?

13.3.1. Helhetlig arbeid med LK20

Læreplanen kunnskapsløftet 2020, LK20, er noe lærerne på både Bjørk og Furu skole trekker frem som en faktor som bidrar positivt i utviklingsarbeidet. Lærerne uttrykker at dette er en læreplan som ligger nært lærernes verdisyn og elevsyn. De opplever at planen gir en fin drivkraft inn i utviklingsarbeidet. Bodil forteller: «vi jobber mye med den nye lærerplanen fortsatt, og hvordan vi skal få folk med på det og være engasjert, så de ser nytten av det og så legger vi til rette for at det skal bli så praksisnært som mulig.» Fredrik trekker frem «det er veldig fint at man har fått mer vekt på elevmedvirkning.» Han er også opptatt av planens fremheving av kritisk tenking og viktigheten av det. Birgitte trekker frem hvordan læreplanen støtter arbeidet med fokus på de grunnleggende ferdighetene i alle fag. Bente opplever at stemmer som er nærmere grasrota har fått vært mer fremme når de nye fagplanene ble utarbeidet. Så lærerplanen oppleves som en positiv faktor for skoleutviklingen. En annen faktor som lærerne i undersøkelsen mener bidrar positivt, er nettopp det grundige arbeidet skolene gjør med LK20, over lang tid. Når lærerplanen får være et omdreiningspunkt for innholdet i utviklingsmøter, teammøter, avdelingsmøter og fag-/utviklingsgruppemøter, gis det i tillegg rom for en helhetstenking i organisasjonen.

13.3.2. Betydningen av lærernes kompetanse

Lærerne i intervjuene uttrykker at det er viktig å få frem den kompetansen som er i lærerpersonalet. Flere av lærerne sier de kjenner motivasjon ved å kunne bidra med sin kunnskap inn i skoleutviklingen. Lærerne opplever at det er begrenset plass til denne kompetansen inn i skoleutviklingsarbeidet. Flemming er opptatt av å få nye innspill fra både teori og forskning, men advarer mot en ensidig vektning av en type kunnskap: «Forskere har forska og de sitter jo selvfølgelig med kunnskap som jeg som lærer ikke sitter med. Som kanskje sitter mer og synser på en måte. Men samtidig opplever jeg jo elevene i mitt klasserom, hvordan det fungerer der». Han etterspør et utviklingsarbeider, der lærernes kunnskap som får plass inn i skoleutviklingsprosessene. Bente sier: «Det er så viktig for meg at jeg får bidra til utvikling med min kompetanse, det går på min integritet som lærer rett og slett.» Lærerne har behov for en anerkjennelse av sin kompetanse inni det profesjonelle arbeidet. Det å være lærer er en profesjon.

Bente sier at: «det er viktig at pedagogene blir hørt på egen arbeidsplass, men det er også viktig at de blir hørt og kan påvirke utdanning.» «Det finnes utrolig mye kompetanse på forskjellige skoler i Norge, så man skal ikke undergrave det med å si at 'forskning sier'»: uttrykker Flemming. Han er opptatt av at lærerne må få ha en stemme som inn i skoleutviklingsarbeidet. Han han påpeker at innspill fra lærere må arbeides systematisk inn i utviklingsprosessene: «en slags høringsrunde, innenfor en krets mennesker som representerer lærerstanden,, med spørsmål om hva lærerne tenker rundt dette? Det å få tilbakemelding er viktig, og så er det viktig å lytte til de tilbakemeldingene.» Som en del av skoleutviklingsarbeidet er også kunnskapsutvikling for lærere viktig, og innspill utenfra er nødvendig for den enkeltes utviklingsprosess. Bente løfter frem videreutdanning for lærere. Det er viktig at lærere har oppdatert kunnskap på forskning og teori, for dette er ferskvare, som hun sier. Hun er opptatt av at de som ønsker videreutdanning får muligheten til å ta det, og at det er muligheter for noe teoretisk påfyll etter noen år i arbeid igjen.

13.3.3. Samarbeidenes betydning for utviklingsarbeidet

Lokalt på skolen er lærerne i undersøkelsen opptatt av at det foregår mange både formelle og uformelle bidrag til skoleutvikling i løpet av en skoledag. Dette skjer igjennom samtaler som lærere har seg imellom. Trygge og støttende arbeidsmiljø, der lærere kan spørre

kolleger og bli møtt på en god måte, anses av flere av lærerne i undersøkelsen som viktig for egenutviklingen. Erfaringsdeling foregår gjennom ulike type bidrag og kan være til inspirasjon og gi ny innsikt. Det å reflektere over praksissituasjoner sammen med andre kollegaer er verdifullt mener Fredrik. De jevnlig evalueringene bidrar til at man gjør justeringer og utvikler egen praksis kontinuerlig. Etter en tenkepause bryter Bente ut i latter, hun skal fortelle om når hun opplever endinger i praksis: «når jeg gjør noe feil, så tenker jeg dette kan du ikke gjøre igjen. Du utvikler deg som lærer hele tida, men du må være åpen for det.» Frida referer også til skoleledere som er tilgjengelige som veiledere og diskusjonspartnere i hverdagen.

Furu skole er med i et skoleutviklingsnettverk med andre skoler. Flemming sier at dette er kjempebra når man klarer å organisere det godt og når det har et godt innhold. Det å få være en av deltakerne i nettverket har for hans del vært til inspirasjon og har bidratt til at han har fått noen gode a-ha-opplevelser. Gjennom organisering av deltakerne på ulike gruppebord får lærerne og skolelederne diskutere med representanter fra ulike skoler. Han mener gjennom nettverksmøtene å tydelig se at det er mange veier til Rom: «selv om alle jobber på 5.-7. trinn, er det overraskende hvor forskjellig man tenker om ting, og det er ikke nødvendigvis sånn at det ene er feil og det andre riktig.» Han har opplevd at det er mye bra som foregår på skolene og at det ikke finnes fasitsvar, utfordringer kan løses på ulike vis. Nettverket har 7 møter i løpet av skoleåret, og deltakerne er både ledelsene og lærerne ved skolene. I tillegg har lederne i nettverket egne møter imellom noen av fellesmøtene. Det å få jobbe med lærere og ledelse ved andre skoler bidrar til å gi nye innfallsvinkler og nye perspektiv til de ulike skoleutviklingsoppgavene skolene arbeider med.

13.3.4. Foredragene og kursenes betydning for utviklingsarbeidet

Bodil forteller at foredragsholdere for hele personalgruppa kan være viktige bidrag inn i en skoles utviklingsarbeid. Gode foredragsholdere som trekker inn det faglige, setter i gang gode refleksjoner kan bidra til endringer i praksis. Dette er også utviklende for den enkelte lærer, sier hun. Flemming er også opptatt av at gode formidlere får til å smitte engasjement over på lærerstaben. Fagfolk som virkelig kan sitt fagområde, er tydelig viktige for lærerne i undersøkelsen. De nevnte flere konkrete teoretikere som bidratt med sin fagkunnskap inn i skoleutviklingsarbeidet ved skolene. Birgitte er også opptatt av at skolen må bruke den

fagkompetansen som lærerne som jobber på skolen besitter. Bente forteller at hun har holdt faglig innlegg på et personalseminar innen sin fagkompetanse. Det å få en tydelig rolle i skolens kunnskapsarbeid oppleves veldig bra og engasjerende. Som jeg tidligere har beskrevet i denne oppgaven, er lærerne opptatt av at foredrag og faglige innspill blir satt i en sammenheng og brukt videre, slik at denne kunnskapen kan bli videreutviklet og en del av en helhet.

Både Furu og Bjørk skole sender deltakere på kurs. Da er det gjerne grupper med enkeltlærere som drar på kurs. Når skolen velger dette tiltaket, forteller både Frida og Birgitte at et ofte legges opp til erfaringsdeling for de andre kollegaene når man kommer tilbake. Birgitte presiserer allikevel viktigheten av å vurdere kurs litt nøye, så man er så sikker som mulig på at kursinnholdet er relevant, og at kunnskapen brukes videre så også flere kan ha nytte av den.

13.3.5. Dekomps betydning for utviklingsarbeidet

Både Bjørk og Furu skole har vært deltakere på ulike Dekomp-prosjekter. Dette har vært prosjekter som har hatt veldig ulik varighet. Bjørk skole var med på et undervisningsopplegg for et bestemt trinn som munnet ut i en forelesning med erfaringsdeling fra prosjektet for de andre i personalet. Frida uttrykker at prosjektet bidro til å sette fokus på tematikken de jobbet med, og det var til inspirasjon for både elever og lærere. Furu skole har vært deltaker på et større prosjekt. Dette har vært organisert i nettverk med naboskolene. Det har vært samlinger, oppgaver som skal utføres i praksis og etterarbeid med refleksjonsnotat. Bente kommenter prosjektet slik: «vi har oppdrag mellom hver samling, og det jeg ser, er at de oppdragene er så gode. Det gir oss noen a-ha-opplevelser.» Hun forteller videre at refleksjonsnotatene blir fulgt opp av skolens ledelse og at deltakerne på Dekomp-prosjektet får tilbakemeldinger på de skriftlige refleksjoner fra skolens samarbeidspartnere. Dette prosjektet har hatt en varighet på et helt skoleår. Bente forteller at dette er et prosjekt som ved siden av refleksjonene også har gitt kunnskap som hun opplever blir med inn i klasserommet og bidratt til endringer i praksis.

Resultatene fra dette forskingsspørsmålet kan oppsummeres med at lærerne fremhever LK20 som et viktig og godt verktøy og navigere skoleutviklingsarbeidet ut ifra. Posisjonen

læreplanen har i organisasjonen, gjør den til et naturlig omdreiningspunkt for skoleutviklingsarbeidet og at den gir rom for helhetstenking. Lærerne er i tillegg opptatt av at den kompetansen som lærerne selv besitter skal være en naturlig del av utviklingsarbeidet. Dette er et område de ser tydelige utviklingsmuligheter innenfor, både innenfor skolens utviklingsarbeid, men også i et mer overordnet perspektiv. Lærerne opplever at skoleutvikling foregår parallelt i ulike former og på ulike nivå i organisasjonen. De små mer individuelle fremstegene skjer i samspill med kolleger, mens de litt mer omfattende endringene for profesjon fellesskapet skjer igjennom skolens helhetlige skoleutviklingsarbeid. De ulike formene for utviklingsarbeid anses som viktige på ulikt vis inn i arbeidet med skoleutvikling. Skolene mottar viktige bidrag utenfra. De får besøk av aktuelle foredragsholdere, lærere deltar på kurs, noen lærere deltar i nettverkssamlinger og skoler er deltakere i Dekomp-samarbeid. Det er mange ulike former for bidrag som er viktige for en skoles arbeid med skoleutviklingsprosesser.

Diskusjon av resultatene:

Lærernes opplevelse av støttende bidrag til skoleutviklingen og faktorer som gir lærerne en tydeligere posisjon på broa

13.3.6. Læreren og profesjonsfellesskapets rolle i skoleutviklingen
Lærerne uttrykker at de har opplevd at lærerstemmen har blitt lyttet til i utarbeidelsen av fagplanene for LK20, men allikevel opplever de at initiativene til skoleutviklingen styres utenfra. Lærerne har et ønske at profesjonen får en tydeligere stemme inn i utviklingsarbeidet. Hargreaves og Fullan (2014) er opptatt av at lærerne må få eie og styre utviklingsprosessene ut fra sine profesjonelle fellesskap. De beskriver tre viktige elementer som må med for at de profesjonelle læringsfellesskap skal klare å støtte i utviklingsarbeidet: for det første må pedagogene forplikte seg og ha et felles ansvar for et undervisningsformål. For det andre må drivkraften i læringsfellesskapet ligge i et engasjement for å forbedre elevenes læring. Sammen utforsker og lærer lærerne av hverandre hvordan utfordringene kan løses. For det tredje må samarbeidene forbedringer drives frem av lærernes dømmekraft, praksiskunnskap og med inspirasjon fra teori og forskning (s. 145-s.146).

13.3.7. Betydningen av LK20s bidrag i skoleutviklingen

Resultatene viser at lærerne opplever LK20, og spesielt overordnet del som et godt styringsverktøy for utviklingsprosessene. Bjørnsrud og Nilsen (2022) er opptatt av at medarbeidere i en organisasjon har med seg erfaringer og kunnskap inn i et reformarbeid. Medarbeiderne kan være enige i overordnede føringer, men ønskede virkemidler og gjennomføring kan oppleves mindre relevant i lokal kontekst for egne roller og oppgaver (s. 17). Dette er innspill som er helt i tråd med det lærerne uttrykker. Det er det overordnede elevsynet, holdningene og føringene fra LK20 som lærerne i undersøkelsen fremheves som de positive veiviserne i utviklingsarbeidet. Samtidig uttrykker de at jo nærmere praksisprosessene kommer, jo viktigere er det at lærerne får bidra med sin kunnskap og kontekst. Det er de som igjennom sin erfaringskunnskap kjenner klasserommet og må vurdere hvordan elevene vil lære best. Dette sier noe om at vi må se nærmere på hva som legges i de handlingsrommene som lærerne har. LK20 er tydelig på at lærere må ha et handlingsrom for å utføre sitt arbeid på en best mulig måte. Lærerplanen fremhever viktigheten av de profesjonelle læringsfelleskap og som en forutsetning for de gode skoleutviklingsprosessene. Dette er først og fremst profesjonelle læringsfelleskap på den enkelte skole. Det arbeides også i profesjonelle læringsfelleskap som er større. Det ser vi eksempler på ved både Bjørk og Furu skole. Dette er noe som har som oppdrag og drive frem og forvalte profesjonaliteten (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 170). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) mener også at utvidelsen og styrkingen av lærerutdanningen har hatt til hensikt å legge til rette for at lærerprofesjonen kan ta et sterkere grep om utviklingen av sin egen kunnskapsbase (s.39 og s. 40). Dette er sier noe om at det både er vilje og interesse for å gi lærerne igjennom profesjonsfelleskapet en tydeligere plass på broa.

13.3.8. Lærernes handlingsrom

Under punkt 3.5 om Profesjonsfelleskap og skoleutvikling står det: *«Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer og hvordan de best kan lede og støtte elvenes læring utvikling og danning. Lærere som i felleskap reflekterer over vurder og planlegging og gjennomføring av undervisning utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringas verdigrunnlag.»*

Dette er utsagn som støtter opp om lærernes handlingsrom, men som også har fokus på det viktige utviklingsarbeidet som foregår i profesjonsfellesskapet. Hvor tydelig definerte og hvilke rammevilkår handlingsrommene operere innenfor er sånn jeg oppfatter det uklart for praksis. Mye tyder på at opplevelsen i hverdagen ikke helt treffer med intensjonene. Det at disse overordnede beskrivelsene og ønskene for utviklingsarbeidet presiseres er allikevel et tegn på at det er mange krefter som ønsker det samme målet. Det er mange faktorer, slik som jeg har diskutert i forskningsspørsmålene ovenfor, som er med å utfordre utviklingsarbeidet i profesjonsfellesskapet.

Balansen mellom styring ovenfra og kompetanseutvikling nedenfra kan skape både handlingsrom og handlingstvang. Den overordnede ledelsen i organisasjonen påvirker deltakernes arbeid, men gir også handlingsrom (Bjørnsrud og Nilsen, 2021, s.16). Det å rette oppmerksomheten mot lærernes handlingsrom og tydeligere definere lærernes handlingsmuligheter og rammebetingelser innenfor dette området vil være viktig for å kunne diskutere lærernes plass på broa. Handlingsrommet må vurderes helhetlig innenfor den lokale konteksten med sine mål og hvilke utfordringer den vil jobbe med i tråd med skolens utviklingsprosesser. Videre vil kartlegging av lærernes kompetanseområder og planlegging ut fra skolens ressurser være viktig inn mot oppgavene innenfor handlingsrommet. Det å invitere lærerne til reelle samhandlinger tidlig i utviklingsprosessene, men også underveis så lærere er i posisjon til å bidra til justeringer vil være et ønske inn i handlingsrommet fra lærerne side. Dette er et arbeid som vil kreve noe mer av utviklingsprosessene. Bjørnsrud og Nilsen (2021) fremhever viktigheten av at arbeid i felles virksomhet skjer igjennom gjensidig engasjement, samarbeid og komplekse forhandlinger (s.16). Ved å skape et aktivt handlingsrom for lærerne vil man kunne skape en ramme som bidrar og definerer lærernes rolle i skoleutviklingsarbeidet.

13.3.9. Kunnskapsressursenes bidrag til praksisendring

Praksisendringer er en del av skolens utviklingsarbeid. Praksis har tilgang på verdifull innsikt for hva som er vesentlige faktorer for å lykkes i klasserommene. Praksis trenger allikevel å hente nye perspektiv og innspill fra teori og forskning som en del av sine utviklingsprosesser av praksis. Det som setter lærerne i en unik posisjon, er at det er de som har erfaringskunnskapen. I tillegg trenger de et profesjonelt felleskap og en kapasitet til å utføre

det arbeidet det er å arbeide innhente eksterne kunnskapsressurser og koble disse sammen med kunnskapen de besitter. Abstrakt teoretisk kunnskap kan ikke tas i bruk direkte, men krever en prosess med utforskning, videreutvikling og tilpassing til det lokale arbeidet den skal være en del av. Denne prosessen kalles rekontekstualisering (Hermansen og Mausestagen, 2016, s. 96).

Hermansen og Mausestagen har gjennomført en undersøkelse der de ser på hvordan rekontekstualiseringsprosessene foregår praksis. De har problematisert rundt dynamikken i prosessene når kunnskapsressursene har en dobbeltrolle. Denne dobbeltrollen betyr at kunnskapsressurser både skal fungere som et styringsverktøy og som en kunnskapsressurs. De nasjonale læreplanene har en slik dobbelthet. Hermansen og Mausestagen (2016) undersøkte hva som skjedde med prosessene når lærernes handlingsrom ble endret av kunnskapsressursen (s. 104). Lærerne i min undersøkelse uttrykker at de opplever LK20 som et viktig bidrag og en tydelig ressurs ut fra de arbeidene som utføres på deres skoler knyttet til lærerplanen. Det er andre kunnskapsressurser lærerne har gitt uttrykk for at oppleves for trange, slik som aldersblanding og stasjonsundervisning. Hermansen og Mausestagen (2016) sier at når de eksterne kunnskapsressursene blir for styrende, vil rekontekstualiseringsprosessene preges av å oppfylle krav til de forventningene som stilles utenfra, mens romsligere kunnskapsressurser i varetar lærernes autonomi på en annen måte. I de mer åpne rekontekstualiseringsprosessene kommer læreren i posisjon til å inneha en aktiv rolle i prosessen. Lærerne har da et handlingsrom for å gå kritisk til verks inn i eksisterende praksis og deretter jobbe kreativt for å tilpasse de nye kunnskapsformene til den eksisterende praksis (s. 104). Jo mer romslige kunnskapsressursene er, jo større er rommet for utviklingsprosesser der manglende og det uferdige bidrar til drivkraften i utviklingsprosessene. Dette er arbeidsprosesser som ligger nært opp til det som jeg tidligere har omtalt som konkret utopisme innenfor kritisk realisme.

Lærerne er opptatt av ulike kunnskapsformer i praksishverdagen, både det som forskerne har funnet ut, men også den kunnskapen som lærerne selv besitter. Bernstein (1999) skiller mellom disse to kunnskapsformene og knytter dem til en vertikal og en horisontal kunnskapsdiskurs (s.159). Bernstein bidrar således til å sette språk på og tydeliggjøre de ulike kvalitetene og begrensningene gjennom kunnskapsdiskursen. Begge formene har et viktig

bidrag inn i skoleutviklingsarbeidet. Kunnskapen i den horisontale diskursen ligger tett opp mot praksiskunnskapen. Dette er en kunnskapsform som rommer og baserer seg på en sunn-fornuft-forståelse av fenomener den undersøker. Den har aksept for at det finnes flere lag i det som undersøkes og at det kan være flere sannheter og at den kan endres fordi kunnskapen er kontekstavhengig. Kunnskapsformen formidles muntlig (Bernstein, 1999, s. 159). I den vertikale kunnskapsdiskursen finner vi en kunnskapsform som ligger tettere opp mot en teoretisk og forskningsmessig forståelse av kunnskap. Den består av kunnskap som er systematisk strukturert og hierarkisk oppbygd. Dette er en diskurs som lever med strenge regler for hvordan kunnskapen kan tas i bruk. Diskursen legger til grunn en mer abstrakt og stabil kunnskap (Bernstein, 1999, s. 159).

Lærerne forteller at ulike eksterne bidrag til skoleutviklingsprosessene gjennom foredrag og kurs. Det er allikevel viktig at disse innspillene ikke blir stående alene dersom den skal kunne bli en del av skoleutviklingsarbeidet. Kunnskap fra foredrag og kurs kan ha en mer teoretisk karakter, noe som knytter den nærmere en vertikal kunnskapsdiskurs. Det er først når lærerne igjennom rekontekstualiseringsprosesser og med tilgang på kunnskapsbidrag også den horisontale diskursen at lærere vil være i posisjon utvikle ny innsikt og kunnskap i praksis. NOU 2022:13 støtter også at utviklingsarbeidet må foregå med kunnskap fra begge kunnskapsformene. Det refereres til Webster-Wrights kunnskapsoversikt fra 2009. Her fremheves en forståelse av at formelle kompetansetiltak i skolen må forstås og støtte lærerens autentiske læring. Utviklingsarbeidet må altså knyttes mer mot de virkelige situasjonene som oppleves relevant, dette kan være mer avgjørende for utvikling av praksis enn tilrettelagt utdanning. Det presiseres at det ikke må tolkes som om det skal omhandle erfaringsdeling alene, men som et arbeid der lærerne kritisk diskuterer og potensielt endrer praksis. Dette er et arbeid som hele tiden må være rettet mot å fremme fagligheten og kvaliteten (NOU 2022:13, s. 71).

Kirkerud (2021) har gjort en undersøkelse der hun ser på hvordan skoler balanserer vektig at både vertikale og horisontale kunnskapsressurs inn i skoleutviklingsprosessene. Funnene hennes indikerer at det trengs mer enn en vertikal kunnskapsdiskurs for å utvikle læreres praksis. Hun sier at en forutsetning for at eksterne kunnskapsressurser skal gi mening i lokalt utviklingsarbeid er at skoleledere tar i bruk et lokalt handlingsrom der ledere og lærere

sammen velger, transformerer og tilpasser kunnskapsressursene til sin lokale skolekontekst. Det er gjennom et utviklingsarbeider der både ledere og lærere er aktører i fellesskap at de vil kunne bringe de lokale horisontale og vertikale kunnskapsstrukturene til ny praksis (s. 16). Det og ta med tematikken fra foredrag og kurs videre inn i skoleutviklingsprosessene, er avgjørende for at den nye kunnskapen skal bli til noe mer. Dette er utsagn som stemmer godt overens med lærernes uttalelser fra min intervjuundersøkelse. De var opptatt av at kunnskapen fra foredrag måtte bearbeides og at det var mer betenksomhet om kurs ville ha nok kraft til å nå ut til alle, også etter en erfaringsdeling. Kunnskapen trenger et fellesskap og en struktur for å kunne utvikle til en ny og forbedret praksis.

Desentralisert ordning for kompetanseutvikling (Dekomp) er et initiativ som ble satt inn med bakgrunn av Meld. St. 21 (2016-2017). Intensjonen var å styrke styring og utvikling nedenfra og innenfra på det lokale nivået (Bjørnerud og Nilsen, 2021, s. 96). Ordningen er et samarbeid blant skoleeiere og skoleledere og lokale universitet og høyskoler, eller kompetansesentre. Det er lagt opp til velfungerende samarbeidsforum der fylkesmannen har som oppgave å tilrettelegge gode vilkår og økonomisk og være støttende i utviklingsarbeidet (s. 97). Både Bjørk og Furu skole har vært deltakerskoler på to ulike Dekomp-prosjekt. Det er spesielt den skolen som var med på Dekomp-prosjektet som varte i ett år og som var i samarbeid med nettverksskoler som lærerne uttrykte at hadde gitt merkbare endringer i praksis. Dette var et prosjekt som kombinerte teori, erfaringer og refleksjoner. Lærere som var deltakere fra sin skole, men også andre lærere ved skolen trakk frem dette som et spesielt vellykket initiativ for skoleutviklingsprosessene.

Bjørnerud og Nilsen (2021) er kritiske til dreiningen utdanningsdirektoratet legger opp til når det gjelder den desentraliserte kompetanseutviklings rolle. Det ytres et ønske om å styrke Dekomp sin rolle som et tiltak som skal styre skoleutviklingsprosessene ovenfra. Styringen vil gjøres med bakgrunn i forskning og tall fra OECD og ut fra egne nasjonale kunnskapsressurser og erfaring (s.98). Dette vil gjøre Dekomp-ordningen til et annet tiltak enn de opprinnelige intensjonene. Endringene må balanseres opp mot LK20s forventning om at kompetanseutviklingen skal styres innenfra (Bjørnerud og Nilsen, 2021, s. 100). Dersom skoleutviklingsprosessene i for stor grad blir preget av styring fra ovenfra, skaper dette

spenninger som forstyrrer utviklingsprosessene, og som påvirker lærernes handlingsrom i utviklingsarbeidet.

Evalueringen av kompetansetiltakene er viktig. Det er flere som uttrykker at Dekomp-prosjekter ikke har vært et bidrag slik man skulle ønske. Mausehagen og Helstad (2022) henviser til forskning som viser at prosjektene «ord til handling» og «veilederkorpset» og «realfagsatsingen» har hatt mest betydning på ledernivåene, mens de har hatt minst å si på klasseromsnivå (s. 302). Dette er tilbakemeldinger som må bidra til å videreutvikle tiltakene, helhetlige vurderinger der det også er plass til lærernes stemme kan kanskje bidra til å utvikle kompetansetiltak i riktig retning. Inn i evalueringen blir viktig å ta med noen grunnleggende strukturerer som ligger der.

Skolen er et åpent system. Bhsakar (2008) er opptatt av at vi ikke reduserer vår forståelse av verden. Fenomenene vi omgir oss med vil til enhver tid være i et samspill, som vi også gjennom vår påvirkning er en del av. Det er avgjørende at vi i vårt arbeid at vi evner å reflektere og søker å identifisere ulike deler og påvirkninger. Det er viktig at vi har en forståelse av at vårt bidrag kun er en påvirkning blant mange (s. 117).

14. Konklusjon

Igjennom dette forskningsarbeidet har jeg ut ifra lærernes stemme utforsket deres opplevelser av skoleutviklingsprosessene. Jeg har vært spesielt vært opptatt av å undersøke lærernes syn på skoleutvikling og deres opplevelse av egen rolle og posisjon i arbeidet. Broa har vært en gjennomgående metafor i oppgaven. Den har representert innholdet i skoleutviklingsprosessene i et bredt perspektiv, som foregår innenfor nasjonale lovverk, retningslinjer og styringsrammer. Før jeg trekker opp noen hovedlinjer fra resultatene i undersøkelsen, ønsker jeg å oppsummere min overordnede forståelse etter undersøkelsen igjennom bro-metaforen: Lærerne i dag går litt av og på broa. De må samtidig bytte ut noen broplanker fordi overordnede innspill eller nasjonale føringer krever et bestemt materiale. Lærerne har få muligheter til å argumentere for å beholde noen av plankene eller bytte dem i et annet materiale. Det er sterke strukturelle og kulturelle krefter som trekker lærerne ned fra broa og til praksissiden. Når det ikke er noen lærere som står på broa, er det andre faggrupperinger som inviteres til å ta denne plassen. De gangene lærerne har mulighet til å komme opp på broa, skjer det i kortere øyeblikk og deres arbeidsprosesser blir også preget av dette. Det at lærerne står nede på praksissiden av broa gjør at de får en mottakerrolle av ressursene. Innimellom går lærerne opp på broa for å bearbeide dem. Noen av ressursene passer bra med lærernes daglige arbeid og er gode bidrag inn skoleutviklingen, mens andre virker ikke til å treffe praksisfeltet.

Lærerne som har deltatt i denne undersøkelsen har bidratt med tydelige og gode innspill. Gjennom sitt engasjement, refleksjoner og kunnskap om skoleutvikling har de beskrevet viktige forutsetninger for at konstruktive skoleutviklingsprosesser skal kunne inntreffe. Skoleutvikling handler om å utvikle praksis som konkretiserer og synliggjør den pedagogiske kraften som potensielt ligger i pedagogikken. Det pedagogiske utviklingsarbeid er noe radikalt annet enn en teknisk implementering av undervisningsopplegg. Skoleutviklingsarbeid for lærerne handler om å få komme i posisjon til å bruke sin kompetanse og legge til rette for videre utvikling av de faglige og pedagogiske ressursene. Lærerne er også utøvede skoleutviklere gjennom sin praksis. Dette gir læreren en unik kunnskapsressurs som trenger større plass i skoleutviklingsarbeidet. Skoleutviklingsarbeidet vokser frem i et samspill mellom pedagogen og teorien gjennom profesjonsfelleksapet. Fra

det teoretiske perspektivet i oppgaven er det Bernstein som utdyper denne forståelsen gjennom sin beskrivelse av den vertikale og den horisontale kunnskapsdiskursen, der de ulike kunnskapsformene bidrar med ulike elementer inn i rekontekstualiseringsprosessene. Kirkerud vektlegger i sine teorier prosessene i lærernes samarbeid. Hun påpeker at rekontekstualiseringsprosessene krever tid, hun presiser at meningsdanning skjer over tid. De skjer i kulturer og strukturer der individene gjør seg erfaringer og utvikler sin forståelse. Hun er også opptatt av at lærerne får være deltagende i definisjonen av hvilke kunnskapsobjekter som skal undersøkes. Det er lærerne som vet hva de trenger mer kunnskap om. Kirkeruds undersøkelser viser at det er arbeid igjennom kombinasjonen av vertikale og horisontale kunnskapsressurser som bidrar til de beste forutsetningene for skoleutviklingsarbeid. Praxisarkitekturen knytter praksisteorien tettere på praksis. Lærerne trenger også praksis som en del av kunnskapsgrunnlaget for å kunne jobbe med de ulike kunnskapsobjektene. Praxisarkitekturen med sin ontologiske tilnærming til praksis, lar praksisen i seg selv være analyseenheten. Gjennom praksisarkitekturen er det anledning til å studere hvordan de ulike praksisfenomenene virker sammen og påvirker hverandre innenfor ulike kontekster. Det handler om å forstå hvordan ytringer, handlinger og relasjoner henger sammen innenfor en gitt kontekst. Samtidig er det viktig å trekke inn kontekstens rammebetingelser i analysen av praksis. Med et slikt helhetlig utgangspunktet kan lærerne analysere, forstå og endre praksis. For praksis er det viktig å utforske om det er avgjørende forhold på også på praksisnivået i skoleutviklingen som kan bidra eller utfordre skoleutviklingsprosessene.

Lærerne fremhever profesjonsfelleskapets betydning i utviklingsarbeidet. De er opptatt av at det er i samspill med kolleger at egenutvikling og profesjonsutvikling finner sted. Hargreaves og Fullan bidrar med sin teoretiske tilnærming til en økt forståelse for hva egenutvikling og profesjonsutvikling handler om. De har utforsket hva det vil si å være en profesjonell underviser og hvilke komponenter den profesjonelle kapitalen bygger på. De fremhever profesjonsfelleskapets samarbeidskulturer som vesentlige bidrag for å utvikle disse områdene. Hargreaves og Fullan (2014) er opptatt av at fokuset må rettes mot forventningene til kollegiale samarbeidet med hensyn på felles mål og retninger og kollegial kultur (s. 143). Lærerne vektlegger de langsiktige og helhetlige utviklingsarbeidene som nødvendige for at utvikling og praksisendringer skal skje. De er også opptatt av at

organiseringen av profesjonsfellesskapet må foregå i hensiktsmessige grupperinger, men at det allikevel må være en rød tråd og en helhet som er styrende for prosessene. Lærerne uttrykker at skoleutviklingsarbeid er krevende prosesser og at prosessene trenger en tydelig ledelse som er opptatt av kvalitet inn i arbeidet. Hargreaves og Fullan (2014) argumenterer for at produktive læringsfellesskap krever en arkitektur og tydelig utforming for at de skal lykkes. Dette må legges til rette for at de gode prosessene skal ledes. Fellesmøter må være preget av profesjonell læring og ikke et sted hvor man gir beskjeder (s.160).

Skoleutviklingsarbeidet krever en kapasitet utover kommunikasjons- og organisasjonsbehovet som også er en del av skolens ordinære drift. Lærerne uttrykker at det spesielt er størrelsen på skolen som har betydning for hvor stor plass og hvor ressurskrevende informasjonsarbeidet er.

Resultatene fra undersøkelsen viser skoleledere som utforsker profesjonenes handlingsrom innenfor skoleutviklingsarbeidet. De jobber på det strukturelle planet med å bryte opp noen av de faste strukturene som ligger i organisasjonen. De posisjonerer enkeltlærere inn andre typer roller som mentor- og veilederroller. Lærerne i disse posisjonene uttrykker faglig kapasitet og et profesjonelt overblikk inn i de lokale langsiktige skoleutviklingsprosessene. Resultatene viser skoleledere som utforsker ulike organiseringer av grupperinger. Den ene deltakerskolen har etablert en intern utviklingsgruppe som sammen med ledelsen sikrer en bredde og en rød tråd igjennom organisasjonens ulike arbeidsgrupper med skoleutvikling.

Lærerne har en interesse for teori og forskning, men opplever strukturelle utfordringer for å komme i posisjonen til å benytte ulike kunnskapsressurser systematisk inn i skoleutviklingsarbeidet. Kvernbekk viser at teorien som kunnskapsressurs har en vesentlig rolle og bidrar som et forståelsesgrunnlag inn i skoleutviklingen sammen med lærenes praksiskunnskap. Hun er opptatt av at teoriene ikke vil kunne overføres direkte til praksis, men de vil bidra til at lærerne kan møte praksis med en bredere forståelse og gi et kompetansegrunnlag å observere og vurdere fenomenene som de møter i klasserommene med. Kompetansehevingstiltak igjennom eksterne ressurser kan gi vesentlige bidrag for skoleutviklingsprosessene. Det er allikevel viktig at disse innspillene blir en integrert del av det lokale og helhetlige arbeidet der det er muligheter for å trekke linjene helt ned til praksis. Resultatene viser at lærerne verdsetter en teoretisk forankring i

skoleutviklingsprosessene, fordi den gir en dybde og trygghet inn i profesjonen. Lærerne opplever allikevel at initiativene til den teoretiske forankringen styres utenfra dem selv. Det er krefter utenfra som initierer prioriteringen og retningen for den teorien som legges til grunn for utviklingsarbeidet. Dette er en faktor som påvirker lærernes eierskap til teorien og utviklingsprosessene i seg selv. Arbeidspress fra andre oppgaver i en lærers skolehverdag påvirker deres mulighet for å gå i dybden i de vertikale kunnskapsressursene, men også til å gjennomføre ønskede rekontekstualiseringsprosesser. Resultatene viser at rammebetingelsene ikke samsvarer med det reelle behovet for å gjennomføre skoleutviklingsprosesser på premissene til skoleutviklingens ontologi. Dette er prosesser som krever plass. Som Nyhus presiserer er det først når vi legger til rette for at skoleutviklingsprosesser skal kunne utvikle seg med sitt innhold og innenfor gode kommunikasjonsprosesser at vi vil lykkes i profesjonens skoleutviklingsprosesser.

Spenningen mellom styring innenfra og styring utenfra virker til å forstyrre utviklingsprosessene. Kritisk realisme-perspektivet har i dette forskningsarbeidet bidratt med å synliggjøre de sterke strukturelle og kulturelle forholdene som skolen som organisasjon styres ut fra. Aktørrollen som jeg undersøkte innledningsvis i analysedelen viser at det er begrenset hvor stor plass lærerne får på broa. Rammene og føringene er relativt stramme når det gjelder muligheten for at lærerne kan påvirke, her ligger det noen begrensninger. Dette begrenser igjen den sosiale interaksjonen lærerne har inn i de strukturelle vilkårene, og den nye strukturelle formen blir i liten grad påvirket eller utfordret av lærernes bidrag igjennom skoleutviklingsprosessene. Dermed opprettholdes strukturen. Lærernes arbeid sentreres i stor grad rundt bearbeiding og rekontekstualisering innen gitte rammer. Tematikken lærerne skal jobbe innenfor blir ofte presentert og lærerne bidrar med å videreutvikle materialet og få et eierskap til det i den videre prosessen. Lærerne gir uttrykk for at disse arbeidsøktene kan oppleves relevante og utviklende når de opplever god kvalitet i arbeidet og at tematikken oppleves «riktig». Allikevel har lærerne også erfaringer med at tematikken ikke alltid treffer. Lærerne trenger et handlingsrom der de ut fra sitt perspektiv kan bidra med definisjon av autentiske kunnskapsobjekter, bidra med sine horisontale kunnskapsressurser, utforske de vertikale kunnskapsressursene, utføre analysearbeid med støtte i praksisarkitekturen og få jobbe med rekontekstualiseringsprosesser. Lærerne må få stå på broa.

Resultatene fra denne kvalitative undersøkelsen er kontekstavhengig, og andre lokale kontekster vil frembringe andre styrker og utfordringer som vil kunne bidra til andre organiseringsmuligheter og initiativ i skoleutviklingsprosessene. Problemstillingen for oppgaven er knyttet til hvorfor og hvordan lærerne skal bidra inn i skoleutviklingsprosessene med teoretiske-, forskningsmessige- og praktiske kunnskapsressurser. Spørsmålet strekker seg raskt til å berøre strukturelle og kulturelle forhold som ligger til grunn i skolen. For denne oppgaven er det derfor ikke mulig å se isolert sett på bare lærerens rolle. De er en del av et utdanningssystem og oppgaven berører flere samfunnsfaglige områder, der læreren med sin pedagogiske profesjon er en av de sentrale faktorene som påvirker skolens og utdanningens utvikling. Politiske initiativer og resultater fra nasjonal og internasjonal forskning har stor påvirkning på de nasjonale tiltakene innenfor skoleutvikling (Mausethagen og Helstad, 2022, s. 16). Dette komplekse og store systemer som virker sammen. Så resultatene fra denne undersøkelsen i seg selv er svært begrenset.

Allikevel håper jeg undersøkelsen kan inspirere til å videre utforsking, både med tanke på hva lærerens handlingsrom skal bestå av, men også hva som er ønsket for profesjonsfelleskapets handlingsrom. Siden de endringene jeg etterspør vil utfordre større strukturelle og kulturelle forhold ønsker jeg meg en NOU som utforsker profesjonens posisjon og handlingsrom, og som kan bidra inn i videre politiske beslutningsprosesser.

15. Litteraturliste

- Annamo, E (2020). *Transformativ læring: å bringe noe kreativt nytt inn i eksistens: En sammenkobling av Roy Bhaskars kreative realisme og Edmund O'Sullivans transformativ læringsperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet
- Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science* (3. utg.) Verso
- Beck, C. W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(4-5), 304-314. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2013-04-05-06>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget
- Bjørnsrud, H. og Nilsen S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og fagfornyelsen (LK20): Om det som var, det som er og det som ennå ikke er til*. Gyldendal
- Brinkman, S. og Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal
- Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling* (2. utg.). Univeritetsforlaget
- Danermark, B., Ekström, M. og Karlsson J.C. (2018). *Att förklara samhället* (2.utg.). Studentlitteratur
- Ertesvåg, S.K. (2015). Praksis basert på forskning – ein utopi? I P. Roland og E.Westergård (Red.) *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis* (s. 40-59). Universitetsforlaget
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?*. Kommuneforlaget AS
- Helstad, K., Solbrekke, T.D. og Granberg H. (2022). Skoleutvikling fra lærerperspektiv - legitime kompromisser i en vev av forpliktelser. I K. Helstad og S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 214-233). Cappelen Damm Akademisk
- Hermansen, H. og Mausethagen S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92-107. <https://doi.org/10.5617/adno.2467>
- Holtermann, S. (2023, 24. juli). -En sliten lærer er jo ikke en reklameplakat for yrket. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/laererutdanning-laereryrket-steffen-handal/en-sliten-laerer-er-jo-ikke-en-reklameplakat-for-yrket/367684>
- Jakhelln, R., Sjølie, E. og Aspfors, J. (2021). Behov for en ny praksisteori? I J. Aspfors, R. Jakhelln og E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitektur* (s.15-25). Universitetsforlaget

- Jakobsen, T.G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: – et ikke antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget
- Johannessen, L.E.F, Rafoss, T.W. og Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <http://dx.doi.org/10.1080/19415252.2014.955122>
- Kleven, T.A. og Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (3.utg.)*. Fagbokforlaget
- Kvernbekk, T. (2021). *The nature of educational theories: goal-directed, equivalence and interlevel theories*. Routledge Research in Education
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol.4, 136-153. <https://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole, Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (2), 20-26.
- Kirkerud, G. (2022). Læreres kunnskapsarbeid i vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser. I K. Helstad og S. Mausehagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis (s.174-196)*. Cappelen Damm Akademisk
- Kirkerud, G. (2021). Kompetanseutvikling som rekontekstualisering: Skoleledelse i spennet mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(2), 1-18. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2750>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt for forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget
- Mausehagen, S. og Helstad, K. (2022). Skoleutvikling – i forskning, politikk og praksis. I K. Helstad og S. Mausehagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis (s.15-35)*. Cappelen Damm Akademisk
- Mausehagen, S. og Helstad, K. (2022). Skoleutvikling – veier videre. I K. Helstad og S. Mausehagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis (s.291-309)*. Cappelen Damm Akademisk

Mausehagen, S. og Hermansen, H. (2022). Desentralisert skoleutvikling – i et historisk perspektiv – back to the 80s? I K. Helstad og S. Mausehagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s.15-35). Cappelen Damm Akademisk

NOU 2022: 13 (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.

Nyhus, L. (2022). Skoleutviklingens ontologi – hva er det som virkelig skjer, kan eller bør skje? I K. Helstad og S. Mausehagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s.272-291). Cappelen Damm Akademisk

Sjølie, E., Aspfors, J. og Jakhelln, R. (2021). Praksisteori og teorien om praksisarkitekturer I J. Aspfors, R. Jakhelln og E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitektur* (s.25-41). Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget

Universitetet i Oslo. (2023. 24. januar). Hva er desentralisert kompetanseutvikling?
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/om/hva-er-dekomp/>

Universitetet i Oslo. (2022, 16. august). *Utdanningspolitikken er overraskende lite forskningsbasert* <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2022/utdanningspolitikken-er-overraskende-lite-forskning.html>

16. Vedlegg

Vedlegg 1: Sikt: Vurdering av behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Invitasjon og informasjon om masterprosjektet

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Intervjuguide



Meldeskjema / Masteroppgave: Broa mellom praksisfeltet og pedagogisk teori og fo... / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
758981

Vurderingstype
Standard

Dato
04.08.2022

Tittel

Masteroppgave: Broa mellom praksisfeltet og pedagogisk teori og forskning - med fokus på praksisfeltet.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Elisabeth Suzen

Student

Ingun Nyen-Pedersen

Prosjektperiode

03.01.2022 - 30.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.9.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

Invitasjon og samtykkeerklæring til forskningsprosjektet: «Skoleutvikling i praksisfeltet, utviklingsarbeidets forankring i teori og forskning»

Dette er en forespørsel om deltagelse i et forskningsarbeid som er en del av min masteroppgave om skoleutvikling. Jeg ønsker å undersøke praksisfeltets arbeid og prosesser med forankring av teori og forskning i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Jeg ønsker også å se på praksisfeltets behov i utviklingsarbeidet. Utviklingsarbeid er en del av skolens daglige virksomhet, og jeg vil undersøke praksisfeltets erfaringer med hvilke prosesser som bidrar til å styrke utviklingsarbeidet. Jeg opptatt av hva som eventuelt utfordrer den teoretiske forankringen i utviklingsarbeid. Temaer jeg vil berøre i undersøkelsen er arbeidsprosesser i profesjonsfellesskapet, drivere, lærerstemmen, organisering, ulike lederroller/veiledningsroller og eksterne ressurser.

På deres skole ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med 3 lærere. I dette skrevet vil jeg gi informasjon om målene for prosjektet og hva en eventuell deltakelse vil innebære.

Formål

Profesjonsfellesskapet blir trukket frem som en viktig lærings- og utviklingsarena i LK20. Jeg vil se nærmere på praksisfeltets rolle, deres behov og lærernes stemme i skoleutviklingen. Jeg vil undersøke hvordan profesjonsfellesskapets utviklingsprosesser bidrar til skoleutvikling, hvordan arbeidet organiseres og hva som driver dem. Der det er aktuelt vil jeg undersøke hvordan veiledere og eventuelt eksterne ressurser benyttes i utviklingsarbeidet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet. Elisabeth Suzen er ansvarlig veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å komme i kontakt med to barneskoler i Stor-Oslo-området. Jeg vil intervju 3 lærere på hver skole.

I tillegg ønsker jeg å få innsikt i overordnede strategiske planer og planer som berører det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Dersom skolen har eksterne samarbeidspartnere som har eller er en del av skolens utviklingsarbeid er det også av interesse å få vite noe om innholdet og omfanget av dette samarbeidet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du takker ja til å delta, innebærer det å stille opp til et personlig intervju som varer ca. 45 minutter. I intervjuet er jeg opptatt av å høre dine refleksjoner om lærerstemmen og profesjonsfellesskapets rolle og muligheter for å arbeide med og utvikle egen praksis med forankring i teori- og forskningsarbeid.

Du samtykker til lydopptak av intervjuet, slik at jeg lettere kan bearbeide intervjumaterialet i etterkant, og til at jeg kan gjøre notater underveis i intervjuet. Jeg vil benytte lydopptaker som er godkjent av høyskolen Innlandet.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Min veileder, Elisabeth Suzen, Førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen Innlandet vil i tillegg til meg, ha tilgang til lydfilen.

Navn og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Det du forteller vil brukt i min masteroppgave. Jeg vil anonymisere alle opplysninger som kan knyttes til deg som person og det vil ikke bli mulig å gjenkjenne deltagere eller skoler.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2023. Etter prosjektslutt vil lydfiler og alle personidentifiserbare opplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil, kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

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

Høgskolen Innlandet. Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for pedagogikk-Lillehammer –

Førsteamanuensis i pedagogikk Elisabeth Suzen,

elisabeth.suzen@inn.no, Tlf: 61 28 81 18

Student Ingun Nyen-Pedersen, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for pedagogikk - Lillehammer

ingun@getmail.no, Tlf: 91 76 91 31

Vårt personvernombud: personvernombudet@inn.no

Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingun Nyen-Pedersen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Skoleutvikling i praksisfeltet, utviklingsarbeidets forankring i teori og forskning**». Jeg har fått anledning til å stille spørsmål til prosjektet.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at informasjonen som gis i intervjuet anonymiseres og brukes som den del av grunnlagsmaterialet for analysearbeidet i prosjektet
- til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, etter planen vår 2023 (alternativt høst 2023)

Samtykket kan når som helst trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn, alle dine personopplysninger da vil bli slettet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide – masteroppgave

Jeg har laget en intervjuguide som jeg mener vil svare ut de forskningsspørsmålene jeg har knyttet til min problemstilling. Jeg har delt inn intervjustørsmålene i temaene i disse spørsmålene.

Broa mellom praksisfeltet og pedagogisk teori og forskning -med fokus på praksisfeltet:

- Hva skal til for at broa mellom praksisfeltet og pedagogisk teori- og forskning blir sterkere? Hvilke faktorer styrker og utfordrer profesjonsfellesskapet i det pedagogiske utviklingsarbeidet i skoleutviklinga?

Intervjuguide for lærere	
Forskningsspørsmål:	Intervjustørsmål: Røde hovedspørsmål Blå underspørsmål
Innhold: Hva er viktige tema og prosesser for lærerne i deres kompetanseutvikling? Hva er viktig for at utviklingsarbeidet oppleves meningsfullt og relevant? Hvordan er lærerens rammer og prosesser i skoleutviklingsarbeidet?	<p>Skoleutvikling er et tema som rommer mange initiativer og styringer. Skolen styres både utenfra og innenfra, vi styres av nye læreplaner, forskning, teori og litteratur, av lokale tiltak og prosesser på skolene. Alle har som mål å utvikle en bedre skole. Det er mange gode intensjoner for å få til innovasjon og endring i skolen. Allikevel er det kanskje ikke like stor enighet om hvilke tiltak som fører frem til en bedre skole. Jeg er opptatt av å finne ut mer om lærerstemmene i utviklingsarbeidet.</p> <p>Hvor lenge har du jobbet som lærer?</p> <p>Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?</p> <p>Et samfunn er i utvikling, skolen trenger også utvikling i ny kunnskap og utvikling innenfor sine områder.</p> <p>Hva mener du er målet med utviklingsarbeid i skolen?</p> <p>Hvilke områder eller tema opplever du som viktig å drive skoleutvikling innenfor?</p> <p>Kan du sette ord på hva som gjør at skoleutvikling er viktig for deg?</p>

<p>Prosess/implementering:</p> <p>Hvordan oppnår vi et vellykket oversettelsesledd, mellom teori og utdanningsforskning og praksis?</p> <p>Hvordan forankres skoleutviklingen i profesjonens reelle utfordringer? NOU-autentiske – ontologien pedagogens stemme</p>	<p>Hvem opplever du som initiativtakere i skoleutviklingsprosesser?</p> <p>Hva kan være viktige innfallsvinkler/utgangspunkt for skoleutviklingsprosesser?</p> <p>Har du noen eksempler på skoleutviklingsarbeid fra din praksis som oppleves meningsfull og relevant?</p> <p>På hvilken måte er det relevant?</p> <p>Opplever du utfordringer i skoleutviklingsprosessene, hvilke ønsker/tanker har du for skoleutviklingsprosessene?</p> <p>Hva tror du skal til for at skoleutviklingsprosessene når ned i klasserommene?</p> <p>Hvilken form for samarbeid i kollegiet opplever du som viktig i din utvikling?</p> <p><i>Hvordan samstemmer ditt pedagogiske grunnsyn med skoleutviklingen du opplever?</i></p> <p>Hvilke tanker har du om pedagogens rolle i utviklingsprosessene?</p> <p>Kan du beskrive dine muligheter som lærer til å påvirke, komme med innspill til temaer og ideer til skoleutviklingsarbeidet på din skole?</p> <p>Hvor god opplever du din egen og din skoles tilgang på kurs, foredragsholdere?</p> <p>Hvordan opplever du utbytte av eksterne kurs?</p>
--	---

Profesjonsfelleskapet

Hvordan er tilgang din tilgang på pedagogisk teori og forskning? faglitteratur, artikler, Podkast om – lærerbibliotek?

Når opplever du teoretisk innsikt som relevant for din praksis? På hvilke måter kan teorien styrke praksisfeltet? Har du noen eksempler?

Når opplever du at teorien ikke gir noe støtte til klasserommet?

Hvilke tanker har du om arbeidet med bearbeiding og prosesser rundt ny innsikt? Hva bidrar til godt utbytte i praksis?

Hva skal til for at din læringsutviklingsprosess oppleves konstruktiv og god? At du kjenner motivasjon og læring?

Hvordan innføres skoleutviklingsprosesser på din skole?

Hvordan påvirker teoretiske innspill din praksis?

Når har du opplevd/opplever du endring i praksis? Kan du gi noen eksempler?

Er det noe du opplever som utfordrende i det skoleutviklingsarbeidet du er en del av i dag?

Hva ønsker du at skolen skal forske mer på?

Hvilke tanker har du om hvordan ny innsikt og utvikling kan føre til endring og utvikling i praksis?

Hvilke tanker har du om utvikling og endring av praksis?

- På skolenivå?
- På teamnivå?
- På individuelt nivå?

Hvordan blir initiativene til skoleutvikling gjennomført på din skole?

Hvilke roller, gruppe, komiteer er driverne i din skolens skoleutvikling? Kan du fortelle litt om disse?

På hvilken måte opplever du at din skole er opptatt av skoleutvikling? Kan du gi eksempler? Hva er skolens satsingsområder?

Har du noen tanker om hva dere får bra til på deres skole?

Hva gjøre dere da? Hva er det som gjør at dere lykkes tenker du?

På hvilken måte forsker dere på egen praksis på din skole?

Hvordan opplever du utbyttet av dette?

Har skolen benyttet samarbeidsmetoder som UDIR legger opp til i sine kompetansepakker? Hvordan er dine erfaringer?

Eks.:

Aksjonslæring/-forskning

Dialogkafe

Kollegaveiledning/-observasjon

Reflekterende team

Lesson study

Tolkningsfelleskap

Nettverksamtaler

Andre metoder?

Har din skole et samarbeid med eksterne støttespillere i arbeidet med skoleutviklingen? Hvordan foregår dette samarbeidet?

Hva kaller dere samarbeidsmøtene deres?

På hvilken måte bidrar skolens fellesmøter til skoleutvikling – har du noen eksempler?

Hva utfordrer fellesmøtenes arbeid med skoleutvikling?

Som et forsøk på å fange din opplevelse av omfanget av skoleutviklingsarbeid i hverdagen, hvor stor del av ditt ukearbeid handler om skoleutviklingsprosesser, hvis du skulle anslå noe i prosent?

Hvordan kan profesjonsfellesskapet på best mulig måte oppnå skoleutvikling i fellesskap? Hvilke tanker har du?

Hvilke tanker har du om hvordan skoleutviklingsarbeidet påvirker lærerprofesjonen?

Hva er drivkraften i din utvikling?