

Forord

Jeg vil gjerne rette en stor takk til de som på en eller annen måte har bidratt til å ferdigstille denne studien, gjennom direkte eller indirekte bidrag. Takk til Program for lærerutdanning, NTNU, for hjelp og muligheter, og stor takk til veileder May Britt Postholm.

En spesiell takk vil jeg rette til Bent Olsen på Pedagogisk institutt, NTNU, for uvurderlige perspektiver. Takk til Martin Sivertsen for korrektur og rom for refleksjon.

En stor takk til mine informanter som har bidratt med tid og ny innsikt.

En varm takk fra hjertet går til Annette, som på alle tenkelige måter har gitt meg både fart og retning: «Ethvert håndverk og enhver undersøkelse, og likedan enhver handling og ethvert valg, ser ut til å sikte mot det gode.»

Innholdsliste

«FoU-prosjekter som møtepunkt mellom den praktiske og teoretiske pedagogikk»

Forord.....	1
Kap 1. Innledning.....	4
1.1 Lærerprofesjon og yrkesutøvelse.....	4
1.2 Lærerprofesjonalitet og FoU.....	4
1.2 Evidens og FoU.....	5
1.3 Empiri og veien mot oppgavens problemstilling.....	5
1.4 Problemstilling.....	6
1.5 Oppgavens oppbygging og avgrensninger.....	7
Kap 2. Temaets aktualitet og teoretisk kontekst.....	8
2.1 Hva er FoU?.....	8
2.2 Evidensbevegelsen og evidensproduserende organisasjoner.....	11
2.3 Ulike debatter om evidens.....	12
2.4 Evidensbasert praksis og forskning.....	13
2.5 Dikotomien teori – praksis, perspektiver på overføring av kunnskap.....	15
2.6 Profesjonalisering og kvalitetsbegrepet.....	17
2.7 Profesjonalisering og accountability.....	20
2.8 Lærende organisasjoner, livslang læring og utvikling.....	22
2.9 Følgeforskning.....	27
2.10 Praktisk pedagogikk.....	29
2.11 Praksisteori.....	32
2.12 Den skolastiske feilslutning: kritikk av den skolastiske fornuft.....	34
2.13 Det symbolske mesterskapet: Noen perspektiver på kampen om den praktiske pedagogikken.....	39
2.14 Oppsummering av oppgavens teoretiske rammeverk.....	42
Kap 3. Metode.....	47
3.1 Valg av metode.....	47
3.2 Metodeteori: etnografi.....	47
3.3 Datainnsamling.....	48
3.4 Redegjørelse for utvalg av informanter.....	52
3.5 Dataanalyse.....	54
3.6 Krav til refleksivitet som etnograf, relatert til kritikken av den skolastiske fornuft.....	58
3.7 Kvalitet og etikk.....	60
Kap 4. Første møte med skole og prosjektet: En introduksjon til etnografens posisjon og utfordringer, og grunnlaget for kvalitative forskningsintervjuer.....	62
4.1 Introduksjon og omvisning.....	62
4.2. Første møte som grunnlag for videre datainnsamling.....	64
4.3 Observasjon av møte mellom prosjektgruppe og skole.....	64
4.4 Etnografisk refleksjon etter første feltmøte.....	67
Kap 5. Objektive kategorier.....	69
5.1 Kategori : Politisk styring.....	69
5.2 Kategori : Følgeforskning.....	70
5.3 Kategori : Grunnlag for prosjektet.....	71
5.4 Teoretisk analyse av de objektive kategoriene.....	72
Kap 6. Subjektive kategorier.....	75

6.1 Kategori: Målsetning med prosjektet.....	75
6.2 Kategori: Kriterier som handler om det å lykkes med FoU.....	76
6.3 Kategori: Læreren.....	76
6.4 Teoretisk analyse av de subjektive kategoriene.....	78
Kap 7. Normative kategorier.....	82
7.1 Kategori: Forskning.....	82
7.2 Kategori: Skolelederen.....	83
7.3 Kategori: Eksterne eksperter.....	84
7.4 Teoretisk analyse av de normative kategoriene.....	85
Kap 8. Perspektiver på FoU og lærerprofesjonalisering relatert til denne studiens funn, forskningsspørsmål og problemstilling.....	91
8.1 Profesjonell kapital.....	92
8.2 Norsk lærerutdanning under reformering.....	94
Kap 9. Etterord: Noen perspektiver på finansiering av forskning, relatert til anvendt forskning og grunnforskning.....	96
Kap 10. Vedlegg.....	100
10.1 Litteraturliste.....	100
10.2 Figurer.....	104
10.3 Godkjenning fra NSD.....	106
10.4 Intervjuguide Punktguide for semi-strukturerte kvalitative intervjuer.....	107
10.5 Prosjektbeskrivelse, Søknad om datainnsamling.....	108

Kap 1. Innledning

1.1 Lærerprofesjon og yrkesutøvelse

«Hvordan kan mer kunnskap om forsknings- og utviklingsarbeid gi oss en bedre skole? Hvordan kan jeg som lærer bidra? Lærerprofesjon og yrkesutøvelse passer for deg som vil være en pådriver, støttespiller og leder for utviklingsprosjekter knyttet til skole og til skole og samfunn.»

Teksten over er hentet fra hjemmesiden til Program for lærerutdanning (PLU) ved NTNU. Denne utfordringen inspirerte meg til å søke studieplass på det nyopprettede masterprogrammet *lærerprofesjon og yrkesutøvelse* (MLÆRPRO) i 2011, og har også lagt grunnlaget for problemstilling i denne studien.

På det tidspunktet var *forsknings- og utviklingsarbeid* (FoU) som begrep noe jeg hadde liten erfaring med- og kjennskap til, og som jeg i enda mindre grad knyttet til arbeid med skole og utdanning. FoU var på det tidspunktet et begrep jeg kjente fra næringslivet. Arbeidet med denne studien har derfor på alle tenkelige måter har vært en dannelsesreise både i teori og praksis.

1.2 Lærerprofesjonalitet og FoU

Lærerprofesjonalitet er et aktuelt diskusjonstema både i fagorganisasjoner, media, lokal- og sentralpolitisk. Lærerprofesjonaliteten skal både sikres gjennom grunn- og videreutdanning av lærere, og det ønskes sentralpolitisk en omlegging av dagens lærerutdanninger over til femårige masterprogrammer som et ledd i denne profesjonaliseringen, som er beskrevet i St.meld 11 *Læreren, rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009). Jeg har valgt å se nærmere på et spesielt aspekt av lærerprofesjonalitet, nemlig FoU-kompetanse. Grunnlaget for mitt valg av FoU som objekt for vitenskapelig studie i denne masteroppgaven fins i samme Stortingsmelding, hvor følgende *kvalitetshevende* tiltak trekkes fram for arbeid i skole og lærerutdanning: *«mer relevant FoU for grunnopplæring og lærerutdanning»* (s.10)

Denne masteroppgaven i MLÆRPRO kan, og bør, betraktes som et innspill i den pågående debatten om profesjonaliseringen av læreryrket.

I norsk språk er profesjon det samme som yrke, men de siste tiårene har vi lånt det engelske *professional* for å skape et nytt og bredere profesjonsbegrep (Steinsholt, 2008). En profesjonell utøver sitt yrke på bakgrunn av utdanning basert på et teoretisk kunnskapsforråd som er spesifikt for den enkelte profesjon og slik *stempler profesjonaliteten* og den tilknyttede status til det enkelte yrke (Steinsholt, 2008). Sentralt i diskusjonen omkring lærerprofesjonalitet er altså skillet mellom

teoretisk kunnskap og praksis.

En avklaring om FoU er et møtepunkt mellom teori og praksis vil derfor være hensiktsmessig for å både få mer kunnskap om FoU, og for å si noe om hvordan denne aktiviteten kan bidra til å påvirke lærerprofesjonalitet.

1.2 Evidens og FoU

Debatten omkring profesjonalisering av læreryrket, og omsorgsykker generelt, impliserer at lærerpraksis er semi-profesjonell og mangler et vitenskapelig fundament. En hyppig kritikk er også at lærere i svært liten grad benytter ny fagforskning for å utvikle eller forbedre sin egen lærerpraksis. Norske læreres behov, og ønske om en sentral satsing på faglige oppdatering, er gjort rede for i St.Meld 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008).

«Evidensdebatten aktualiserer debatten mellom vitenskap og praksis, eller teori-praksis- debatten i sosialfagene» (Grimen & Terum, 2009). Debatten omkring evidens er altså sentral i diskusjonen om en ny lærerrolle og krav til profesjonalisering. Gjennom Kunnskapsløftet (LK06), men hovedsaklig i senere Stortingsmeldinger som St.meld 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) og St.meld 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2007), vektlegges en evidensbasert praksis i både felt og utdanning som sentral i profesjonaliseringen av læreryrket. St.Meld 11 *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) er politisk styringsdokument for FoU-prosjektet jeg har samlet mine data i. Denne meldingen sier : «*Den viktigste arenaen for lærernes læring er deres praksis i skolen og deltakelse i lokalt FoU-arbeid*» (s.35).

Evidensdebatten vil derfor være et hensiktsmessig bakteppe for å belyse FoU både som utvikling mot profesjonalisering, og som fenomen i seg selv. En sammenheng mellom profesjonalitet og et vitenskapelig fundament for praksis, skaper tilsynelatende både et behov og krav om økt satsning på FoU innenfor barnehage, skole og i profesjonsutdanningene. Dette behovet kommer på bakgrunn av politiske styringsdokumenter som beskriver sammenhengen mellom lærerens kompetanse og elevens læring, og trekker fram arbeid med FoU som en sentral arena for øke lærerens kompetanse.

1.3 Empiri og veien mot oppgavens problemstilling

Datainnsamling til min studie har foregått innenfor et FoU-prosjekt som har vært koordinert av en lærerutdanningsinstitusjon. Utdanningsdirektoratet (Udir) har regissert prosjektet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. FoU-prosjektet har foregått på ungdomstrinnet ved flere skoler i regionen. Prosjektet har vært administrert av skolene selv, og forskere fra lærerutdanningsinstitusjonen har deltatt som ressurspersoner. Jeg har deltatt som observatør og

gjennomført intervjuer med deltakere i prosjektet. Empirien er innhentet ved bruk av kvalitative datainnsamlingsmetoder.

Etnografer (Hammersley & Atkinson, 1996) påpeker at det abstrakte feltet, altså forskning, påvirkes av tilgang på lokale data. Forskeren vil bevege seg mellom disse to områdene av abstrakte begreper og lokale felter. Funn og data vil altså utvikle og påvirke problemstillingen underveis i et feltarbeid. Dette har vært svært merkbart i min datainnsamling, hvor innspill fra informanter har lagt grunnlag for nye spørsmål gjennom hele datainnsamlingsperioden.

Jeg har innledningsvis hatt en rekke forskningsspørsmål som gjennom arbeidet har fokusert seg inn mot min endelige problemstilling. Dels har jeg ønsket å forstå hva et FoU-prosjekt er, hvor det kommer fra, hvordan det gjennomføres og hvilke kriterier som ligger til grunn for suksess. Mitt utgangspunkt til problemstilling var å se på hvordan FoU-prosjekter kan forstås som et møte- eller krysningspunkt mellom teori og praksis. Møtet mellom teori og praksis er et sentralt aspekt i FoU som aktivitet. Å undersøke teori - praksis dikotomien nærmere er derfor sentralt for å kunne si noe om FoU som aktivitet.

For å gi innsamlet empiri en *egen stemme* i denne oppgaven vil det for meg være nødvendig å etablere et bredt teoretisk bakteppe, slik at informantens opplevelse blir satt i både en relevant samfunnspolitisk- og fagteoretisk kontekst. Opplevelsen av hva FoU er og hva som beskrives som suksesskriterier, har vesentlig varians mellom de ulike informantenes posisjoner. Jeg ønsker både å belyse faktorer som vil være vesentlige i forhold til det å oppleve å «lykkes» med FoU-prosjekter, samtidig som jeg ønsker å problematisere kvalitetsbegrepet knyttet til suksess.

Denne studien er å betrakte som et mikroetnografisk studie i den forstand at den er gjennomført som et lengre opphold i et konkret FoU-prosjekt. Gjennom brede beskrivelser vil informantens opplevelse, og en induktiv fortolkning av disse, tenkes å kunne gi grunnlag for naturalistiske generaliseringer (Postholm, 2010), altså at leser opplever parallelle erfaringer som kan være nyttige i refleksjon rundt eget arbeid med FoU.

1.4 Problemstilling

Med bakgrunn i debatten om lærerprofesjonalitet og evidens er utgangspunktet for denne studien at FoU-arbeide ønsker å bidra til en profesjonalisering av læreryrket. Det bredeste problemstillingen vil da kunne være: Hvordan kan mer kunnskap om forsknings- og utviklingsarbeid bidra til å skape profesjonelle lærere og gi oss en bedre skole?

Mitt forskningsspørsmål blir med dette som kontekst: «Hva er et FoU-prosjekt og på hvilken måte

kan dette som fenomen utvikle lærerprofesjonen og utøvelse av yrket?» For å søke svar på dette forskningsspørsmålet, blir min fokuserte, men overordnede problemstilling for denne studien:

«Hvordan oppleves oppstart, gjennomføring og målsetning i et FoU-prosjekt hvor lærerutdanning, skoleforskere og skole er deltakere?»

Innsamlet datamateriale i oppgaven vil søke å belyse opplevelse av FoU-prosjekter som bidrag til en profesjonalisering av læreryrket.

1.5 Oppgavens oppbygging og avgrensninger

I kapittel 2 vil jeg presentere et teoretisk rammeverk, og i kapittel vil jeg gjøre rede for min metode og analyser. Kapittel 4 er en etnografisk beretning om første møte med felt og prosjekt. Funn i oppgaven vil presenteres og analyseres i kapittel 5-8, og disse tar utgangspunkt i tre kvalitative intervjuer med tre informanter tilknyttet et FoU-prosjekt på ulike nivåer. Kapittel 9 vil være en oppsummering relatert til studiens problemstilling og forskningsspørsmål, mens kapittel 10 er et forsøk på å trekke noen videre linjer, basert på funn i studien.

Jeg har trukket inn et bredt sosiopolitisk bakteppe for studien, hvor evidensbevegelsen analyseres i lys av arbeid med FoU i skole. Selv om jeg kommer noe inn på nasjonale prøver, og ulike andre programmer som rettes inn mot skole og undervisning, som besmykker seg med evidensens legitimitet, så har jeg valgt å ikke vektlegge dette i studien. Det kunne helt klart vært interessant å sett nærmere på sammenhenger mellom FoU-arbeid i skole, og utvikling av ulike undervisningsprogrammer rettet inn mot skolen. Mitt teoretiske rammeverk går fra en overordnet sosial kontekst, inn til en kontekst bestående av pedagogisk teori og læring. Jeg vektlegger den pedagogiske konteksten i min analyse, og da spesielt den pedagogiske sosiologien som etablert av Durkheim, og videreføres av Bourdieu. Dette har jeg valgt for å kunne se på FoU som et relasjonelt møte mellom det teoretiske og det praktiske felt, og felter som er tilknyttet disse. Jeg har derfor valgt å se bort fra å undersøke FoU-prosjekter ut fra perspektiver som tradisjon vs modernitet, forandring vs stabilitet, individ vs miljø og så videre.

Mitt arbeid for koding og kategorisering gjør jeg rede for i kapittel 3, men det er noen kategorier jeg har utelatt å presentere i studien, da jeg opplever at disse ikke relaterer seg spesielt til arbeid med FoU i skolen, eller at jeg ikke har funnet gode nok data til å gjennomføre en meningsfull analyse. Noen av disse er helt klart kategorier som kunne vært undersøkt nærmere, slik som: *sertifisering av lærere, profesjonelle nettverk og nettverksbygging i skole, fagpolitisk forskning, profesjonstradisjoner i lys av profesjonsutvikling og egeninitiert FoU.*

Kap 2. Temaets aktualitet og teoretisk kontekst

Det er flere aktuelle teorier som er vesentlig å si noe om for å kunne plassere FoU som fenomen ut fra informantenes ulike opplevelser og livsverden. Ettersom mitt utvalg av informanter kommer både fra akademiske fagmiljøer og fra skole vil det være sentralt for oppgavens validitet å vise spennet i opplevelser og synliggjøre mulige fortolkninger av hva FoU er. En bred teoretisk tilnærming er derfor nødvendig for gjennomføring av analyse og kategorisering av min empiri, som imøtekommer bredden i informantenes ulike tilknytning til FoU-prosjektet som undersøkes.

Jeg vil først plassere FoU som fenomen med offentlige definisjoner som ramme, før jeg relaterer FoU til debatten omkring evidens og evidens som grunnlag for policy making og politisk styring. Etter å ha plassert FoU i en sosiopolitisk kontekst, vil jeg si noe om profesjonalisering og kvalitetsbegreper, før jeg trekker inn konseptet accountability. Det er her relevant å trekke inn begreper om evidensbasert praksis jmf. skjønnsmessig yrkesutøvelse. Med evidens og politisk styring som ramme vil jeg si noe om lærende organisasjoner og livslang læring som reformstrategi både for skole og undervisning. Jeg vil trekke inn aksjonsforskning som et redskap for å analysere endringsprosesser. Jeg vil til slutt trekke inn et pedagogisk rammeverk som hjelpemiddel for å granske dikotomien praksis – teori, i dette studiet også forstått som dikotomien subjekt – objekt, før jeg presenterer en kritikk som problematiserer dikotomien og den skolastiske posisjon.

2.1 Hva er FoU?

Fra hjemmesiden til Statistisk Sentralbyrå (SSB, 2013) kan følgende definisjon av FoU hentes:

«Forskning og utvikling (FoU) er kreativ verksemd som utførast systematisk for å oppnå økt kunnskap og bruk av ny og eksisterande kunnskap til å finne nye anvendelser. FoU inneheld eit nyhetselement og det er eit element av usikkerheit til resultatet.»

En annen definisjon hentet fra det uavhengige nettstedet fou.no (FOU, 2013) sier:

«Forskning er en aktiv, grundig og systematisk granskning for å finne ny viten og øke kunnskapen. En person som driver med forskning kalles for en forsker. Alle kan drive med forskning, men som oftest tenker man på vitenskapelig ansatte på universitet, forskningsinstitutter eller andre steder. Ordet forskning brukes ofte synonymt med vitenskap, men de to begrepene kan også ha forskjellige betydninger.»

NIFU (Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, 2012) publiserer årlig nasjonale tall, som er tilpasset standardiseringer gitt av OECD og EU/EØS. NIFU deler FoU-virksomhet i ulike FoU-typer. Grunnforskning, anvendt forskning og utviklingsarbeid:

- *Grunnforskning* : Eksperimentell eller teoretisk virksomhet som primært utføres for å skaffe til veie ny kunnskap om det underliggende grunnlag for fenomener og observerbare fakta – uten sikte på spesiell anvendelse eller bruk.
- *Anvendt forskning* : Virksomhet av original karakter som utføres for å skaffe til veie ny kunnskap. Anvendt forskning er primært rettet mot bestemte praktiske mål eller anvendelser.
- *Utviklingsarbeid* : Systematisk virksomhet som anvender eksisterende kunnskap fra forskning og praktisk erfaring, og som er rettet mot å fremstille nye eller vesentlig forbedrede materialer, produkter eller innretninger, eller å innføre nye eller vesentlig forbedrede prosesser, systemer og tjenester.

Den delen av FoU-prosjektet jeg har vært observatør på, vil fra NIFU sin definisjon befinne seg i krysningpunktet mellom anvendt forskning og utviklingsarbeid. Jeg har ikke observert hvorvidt forskere tilknyttet prosjektet har arbeidet med egen datainnsamling, og om det har foregått grunnforskning som del av prosjektet. Skillet mellom anvendt forskning og grunnforskning har imidlertid vært tema i noen av de kvalitative intervjuene jeg har gjennomført.

NIFU gir også en rekke utfyllende forklaringer og eksempler på ulike avgrensninger for FoU-arbeid og virksomhet, og noen av disse avgrensningene er relevante for min oppgave:

- *Studier, utredninger o.l. i forbindelse med offentlig politikk, planlegging etc. som utføres ved hjelp av eksisterende metoder, og som ikke har til hensikt å avdekke tidligere ukjente fenomener, forhold, strukturer o.l., regnes ikke som FoU. Et eksempel på FoU er en teoretisk undersøkelse av hvilke faktorer som bestemmer regionale variasjoner i økonomisk vekst, og utvikling av en modell for å bedre offentlig regional politikk.*
- *Utdanning og etterutdanning regnes ikke om FoU. Unntatt er forskeropplæring og spesielle FoU-stipend.*
- *Veiledning regnes som FoU bare hvis den inngår i et spesifikt FoU-prosjekt.*
- *Institusjoner som hovedsakelig driver FoU vil ofte ha sekundære aktiviteter som i seg selv ikke er FoU, f.eks. dokumentasjons-, informasjons- og bibliotekvirksomhet, eller testing, kvalitetskontroll og konsulentvirksomhet. Når disse aktivitetene i hovedsak utføres for å tjene FoU, skal også de regnes som FoU. Når de sekundære aktivitetene primært utføres for å møte andre behov, skal de ikke regnes som FoU.*
- *Administrasjon og ledelse av FoU regnes som FoU.*

Definisjonene fra NIFU er kronglete formulert, blant annet med dobbelt nektelse i første punkt, vedrørende forskning om å avdekke *tidligere ukjente strukturer*. Verdt å merke seg er at involvering av forskere i form av eksperthjelp og konsulentvirksomhet teller som produksjon av FoU. I denne sammenheng er det verdt å merke seg:

«Politikere prioriterer ofte rask handling [...] Og i samarbeidet med beslutningstakere i politikk og forvaltning, kan forskerne vise seg å være mer etterspurt enn forskningen de produserer. Forskerne inviteres ofte som deltakere i utredninger og beslutningsprosesser. Istedenfor å bidra med forskningsresultater, bidrar forskerne som eksperter. Denne involveringen av forskere er mindre kostbar og mindre tidkrevende enn å gjennomføre relevant forskning knyttet til avgjørelsesprosessen» (Kure, 2011, avsnitt 9).

Man kan på bakgrunn av Kure (2011) spørre om det er slik at forskningsfunn knyttet til eksisterende kunnskap og policy er politisk mer etterspurt enn tidkrevende og dyptgående forskningsdesign som sikter mot å avdekke ukjente fenomener, forhold og strukturer? Om dette er tilfelle, hvorfor?

FoU kan beskrives som en nasjonal produksjon, altså en målbar verdiskapning. Rapporteringen av slikt arbeide er tilpasset internasjonale standardiseringer. I Norge er det offentlige tungt tilstedeværende i finansiering av FoU. En langtidsplan for sentralpolitisk satsing på forskning, beskrives i Meld.St 18 *Lange linjer – kunnskap gir muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2013). I et nyhetsbrev publisert av Kunnskapsdepartementet, om denne langtidsplanen, uttaler Jens Stoltenberg:

«Kunnskap er nøkkelen til å skape morgendagens samfunn. Norge er et av de landene som bruker aller mest offentlige midler på forskning og høyere utdanning. Vi vil fortsette å øke forskningsbevilgningene i årene framover. Når vi bruker så mye penger på forskning, er det viktig at vi gjør enda mer for å utvikle forskningsmiljøer i internasjonal toppklasse» (Stoltenberg 2013, i Kunnskapsdepartementet, avsnitt 3).

I Norge finner FoU-aktiviteten sted innenfor tre definerte sektorer: næringsliv, universitets- og høyskolesektoren og instituttsektoren. FoU-prosjekter finansieres fra en rekke kilder, men hovedsaklig gjennom næringsliv eller fra offentlige kilder. Offentlige kilder kan være overføringer over statsbudsjett, institusjonsbevillinger, midler kanalisert via norsk forskningsråd eller internasjonale forskningssentra, programmer i regi av departement, samt noe andel fra kommuner og fylkeskommuner. Andre kilder som finansierer FoU vil være egne inntekter ved universiteter og forskningsinstitutter, private fond, gaver og skattefradrag for forskning og utvikling i næringslivet. Felles retningslinjer for føring av nasjonal FoU-statistikk fins i *Frascati-manualen*, en håndbok og

felles retningslinjer for OECD-land som muliggjør sammenlignbar FoU-statistikk internasjonalt (NIFU, 2012).

2.2 Evidensbevegelsen og evidensproduserende organisasjoner

«Etymologisk skriver begrepet *evidens* seg fra latinske *evidentia*, som betyr å se ut fra, på norsk oversatt med klarhet, visshet, og det som er hevet over enhver tvil» (Skrefsrud, 2009). Evidens kan forstås som en etablert sannhet basert på best tilgjengelige forskningsmetoder.

Evidensbevegelsen har sitt utspring i det medisinske feltet, men har fra 90-tallet av spredd seg til felter som utdanning, velferd og kriminologi. Nordiske forskere har gjennom internasjonale samarbeider vært med i diskusjonene omkring evidens helt fra starten. Danmark er sentrale i det nordiske nettverket med blant annet opprettelsen av «Det nordiske Cochrane center» i 1993. Cochranestiftelsen driver hovedsaklig med metaanalyser av medisinsk forskning (Grimen & Terum, 2009). I Norge ble *Kunnskapssenteret for bistand i helsetjenester* opprettet etter lignende modell i 2004, underlagt Helsedirektoratet.

England har vært foregangsland i utviklingen av evidensbevegelsen i europeisk sammenheng, hvor bevegelsen drives fram både av universitetsmiljøer og enkeltpersoner. Vesentlig er bevegelsens politisk støtte internasjonalt (Grimen & Terum, 2009). I 1999 publiserer Blair sin Labour-regjering dokumentet «*Modernising government*», hvor det formuleres en politikk som understreker ønsket om at politiske beslutninger (*policy-making*) skal baseres på viten om hvilke virkemidler og innsatstyper som gir effekt. En dokumentert sammenheng mellom mål og resultater blir etterspurt i den politiske styringsideologien som betegnes *new public management* (NPM). NPM sine tanker om en økonomisk effektivisering av offentlig sektor spres til en rekke moderne vestlige velferdsstater utover 90-tallet, deriblant de nordiske. Dette har ført til at det politisk brukes økonomiske virkemidler for å støtte eksisterende evidensproduserende organisasjoner og til å opprette nye organisasjoner (Grimen & Terum, 2009).

Et ønske om en slik systematisering av tilgjengelig evidens, leder til stiftelsen av et såkalt *Clearinghouse* for utdanningsforskning i Danmark i 2005 (Grythe, 2011). Et Clearinghouse har innenfor finansfeltet som funksjon å redusere risiko mellom handlende parter i markedet, ved å ta over eierskap av transaksjoner for å garantere en nøytral handel. Innenfor felter som medisin og utdanning har et Clearinghouse som funksjon å samle og systematisere tilgjengelig forskning på feltet, men produserer selv ingen forskning. Gjennom dette arbeidet kan et Clearinghouse uttale seg upartisk om hvilke tiltak som har en god effekt, ved å fremme evidensbasert praksis til skolefeltet, inkludert lærere i skolen (Grythe, 2011). Det er mye debatt omkring hvordan en slik politisk styring

utfordrer en tradisjonell organisering og utføring av velferdstjenester i Norge (Kure, 2011).

Stortingsmelding nr.16 *...Og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007) konkluderer med at omfanget av forskning på utdanning i Norge er liten (Utdanningsforbundet, 2008). Det blir gjennomført en systemutredning av norsk utdanningsforskning i 2007, som konkluderer med behov for en «samlet strategi» for norsk utdanningsforskning, hvor det skisseres tre ulike scenarier (Utdanningsforbundet, 2008). De tre forslagene er opprettelse av et norsk Clearinghouse, etablering av et kunnskapssenter eller en satsning på å bygge sterkere fagmiljøer innenfor forskningen. Utdanningsforbundet trekker fram at de to første alternativene innebærer opprettelse av evidensproduserende organisasjoner (2008).

I Norge opprettes Kunnskapssenteret for utdanning på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og 1 september 2012 trådte Sølvi Lillejord inn som direktør for senteret, som for øyeblikket er under oppbygging (Forskningsrådet, 2013). Kunnskapssenteret informerer på sine hjemmesider om at det danske Clearinghouse i København «har en lignende rolle» som Kunnskapssenteret vil ha i Norge. Lillejord som selv er pedagog, med bakgrunn som både lektor og professor på lærerutdanning, sier : *«Kunnskapssamfunnet er i ferd med å forandre hele måten vi forholder oss til kunnskap på. Jeg håper dette senteret vil bidra til å øke vår forståelse av kunnskapsprosesser og betydningen av kunnskapsbasert praksis»* (Lillejord i Haugan, 2012).

Kunnskapssenteret skal være en uavhengig strategisk aktør for spredning av forskningsresultater inn mot utdanningsfeltet. For politikken synes evidensbasert forskning, og kunnskapen som følger med, å kunne gi gode argumenter i kampen for å legitimere ressursbruk (Martinsen, 2004). Martinsen fortsetter : *«Retorikk kan for en tid fungere tillitvekkende, men over tid vil det være den praksis som følger som blir avgjørende [...] Hvis eller når det avsløres hvor den politiske ideologien trer i stedet for kunnskap avdekkes også vitenskapens grense»* (2004, s.295).

For evidensbevegelsen blir det å systematisere forskning, spesielt randomiserte kontrollerte eksperimenter, hensiktsmessig for å kunne politisk utskrive en praksis som fungerer.

Evidensbevegelsen bidrar altså på denne måten til en økt etterspørsel for FoU-arbeid inn mot skole- og utdanningssektoren, med hensikt å skaffe til veie kunnskap om hvilke tiltak som virker.

2.3 Ulike debatter om evidens

Utdanningsforbundet (2008), skolefeltets største fagforbund, informerer sine medlemmer: «begrepet evidens er hentet fra medisinsk forskning og er forankret i en naturvitenskapelig tradisjon» . Med dette som utgangspunkt mener Utdanningsforbundet at evidensbegrepet rommer tre ulike debatter: en om *nytte*, en *metodologisk* og en om *forholdet mellom teori og praksis*. Spesielt den siste

debatten er relevant for denne masteroppgaven som hovedsaklig vil undersøke forholdet mellom teori og praksis i FoU-prosjekter. Jeg vil likevel kort si noe om de ulike debattene siden det vil illustrere hvordan de ulike debattene preges av større eller mindre grad av enighet mellom de forskjellige aktørene i utdanningsfeltet.

Stortingsmelding 16 *...og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007) inneholder flere referanser til evidensbasering og at denne har en *nytteverdi*. Blant annet skrives det: «*Forskning om gode skoler som lykkes [...] å bidra til å utvikle verktøy som har dokumentert effekt, og ved å fremme et mer kunnskapsbasert utviklingsarbeid*» (2007, kap. 6.1.2). Meldingen omtaler videre *effektive tiltak, virkningsfulle metoder og kunnskapsbaserte utviklingsprosesser*.

I lys av denne Stortingsmeldingen konkluderer Utdanningsforbundet (2008) at OECD-land har et behov for: «*nasjonalt overgripende forskningstrategier for utdanningsområdet som kan svare på beslutningstakeres, praktikeres og forskeres behov for økt kunnskap om hvordan utdanningssystemet fungerer og hvilke utfordringer det står ovenfor*» (2008, s.6).

Debatten om nytteverdi preges altså tilsynelatende av enighet mellom politikere og fagforbund.

2.4 Evidensbasert praksis og forskning

Den prioriterte forskningsmetoden som ligger til grunn for evidensbasert praksis er randomiserte studier med kontrollgrupper (RCT), en kvantitativ metode hvor «*harde data settes opp mot taus kunnskap, refleksjon og dybdestudier*» (Martinsen, 2004, s.291). Martinsen trekker her linjer helt tilbake til 60-tallet og den påfølgende *positivismestriden*, hvor de kvalitative metodenes fortrinn ble anerkjent som et grunnlag for praksis- og kunnskapsutvikling på lik linje med de kvantitative. Martinsen kaller også den evidensbaserte dreiningen for et en slags *ny-positivisme*. Mens en sammenligning med positivismestriden ikke vil være helt korrekt, påpekes det at striden omkring evidens hovedsaklig er en metoddebatt, mellom humaniora og naturvitenskap (Grimen & Terum, 2009), eller mellom den kvalitative- og den kvantitative forskningsmetode.

Det argumenteres politisk for en evidensbasert tilgang til pedagogikken, hvor lærerens praksis må forankres i det som omtales som «*forskningsbasert, systematisk kunnskap om effekten av pedagogiske tiltak og metoder, om hva som faktisk kan fungere godt*» (Skrefsrud, 2010, s.21). Om praksis skal bli evidensbasert forutsettes det altså at dokumentert forskning kan overføres og omsettes i praksis. En slik instrumentell overføringstanke av kunnskap er sentral i evidenstankegangen, og denne kan forstås som en tradisjonell positivisme (Grimen & Terum, 2009).

Evidens hevder å støtte seg på den best dokumenterte metode om hva som virker, men den hevder ikke å vite hva som er riktig eller sikker kunnskap. Grimen & Terum (2009) trekker paralleller helt tilbake til opplysningstidens rasjonelle prosjekt om å opplyse befolkningen som forsvar mot overtro. Evidensdebattens tydeligste manifestasjon blir i så måte NRK fjernsyn sin nylige kringkastede serie *Folkeopplysningen*, som går i strupen på alternative behandlingsformer innenfor medisin og helse. Programmet bruker blant annet eksperter fra psykologi og evidens fra medisinsk forskning som virkemidler i programmet som handler om dokumentert effekt i forhold til helselidelser.

Metodisk er det klare definisjoner på hva som regnes som evidensbasert praksis. I en politisk situasjon hvor evidens skal kunne utskrive policy, må man derfor være klar over at dette impliserer at en rekke forskningsdesign vil være metodisk lite relevante, og betegnes som noe annet enn evidens. Det er her viktig å påpeke at både Utdanningsforbund og Stortingsmeldinger bruker begrepene *kunnskapsbasert* og *forskningsbasert*, og ikke *evidensbasert*. Både fagforbund og stat er altså tilsynelatende forsiktig med å bruke evidensbegrepet eksplisitt.

Skrefsrud (2010) poengterer at det i politiske dokumenter brukes termer som «kunnskapsbasert praksis» som erstatter bruk av begrepet evidens, og fortsetter:

«...det kan være en bevisst tilsløring og et retorisk forsøk på dempe noe av kritikken man antar vil komme. Det er imidlertid rimelig å anta at de politiske intensjonene er å gradvis etablere en evidensbasert praksis som norm for skole og utdanning gjennom forpliktende styringsdokumenter» (Skrefsrud, 2010, s.20).

Evidence Based Practice (evidensbasert praksis) og *Evidence Based Research* (evidensbasert kunnskap) kan betraktes som innovasjoner, hevder Martinsen (2004). Slik jeg tolker Martinsen kan altså disse begrepene sies å være oppfunnet eller konstruert. Begrepene om evidens blir idébærende sier Martinsen, eller slik jeg tolker det: de fylles med et ideologisk innhold, eller de forklarer hvordan en praksis ideelt bør fungere i det gjeldende felt. Martinsen fortsetter:

«Som innovasjoner trenger en ikke å sette seg helt inn i alle aspekter ved det nye, men nye grupper tar det opp i sin praksis som idébærende. En sier at innovasjoner diffuserer inn i organisasjoner eller sosiale felt. De trenger seg på – gradvis» (Martinsen, 2004, s.291).

Evidensbasert praksis er altså praksis basert på kunnskap, i motsetning til en praksis som er basert på skjønn eller synsing. Det foreligger streng avgrensning av hva slags forskning, eller metode, som anvendes for å fremskaffe denne kunnskapen. I noen definisjoner bruker man ordet *research based* (Wiki-EBP, 2013), som på norsk kan oversettes til forskningsbasert eller kunnskapsbasert, og som

ikke skal regnes som det samme som evidensbasert praksis. Denne stringente definisjonen av evidensbasert praksis rommer altså en indirekte kritikk mot praksis som baseres på et *svakt kunnskapsgrunnlag*. Denne kritikken rammer kvalitativ forskningsmetode, taus kunnskap, skjønn og synsing.

Den økte oppmerksomheten på mål- og læringsutbytte medfører økt oppmerksomhet på undervisningsmetoder, siden læreplanene i stort grad overlater det til den enkelte lærer å finne veien til målet. «*Skoleeier er tillagt ansvaret for å finne de rette arbeidsmåtene og metodene*» (Grythe, 2011, s.4). Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) retter hovedfokus mot nettopp pedagogikkens metoder og undervisningspraksis, og kan sees på som et supplement til mangelen av slike i Kunnskapsløftet. Utdanningsforbundet sier at den pedagogiske profesjonalitet må bygge på ulike former for kunnskap, hvorav evidensbasert forskning kun representerer et aspekt (Utdanningsforbundet, 2008), og vektlegger her det profesjonelle skjønn som underbygges av en etisk plattform. Metodisk er det altså sprikende meninger om hvorvidt en evidensbasert praksis vil gi best mulig læringsutbytte for eleven.

Evidensbaseringen av undervisningspraksis som etterspørres politisk som en del av new public management som styringsfilosofi, kan oppleves som et paradoks. På den ene siden gis læreren autonomi i forhold til metodefrihet fram mot sentralregulerte mål gjennom målstyrte læreplaner. Altså en form for profesjonalisering, forstått som et bredt handlingsrom for å nå målene. På den andre siden kan implementeringen av ulike evidensbaserte programmer med føringer på bruk av metode i undervisning i verste fall føre til en *avprofesjonalisering* (Steinsholt, 2008). Disse kan potensielt fjerne lærerens autonomi og skjønn fra undervisningspraksis, og læreren reduseres til en kurator for ulike programmer levert til skolen av tredjepart.

2.5 Dikotomien teori – praksis, perspektiver på overføring av kunnskap

Forutsetningen for modellen som er i ferd med å implementeres i Norge ved opprettelsen av Kunnskapscenteret, er at forskning er leverandør og praksisfeltet er bruker og formidler (Skrefsrud, 2010). Denne forutsetningen synliggjøres gjennom innovasjonen om evidensbasert praksis (Martinsen, 2004). Skrefsrud (2010) hevder at dette forutsetter at læreren er en passiv mottaker, som mekanisk gjennomfører den praksis som forskningen foreskriver. I dette lineære perspektivet trekkes det opp et dikotomisk skille mellom den som vet (forskeren) og den som gjør seg nytte (læreren), forstått som et skille mellom teori og praksis. Evidens gir altså legitimitet til et kunnskapssyn hvor målrettet overføring fra forskningen om *hva som virker*, eller slik jeg fortolker det: hva som gir ønskede resultater, kan direkte omsettes i praksis.

Den instrumentelle tilnærmingen for overføring av kunnskap gjør imidlertid evidenstankegangen lite forenelig med f.eks. *sosiokulturelle* kunnskapssyn, som vektlegger at kunnskap konstrueres og vedlikeholdes i kulturelle og sosiale sammenhenger. Et sosiokulturelt kunnskapssyn hevder at kunnskap skapes i det relasjonelle møte, og vi fortolker verden og konstruerer kunnskap gjennom vår forankring i sosiale praksiser. Kunnskap er altså en subjektiv konstruksjon ut fra samhandling mellom individer, i motsetning til en instrumentell forståelse av objektiv kunnskap som kan overføres direkte. Kunnskapen blir ikke overført, den blir *mediert* (Imsen, 2005).

Forholdet mellom teori og praksis konkretiseres av Grythe (Grythe, 2011) som søker inn i didaktikken, hvor *forskningsbasert undervisning* dreier seg om didaktikkens *hva* (undervisningens innhold, eller teori) mens *undervisningspraksis* omhandler didaktikkens *hvordan* (undervisningsmetoder, eller praksis). Grythe (2011) trekker her fram ulike programmer som PALS, LP, Zero og Olweus, som ved å kunne vise til en dokumentert effekt i forhold til ulike aspekter av undervisningspraksis – læringsmiljø, samhandling, mobbing, trivsel – blir implementert i stor skala i dagens skole. Det fins også massive *effect size* studier, som ved å oppsummere kvantitativ forskning på undervisnings-praksis, gir grunnlag for *hvordan-undervise-bøker*. Evidens kan bidra til å endre både maktforhold og rammebetingelser for en profesjon, og på den måten kan *praksis formes eller forandres* (Grimen & Terum, 2009). Slike studier gir altså grunnlag for en debatt om hvilke rammefaktorer som har relevans for elevenes læring, men evidensstempelet kan tilsynelatende ikke gi en oppskrift som fungerer for alle forhold.

I evidensbaserte programmer trekkes læreren inn som en u håndterlig størrelse, fordi en ved å være mennesker med ulike styrker og disposisjoner kan ha en forstyrrende *utøvereffekt* på evidensbaserte programmer (Grimen & Terum, 2009). Skjønnsutøvelse kan altså stå i veien for, eller faktisk gi bedre resultater, enn en evidensbasert praksis. Slik jeg oppfatter det, brukes *utøvereffekten* her som et begrep for å forklare hvordan teori og praksis ikke er direkte forenelige, og utøveren selv trekkes inn som et forstyrrende element i modellen. Dette rommet mellom praksis og teori, som er en forutsetning for at skjønn kan eksistere, blir altså et sentralt område i evidensdebatten, og det er også her jeg mener å se at skillelinjene mellom stat og fagforbund trekkes skarpest opp (Utdanningsforbundet, 2008).

I et forsøk på å overskride teori – praksis dikotomien, benytter Skrefsrud (2010) seg av en *aktør-nettverksteori (ANT)* for å prøve å forstå interaksjonen mellom teori og praksis, og hvorvidt en samhandling mellom systematisert forskning og praksisfelt vil kunne etablere en mer evidensbasert praksis. I ANT-modellen vil flyttingen av kunnskap ikke være lineær, men en *translasjonsprosess* mellom to aktive parter, sender og mottaker. Kunnskap sees på som en dynamisk størrelse som har

ulikt innhold gitt av kontekst eller nettverk: «I dette ligger det at flyttingen av kunnskap er en aktiv prosess hvor kunnskapen oversettes og dermed forandres i det den forankres i nettverkslignende relasjoner» (s.23). Dette forutsetter at kunnskap i utgangspunktet er en grunnleggende usikker størrelse, som til enhver tid må korrigeres og diskuteres i lys av ulike erfaringsperspektiver. «Kunnskapen konstitueres som kunnskap gjennom det andre gjøre med den og får større legitimitet nettopp ved at den flyttes og utvikles i et stadig ekspandere nettverk [...] Slik er det paradoksalt nok kunnskapens grunnleggende usikkerhet som gjør den 'sikker'» (s.23).

Denne modellen for vitenskapelig *dialog* som illustreres gjennom ANT er et forsøk på å bygge broer over teori - praksis dikotomien. I modellen vil den faktiske, eller legitime, kunnskap være det samme som at kunnskapen har blitt *institusjonalisert*. Aktør-nettverk modellen anvendes spesielt for å analysere strukturer og se på spredning av teknologi og innovasjoner, og dens analytiske grensesnitt er drivkraft i *Kunnskapssamfunnet*. En åpenbar problematikk med ANT er premisset om at all kunnskap forutsettes som er en relativ størrelse, hvis legitimitet må forhandles frem. Dermed slår den selv bena bort under seg, og modellen reduseres til en ideologi som har legitimitet i form av at den er forankret i et nettverk. Trekker man linjer tilbake til Martinsens (2004) poenger om ideologi jmf. kunnskap kan man her berettiget stille følgende spørsmål: Hva er evidensen for at evidens fungerer i praksis?

Norge har siden Hernes sin maktutredning på 70-tallet på mange måter ønsket å finne en markedsorientert likevektsmodell, som kombinerer *new public management* med *sosialdemokratisk egalitet* (Karlsen, 2006). En forutsetning for at dette skal fungere er fri informasjon og *faktisk kunnskap*, hevder Karlsen (2006), og trekker et klart skille mellom *kunnskap* som en solid størrelse i motsetning til *informasjon* som en usikker variabel underlagt markedets flyktighet.

Solid kunnskap og flytende informasjon er altså størrelser som må ha ulik konsistens, og det politiske prosjektet som støtter seg på evidenstankegangen ønsker altså tilsynelatende å kombinere to begreper som rommer ulikt innhold. Å spre informasjon om forskning er nettopp dét, og evidensstempelet kan ikke sees på som en indikator på kunnskap som har en spesiell type verdi, selv om den er rangert på toppen av et konstruert kunnskapshierarki.

Om evidenslogikken forutsetter at vi ikke kan betrakte kunnskap som en langsiktig størrelse, blir det videre interessant å se på begreper som etikk og moral, i sammenheng med dannelsespektet av lærerprofesjonens undervisning i skole og utdanning. Hva slags moral styrer markedet?

2.6 Profesjonalisering og kvalitetsbegrepet

Selve ordet kvalitet stammer opprinnelig fra det latinske *qualitas* som kan oversettes med *hvordan*

sammensatt – i betydning beskaffenhet, art eller egenskap – eller i *qualis*, som betyr hvordan. Kvalitet kan således både handle om egenskaper og måter prosesser blir gjennomført på (Utdanningsforbundet, 2012).

Begrepet omhandler ut fra en slik definisjon både prosess og resultat. Opprinnelig er *kvalitet* et begrep som først ble gitt oppmerksomhet i industrien og privat sektor. Forståelsen av begrepet var imidlertid ikke ensartet i disse feltene. Når begrepet flyttes fra privat til offentlig sektor, skapes det nye *fortolkninger og forventninger* (Utdanningsforbundet, 2012). I offentlig sektor har begrepet sammenfalt med en politisk utvikling som vektlegger desentralisering og økte krav til legitimering for bruk av offentlige ressurser. Mens argumentene for bruken av kvalitetsbegrepet i privat sektor i overveiende grad er økonomisk motivert, har konkretiseringen av begrepet i offentlig sektor i større grad vært knyttet til mer generelle styrings (NPM) og ledelsessystemer, samt evalueringer av hvordan offentlig velferdstjenester fungerer, sier Utdanningsforbundet (2012).

I den pågående debatten om en profesjonalisering av læreryrket er begrepet kvalitet brukt hyppig både av fagforbund, media og i det politiske felt. Stortingsmelding 11 *Læreren, rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) brukes begrepet i nesten hvert avsnitt: *heve kvalitetene i lærerutdanningen, kvalitetsutvikling, styrke kvalitet og relevans, indikatorer som kan måle kvalitetsutvikling over tid, økt kvalitet i skolen* (s.9-s.33).

Norge deltar i flere internasjonale undersøkelser knyttet til grunnopplæringen som PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Trends In Mathematical and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) og TALIS (*Teaching And Learning International Study*). Felles for disse undersøkelsene er at de blir gjennomført av de fleste land i OECD samarbeidet, og at de gir sammenlignbare data fra utdanningsløpet for deltakerlandene. Testene måler grunnleggende ferdigheter innenfor lesing, regning, naturvitenskapelig forståelse og belyser grunnlag for lærerarbeid og læring. Samlet skal disse testene kartlegge skolen og elevens tilstand og har som målsetning å: «*Offer an opportunity for teachers and school principals to give their input into education analysis and policy development in some key policy areas*» (OECD, 2013). Den utdanningspolitiske debatten i Norge er preget av stor tiltro til de internasjonale undersøkelsene (Utdanningsforbundet, 2012).

OECD ser sin egen rolle som å framskaffe indikatorer som kan være katalysatorer for endring. Målet for disse endringene er et ønske om best mulig kvalitet i skolen. Det er imidlertid ikke enighet om bredden i kvalitetsbegrepet. Mens enkelte tar utgangspunkt i en forståelse av kvalitet basert på formålsparagrafer, rammeplaner og læreplaner, knytter andre kvalitetsbegrepet mer ensidig til resultatmålinger. Bak dette skillet ligger det gjerne ulike syn på kunnskap og læring

(Utdanningsforbundet, 2012). Mitt utgangspunkt er derfor at enhver profesjonell yrkesutøver må gjøre seg opp noen meninger om hva kvalitetsbegrepet rommer, og videre reflektere over begrepets innholdsmessige variasjoner.

Man kan grovt sett skille mellom to ulike forståelser for kvalitet, en subjektiv og en objektiv. Der førstnevnte tar utgangspunkt i at kvalitet må stå i forhold til subjektive oppfatninger av fenomener. Begrepet knyttes til forventninger, ønsker og behov i konkrete situasjoner eller prosesser. Dets mange dimensjoner kan kun bli meningsfylt hvis det relateres til spesifikke aktiviteter, mål og verdier eller de merkbare effekter man kan se. Det subjektive kvalitetsbegrepet er altså kontekstuell, og definerer kvalitet som et relasjonelt fenomen. Utvikling av kvalitet forstås som en kompleks oppgave som først og fremst krever faglig innsikt og kompetanse, og der standardiserte metoder ikke har noen stor plass. Det finnes ikke noen uavhengig eller universell kunnskap, gitt en subjektiv forståelse av kvalitet (Utdanningsforbundet, 2012).

Objektiv forståelse av kvalitet tar som utgangspunkt at det eksisterer en generell og entydig kunnskap om hva som er å anse som kvalitet. Det er vanskelig å komme fram til hva kvalitet er eller hvordan den oppstår, men ved å måle resultater og observere prosesser kan man på best mulig måte komme fram til hvilke faktorer som kan bidra til å skape kvalitet. Å utvikle og bestemme kvalitet kan langt på vei betraktes som en teknisk og administrativ oppgave. Kvalitet kan bestemmes ut fra objektive indikatorer som i stor grad lar seg måle kvantitativt. Forståelsen av kvalitet er således ofte rettet inn mot målinger og verktøy for målinger (Utdanningsforbundet, 2012).

I disse to modellene som skisseres av Utdanningsforbundet, vil slik jeg ser det, evidens plassere seg i en objektiv forståelse av kunnskap og kvalitet. Den subjektive forståelsen nedtones gjennom å underskrive validiteten av kvalitative metoder, skjønn og synsing.

Det oppstår et problem ettersom disse to synene ikke lar seg kombinere, fordi de har to ulike forutsetninger for hvordan kunnskap kan eksistere. Den kontekstuelle kunnskap (subjektiv) satt opp mot kontekstfri kunnskap (objektiv) tilsvarer skillet mellom praksis og teori, som er et av *pedagogikkens mest sentrale og omdebatterte temaer* (Kvernbekk, 2001). Det fins ingen entydige svar på spørsmålet, fordi det ikke er snakk om et forhold, men om mange ulike aspekter av et felles begrep hvor teoretisk forankring vil være *knyttet til brukerens hensikter* (Kvernbekk, 2001).

Definisjonsmakten for hva som er god kvalitet, blir altså en arena hvor politikk, administrasjon, evidens, profesjon og institusjoner møtes til strid. Politikere og administrasjon har vanligvis ikke de kvalifikasjonene som trengs for å vurdere kvaliteten av profesjonelt arbeid, og ut fra dette perspektivet har lærerne en unik kompetanse til å vurdere kvalitet i skole og barnehage. Dersom

andre vurderer kvaliteten på arbeidet som profesjonen utfører, vil dette kunne oppfattes som unødvendig bruk av ressurser som dermed kan skape en indirekte mistillit til lærerprofesjonen. På den annen side kan ubetinget tillit være problematisk. Det kan være nødvendig med eksterne kontrollsystemer som forsikrer myndigheter og foreldre om at barna og elevene får det pedagogiske tilbudet de skal ha. I et slikt perspektiv blir kontroll av kvaliteten også nødvendig for å skape tillit mellom offentligheten og profesjonen (Utdanningsforbundet, 2012).

Kvalitet kan altså på denne måten være en rekke størrelser i tilsynelatende opposisjon: standardisering mot individuell tilpassing, kontroll mot autonomi, utvikling mot stabilitet, revisjonsplikt mot tillit, samt en rekke andre motsetninger man finner igjen i dagens skoledebatt. Det er viktig å synliggjøre at kvalitet også kan være stabilitet, som en motsetning til endring. Kvalitet forstått som en kontinuerlig endring og utvikling vil altså være en uendelig og til syvende og sist lite fruktbar prosess. I dagens norske skoleklime kan nettopp stabilitet være en knapp ressurs (Utdanningsforbundet, 2012).

Det hevdes at i land som har etablert systemer for kvalitetsvurdering med definerte standarder, finner virksomhetene fort ut hva et kvalitetssikringsorgan spør etter når det kommer for å kontrollere kvaliteten. De tilpasser seg systemet og sørger for at forholdene er slik de bør være der når de vet at de vil bli sett i kortene. Kvalitetskontrollen blir lett en rituell øvelse som det brukes uforholdsmessig mye ressurser på å gjennomføre (Utdanningsforbundet, 2012).

2.7 Profesjonalisering og accountability

Selv om man kan diskutere kvalitetsbegrepets innhold, har det udiskutabelt blitt en forventning til kvalitet, spesielt i forhold til de tjenester som leveres av det offentlige. Utdanningsforbundet har klare meninger på at det må råde en subjektiv forståelse innenfor skolefeltet. Den konstante bevegelsen framover mot bedre kvalitet kjennetegner det som omtales som Kunnskapsamfunnet og Kunnskapsøkonomien. Kravet om at man hele tiden skal utvikle seg fra den nåværende tilstand mot en tilstand som kjennetegnes av bedre kvalitet er tilsynelatende i ferd med å bli institusjonalisert, eller fylt med et ideologisk innhold (Martinsen, 2004).

Ideen om en slik konstant endring eller bevegelse mot bedre kvalitet er et viktig premiss for utviklingsarbeid i organisasjoner og institusjoner som skolen. Gjennom disse prosjektene ønsker man å utvikle både mennesker og organisasjoner mot bedre kvalitet i undervisning, samhandling, kommunikasjon, klasseledelse osv. Dette er et viktig premiss for arbeid med FoU.

Kvalitet er et relativt begrep, og de ulike involverte parter kan ha forskjellige oppfatninger og prioriteringer. Gjennom å vise til kvalitetens dikotomi argumenterer blant annet

Utdanningsforbundet for at en universell oppfatning av kvalitet ikke finnes. Kvalitetsmål defineres i økende grad av politikere og beslutningstakere utenfor skolen, mens de enkelte institusjoner selv legger opp strategier for hvordan målene skal møtes, for deretter å stå til ansvar for om de har innfridd målene eller ikke (Solbrekke & Østrem, 2011). Kvaliteten, eller kriteriene, på hva som er en god lærer eller en god skole kommer altså ikke lengre fra skolen selv, men fra nasjonale og internasjonale institusjoner utenfor skolen. Å være positiv til endring og utvikling, kan i dette perspektivet i seg selv være et kvalitetskjennetegn (Utdanningsforbundet, 2012). Denne desentraliserte styringslogikken som er bærende for NPM, krever at den enkelte profesjonelle yrkesutøver skal stå til profesjonelt ansvar for både barn, foreldre, det offentlige og samfunnet forøvrig.

Dette er et brudd i den norske enhetsskolens historie hvor læreren var statens legitimerede utøver ved å inneha en profesjonalitet basert på faglig kompetanse og etisk skjønn (Solbrekke & Østrem, 2011). NPM som styringsgrunnlag legger altså rammene for et annet kvalitetsbegrep enn det som tradisjonelt har preget norsk skolepolitikk. Læreren står her i et tydelig ansvarliggjort forhold til både profesjonen, skoleeier og skolens brukere. Om dette forholdet brukes begrepet *accountability*.

Accountability er imidlertid ikke et begrep som inneholder en moralsk dimensjon på samme måte som Durkheim skisserer: Accountability fremmer at profesjonsutøveren er gitt autonomi når det gjelder handlingsalternativer og skal handle proaktivt i overensstemmelse med profesjonelt skjønn, faglige og moralske vurderinger i henhold til profesjonens egne standarder og hensyn til fellesskapet sett i relasjon til barnets spesifikke behov (Durkheim (2001) i Solbrekke & Østrem, 2011). Accountability kontraktfester yrkesutøveren til eksterne pålegg og regler som man har en regnskapsplikt ovenfor i stedet for å knytte moralen til et fenomen som eksisterer iboende hos yrkesutøveren. Det moralske ansvaret blir altså gjort til en plikt forankret i en kontrakt, som til enhver tid er regulerbar ut fra ytre forhold.

Læreprofesjonens tradisjonelle samfunnsmandat er både å ivareta samfunnets interesser, samtidig som den ivaretar enkeltindividets behov. Durkheim hevder at det er en forståelse som innebærer at profesjonen har et helt spesifikt moralsk og sosialt samfunnsansvar, og dette ansvaret bygger på en annen rasjonalitet enn det byråkrati og økonomi gjør (Durkheim (2001) i Solbrekke & Østrem, 2011).

Ifølge Durkheim er profesjonene et mellomledd mellom enkeltindivid og staten, der individets beste ivaretas innenfor et større samfunnshensyn (Durkheim (2001) i Solbrekke & Østrem, 2011). Dette fordrer at enhver profesjonutøver må forholde seg kritisk til egen yrkespraksis i arbeidet med ivaretagelse av såvel enkeltindividets (elevens) behov, som statens (arbeidsgivers) interesser. I

dette kan det ligge spenningsfylte interessenmotsetninger som skaper dilemmaer som den profesjonelle må løse på bakgrunn av sin fagkompetanse og moralske ansvar. Dette er situasjoner som man må reflektere over og håndtere i praksis (Solbrekke & Østrem, 2011).

Å være profesjonsutøver innebærer å bære et personlig ansvar for enhver handling som utføres, i motsetning til for eksempel det mer avgrensede ansvaret en funksjonær i et byråkratisk system pålegges gjennom rolleinstruks som legger føringer på handling. En profesjonell kan ikke unndra seg dette moralske ansvaret ved å vise til at man følger arbeidsgivers pålegg eller regler (Solbrekke & Østrem, 2011). En vurdering utfra regnskapsplikt basert på økonomiske prioriteringer eller effektivitet, står altså i konflikt med moralske kriterier som ikke er direkte målbare.

Accountability kan derfor sees på som hovedsaklig å stå til ansvar for kriterier utenfor profesjonen selv. Innenfor et slikt system kan det å handle ansvarlig være målt mot kriterier som rettferdig fordeling etter økonomiske indikatorer og ikke ut fra moralske vurderinger. Det blir en mer teknisk regnskapsplikt som utføres som reaktiv handling. Lojaliteten her dreier seg om å handle etter ytre krav. Det nye begrepet om accountability utfordrer altså den tradisjonelle samfunnskontrakten mellom stat og profesjoner (Solbrekke & Østrem, 2011).

Økt finansiering av FoU og en bredere politisk tilslutning til dette gjennom både læreplaner og stortingsmeldinger, må altså sees i forhold til at en ny profesjonell lærerrolle har krav i forhold til accountability. Læreren skal altså kunne begrunne sine pedagogiske beslutninger i hva forskningen viser, som er et brudd med den historiske legitimitet gjennom skoleinstitusjonens funksjon og mandat i samfunnet. Dette stiller en rekke spørsmål knyttet til hvem som skal initiere FoU prosjekter, hvem som skal finansiere disse, og hvilke mål utviklingsarbeidet skal ha. Om FoU i stor grad skal være berammet med evidensbevegelsens krav til metode, som igjen etterspørres politisk, vil dette i stor grad ligge som føringer som i verste fall kan lede til at forskningen får et ensidig fokus, og at man ikke vil være i stand til å ivareta skjønnutøvelse og i forlengelsen av dette skjønnnet, moralske valg veid opp mot hva vitenskapen beviser. Den konstante bevegelsen mot bedre kvalitet og et fokus på at forskning som skal kunne brukes til å dokumentere effekt, vil altså i verste fall komme i konflikt med lærerprofesjonens bredere mandat når det kommer til moral, etikk og dannelse.

2.8 Lærende organisasjoner, livslang læring og utvikling

I *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2008) vektlegges utvikling av skolen til en *lærende organisasjon*. Overgangen beskrives som en overgang fra skole i det industrielle samfunnet til å bli en skole for kunnskapssamfunnet (Dale,

2010). Dale beskriver gjennom analyser av de nye retningslinjene i LK06 målsetningen om *livslang læring og lærestrategier* for både elever og institusjonen. I *kunnskapsorganisasjoner*, altså organisasjoner i kunnskapssamfunnet, skiller det ikke mellom mentalt og manuelt arbeid (Irgens, 2010).

Begrepet om livslang læring beskrives som et viktig prinsipp i norsk utdanningspolitikk, og beskrives i Stortingsmelding 16 *...og ingen sto igjen, Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007). Befolkningens mulighet for å omstille seg til et arbeidsliv som er i hurtig forandring, beskrives som «den viktigste drivkraften for å sikre god økonomisk vekst, høy grad av sysselsetting, god velferd og evne til å delta i global samhandling og konkurranse».

Prinsippet om livslang læring kan prinsipielt spores til 1960 gjennom UNESCO sin Montreal erklæring, men begrepets historiske opphav stammer fra renessansen, og Johann Amos Comenius betegnes som begrepets far. (EU sitt satsningsprogram for livslang læring i grunnskole heter derfor ikke uten grunn, *Comenius-programmet* (EACEA, 2013)). Comenius levde fra 1592-1670, og arbeidet som lærer, forfatter og prest, og er kjent for sine pedagogiske og humanistiske tanker. Piaget omtaler Comenius sin pedagogiske filosofi, *the great didactic*, som sentral for både det moderne internasjonale skolesystemet og for Piaget sin egne pedagogiske psykologi (Piaget, 1993).

Når ideen om livslang læring revitaliseres som individets mulighet til å tilpasse seg en verden i rask forandring, er det også anekdotisk verdt å konstatere at Comenius sin idé ble skapt i en verden preget av turbulens og voldeligheter, med religiøse stridigheter (motreformasjonen) og kriger (tredveårskrigen), som markerer det historiske bruddet mellom epokene renessanse og barokk. Comenius sin verden, som beskrevet av Palmer (1995) i *History of the modern world*, var altså på mange måter også under rask forandring, ikke ulik vår egen.

Nye beslutningssituasjoner krever ny kompetanse og nye organisasjonsformer. Ledelse av slike organisasjoner, *Kunnskapsledelse*, går i all grad ut på å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap. Organisasjonsledelse og utviklingsarbeid sees på som et arbeid som ligger i feltet mellom vitenskap og kunst (Irgens, 2011), forstått som dikotomien teori - praksis. Der hvor forskning og vitenskap ofte forblir en øvelse i datagenerering, må man i kunnskapsledelse se på hvordan vitenskap kan gjøres anvendbar for praktikerne. Her brukes Irgens (2011) begreper som Actionable knowledge, altså at forskning må ha en *implementeringsvaliditet*. Kunnskapsledelse og implementeringsvaliditet er begreper som direkte kan relateres til politisk logikk om evidens og policymaking. Man søker kunnskap som kan implementeres for å gi effekt i praksis.

Organisasjonens sjel hviler, basert på Spinozas tenkning (Spinoza i Irgens, 2011), mellom subjekt og objekt. Altså er det rommet mellom aktører og organisasjon som må undersøkes, og om det her er mulig å skape en *intersubjektivitet*, eller felles forståelse. I dette skjæringspunktet finnes *kimen for utvikling* (Irgens, 2011). Vellykkede organisasjoner makter å utvikle seg selv, gjennom å være lærende organisasjoner, hevder Irgens (2011). Læring forstås her da som en atferdsendring som både kan tilknyttes forandringer i organisasjonens objektive struktur eller i normer, verdsett og misjon, altså de subjektive strukturene. En organisasjon vil til enhver tid stå i flere spenningsforhold, mellom kontinuitet og diskontinuitet, og nøkkelen til utvikling ligger i denne spenningen sier Irgens (2011). Prinsippet om livslang læring blir her sentralt for å beskrive mulighet for subjektiv tilpassing til objektive strukturer. I kunnskapssamfunnet som er preget av kompleksitet og informasjon, er det som organisasjonsutvikler viktig å vende blikket fra objekter over til relasjoner, systematikk og prosesser (Irgens, 2011). Vi beveger oss i det postmoderne samfunn inn i en verden som preges av dynamisk kompleksitet, som krever hurtig fortolkning og evne til omstilling. Omstillingsevne og fleksibilitet til en verden som er i forandring, er altså argumenter som støtter ideen om livslang læring. Hargreaves (2004, i Dale, 2010) påpeker at konkret kunnskap ikke kan være mål for en moderne skole, men at generelle handlingskompetanser, kommunikasjonferdigheter, kritisk tenkning og skjemaer for tolkning må være målet for skolens undervisning. Det innebærer at man må lære at man er i en prosess av konstant læring (Hargreaves, 2004, i Dale, 2010). Kunnskapssamfunnets premiss, som Hargreaves (2004, i Dale, 2010) modellerer, er altså en reduksjonisme i forholdet mellom teori og praksis, hvor kunnskap ikke bør ansees som en objektiv a priori størrelse, men en a posteriori konstruksjon i konstant endring.

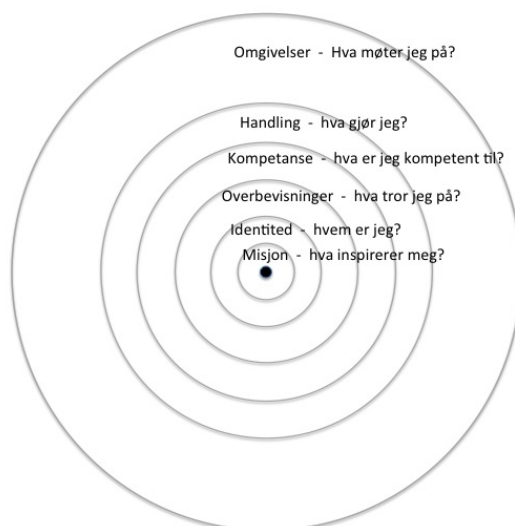
Irgens (2011) benytter seg av begrepet *mindfulness*, for å påpeke hvordan aktører i rommet mellom vitenskap og kunst må etterstrebe en årvåkenhet for det uforutsette, og at vi hele tiden er i en prosess av læring og forandring. I studien *Teacher learning in context and educational change*, gjennomført av Hoekstra og Korthagen (2011), brukes også begrepet *mindfulness*. Denne studien har som premiss at det ikke eksisterer noe systematisert form for etterutdanning av lærere, og derfor ingen plattform for å kunne videreutvikle lærerens praksis. I lys av skolereformer studerer Hoekstra og Korthagen (2011) hvordan *anvendt bruk av en mentormetode* kan være et velegnet redskap for å videreutvikle lærerens praksis. Mentormetoden kan betraktes som en formalisering av den uformelle arenaen for kompetanseutveksling mellom lærere, som eksisterer i lærerkollegiet i en skole. Metoden er altså en erfaringsoverføring av kompetanse og erfaringer mellom lærere, eller mellom en mentor og en student. Hoekstra og Korthagen (2011) ønsker altså å gjennomføre et prosjekt som omfattes av definisjonene på anvendt forskning.

Forskningsspørsmålet er hvorvidt *Supervision makes a difference* (Hoekstra & Korthagen, 2011), altså om en tett oppfølging av lærere vil gi målbare resultater på lærerens læring. Forskernes utgangspunkt i studiet er at lærere i liten grad anvender teori i egen praksis. Dette kan ha årsaker i at det er liten sammenheng mellom lærerutdanning og arbeidet i skolen. Det kan være problematisk at læreren defineres som student under utdanning, og som *mester* i sin utøvende stilling. Hoekstra og Korthagen (2011) hevder at uformell læring på arbeidsplassen, altså erfaringsdeling i lærerkollegiet, har liten effekt i å kunne videreutvikle praksis, og berører noen punkter om læreres motstand mot forandring som kan ligge i at lærerne selv har vært studenter innenfor det systemet som skal reformeres. Videre fremheves det at læreryrket har en sterk grad av personifisering, og at læreren investerer seg selv i arbeidet. For å få til en forandring av praksis, er det altså selvet som må rehabiliteres. Selvet defineres her som følelser, motivasjon og idealer. Dette trekkes fram som grunnleggende for praksis, ettersom disse påvirker handling forut for kognisjonen. Forskerne (Hoekstra & Korthagen, 2011) sier at det er gjennom refleksjon man kan anvende teori som grunnlag for å reflektere over sin egen praksis og atferd. Det er to typer refleksjon som kan være plattform for å videreutvikle egen praksis: disse to formene beskrives som aksjonorientert- og meningorientert refleksjon. Den aksjonorienterte er *hva skal jeg gjøre*, mens den meningorienterte er *hvorfor utvikler situasjoner seg?* Den meningorienterte er essensiell for profesjonell vurdering av dilemmaer, og det er utvikling av denne som er hensiktsmessig opp mot en profesjonalisering av praksis. Det kan ofte være negative situasjoner som utløser denne typen refleksjon, men den bør anvendes på alle typer situasjoner for å være effektiv, i følge Hoekstra og Korthagen (2011).

Hoekstra og Korthagen (2011) peker på hvordan lærerens rolle er i forandring, og at læreren har gått fra å være en formidler av kunnskap til en tilpasser eller rammesetter for undervisning. Utvikling av lærerens selvbevissthet (*self-concept*) er altså nærliggende for å kunne profesjonalisere praksis. Hoekstra og Korthagen (2011) hevder at det er tilbakemeldinger som er essensiell for denne utviklingen, og at dialogen her vil kunne være en forløser av selvrefleksjon. Dette er tanker som peker helt tilbake til Sokrates, at dialogen forløser latente egenskaper og reetablerer lærerens selvoppfattelse og identitet. Skjervheim (Skjervheim, 2002, i Steinsholt & Dobson, 2011) sier at den *dialektiske metoden* med røtter i dialogen er en god metode i et undervisningsforhold som ikke skal være undertrykkende. Hoekstra og Korthagen (2011) argumenterer her for at en mentorordning med en profesjonell dialogpartner vil kunne være en god metode for å stimulere til lærerens læring, her da sett på som refleksjon over egen praksis.

Mentormetoden som benyttes i denne studien gjennomført av Hoekstra & Korthagen (2011) kalles *MLL-metoden* (*multi level learning*). Denne metoden er velegnet fordi den promoterer a)

meningorientert refleksjon, b) profesjonell identitet, c) likestiller kognisjon, følelser og motivasjon og d) bygger på både positive og negative erfaringer. Modellen er en løk-modell, hentet fra neurolingvistisk programmering, og hensikten med metoden er å få lagene fremstilt i modellen til å jobbe sammen. Altså at profesjonell atferd (ytterste lag) knyttes sammen med idealer og overbevisning (innerste lag). Modell av MLL-metoden er fremstilt i figur under.



(figur 1: MLL-metoden, LØK-modell)

I sammenheng med denne modellen trekkes også begrepet mindfulness inn, og her redegjøres det for i større omfang. Begrepet er lånt fra buddhistisk filosofi, og premisset er at også følelser påvirker atferd, ikke bare kognisjon. En teoretisk programmering av læreren vil altså ikke bidra til økt læring. Ettersom følelsene er så sentrale, må også disse programmeres. Hoekstra og Korthagen (2011) etablerer altså begrepet mindfulness som et mellomrom mellom teori og praksis, på samme måte som Irgens (2011), og peker på hvordan dette mellomrommet påvirker og påvirkes av både teori og praksis.

Et felles nivå, eller *symmetriske relasjoner* (Berg & Collin-Hansen, 2012) er en forutsetning for at man skal kunne utvikle et mellomrom hvor utvikling og læring kan finne sted. For en organisasjon kan dette handle om en profesjonalisering gjennom bruk av f.eks. mentorer, eller man kan trekke fram de subjektive narrativ som finnes hos organisasjonens aktører som grunnlag for å utvikle en kultur for forandring i et definert sosialt fellesskap.

Det er vesentlig her å påpeke at Hoekstra og Korthagen (2011) sitt teoretiske rammeverk utelukkende tar for seg subjektet, og hvordan dette må utvikles eller forandres. Modellen forutsetter også et symmetrisk maktforhold mellom mentor og lærer, noe vi kan hypotetisk forutsette som mulig i opplæring mellom voksne. Men hva med relasjoner som i utgangspunktet er asymmetriske,

slik som relasjonen mellom et barn og en voksen som underviser. Kan MLL-modellen overføres til et slikt asymmetrisk forhold og forklare hvordan læring kan skje? Læring her da forstått som utvikling av intern kompetanse ut fra en bevisstgjøring av eksterne læremål, som realisert i læreplanene i Kunnskapsløftet (2006).

Vurdering for læring, eller formativ vurdering, omtales av Dale (2010) som en *reformstrategi* for enhetsskolen i Norge. Det overordnede målet med en slik inkluderingsdiskurs finner man i skolens mandat om sosial utjevning; det enkelte menneske skal altså kunne realisere seg selv uavhengig av sin bakgrunn eller livshistorie. Dale poengterer her at på samme måte som vi ikke kan bruke det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis som er utledet fra industrisamfunnet, kan vi heller ikke se på evner eller egenskaper som statiske verdier, ei heller på sosiale relasjoner eller maktforhold. Disse blir statiske om man låser de inn i et begrep om tid, som en uforanderlig størrelse. Som Berg og Collin-Hansen (2012) påpeker, kan vi oppfatte makt som et nøytralt begrep, fordi det rommer et potensial om forandring sett opp mot tid. Makt kan i seg selv altså være et *mellomrom* som gir muligheter for forandring, da det ligger i spennet mellom fortid og framtid – makt er et øyeblikksbilde, makt er nåtid. Vi må altså tro på at det ligger et potensiale for forandring, og at en kompetanse kan ha en progresjon fra lav til høy. Skolens produksjon av risikoelever som faller ut av utdanningsløpet, eller skolens egen institusjonelle oppfatninger om at forandring ikke er mulig, kan derfor være en konsekvens av et systematisk manglende oppgjør med forestillingen om at evner er stabile, hevder Dale (2010). Å sette mål for en aktivitet for å jobbe opp mot et resultat er grunnleggende for formativ vurdering og for enhver prosess som innebærer læring eller forandring. Realistiske arbeidsoppgaver over tid med konstruktive tilbakemeldinger på prosess, altså formativ vurdering, vil for elevene kunne føre til livslang læring. Dette forutsetter at vi tror på at det fins et mellomrom for forandring og at vi gjennom pedagogiske metoder som fremmer symmetriske relasjoner og brede narrativ klarer å skape et handlingsrom i dette mellomrommet.

For lærende organisasjoner er det på samme måte viktig å erkjenne mellomrommet mellom orden og kaos, mellom teori og praksis, mellom objekt og subjekt, for det er her man finner handlingsrom og potensiale for forandring og læring. Forutsetningen som ligger til grunn for å vellykket kunne implementere formativ vurdering i skolen er de samme som forutsetningen vi må ha for å skape en lærende organisasjon, og det er handlingsrommet i mellomrommet.

2.9 Følgeforskning

Følgeforskning, eller *evalueringsforskning*, er systematisk innsamling av data for å skildre og analysere virksomheten med å skape endring på et gitt område (Lindøe, Mikkelsen & Olsen, 2002).

En viktig årsak til denne typen forskning de siste 20 årene, er «*forventningen om at effekten av offentlig politikktutforming og anvendelse av virkemidler kan styres på en rasjonell måte [...]* Følgeforskning har derfor karakter av å være et politisk virkemiddel som er initiert og utviklet i en bestemt historisk kontekst» (Foss 2000 i Lindøe et al., 2002, s.192). Følgeforskningens opprinnelse skapes på et gitt punkt i historien, ut fra et behov for politisk utforming (policy-making) basert på kunnskap (evidens), og fenomenets opphav ønsker jeg å redegjøre for.

Det ser ut til å være en økende etterspørsel hos oppdragsgivere om tilgang til forskningsbasert kunnskap, på samme tid vil de ha en evaluering som følger *vitenskapelige krav* (Lindøe et al., 2002, s.192). Forskningsbasert kunnskap sees på som grunnlag for å kunne bidra med en løsning til *praktiske problemstillinger*, knyttet til forbedring av prosesser, miljø og produktivitet (Lindøe et al., 2002).

Det har siden 80-tallet vært reist kritikk mot følgeforskning som en legitimering av bruk av offentlige midler, og at man som følgeforsker er en oppdragsforsker som «*foredrar de tekster som makthaver [oppdragsgiver] ønsker å høre*» (Lindøe et al., 2002). Et kontroversielt aspekt av denne typen *aksjonsforskning*, er forskeren som deltakende evaluator. Kravene om vitenskapelighet kan komme i konflikt med muligheten for kritisk rolle og aktiv part i intervensjonen (Lindøe et al., 2002). Følgeforskeren er imidlertid ikke deltaker i selve den aksjonen, eller de tiltak som settes i verk, og på denne måten *uansvarlig* i forhold til selve intervensjonen (Lindøe et al., 2002).

Mellompunktet blir altså det som nøytral observatør.

I denne mellomposisjonen blir det vesentlig å gjøre rede for uklarheter om hvilket oppdrag følgeforskeren tar på seg, og hvilken rolle en skal spille i tiltaket som iverksettes og evalueres. Både på oppdrags- og mottakersiden er det offentlige involvert gjennom departementet. Men på begge sider er også publikum, offentligheten, fagforbund og utdanningsinstitusjoner interessenter, og kan bli berørt av tiltak som iverksettes (Lindøe et al., 2002). Forbindelsen mellom aksjonsforskning og evalueringsaspektet kommer særlig fram innenfor miljøet på NTNU på 1990-tallet (Lindøe et al., 2002) gjennom evalueringen av BUNT-programmet (*Bedriftsutvikling med ny teknologi*) bestilt av NFR (*Norsk Forskningsråd*). Evalueringsoppdraget må derfor formaliseres, for å redegjøre for interessekonflikter som kan oppstå. Vanligvis legges en evaluering til slutten av prosjektet, ettersom evalueringen underveis, kan skape en forventning til at følgeforskeren bidrar til utvikling og prosess (Lindøe et al., 2002).

Det har vært reist omfattende faglige diskusjoner om aksjonsforskningen og følgeforskningens etikk, målkonflikter og rolle som agent for endring, og følgeforskningen har blitt vurdert som en *positivist science* (Lindøe et al., 2002, s.195). Den instrumentelle overføringstanken mellom teori -

praksis trekkes altså fram for diskusjon. Den positivistiske og instrumentelle metoden som ligger til grunnlag for følgeforskningen, skaper et *uoverstigelig gap* mellom dennes metode og humaniora på den andre siden (Lindøe et al., 2002). Etter positivisme-striden på 60-tallet har man imidlertid ikke vært opptatt av å skille mellom *teoretisk kunnskap* og *kunnskap i handling* (Lindøe et al., 2002). Dale (2010) påpeker også at dette dikotomiske skillet er meningsløst i begrepet om kunnskapssamfunnet.

Når følgeforskningen er et møtested mellom aktører som representerer ulike politiske og faglige interesser, kan det vise seg vanskelig å få aksept for denne kombinasjonen av kunnskapssyn og roller. Dette trenger heller ikke å være en forutsetning for partene i prosjektet, selv om det bør være gjensidig aksept, respekt og tillit mellom aktørene (Lindøe et al., 2002). «*Følgeforskningen vil vanskelig kunne fungere dersom det ikke skapes arenaer for gjensidig kommunikasjon og samhandling*» (Lindøe et al., 2002, s.212).

«*Følgeforskere [vil] kunne bli stilt overfor krav eller forventninger om å kunne håndtere endringsprosesser der det blir 'spill om interesser'. Dette kan også gjelde forskerens egen institusjon og fagmiljø*» (Lindøe et al., 2002, s.213). Det er et vesentlig etisk dilemma, at det fra et forskningens synspunkt kan være en suksess om prosjektet feiler, og på denne måten legger grunnlag for ny kunnskap. For de som finansierer prosjektet, kan det på den andre siden være en forventning til å beskrive suksesshistorier, og for et forskningsmiljø som er avhengig av nye bevilgninger, kan det oppstå etiske dilemmaer om hvilken historie som skal fortelles (Lindøe et al., 2002).

2.10 Praktisk pedagogikk

Irgens (2011) og Dale (2010) trekker i kontekst av kunnskapssamfunnet og organisasjoner i endring, opp et teknisk-økonomisk felt (*forskeren*) og en kunstnerisk-praktisk felt (*skolen, læreren, forskningsobjektet*). Et FoU-prosjektet kan betraktes som møtet mellom disse to ulike feltene. Nøkkelen til forandringer ligger i rommet mellom feltene. FoU er altså et *møte mellom felter* eller *ulike praksiser*, og det blir på denne måten et relasjonelt møte. Slike utviklingsprosjekter underlegges stadig oftere en form for aksjonsforskning, en følgeforskning, som ønsker å skildre, evaluere og analysere endringsprosessene.

Jeg har gjennom Hokstra og Korthagen (2011) pekt på hvordan symmetriske forhold er et utgangspunkt for hvordan læring, forstått som utvikling, kan foregå. Jeg har pekt på formativ vurdering som fremmer symmetriske relasjoner mellom elev og lærer, som en reformstrategi for pedagogikk og undervisning i skolen, etter nye målstyrte læreplaner i tråd med skolens mandat om

sosial utjevning. Jeg har også pekt på følgeforskning som en type evalueringsarbeid, for å kartlegge utviklingsarbeidets effekt. Men hva med utvikling forstått som: oppdragelse, sosialisering og dannelse? Den klassiske definisjonen av pedagogikk sier at faget er læren om oppdragelse og undervisning (Kvernbekk, 2001).

Durkheim (1975) ber at vi skiller klart mellom *pedagogikk* og *oppdragelse*. Oppdragelse skjer konstant, bevisst og ubevisst, i enhver relasjon mellom voksen og barn. Dette er altså en asymmetrisk relasjon. Oppdragelse er den innflytelsen som en eldre generasjon fører over til den yngre, og den synliggjøres slik jeg tolker Durkheim, gjennom praktisk undervisning. Pedagogikk består ikke av handlinger, men av teorier, og dette er måter å oppfatte oppdragelsen på, ikke måter å utøve den på (Durkheim, 1975). Pedagogikk er altså vitenskapen om undervisning eller oppdragelse.

Durkheim (1975) trekker inn noen nødvendige egenskaper for å kunne definere *et sett av studier* som *vitenskap*: a) Det må baseres på iaktatte kjensgjerninger, b) Kjensgjerningene må være så homogene at de kan klassifiseres i samme kategori, c) Vitenskapen studerer disse kjensgjerningene for å lære dem å kjenne, og kun for å kjenne på de på en fullstendig upartisk måte. «*Vitenskapen begynner når viten søkes for sin egen skyld*» (Durkheim, 1975, s.67). Vitenskapsmannen er for Durkheim (1975) uinteressert i praktiske konsekvenser. Teoriens rolle er å uttrykke virkeligheten, ikke å bedømme den. Durkheim (1975) sier altså at vitenskapelig teori ikke skal være normativ, men at vitenskapen må etterstrebe objektivitet, i den forstand at den skapes uten annet mål enn for seg selv.

Durkheim (1975) hevder at det er forfengelig å tro at vi oppdrar våre barn slik vi vil, fordi vi tvinges til å følge reglene som hersker i det sosiale miljøet og den historiske konteksten vi befinner oss i, altså er oppdragelse kulturelt betinget. Kulturen beskrives av Durkheim som en *moralsk kraft*, og den forhindrer opprør mot den rådende orden. Denne moraliteten har altså en stabiliserende kraft. Som underviser befinner man seg altså i en kollektiv kultur, med ideer og følelser, som man ikke etter eget ønske kan forandre (Durkheim, 1975). Solbrekke & Østrem (2011) poengterer også at det er ulike typer moral som opererer i ulike miljøer, og at nye begreper som *accountability* utfordrer moralbegrepets forståelse og innhold. Durkheim (2001, i Solbrekke & Østrem, 2011) hevder at skolen (oppdragelsen) har et helt spesifikt moralsk og sosialt samfunnsansvar, som bygger på en annen rasjonalitet enn det byråkrati og økonomi gjør.

Det er på denne kulturen oppdragelsespraksisen hviler, og denne kulturen er i seg selv en historisk konstruksjon skapt og gjenskapt fra generasjon til generasjon. Undervisningens oppdragende og sosialiserende funksjon er altså sentral for Durkheim når han illustrerer hvordan samfunnets

pedagogiske institusjoner blir innstiftet. Den pedagogiske vitenskap dreier seg om å beskrive nåværende, eller forhenværende, fenomener, eller å etterforske årsaker eller fastslå deres virkninger (Durkheim, 1975).

Durkheim (1975) bruker moralbegrepet som en stabiliserende kraft, som må rystes for å skape mulighet til forandring. Jeg tolker Durkheim slik at han her problematiserer individets mulighet til å gjøre opprør mot status quo. Mellomrommet som Hoekstra og Korthagen (2011) peker på som rommet for forandring, muliggjort gjennom symmetriske relasjoner, blir altså for Durkheim (1975) individet selv, og dets muligheter for handlinger som bryter med tradisjoner og den moralske kraft. For Hoekstra og Korthagen (2011) skal individet ikke bryte med det eksterne, men det *indre* i individet skal tilpasses *det ytre*, gjennom en virkelighetsorientering som beskrives som *mindfull*.

I mellomrommet mellom teori og praksis, og pedagogikk og oppdragelse, introduserer Durkheim (1975) det han kaller, «*spekulasjoner av et helt annet slag*»:

«De hverken forfølger det samme mål eller benytter de samme metoder. Deres mål er hverken å beskrive eller forklare det som er, eller det som har vært, men å bestemme det som bør være. De er hverken orientert mot nåtiden eller fortiden, men mot fremtiden. De har ikke til hensikt trofast å uttrykke de gitte realiteter, men å forordne forskrifter for oppførsel. De forteller oss ikke dette er det eksisterende, og dette er årsakene, men sier oss, dette er det som skal gjøres» (s.68).

Den vesentlige forskjellen på Hoekstra og Korthagen (2011) og Durkheim (1975), slik jeg tolker den, er ulik forståelse av mellomrommets mulighet for å kunne romme symmetriske relasjoner og at makt kan forstås som et verdinøytralt begrep. Tanken om makt som et nøytralt begrep, utdypes også av Berg og Collin-Hansen (2012). Durkheim (1975) peker imidlertid på hvordan mellomrommet kan være forordnende, asymmetrisk og at maktutøvelse («*å bestemme det som bør være*») er et verdiladet begrep.

Durkheim (1975) utdyper videre, ved å skille ut den normative *oppdragelsesvitenskapen* fra pedagogikk. Oppdragelsesvitenskapen skilles også fra kunsten, som Durkheim (1975) argumenterer for er, «*en praksis uten nødvendighet for teori og vitenskap for å kunne eksistere*» (s.68). Han kaller det som ligger mellom kunst og en egentlig vitenskap, for en «*mellomliggende mental innstilling*» (s.68). Disse mellomliggende mentale innstillingene reflekterer over handlingsprosesser, fortsetter Durkheim (1975), ikke for å forstå eller forklare dem, men for å bedømme dem og for å evaluere deres verdi. Disse refleksjonene tar form som teorier, men de er *idékombinasjoner*, ikke *handlingskombinasjoner*, og slik sett ligger de nærmere vitenskapen nærmere enn praksis. Men

disse kombinerte idéene har ikke som formål å uttrykke tingenes natur, men å dirigere handling (Durkheim, 1975). Selv om de ikke i seg selv er handlinger, ligger de altså praksis nær, og ønsker å forskrive praksis. For å skille disse konstruksjonene både fra praksis og vitenskap, bruker Durkheim (1975) begrepet *praktiske teorier* (s.68), som i dag omtales som en *praktisk pedagogikk*. Durkheim (1975) skiller skarpt mellom pedagogikk som vitenskapelige studier av oppdragelses- og undervisningssystemer, og den praktisk pedagogikken som reflekterer over seg selv, med hensikt å evaluere.

Gjennom å etablere en *praktisk pedagogikk* som et mellomrom mellom teori og praksis, hevder Durkheim at denne kun er legitim og mulig om den baseres på en etablert og ubestridelig vitenskap. Den praktiske pedagogikken er kun så mye verdt som den vitenskapen hvor man henter sine fundamentale rammeverk fra i følge Durkheim (1975). Den praktiske pedagogikkens vekslende nærhet til teori og praksis, problematiserer videre i lys av at nye behov og idéer dukker opp hurtigere gjennom den historiske utviklingen, og Durkheim (1975) peker på hvordan det til ulike historiske tider er ulike vitenskaper som legges til grunn for den praktiske pedagogikk.

Durkheim (1975) sin praktiske pedagogikk finner vi altså i mellomrommet mellom vitenskap og praksis. Som praktisk pedagog kan man posisjonere seg nær teori, eller praksis, men den praktiske pedagogikken er ikke i seg selv en vitenskapelig posisjon. Om den praktiske pedagogikken skal betegnes som vitenskap, må den ut fra Durkheim (1975) orientere seg og samhandle med andre vitenskaper.

2.11 Praksisteori

Pedagogisk sosiologi studerer den praktiske pedagogikken (Durkheim, 1975), gjennom undersøkelser av maktstrukturer og dominans. Dette er fordi maktutøvelse som fenomen er sentralt å undersøke, for å se på vilkårene for endring og enkeltpersoners muligheter i endringsprosesser. Durkheim (1975) og Berg & Collin-Hansen (2012) har gitt oss to ulike perspektiver på hvordan makt kan være forordnende eller verdinøytralt, men makt som begrep er et sentralt premiss for at forandring skal kunne eksistere.

Bourdieu (1999) bruker begrepet *doxa* for å beskrive det som tas for gitt uten videre og blir selvinnsynende riktig. Doxa er *common sense*, ting som er hevet over enhver tvil eller utelatt fra diskusjon. Bourdieu (1999) hevder at doxa i moderne tid, i den vestlige verden, i stor grad er overtatt av markedsliberalisme, som uttrykker seg tydelig gjennom politikk, tanker og forestillinger. Her trekkes spesielt fram nærheten mellom evidensbevegelsen, og nye markedsliberale politiske ideologier som new public management.

Mot disse markedsorienterte doxa må *heterodoksien* reise stemmen om en annen legitim forståelse av verden (Bourdieu, 1998, i Grenfell, 2008). Heterodoksien blir altså å utfordre de gjeldende doxiske forestillinger om hvordan verden er. Pedagogisk sosiologi som teoretiske rammeverk studerer dominansforhold og forskjeller i relasjonelle sosiale fenomener, gjennom *sosioanalyse* (Grenfell, 2008). Sosioanalysen ønsker å avdekke agentens plass i sin verden, for agenten, gjennom politisk terapi. Sosioanalysen har en *vitenskapelig realisme* (Grenfell, 2008) som fundament, altså en tro på eksistensen av objektive vitenskapelige enheter, strukturer og relasjoner som legger føringer på mennesker sine handlinger og konstruksjoner uavhengig om deres egen kunnskap om at dette er tilfelle.

Bourdieu (1999) sin praksisteori konstruerer kroppen som et *ontologisk* (lovmessig) væren mellom teori og praksis, på samme måte som Durkheim (1975). En objektivisering av kroppen er imidlertid en *intellektuell fremmedgjøring* (Bourdieu, 1999, i Bjørnhaug, 2002) av kroppslig handling. Kroppen kan ikke reflektere over seg selv og sine handlinger, den er fullt ut utlevert til de omgivelser det kroppslige arbeidet foregår i. For kroppen er arbeidet i seg selv et middel, mens det for forskeren vil være arbeidets innhold som er studieobjekt (Bourdieu, 1999, i Bjørnhaug, 2002).

En antagelse basert på individuell handling som uttrykk for en rasjonalitet grunnet i en økonomisk mål – middel tenking, ligger til grunn for en instrumentelle forståelsen i de positivistiske vitenskapssynene. Kroppens handling kommer derimot rasjonaliseringen i forkjøpet, hevder Bourdieu (1999). Vi kan først reflektere (teori) over handlingen etter at den har skjedd (praksis), og refleksjonen vil ikke være det samme som handlingen. Denne praksisteorien sier at menneskelig handlingsstrategi, bevisst og ubevisst, spinner ut fra konkrete situasjoner og opplevd mulighet på den ene siden (*felt*), og aktørens historie og mulige handlingskapital på den andre (*habitus*).

Bourdieu (1999) understreker at kroppslige kunnskaper på denne måten gir aktører en egeninvestering i arbeidet, en investering som gir glede og mestringsfølelse, men som også kan utbyttes fordi den praktiske virksomheten ofte skjer i omgivelser preget av makt- og dominansforhold (Bourdieu, 1999, i Bjørnhaug, 2002), og reflekterer her premisset for makt som forordning, som Durkheim (1975) gir. Mens kroppslig arbeid må forstås som et *praktisk mesterskap* som utelukkende har verdi og eksisterer for seg selv, i samspill mellom agents habitus og felt, må samfunnets makt- og dominansforhold analyseres for å kunne se på aktørers mulighet til handling. Det er disse maktforholdene som skaper handlingsrom i feltene, selv om en sosial agents handlingslogikk i seg selv utelukkende må sees på som, «*habitus i forhold til de omgivelsene den søker å tilpasse seg*» (Bourdieu, 1999, i Bjørnhaug, 2002, s.165).

Det er ikke bare de åpne maktstrukturene som er sentrale i sosioanalysen, også den skjulte makten,

eller *den symbolske makten* (Bourdieu, 1999) må undersøkes. Denne skjulte makten rekonstruerer eksisterende dominanseforhold, ved at dominerte agenter tar til seg de dominerende sitt syn. Denne usynlige dominans blir altså til *doxa*, eller til en ting man tar for gitt. Rekonstitusjonen av makt gjennom *symbolsk vold* (Bourdieu, 1977, i Grenfell, 2008) forklarer Bourdieu gjennom kroppens ønske om å være i overenstemmelse med omgivelsene. Ved en korrelasjon mellom agenter mentale strukturer og de sosiale strukturene i et felt, både synlige og doxa, fremstår verden som naturlig og umiddelbar. Man kan få følelsen av å være en *fisk i vannet*, siden agenter nødvendigvis ikke er klar over match mellom felt og habitus der de føler seg hjemme. Mismatch mellom felt og habitus, kalles *hysteresis* (Bourdieu, 1977, i Grenfell, 2008). Agenter som fremstår gammeldags, bakstrevslike eller dårlig informert rammes altså av denne tilstanden, hvor habitus ikke forandres sammen med feltets utvikling.

Den symbolske kapitalen som ligger til grunn for symbolsk makt står nært agenter økonomisk kapital og kulturell kapital (Bjørnhaug, 2002). I utdanningsløpet har teori en sentral rolle, fordi teorien bidrar til å generere en form av symbolsk kapital. Denne teoretiske kapitalen har imidlertid en annen strukturell logikk enn praktiske handlinger, og refleksjon over dette strukturelle skillet mellom teori og praksis, er nødvendig for å unngå den *skolastiske feilslutningen*.

2.12 Den skolastiske feilslutning: kritikk av den skolastiske fornuft

På bakgrunn av et strukturelt skille mellom teori og praksis, ønsker Bourdieu (1999) å fremme en kritikk mot institusjonaliseringen av den vitenskapelige fornuft. Denne institusjonaliserte fornuften kaller Bourdieu (1999) *den skolastiske fornuft*.

Kritikken av den skolastiske fornuft, og i denne kritikken av den skolastiske feilslutning, vendes først og fremst mot filosofien. Filosofiens rolle i skolastisk arbeid er sentral, spesielt som vitenskapelig fundament for den praktiske pedagogikken som Durkheim (1979) etablerer. Bourdieu (1999) sin kritikk av den skolastiske fornuft er et frigjøringsprosjekt fra den filosofiske tenkemåtes iboende implikasjoner, som ønsker å fremme meningsfull refleksjon ved å, "objektivisere det objektiverende subjekt" (Bourdieu 1999, s.16). Altså søker Bourdieu (1999) refleksjon over den teoretiske tenkerens skolastiske posisjon, som mulighet for å diskutere begrepet om *den rene tanke*, forstått som en objektiv erkjennelse.

Bourdieu bruker begrepet *skholé* (Bourdieu, 1999), som han sier er en forutsetning for den rene tanke. Begrepet *skholé* er hentet fra Platons filosofi, og betyr oversatt fra gresk: fritid. Det er både en tanke om skolens organisering og om undervisningens karakter, og det er roten til det latinske begrepet om *schola*, som på norsk i dag oversettes til *skole*. *Skholé*, som en institusjonell måte å

organisere undervisning på, fikk sin filosofiske opphøyelse av Platon, som skiller mellom instituerte motsetninger mellom filosofer (*tenkere*) og embetsmenn (*jurister, politikere*) (Bourdieu, 1999). Skholé er en tid fri fra det praktiske livs virksomheter og bekymringer, løst fri fra en *umiddelbar nødvendighet*, hvor spekulasjonene har kun et formål for seg selv. Skholé frigjør tanken i den forstand at en kan sette en parentes rundt situasjonelle krav, økonomisk tvang og sosial nødvendighet. Skholé kan oversettes til *lek* og *late som*, og dette er en holdning som oppfordrer til å gå inn i teoretisk gjetning og mentale eksperimenter, hvor problemer løses ut fra glede. Skholé-begrepet resonerer med Durkheim (1975) sine perspektiver på vitenskapens forutsetning, som refleksjon ubekymret av praktiske konsekvenser.

Den skolastiske inneslutning, en isolasjon som dyrker fram en *intellektualosentrisk distanse* (Bourdieu, 1999) til verden, blir spesielt tydelig på amerikanske universiteter og den kulturen som kan knyttes til universitetsområder, *the campus* (Bourdieu 1999). Disse universitetsområdene er lukkede systemer tilbaketrukket fra verdens larm. Å tre inn i disse skolastiske universene er å la seg fange av, og delta i, disse lukkede systemene sitt sosiale spill, deres *illusio* (Bourdieu, 1999). Illusio er en grunnleggende tro på spillets mening. For å tre fullt inn i dette institusjonaliserte skolastiske universet, må altså den alminnelige fornuft settes bort, og en *paradoksal* tilslutning til feltets mål må gjennomføres. Dette krever at den originale habitus konverteres til feltets spesifikke habitus, for å tre inn i spillet. "*På det punktet vi overveier å gå inn i spillet, er spillet allerede spilt*" (Bourdieu 1999, s.18).

Ønsket om å gjenopprette kontakt med verden utenfor dette akademiske universet, formes ofte som politisk engasjement basert på uansvarlig utopisme (*stalinisme, maoisme* osv.). En overdrevet tilitt til denne vitenskapelige posisjonens språklige makt, en *lector-illusjon* (Bourdieu, 1999), er at en akademisk kommentar betraktes som politisk handling. Altså at en skrevet kritikk som uttrykker politisk motstand, *en revolusjon i ord* (Bourdieu, 1999), oppleves som en revolusjon i tingenes verden. Bourdieu hevder at denne akademiserte motstanden bare er «*enda en måte å fornekte den sosiale verden på*» (Bourdieu 1999, s.46).

Denne skolastiske illusjon, som for Bourdieu (1999) blir en *illusio* om at teori og praksis kan beskrives på samme måte, blir institusjonalisert gjennom den skolemessige orden og organisering. Idealet for skole er et sted og en tid for sosial vektløshet, hvor man kan «*leke alvorlig*» (Bourdieu 1999, s.20). Man tilegner seg den skolastiske legning først og fremst gjennom grunnleggende skolegang, men den kommer først til sin fulle rett innenfor et felt av vitenproduksjon som helt og fullt rommes av det skolastiske univers. Altså innenfor den vitenskapelige fornufts institusjoner, i dag representert i norsk sammenheng gjennom det som kalles universitets- og høyskolesektoren.

Når et skolastisk felt skapes, forandrer myter og riter seg fra å være praktiske handlinger underlagt en praktisk logikk, til å bli gjenstand for forundring og teoretisk gransking, eller til å bli noe som står på spill i «*hermeneutiske kappestrider*» (Bourdieu 1999, s.25).

Det filosofiske feltets institusjonalisering gjennom historien spores tilbake til antikken, hvor man finner den første institusjonaliseringen av den skolastiske fornuft gjennom Sofistene i det gamle Hellas. Sofistene var antikkens lærere, tenkere og vismenn opptatt av samfunnsspørsmål, etikk og moral. Sofistene krevde betaling for sin undervisning, og i disse institusjonaliserte skolene oppstår et formålsløst intellektuelt spill (Bourdieu, 1999), *eristikken* (kontroverser), som beskrives som interessen for talen i seg selv, i dens logiske og estetiske form. Unge statsmenn og adelsmenn tilsiktet en politisk karriere studerte ved disse skolene. Sofistene ble kritisert både av Sokrates, Platon og Aristoteles, som utfordret sofistenes filosofi, moral og læring for betaling, som søken etter makt og ikke kunnskap.

I middelalderen går filosofi fra å være et kroppslig liv inkarnert i sofistenes omreisende lærertilværelse, til å bli en ren teoretisk og abstrakt virksomhet, innskrenket til verbale aspekter i et teknisk språk, forbeholdt spesialister. Disse spesialistene er ofte tilknyttet kirke. I Renessansen gjenoppstår det skolastiske univers etter en lang mørketid, når religionen og vitenskapen differensieres i Europa. Men skiller nå mellom den *analogiske* og den *logiske* fornuft (Bourdieu, 1999); mellom alkymi og kjemi, mellom astrologi og astronomi, mellom politikk og sosiologi osv. Alle disse nye vitenskapene frigjør seg fra filosofien, som en praktisk anvendelse av den logiske fornuft, og i det samme bruddet konsitueres også økonomien som et eget felt. Dette bruddet beskrives som et dobbeltbrudd (Bourdieu, 1999), og impliserer nærheten mellom økonomi gjennom religiøs kontroll av stat og kirke, og søken etter økonomisk og politisk makt hos en gryende europeisk middelklasse.

Økonomien som egen vitenskap skriver fra dette tidspunktet i historien, sin egen teori om interesse, konkurranse og utbytting, «*stilltiende inn i den økonomiske teoriens konstruksjon av sine objekter*» (Bourdieu 1999, s.25). De andre feltenes fornektelse, eller underkommunisering, av økonomiske dimensjoner, er altså både en forutsetning for økonomien som eget felt, men også sentral forutsetning for den «*rene og interessefrie*» (slik den økonomiske økonomien ser det) handling (Bourdieu 1999, s.26) i de nye analogiske vitenskapene. Utviklingen av *den økonomiske økonomi* skaper nye samfunnsaktører, som *den praktiske kunnskapens spesialister* (borgerskapets organiske intellektuelle) og *laug* (utøver politisk press). Disse feltene frigjør seg fra «*umiddelbare materielle bekymringer*» (Bourdieu 1999, s.26) ved å selge sine praktiske kunnskaper til firmaer eller til stater. Disse praktiske kompetansene, som fungerer som kulturell kapital (Bourdieu, 1999), har gjort

feltene i stand til å understreke sin individuelle og kollektive autonomi distansert fra den samme makten som har behov for deres tjenester. I dette sosiale bruddet med den praktiske verden og det økonomiske univers, trykkes de symbolske handlingenes nærhet til materiell virksomhet ned. En fortregning av at den symbolske virksomheten i feltet blir altså en nødvendighet. «*Den skolastiske legningen innebærer en fortregning av egne økonomiske og sosiale mulighetsbetingelser*» (Bourdieu 1999, s.30). Konkurranselogikken, eller den økonomiske rasjonaliteten, som underkommunisert ligger til grunn for muligheten til å selge sin praktiske kunnskap, som driver disse praktiske kunnskapsfeltene, krever at det hele tiden mobiliseres feltets akkumulerte ressurser, og at disse underlegges den sosiale logikken som åpner for systematisering og rasjonalisering. Denne mobiliseringen bidrar til å fremme ulike former for *rasjonalitet* og *universalisme* (Bourdieu 1999, s.27).

Det skolastiske synspunkt er altså slik Bourdieu (1999) viser, et brudd mellom produktivt og symbolsk arbeid. Det skolastiske synspunkt tilbyr posisjoner hvor verden kan gripes som en representasjon, men for å innta posisjonen, må en selv bryte med den praktiske verden. Verden blir en forestilling som kan betraktes på avstand som et objekt for å søke ny kunnskap. Idealet for dette synspunktet ble historisk beskrevet som: «*en form for liv som ikke er underkastet nyttige formål, eller som må tilpasse seg virkeligheten*» (Bourdieu 1999, s.27). Durkheim (Durkheim, 1975, i Bourdieu, 1999) betegner dette idealet som *Renessansemennesket*. Dette mennesket innehar «*en symbolsk form av en objektivisering av det subjektive*» (Bourdieu 1999, s.27). Altså vil alle subjekter som plasseres i denne kategorien, hvor kroppen reduseres til å være et distanserende blikk, sikres det samme blikket, et objektivt syn.

Perspektivet som beskrives i konseptet om renessansemennesker, forutsetter et synspunkt som en ikke har noe synspunkt på. Den historiske konstruksjonen av dette skolastiske blikket, må imidlertid sees i lys av en historisk differensieringen mellom økonomiske og symbolske ordener. Denne historiske konstruksjonen er i dag blitt en doxa i den vestlige verden, og vi finner den igjen blant annet i barneoppdragelse. I barnets utvikling gir man ofte en forrang for *de fjerne sansene* (hørsel og syn) som kan gi et objektivt eller aktivt bilde av verden, framfor *de nære sansene* (smak, berøring) som er umiddelbart rettet mot subjektiv glede eller ubehag (Bourdieu, 1999). Det skolastiske blikk sin erobring av det objektiviserte perspektiv (med dertil hørende fornektelse av de nære gleder, som sees på som skammelige) blir altså en del av vår sosialisering allerede fra barnestadiet, som slår ut i full blomst ved tilslutningen inn i et skolastisk univers.

En historisk dualisme mellom kropp og sjel, kan altså rotfestes til dette punktet i historien, hvor det skapes et samfunnsmessige skille mellom en økonomisk verden, og de skolastiske universene for

symbolsk produksjon. Skillet trekkes mellom intellektet som er overordnet kroppen, og et suverent blikk som «*ser langt i både tid og rom, og dermed gir forutsigelser til å handle i forhold til dem*» (Bourdieu 1999, s.29).

Den *aristokratiske* (Bourdieu 1999) holdningen tilhørere av det skolastiske univers innehar (attestert med gyldighet som en *byråkratisk adelstittel*, som nå gjøres relevant i debatten omkring lærerprofesjonalitet og *sertifisering*), trekker et skille mellom tenkerne og *mannen i gata* (Bourdieu 1999, s.31). Denne holdningen henter sin suksess fra en perfekt *theodiceé* (Bourdieu, 1999) om det skolastiske feltets privilegier og er en absolutt rettferdiggjøring av en måte å glemme historien på. Gjennom holdningen glemmes de samfunnsmessige mulighetsbetingelsene for den skolastiske fornuft, og den kantianske tradisjonens universalistiske humanisme. «*En grunnleggende tvetydighet i de skolastiske universene og i alt det som produseres i dem*» (Bourdieu 1999, s.22), er at feltet må sees på som et eksklusivt privilegium som derfor *umuliggjør universell innsikt*. Det skolastiske brudd fra den produktive verden, er både frigjørelse og atskillelse. «*Bevisstheten om dette privilegiet forbyr en å glemme de begrensningene som skolastisk tenking har fått fra de spesielle historiske betingelsene for feltets tilkomst*» (Bourdieu 1999, s.22).

Den *antiakademiske akademismen*, som Bourdieu (1999) fremmer, våger å tvile på det filosofiske spillet som gir liv til den skolastiske fornuft, og som sperrer disse tenkere inne i de forutsetningene som er skrevet inn i akademikerens «*stillingtaken og avlønnete stilling*» (Bourdieu 1999, s.34). Filosofien må frigjøre seg selv, for å kunne frigjøre samfunnsvitenskapene. Filosofien retter i et skolastisk univers en reaksjonsbetingende kritikk mot den vitenskapelige ambisjonen som samfunnsvitenskapene har, og vice versa. Filosofi kan ikke fungere som *tankepoliti* (Bourdieu, 1999), ved å tolke enhver påstand som en kamuflert ordre eller et påbud, og til å se pretensjoner om vitenskapelighet som en *sannhetseffekt* hvis ønske er å fremme lydighet eller tilsløre streben mot hegemoni. I en slik skolastisk diskurs kan filosofi brukes til å argumentere for enhver politisk ståplass, og individets hellige verdier og umistelige rettigheter. Filosofien må ikke være blind for sin egen skolastiske blindhet, en blindhet som også kognitivt konstruerer «*opposisjonen mellom det teoretiske og det empiriske, og den generelle og det spesialiserte*» (Bourdieu 1999, s.45).

I dag er filosofen nesten alltid en *homo academicus* (Bourdieu, 1999), altså et individ i en skolastisk posisjon, formet i et universitetsfelt og preget av dette feltets søken mot den *reneste* tenking. Problemer basert på debatter som er konstituert gjennom feltets historie sporet tilbake til antikken, og gjort varige gjennom reproduksjonen av dem, blir ofte gjenstand for filosofens tenking. Dette dreier seg spesielt om *store tilbakevendene motsetninger* og *antitesiske begrepspar*, som beskrives som «*de binære opposisjonene i den vestlige verdens metafysikk*» (Bourdieu 1999, s.36). Denne

dualiteten, eller dikotomien, viser trivielt tilbake til den dualistiske strukturen som feltet (i likhet med andre felter) organiserer seg etter, og tradisjonelt er ofte denne polariseringen synliggjort mellom en pol som står vitenskapen nær [*teori*] mens den andre polen er rettet mot kunsten og litteraturen [*praksis*].

Denne historisk akkumulerte dualiteten, representert av dikotomien teori - praksis, er altså begreper som på tross av sin tilsynelatende allmenngyldighet ikke kan skilles fra et semantisk felt til en bestemt tid og på et bestemt sted, og som på den måten heller ikke kan skilles fra et felt for kamper, ofte begrenset av språk og stivnete teorier «*mer eller mindre lemlestet av rutinene i skolens undervisning, hvor teoriene bare blir gjort evige ved å dehistorisere og derealisere (de)*» (Bourdieu 1999, s.36). Ved å analysere den skolastiske posisjonen, og den skolastiske bruken av språk, kan de feilslutninger dette fører med seg synliggjøres. «*Avstanden mellom den skolastiske logikk og den praktiske logikk, vil derfor antakeligvis komme bedre til uttrykk i språkets vanlige ikke-skolastiske bruk, enn i den sosialisert nøytraliserte og kontrollerte språkbruken som finner sted i de skolastiske universene*» (Bourdieu 1999, s.37). Den skolastiske posisjonen er for Bourdieu (1999) en epistemisk doxa, eller en vitenskapelig motsetning. Det skolastiske universets doxa om universelle *interessefrie handlinger*, står i motsetning til den *frie og rene* tanke (som definert av begrepet om skholé). Den skolastiske posisjon framelsker på denne måten en, «*aktiv eller passiv uvitenhet ikke bare om det som foregår i den praktiske verden, politisk og politikk, men også om å leve i denne verden*» (Bourdieu 1999, s.21). Den skolastiske posisjonen blir altså en triumferende uvitenhet om uvitenheten, og om de sosiale og økonomiske betingelsene som gjør den mulig (Bourdieu, 1999).

Og sette spørsmåltegn ved *det offentlige* blir altså for Bourdieu (1999) og den pedagogiske sosiologien, å bryte med *plebeiervitenskapene* sine stilltiende forutsetninger om at den offentlige verden og tiden, kan gis en offentlig fortolkning, og tanken om det offentlige mennesket (*das man*) som utskiftbart vesen (Bourdieu, 1999).

2.13 Det symbolske mesterskapet: Noen perspektiver på kampen om den praktiske pedagogikken

Både Durkheim (1975) og Bourdieu (1999) skiller i sin pedagogiske sosiologi mellom teori og praksis, og Bourdieu peker både i sin praksisteori, og gjennom kritikken av den skolastiske fornuft, på hvorfor dikotomien ikke kan forstås ved å anvende samme type rasjonalitet. Å anerkjenne dikotomien kan i seg selv sees på som en tilslutning til den skolastiske posisjonen, som skiller mellom symbolsk og praktisk arbeid. Den praktiske pedagogikken skapes som en mellomposisjon, og i dette mellomrommet argumenterer Durkheim for at en vitenskapelig objektivisering som ikke

kan være normativ, er mulighet for den praktiske pedagogikken til å være relevant. Bourdieu peker på hvordan den praktiske pedagogikken som felt, historisk selger sin praktiske kompetanse for betaling.

Teoretisk tenking og vitenskap befester seg gjennom egne nettverk, der avgrensede grupper mennesker kjemper om noe som er felles for dem. Feltene kjennetegnes både av delte verdier, og av kamp om dem. Et fag kan ses som et slikt felt (Bjørhaug, 2002). Lærerutdanning som felt er indirekte et sentralt tema i denne oppgaven, ettersom det er disse som skal sørge for sertifisering og profesjonalisering av morgendagens praktiske pedagoger. Når den praktiske pedagogikken av natur posisjonerer seg inntil ulike vitenskaper, eller tett opp mot praksis, er det verdt å reflektere over Durkheim (1975) sine krav til hva som betegner en vitenskap, og hvordan den praktiske pedagogikken må finne støtte i et solid vitenskapelig fundament.

Hvert fag vil verdsette sin form for kunnskap og samtidig ha bestemte regler for hvordan denne kunnskapen kan bringes fram. Innenfor ethvert fagfelt vil det være en kamp om å stå fram med best og mest kunnskap, forutsatt at reglene, både skrevne og doxa, følges. I Bourdieu (1999) sin terminologi, kan disse kampene om hvilken kunnskap som skal være legitim innenfor et fagfelt, sees på som et *symbolsk mesterskap* eller *hermeneutisk mesterskap*. Den symbolske kapitalen faget akkumulerer, har kun den verdi som tilkjennes den av det skolestiske felt.

For praktisk pedagogikk, og for skolefeltet generelt, vil den symbolske kampen være omfattende, ettersom fagets analogiske mellomposisjon åpner opp for en rekke fagfelters tilgang til feltet: pedagogikk, sosiologi, psykologi, historie, filosofi, økonomi og så videre. «*Pedagogikkfaget har i de siste tiårene vokst enormt [...] det har sprukket opp i en rekke underdisipliner*» (Kvernbekk, 2001). Den praktiske pedagogikken, som leverandør av tjenester til en stat eller firmaer, må reflektere over hva slags kompetanse man som deltaker av feltet er med på å legitimere gjennom sin formidling.

Ulike former for maktutøvelse tilknyttet de ulike vitenskapenes symbolske kamper, underkjennes ofte av de som er i feltet. At kampene er symbolske, betyr ikke at verdiene i feltet ikke er reelle. Tvert imot er de også knyttet både til moral og følelser for dem som hører til feltet. Bourdieu bruker analogien med et spill: «*Å være i feltet er å være en spiller, fullt og helt med i spillet og der spillereglene og spillets mening tas for gitt. Fuskere vil møtes med sterke følelser og miste sin plass i feltet*» (Bjørhaug, 2002). Spillets regler, slik disse feltene har vokst fram, har blitt knyttet til regler for argumentasjon og prøving mot virkeligheten, erfaringens dom. Slik er det utviklet et *rasjonalitetsregime* som tvinger seg på deltakerne (Bjørhaug, 2002). De teoretiske og akademiske diskusjonene og stridighetene har verdi, men det er et vilkår: fagenes autonomi. Den undergraves

dersom andre våpen enn de som hører feltet til tas i bruk, særlig politiske og økonomiske våpen (Bjørhaug, 2002).

Sett opp mot evidensbevegelsens vekst, og utviklingen av evidensproduserende organisasjoner, med Cleraringhouse-type strukturer for innsamling og sortering av forskning av en viss art, for så å stemple denne som mer legitim, er dette viktige poenger å reflektere over. Man kan forestille seg at evidensproduserende organisasjoner, som strategiske aktører, i fremtiden vil kunne avskrive eller underkjenne universitetens posisjon som produsent av evidens. Den symbolske kampen om legitim kunnskap har mange deltakere fra institusjoner utenfor det tradisjonelle kunnskapshierarkiet som representert gjennom Universitets- og høyskolesektoren, tankesmier, nettsteder, blogger osv. De akademiske stridighetene innad i Universitets- og Høyskolesektoren kan ikke skje på vilkår av fagenes autonomi og krav til et solid vitenskapelig fundament. Kunnskap som erverver evidensstempelet vil kunne inneha uforholdsmessig mye symbolsk makt. Dette vil i alle fall være tilfelle om evidensbevegelsens konstruerte kunnskapshierarki anerkjennes, noe vi allerede ser tydeliggjort gjennom forskningens relasjoner med policy-making. Om spillereglene reguleres ytterligere gjennom evidensbevegelsens nærhet til politisk kontroll og økonomisk makt, og opprettelsen av en rekke mer eller mindre byråkratiserte, og derfor «upartiske», instanser tilknyttet forskningen, vil dette kunne skape nye regler for de symbolske mesterskapene. Dette kan i seg selv skape flere *identitetsproblemer* (Kverbekk, 2001) for pedagogikken. Både for fagets autonomi, og følelsen av faglig identitet blant mennesker som jobber med pedagogisk virksomhet i en eller annen forstand.

Kunnskapshierarkiet som i dag ligger til grunn for at teoretisk forskning overføres fra forskningsinstitusjoner til profesjonspraksis, og den teoretiske undervisning som ligger til grunn for både praktisk og teoretisk arbeid er et resultatet av en historisk prosess, som fortsatt pågår. Denne konstruksjon har akkumulert strukturelle forhold av makt- og dominans, og dette er et forhold man bør trekke inn i dikotomien teori – praksis, hvor praksis underlegges en teoretisk forståelse. Disse forholdene gjør seg selv til kjenne gjennom begrepene om symbolsk makt, og agenter i denne strukturen reproducerer disse makt- og dominansforholdene gjennom symbolske mesterskaper og kamper. Men opplevelsen av denne symbolske makten, og troen på at teori kan foreskrive praksis, er nettopp det: en tro, eller en skolastisk feilslutning.

Når et felts autonomi utfordres ved at de sosiale rammene i et felt bindes til økonomi og reguleringer, en situasjon som nå utfordrer det tradisjonelle kunnskapshierarkiet som er etablert med det skolastiske univers i topp, begrenser dette både hva individer kan gjøre eller forandre, samtidig som feltets egen doxa fører til at de som tilslutter seg det, er med på en reproduksjon av strukturen

gjennom aktørenes habituelle tilpasninger. Kunnskapshierarkiet både selger, og reproducerer, en doxa, en tro, på en konstant sirkulasjon mellom utdanning, forklart som personlig investering, og praktisk arbeide. Man må hele tiden søke mer utdanning for å komme på høyden med fagfelter som er i raskere utvikling enn ens egen teoretiske kompetanse, og denne konstante sirkulasjonen kan bidra til å underkjenne fagfeltenes egenart og vitenskapelige krav. Dette kan bidra til å skape en struktur for det skolestiske univers som er vanskeligere å analysere pedagogisk innenfra, men som er mer politisk fleksibel på utsiden.

2.14 Oppsummering av oppgavens teoretiske rammeverk

Så hva er et FoU-prosjekt? I Norge gis dette av offentlige definisjoner, tilpasset internasjonale standardiseringer. Det offentlig finansierer også en stor andel av FoU-arbeid som foregår i Universitets- og Høgskolesektoren. Det skilles mellom grunnforskning, «*teoretisk virksomhet [...] uten sikte på spesiell anvendelse eller bruk*» (SSB, 2013), og anvendt forskning. Utviklingsarbeid knytter seg til anvendt forskning.

Globalt har evidensbevegelsen posisjonert seg nær det politiske felt, og bevegelsen relateres spesielt til nye styringsformer som NPM. Evidensbasert kunnskap ønskes å være grunnlag for policy-making, og man søker kunnskap i det politiske felt, om hva som virker. Evidensstemplet kommer med sterke føringer på forskning, og kvantitative metoder betegnes som mest relevant. Upartiske organisasjoner som samler inn og distribuerer forskning, uten å produsere den selv, kalles for Clearinghouse. I Norge er Kunnskapssenteret tiltenkt en slik posisjon for utdanningsfeltet, og underlegges byråkratisk kontroll.

Evidensbasert praksis er praksis som baseres på forskning underlagt føringer på design og metode, og derfor kan betegnes som evidens. Denne forskningen stiller seg hierarkisk over forskning og kunnskap basert på kvalitative metoder, synsing og skjønnsutøvelse. Evidensbasert praksis beskrives som dokumenterte metoder, som skal føre til den beste praksis. Den beste praksis må her forstås som den praksis som utskrives av læreplaner, eller av andre felter utenfor skolen selv. Evidenslogikken er instrumentell, og betegnes som positivistisk. Lærerens profesjonalitet, forstått som autonomi, utfordres gjennom implementeringen av evidensbaserte programmer i skolen.

Teori - praksis dikotomien er sentral i dette studiet. Det er sentralt å forstå dikotomien som en forutsetning for at forskning kan være leverandør av teori som praksisfeltet bruker og formidler. Det er et viktig poeng at teori – praksis dikotomien er en konstruksjon, som representerer den skolestiske posisjon. Dikotomien konstruerer muligheten for en instrumentell overføring av kunnskap, og denne overføringstanken ligger til grunn for både samspillet mellom evidensbasert

praksis og politikkenes ønske om forskningsbasert policy utforming. Evidens betraktes som en asymmetrisk, eller hierarkisk, relasjon hvor teori stilles over praksis. En forutsetning for denne modellen er at kunnskap kan eksistere som en objektiv størrelse som kan overføres. Objektiv kunnskap og instrumentelle programmer kommer i konflikt med skjønnsutøvelse, og en læreres individuelle praksis beskrives som en mulig feilkilde til hvorfor programmer ikke fungerer etter hensikt, gjennom begrepet om utøvereffekt.

I diskusjonen om lærerprofesjonalitet, og denne diskusjonens bruk av kvalitet som begrep, må vi skille mellom subjektiv og objektiv forståelse av kvalitetsbegrepet. Evidensbevegelsen posisjonerer seg objektivt, som er en forutsetning for at både prosess og resultat kan være målbar ut fra gitte kriterier. Ulike undersøkelser kan derfor brukes til å kartlegge skolens kvalitet. Utvikling kan i seg selv sees på som en indikator for kvalitet, men utviklingstanken må også sees på som retningsgivende og forordnende i forhold til objektive kriterier av ulike former for kvalitet. Lærerprofesjonen, gjennom Utdanningsforbundet, argumenterer for at kvalitetsbegrepet kan være subjektivt. Definisjonsmakten over kvalitetsbegrepet er derfor et område som preges av politisk uenighet.

Accountability er et begrep som rommer det objektive synet på kvalitet. Lærerprofesjonen beveger seg bort fra en historisk ervervet posisjon med statlig legitimering, inn i en ny tid med krav til profesjonalitet. Profesjonalitetskravet handler om ansvarliggjøring i forhold til eksterne målbare kriterier, og til instanser tilknyttet skolen. Mens begrepet om accountability ikke i seg selv forhindrer autonomi i lærerens praksis, rettes det kritikk mot at ekstern revisjonsplikt berammer undervisningens karakter. Accountability-begrepet rommer ikke et moralsk innhold, men beskrives som økonomisk-rasjonelt. Det argumenteres derfor for at en økonomisk handlingsrasjonalitet berammer begrepets moralske dimensjon. Moral er et sentralt aspekt av begrepet om oppdragelse, knyttet til enhver undervisning, og en økonomiske rasjonaliteten kan skape etiske konflikter i skolen mellom lærer og elev, eller i lærerkollegier.

Lærende organisasjoner, brukes som begrep for å beskrive organisasjoner i kunnskapssamfunnet. Disse organisasjonene søker mot å utvikle seg, og tanken fundamenteres i et skolastisk prinsipp om livslang læring. Kunnskapsorganisasjoner skiller prinsipielt ikke mellom mentalt og manuelt arbeid. Rommet for utvikling befinner seg mellom subjekt og objekt. Mindfulness, et begrep med røtter i «østlig» filosofi (som for å indikere at den ikke stammer fra en skolastisk posisjon?), brukes for å beskrive en utvikling av self-concept hos lærere i arbeid, hvor læreren kommer i harmoni med verden utenfor kroppen. Man søker symmetriske relasjoner. Modellen er i seg selv asymmetrisk, ettersom den henvender seg utelukkende mot subjektet. Premisset om symmetriske relasjoner finnes

også i undervisningsmetoden som kalles formativ vurdering, hvor lærer skal være veileder i et symmetrisk undervisningsforhold. Det er nødvendig å reflektere over de historiske betingelsene som skaper idéen om livslang læring, og reflektere over begrepets begrensninger ut fra kritikken av den skolastiske fornuft.

I kontekst av lærende organisasjoner, og ønske om utvikling, realiseres aksjonsforskningen som modell med ønske om å undersøke prosesser, og analysere disse ut fra en vitenskapelig modell. Ønsket om å bidra med en instrumentell løsning til praktiske problemstillinger, setter denne typen forskning i fare for å fremstå normativ og forskrivende. Antagelsen om at vitenskap kan si noe meningsfullt om praktisk handling, rammes av Bourdieu (1999) sin praksisteori, og kritikken av den skolastiske fornuft. Skolastikerens avstand til, og brudd med, den praktiske virkelighet som han ønsker å aksjonere mot problematiseres.

Den praktiske pedagogikk skapes av Durkheim (1975) som en mellomposisjon mellom oppdragelse (praksis) og pedagogikk (teori). Durkheim (1975) sier at praksis er styrt av moral og kultur. Den praktiske pedagogikken sin rolle er å forordne forskrifter for oppførsel, pedagogikkens rolle er å beskrive. Den praktiske pedagogikken kan ligge nær praksis eller teori, men er i seg selv ingen av delene. Den praktiske pedagogikken er idékombinasjoner, ikke handlingskombinasjoner. Den har mulighet for å være vitenskapelig, om den støtter seg til en vitenskap. Problematisering av den vitenskapelige posisjonen til den praktiske pedagogikken, relateres til hvilke vitenskap den knytter seg til.

Den pedagogiske sosiologien, og Bourdieu (1999) sin praksisteori beskriver hvordan kroppen handler uten nødvendighet for refleksjon forut for handling. Praktisk handling kan altså ikke forstås ved å objektivisere den. En objektivisering av kroppen, med en antagelse om at denne handler økonomisk rasjonelt, beskrives av Bourdieu (1999) som et positivistisk overgrep. Kroppen (*habitus*) befinner seg i et praktisk mesterskap med andre kropper i ulike felt, og gjennom kroppens arbeid rekonstrueres disse felter og feltenes eksisterende dominanseforhold. Sosioanalysen ønsker å synliggjøre disse underliggende maktforholdene, og spesielt er Bourdieu (1999) opptatt av den skjulte makten som beskrives som den symbolske makt.

Om praksis og teori må forstås med ulik rasjonalitet, så må også skolastikeren forstå sin egen posisjon i verden, og begrensningene som berammer denne posisjonen. Kritikken av den skolastiske fornuft undersøker skillet mellom produktivt (praksis) og symbolsk arbeid (teori). Det skolastiske univers innstiftes gjennom en historisk institusjonalisering av skholé. Skholé er en forutsetning for *den frie tanke*. En inntreden i det skolastiske univers forutsetter et brudd med den alminnelige verden. Gjennom å overordne den skolastiske posisjon til den alminnelige verden, gjennom en

perfekt theodicée (fortregelse), overordnes også det skolastiske blikk kroppen. Imidlertid skaper denne illusjonen om det skolastiske felts privilegium av frihet en tvetydighet i forhold til all skolastisk produksjon. Institusjonalisert og avlønnet skolastisk virksomhet kan derfor, for Bourdieu (1999), ikke hevde å være en fri tanke. I kunnskapsfeltets hermeneutiske mesterskap bidrar skolastisk filosofi til å reprodusere antitesiske begrepspar, som dikotomien teori - praksis.

Det symbolske mesterskapet, i dette studiet illustrerer ved skolastisk filosofi om livslang læring og mindfulness, og kritikken av filosofi og en skolastisk verdensanskuelse på den andre siden, må sees på som en kamp om feltet praktisk pedagogikk. Dette handler om en fundamental uenighet i hvor grensen skal settes i vitenskapeligheten for samfunnsfagene spesielt, og humaniora generelt. Den praktiske pedagogikkens historiske ervervete mellomposisjon, krever et vitenskapelig fundament om den skal kunne betegnes vitenskapelig (Durkheim, 1975) og det søkes også refleksjon om feltets egen illusjon om økonomisk frihet (Bourdieu, 1999). *Den praktiske kunnskapens eksperter*, etableres av Bourdieu (1999) og Durkheim (1975) som selgere av *praktiske idékombinasjoner*. Disse konstruksjonene er i seg selv hverken teori eller praksis.

Det er vesentlig at stridigheter ikke kan skje på bekostning av faglig autonomi, og det er nødvendig å reflektere over den skolastiske feilslutning, altså vitenskapens muligheter og begrensninger som normativ for praksis. Om dikotomien teori – praksis, som er sentral i skolastiske stridigheter, sier Bourdieu (1999):

«Dette motsetningsforholdet, som hele tiden styrkes av den skolastiske æressak som med alle mulige former av 'den rasjonelle handlings' logisisme skriver den resonnerende fornuft inn i en naturbestemt almengyldighet, er det som hindrer konstruksjonen av en bredere og mer realistisk fornuftens og (i den aristoteliske betydningen av phronesis) varsomhetens rasjonalitet» (s.85).

Kampen om hva som skal være en legitim vitenskap for den praktiske pedagogikk kjempes gjennom feltenes rasjonalitetsregimer, og disse utfordres av evidensbevegelsen sin konstruksjon av en verdiladet og hierarkisk rangering av kunnskap. Skholé som fundament for epistemologisk arbeid krever en grad av autonomi fra politisk styring og regulering. Utdanningsfeltets relative autonomi står nå under krav og press om utvikling fra nye styringsmodeller som NPM, som hovedsakelig søker vitenskapelig støtte gjennom positivisme og evidens. Disse nye føringene synliggjøres fra toppen av kunnskapshierarkiet og ned, gjennom implementeringen av Kvalitetsreformen (2003) for Universitets- og Høgskolesektor, og gjennom Kunnskapsløftet (2006) for grunnskolen.

I det moderne utdanningshierarkiet, med livslang læring som premiss, kan utdanning betraktes som personlig investering. Det er viktig å erkjenne at også begrepet om *livslang læring* er et skolastisk produkt av en skolastisk fornuft, og på denne måten må begrepet i seg selv berammes med kritikken av den skolastiske fornuft. Begrepets historiske opprinnelse, og semantiske innhold, tilskrives et turbulent øyeblikk i historien, og anekdotisk kan man reflektere over hvorvidt det er en tilfeldighet at idéen hentes opp som en strategi for å møte vår egen moderne tid preget av rask forandring, ofte beskrevet som *det post moderne* eller *kunnskapsamfunnet*. Prinsippet om livslang læring ligger som en skolastisk drivkraft i en globaliserende universalisme, og gjennom denne prosessen også utvikling av det norske kunnskapshierarkiet, som tilpasser seg *internasjonale standardiseringer*.

I denne studien, presenterer jeg funn som argumenterer for at et FoU-arbeid kan oppleves og forstås på en rekke ulike måter, ut fra hvilken skolastisk posisjon man inntar. I min analyse ønsker jeg å peke på hvordan de ulike opplevelsene som informantene har av hva et FoU-prosjekt er, kan relateres til ulike strømninger i tidsånden. En av mine informanter beskrev FoU som et: *«mangehodet troll»*, og denne metaforen illustrerer også noe av temaets kompleksitet.

For å søke mot en erkjennelse om verden, utover den offentlige beskrivelsen av verden, som finner sin legitimering i den skolastiske fornuften, ønsker jeg å vektlegge begrensningene som berammer den skolastiske posisjon i mitt analysearbeid. I tillegg ønsker jeg å redegjøre for forskningens krav til *refleksivitet*, som mulighet for å unngå *selv* å bli rammet av kritikken av den skolastiske fornuft. Dette vil jeg komme inn på i studiets neste del, som omhandler den kvalitative forskningsmetode.

Kap 3. Metode

3.1 Valg av metode

Den kvalitative metoden brukes for å undersøke menneskelige prosesser og menneskers opplevelser og erfaring. Den kvalitative metoden er fleksibel, og datainnsamling skjer hovedsaklig gjennom observasjon og/eller intervju. For å oppnå et rikt beskrivende materiale bruker den kvalitative forskeren ofte få informanter, og gjennom analyse og kategorisering av empirien prøver forskeren å forstå og finne meninger i datamaterialet (Postholm, 2010). Den kvalitative metoden følger ikke den samme logikken som den kvantitative, og søker ikke generaliseringer basert på utvalg. Den kvalitative forskeren ønsker å skape forståelse for fenomener, og eventuelt si noe om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på lignende fenomener (Postholm, 2010).

Min problemstilling søker å finne en forklaring på hvordan arbeidet med FoU påvirker lærerprofesjonalitet og undervisningspraksis. Sannsynligvis ender jeg opp med en mulig forståelse eller tolkning mer enn en forklaring, noe som i seg selv kan sies å være hensikten med å anvende en kvalitativ metode (Postholm, 2010).

Min teoretiske forankring for oppgaven er bred: politisk styring, evidens og policy, accountability, læringsteori, lærende organisasjoner, dikotomien teori – praksis, praktisk pedagogikk som en mellomposisjon, og kritikk av den skolastiske posisjonen gjennom pedagogisk sosiologi. Som jeg påpekte innledningsvis, har datainnsamlingen vært med på å påvirke problemstillingen, og den har også påvirket hvilke teorier jeg har valgt å presentere som rammeverk for oppgaven. Jeg har kunnet forutsett enkelte problemstillinger basert på teoretiske antakelser, men disse har forandret seg mye underveis basert på mine observasjoner og intervjuer.

Glaser og Strauss snakker om en *erfaringsbasert teoretisering* (Glaser og Strauss i Hammersley & Atkinson, 1996), altså at man både beskriver og forklarer, og teoretiske strukturer kan utledes fra forskning samtidig som eksisterende teori brukes som rammeverk for å konstruere et vitenskapelig forskningsobjekt. Dette har i stor grad vært tilfelle med dette arbeidet, hvor jeg har trukket inn et bredt teoretisk bakteppe for å plassere informantene sine opplevelser av FoU i en relevant kontekst, og for å kunne belyse flere sider av fenomenet med den hensikt å vise noe av kompleksiteten som temaet rommer.

3.2 Metodeteori: etnografi

Det metodeteoretiske utgangspunktet for mitt prosjekt er den etnografiske feltstudien, som beskrevet og analysert gjennom Hammersley og Atkinson i arbeidet *Feltmetodikk* (1996).

Den etnografiske metoden er en kvalitativ feltmetodikk, som baseres på deltakende observasjon og intervjuer. Forskeren er *instrumentet* i metoden, og forskningsdeltakerenes erfaringer og opplevelser kan kodes og kategoriseres, og studeres i lys av eksisterende teori, eller gi grunnlag for å utvikle nye hypoteser. Etnografi kalles også *kulturstudier*. Funn i kulturstudier kan gi grunnlag for naturalistiske generaliseringer (Postholm, 2010); altså at leseren opplever tekstens beskrivelser som kjente, nesten som parallelle erfaringer, og at forskningen kan stimulere til refleksjon rundt egen situasjon. Det er for meg både ønskelig og tenkelig at mine analyser og funn kan legge et rammeverk for videre forskningsarbeid rettet mot FoU-prosjekter.

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg kommet inn i flere felt hvor jeg har hatt ingen- eller liten tidligere erfaring med kulturen. Selv om jeg har lærerutdanning har jeg selv ikke arbeidet i skole utover praksis i utdanningen. Dette har ført til at mitt fokus gradvis har blitt skjerpet gjennom datainnsamlingsperioden, der det i starten var et bredt fokus simpelthen for å ta inn alle de ulike inntrykkene som møtene med en ny kultur kunne skape.

Det er ulike paradigmer innenfor etnografien, men forskeren er alltid tilstede som observatør direkte eller indirekte gjennom å utføre video- eller lydopptak. Den kvalitative metoden beskriver og omfavner kompleksiteten i et naturalistisk miljø, og gjennom tykke beskrivelser som trekker frem aktørenes perspektiver, ønsker etnografien å beskrive den sosial verden, ikke bare forklare den (Hammersley & Atkinson, 1996).

Det stilles krav til refleksivitet hos forskeren; forskeren er en del av den sosiale verden og simpelthen ved å være tilstede på feltet kan dette påvirke datainnsamlingen. Det er imidlertid metodologisk ikke ønskelig å fjerne påvirkningen som forskeren kan ha. Det er et større poeng å prøve å forstå og beskrive denne, slik at man kan trekke legitime slutninger basert på observerte data. Dette er i seg selv en hensiktsmessig arbeidsmåte for den kvalitative metoden, og kan beskrives som *den hermeneutiske spiral* (Postholm, 2010), altså at forskeren er i pendel mellom del og helhet og mellom teori og empiri, hvor fokuset blir skjerpet over tid. Den etnografiske strukturen er altså at «trakten» blir stadig mer fokusert (Hammersley & Atkinson, 1996). Den etnografiske metoden er uforutsigbar, og krever praktisk dømmekraft i møte med forskningsfeltet.

3.3 Datainnsamling

Jeg har i arbeidet med datainnsamling fokusert på å ha et informert samtykke (NESH, 2009) fra informanter som har bidratt med data til oppgaven. Jeg har i dette arbeidet gitt informanter mulighet til å sikre data, både kvalitativt og etisk, gjennom såkalt *member checking* (Hammersley & Atkinson, 1996), hvor informant har hatt mulighet til å studere empiri og påpeke misforståelser eller

feiltolkninger. I tillegg til dette har jeg gjennom arbeidet *triangulert* mitt datamateriale. Dette har jeg gjort ved å diskutere samme tema med flere informanter, som grunnlag for å kunne få ulike perspektiver inn mot oppgavens problemstilling. En triangulering av datamaterialet er hensiktsmessig både ut fra etikk og forskningens validitet sier Hammersley & Atkinson (1996).

I et arbeid som balanserer mellom konfidensialitet og offentlighet (Hammersley & Atkinson, 1996) er det et sentralt aspekt å ivareta individene, og være observant og reflekativ på etiske konsekvenser av arbeidet med forskningen. Både under mine intervjuer og observasjon har jeg blitt presentert for deltakere i prosjektet, og de som har stilt som informanter til intervju, har i tillegg fått en prosjektskisse om hva min oppgave retter sin oppmerksomhet mot innenfor den brede problemstillingen jeg startet arbeidet med. Ut fra både etiske hensyn og posisjonering inn mot forskningsfelt og informanter, har det vært viktig å få presentere meg selv og min studie, slik at min identitet og hensikter var avklart på forhånd. Målsetningen har vært at dette skal gi meg best mulig tilgang til relevante data for studien. Som Hammersley og Atkinson (1996) påpeker er:

«Forhandlinger om tilgang, datainnsamling og analyse er ikke adskilte faser i forskningsprosessen. De er i høy grad overlappende. Det er mye å lære av problemene med få kontakt med folk og av hvordan de reagerer på forskerens tilnærmelser» (s.84) Forhandling om mulighet til datainnsamlinger er altså en konstant prosess under hele det etnografiske feltstudiet. Dette har særlig vært tilfelle i dette studiet, som har foregått på et felt som noe forenklet kan beskrives som forsknings-skeptisk. Det har vært utfordringer knyttet både til å finne informanter som vil delta og til å gjøre opptak i forskningsfeltet.

I denne studien er det viktig å reflektere over at forskningsobjektene er subjekter, og deltakerberetninger er en viktig kilde for data som kan supplere den observerte virkeligheten. Deltakerberetningene kan gi gode forklaringer på subjektene perspektiver og kultur, som igjen kan gi godt grunnlag for å kontrollere analyser og slutninger i forskningsarbeidet. Dette er også kjent som en *etnometologisk* arbeidsmetode (Hammersley & Atkinson, 1996). Som Hammersley og Atkinson påpeker (1996), vil ulike forskningsstrategier kunne gi ulike typer data, men mitt overordnede mål var å finne et representativt utvalg data som grunnlag for analyse av prosjektets problemstilling.

Det har ved flere tilfeller skjedd at informanter har henvendt seg til meg som om jeg har vært en utenforstående til aktivitetene som har blitt studert. Dette tyder slike jeg opplever det på at arbeidet med posisjonering har fungert godt, og disse henvendelsene har igjen gitt meg tilgang på andre typer data enn om jeg hadde fullt ut vært posisjonert i forsker- eller skolefeltet:

På en av mine observasjoner i skolen var hele lærerkollegiet samlet i et auditorium, og det

ble bedt om en 'summeoppgave' som et avbrekk i forelesningen, hvor lærerne tilstede skulle diskutere parvis om strategier man bruker for å samle inn informasjon om undervisning. En av lærerne henvendte seg til meg, som på det tidspunktet sitter midt blant lærerne, og sier: «Du som er forsker, hvorfor må dere snakke så fort?» Jeg fikk da en mulighet til å forklare at jeg selv var med som student, og at jeg heller ikke forsto hvorfor forskere velger å snakke i det tempoet de gjør. «Ja, for vi blir jo helt sånn, puh,» fortsatte læreren. Jeg oppfattet det slik at denne læreren valgte å bruke meg som et slags bindeledd opp mot forskerne, for å forklare en rekke punkter som hadde kommet til å gjøre forelesningen lettere å følge med på. Jeg lovte at jeg skulle ta opp dette med forskerne ved anledning.

Utvilsomt ville jeg ikke fått tilgang til det denne informantene delte med meg, hadde jeg vært posisjonert annerledes både i det fysiske rommet og dersom jeg hadde innehatt en annen rolle enn som student. Om jeg hadde presentert meg som forsker er det tenkelig at denne læreren ikke hadde villet komme med råd til undervisningens tempo. Mellomposisjonen har altså fungert positivt for datainnsamlingen. I de tilfellene hvor jeg har fått henvendelser, har jeg alltid sørget for å påpeke at jeg er hverken ekspert eller sitter på noen løsningsmuligheter, og påpekt at jeg selv er tilstede for å lære av de prosessene som ble observert.

Ettersom prosjektet har vært et møte mellom lærere som innehar lang yrkesfaglig bakgrunn i sitt felt, har min posisjonering bevisst vært å fremstå som student under opplæring, mer enn som en person som besitter den samme type kompetanse og kunnskap som både forskere og lærere formelt tilknyttet prosjektet. Jeg har likevel kunne trukket inn parallelle erfaringer fra mitt eget yrkesliv utenfor skole som relevante for å fortolke de kulturelle feltene jeg har beveget meg innenfor i løpet av datainnsamlingen.

Min posisjon som etnograf, samt min egen erfaring med feltene jeg gikk inn for å observere, har ført til at jeg har ønsket å etablere en tilstedeværelse som nøytral tredje part. Her har jeg vært klar over det såkalte *reaktivitetsproblemet*, altså at forskeren kan være en påvirkende tilskuer (Hammersley & Atkinson, 1996). Selv om jeg har tilstrebet å både være nøytral part og minst mulig synlig, har utvilsomt min tilstedeværelse til en viss grad skapt en reaktivitet, og påvirket mulighetene for datainnsamling:

På den første observasjonen i skolen deltok jeg på et møte mellom forskerne og administrasjonen på skolen. Jeg ble på starten av møtet presentert, og det ble avklart på starten av møtet at jeg ville gjøre et båndopptak av møtet som skulle foregå. Dette ble godkjent med en viss skepsis fra enkelte av deltakerne på møtet. Senere i møtet slo denne skepsisen inn på nytt, og opptaket ble bedt stoppet, fordi man ville diskutere temaer man

mente var særs sensitive. Jeg respekterte dette og slo av båndopptakeren, og deltok på resten av møtet som en ren observatør og tok notater i etterkant av møtet.

Etnografens tilstedeværelse skaper altså i seg selv en reaktivitet som også kan forsterkes av hvilke metoder eller verktøyer man bruker for å samle inn data. Men i stedet for å undertrykke denne, vil jeg trekke den fram i datamaterialet, ettersom nettopp denne reaktiviteten kan ha en empirisk verdi i seg selv når den belyses. Hammersley og Atkinson (1996) påpeker at det kan være hensiktsmessig å prøve å forstå reaktiviteten forskeren har i stedet for å gjemme den, og forskeren kan betraktes parallellt med studieobjektet.

Kvalitative intervjuer har som mål å oppnå fyldige og omfattende beskrivelser av informantens tanker, erfaringer og følelser (Postholm, 2010). Dette relateres til punktet om brede beskrivelser for å belyse informantens livsverden, *det emiske perspektiv* (Postholm, 2010). Det kvalitative forskningsintervju kan være strukturert eller ustrukturert, mens halvstrukturerte intervjuer som følger en innledende intervjuguide er den vanligste typen (Postholm, 2010). Et kvalitativt intervju stiller store krav til forskerens mestring av sosial interaksjon. Siden målsetningen er å oppnå en dybde som kan relateres til informantens egen opplevelse, må forskeren i intervjuet reflektere og skape gode oppfølgingsspørsmål, man må oppfordre informantene til å gi detaljerte svar, be om eksempler, etterspørre nyanser, oppfatte meningsinnhold som blir kommunisert via intonasjon eller kroppsspråk og ikke minst: Lytte!

Det kvalitative intervjuet er ikke terapeutisk, så man må hele tiden ha en etisk refleksjon om hvor nært man kan komme informanten, både i form av spørsmål og påstander. Forskeren må derfor forhandle seg fram en posisjon som er akseptabel, og her må man også være klar over eventuelle symbolske dominansforhold som kvinner som intervjuer menn, og vice versa (Hegnes & Lilledal, 2000). Sosiologer (Grenfell, 2008) sier her at etnografen ved å bruke opptaksutstyr vil befeste seg i et dominant forhold over informanten, noe som i stor grad gjør kvalitative intervjuer vanskelige som datainnsamlingsmetode. Dette er altså en type reaktivitet man må reflektere over og beskrive. I mitt tilfelle ble dette et tydelig problem, som jeg illustrert i eksemplet over.

Jeg har gjennomført tre intervjuer med tre ulike informanter. Intervjuene ble gjort i perioden desember 2012 til januar 2013, og dette var omtrent midtveis i FoU-prosjektet som jeg har undersøkt. Intervjuene var semi strukturerte, og jeg benyttet meg av en intervjuguide som finnes vedlagt i dette studiet (se vedlegg, *intervjuguide*). Informantene fikk oversendt en prosjektbeskrivelse i forkant av de kvalitative intervjuene, og denne er også vedlagt i dette studiet (se vedlegg, *prosjektbeskrivelse*). Jeg gjennomførte i tillegg til intervjuene, fire observasjoner. Observasjonene ble gjennomført fra FoU-prosjektets oppstart i august 2012, fram til februar 2013.

Jeg presenterer avslutningsvis med et eksempel fra en av mine transkripsjoner, som illustrerer hvordan jeg i intervjusituasjonen har lyttet, reflektert, oppsummert og bedt informanten om å komme med tykkere beskrivelser og nyanser i forhold til det som diskuteres i intervjuet, ut fra krav til det kvalitative forskningsintervju:

«Du skal altså ta hensyn til din stillingsbeskrivelse, som vi snakker om nå, det er jo endel ytre føringer også.. Altså relatert til politikk, pengeoverføring, foreldre, men du har jo også ett pedagogisk ansvar. Arbeid med didaktikk og læring er jo en stor del av dette ansvaret. Og jeg lurer derfor på hvilken måte du opplever at et slikt prosjekt som dette bidrar til en utvikling for det?»

3.4 Redegjørelse for utvalg av informanter

Mine portvakter inn mot forskningsfeltet har vært både forskere i FoU-prosjektet, veileder og ansatte på skolen hvor prosjektet har foregått. Det har vært en velvillighet innenfor feltene både om å stille opp til intervjuer og til å la meg observere. Skolen som har vært mitt forskningsfelt, har en historikk som deltaker i FoU prosjekter, og dette kan tenkes å ha lettet arbeidet med å få innpass.

Mitt ønske under datainnsamlingen har vært å fremskaffe informasjon gjennom et hensiktsmessig og strategisk utvalg av informanter i møte med FoU-prosjektet, slik at jeg kunne belyse både det teoretiske og det praktiske feltet. Dette har ført til at jeg har søkt informanter i alle ledd av prosjektet, fra ledelse og administrasjon, og til deltakere på skolen.

Det er noen aspekter ved valg av informanter som er viktig å forholde seg til i kvalitativ feltforskning. Når det gjelder å bli akseptert i miljøet, kan det være viktig at man har noen gode portvakter, og dette kan være informanter som har en spesiell posisjon i feltet man skal studere (Hammersley & Atkinson, 1996). Her har jeg hatt en litt spesiell situasjon når det gjelder dette prosjektet, ettersom jeg har kommet som en tilsynelatende deltaker av prosjektgruppen. Prosjektet i seg selv har altså fungert som en døråpner inn til mine informanter. Det var meget verdifullt for meg å besøke feltet på egen hånd, slik at jeg da bedre ble i stand til å kommunisere min posisjon som uavhengig observatør, og vektlegge min egen rolle som student.

Hvem det er viktig å få kontakt med for å få relevante data, såkalte nøkkelinformanter, er også viktig. Samtidig må dette behovet balanseres med at man snakker med informanter som har ulike opplevelser av, i mitt tilfelle, FoU-prosjektet. Det er verdt å merke seg at nære relasjoner med enkelte informanter kan svekke kontakten med andre (Hammersley & Atkinson, 1996). Her må det nevnes at jeg har en bakgrunnshistorie med felles skolegang med en av informantene, og dette har også blitt kommunisert ut til de andre informantene i prosjektet. Jeg har ikke fått inntrykk av at

dette har svekket min kontakt med andre informanter.

Min deltakelse i dette prosjektet, hvor den besøkende prosjektgruppen fra NTNU har fungert som mine døråpnere inn mot skolen, har altså krevet at jeg har måtte distansere meg fra mine døråpnere under oppholdet i feltet. «*Tar man først kontakt med sjefene, kan arbeiderne lett miste interessen for å delta i undersøkelsen*» (Hegnes & Lilledal, 2000, kap.2.5). Etersom jeg i dette arbeidet har valgt å begrense datainnsamling til observasjoner av lærere, har dette aspektet vært underkommunisert. På den måten at jeg har kunnet avkrefte min tilhørighet til ledelsen av prosjektet, men at jeg ikke har fått relevante tilbakemeldinger på hvorvidt denne posisjoneringen har skapt en reaktivitet på datainnsamlingen. Det er tenkelig at om jeg i større grad skulle arbeide direkte med datainnsamling gjennom intervjuer av lærere, måtte jeg brukt mer tid på å kommunisere min posisjon tydelig.

Jeg hadde i utgangspunktet planlagt å få med data fra lærerstaben på skolen, men har underveis i arbeidet med denne studien, sett at dette blir vanskelig pga tidsrammen på prosjektet. Selv om jeg ikke har gjennomført kvalitative forskningsintervju av lærere, spesifikt relatert til deres opplevelse av å delta på prosjektet, har jeg data fra observasjoner, og under disse observasjonene har jeg også fått uformelle henvendelser fra lærerne, som jeg har tatt med i mine data fra observasjonene.

Denne mer ustrukturerte kontakten med lærere gjennom uformelle henvendelser, kan sies å være en rolle som *observerende deltaker* (Hammersley & Atkinson, 1996). Denne rollen blir trukket fram som en feltmetode som kan vanskeliggjøre aksept blant informanter i miljøet. Ved disse uformelle henvendelsene var jeg derfor påpasselig med å understreke at jeg var tilstede som observerende student, slik at jeg kunne distansere meg noe fra prosjektgruppen. Jeg var i de samme situasjonene også nøye med å påpeke at jeg var der for å observere, slik at min observasjon ikke skulle oppfattes som *skjult observasjon* (Hammersley & Atkinson, 1996) av informantene i miljøet. Skjult observasjon hadde stilt meg ovenfor en rekke etiske utfordringer, og det var ikke ønskelig fra min side.

Mitt strategiske utvalg av informanter til denne studien har altså vært noe begrenset av tid, det har også vært påvirket av at min døråpner inn til feltet har vært prosjektgruppen, og at mine portvakter på skolen har vært tilknyttet administrasjonen. Innenfor disse rammene mener jeg å ha lykket med å finne et strategisk utvalg som belyser ulike opplevelser av et FoU-prosjekt. Datamaterialet belyser informantene sine ulike posisjoner i det sosiale rommet, og viser hvordan ulike sosiale posisjoner skaper ulike opplevelser av hva et FoU-prosjekt er, og hvorvidt det kan betraktes som et møte mellom teori og praksis.

Jeg presenterer funn på grunnlag fra data fra tre hovedinformanter. En av mine informanter er

tilknyttet prosjektgruppen fra lærerutdanningsinstitusjonen, en tilhører administrasjonen på en av skolen som deltar i prosjektet, og den tredje informanten er tilknyttet administrasjonen ved lærerutdanningsinstitusjonen.

Et følgeprosjekt av denne studien vil være å i større grad bruke lærere som informanter, for å i enda større grad, belyse lærernes perspektiver og opplevelse.

3.5 Dataanalyse

Transkripsjon av data og notater er grunnlaget for å utvikle koder og kategorier i analysearbeidet. Gjennom arbeidet med koding og kategorisering kan det tenkes at nye ideer og perspektiver dukker opp, som krever nye observasjoner og intervjuer på feltet eller ny teori for å kunne analysere. Det sentrale er at forskerens arbeid med data synliggjøres i etnografien.

Det er flere analysemetoder som har vært aktuelle for meg å bruke, men her vil jeg hovedsaklig trekke frem den *konstant-komparative analysen*, utviklet innenfor den kvalitative forskningsmetoden *grounded theory* (Postholm, 2010). Grounded theory bruker koding av data som grunnlag for å skape kategorier som utgangspunkt for utvikling av nye hypoteser, eller en videreutvikling av eksisterende hypoteser. Kategoriene kan gi en forklarende teori på det forskeren ønsker å finne ut av i sin problemstilling, eller de kan gi grunnlag for helt nye problemstillinger. Grounded theory som metode, beveger seg i en konstant pendling mellom subjekt – objekt, spesifikk – generell eller empiri - teori. Analyse ved bruk av grounded theory er altså et godt verktøy for å illustrere kategorier som blir utviklet gjennom koding og kategorisering av innsamlet data, og til å relatere disse til teori. Jeg vil i analysen trekke vekslers mellom informantenes opplevelser og det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2.

Målsetningen med å bruke den konstant-komparative-metoden som analyseverktøy, er å illustrere en rekke mulige forhold mellom begreper, eller en *konseptuell analyse*, på bakgrunn av av *empiriske data* (Glaser, 1998). Det er viktig å være varsom på noen fallgruver i analysearbeidet. Forskerens reaktivitet på datamateriale har jeg tidligere nevnt, men like viktig er det å unngå å trekke konklusjoner på bakgrunn av data for tidlig, for å sikre at empiri kan undersøkes flere ganger. Det er også viktig å redegjøre for koding, kategorisering og analyse, slik at det *vitenskapelige håndverket* synliggjøres (Postholm, 2010).

Mitt datamateriale er transkripsjoner av kvalitative forskningsintervju og observasjonsnotater fra feltet. Jeg har brukt lydopptak som verktøy i datainnsamlingen. Primærdata for oppgaven vil være de kvalitative intervjuene, mens observasjonene vil fungere som supplerende datamateriale til dette.

Gitt min problemstilling startet jeg min dataanalyse med to nøkkelbegreper, nemlig *teori* og *praksis*. Den første kategoriseringen ble derfor å dele datamaterialet inn i disse to kategoriene. Tanken bak denne innledende kategoriseringen var å redusere datamateriale ned til en enkel dikotomi, kategorien teori omhandler observasjoner og data som har noe med teori, struktur eller objektivitet å gjøre [«*slik er det*» - *struktur, objekt*], mens den praktiske kategorien rommer alt som har med subjektive forståelse å gjøre [«*slik er det for meg*» - *opplevelse, subjekt*]. I dette studiet må altså dikotomien teori – praksis, forstås som dikotomien objekt – subjekt.

Jeg innså ganske raskt at denne delingen var naiv både i møte med datamateriale og på bakgrunn av studiets teoretiske rammeverk. Jeg skapte derfor en tredje kategori for innledende koding som jeg kalte *mellomrommet*. Dette på bakgrunn av studiets teoretiske bakgrunn, hvor en a priori konstruksjon av mellomrommet fungerer som fundament for utvikling, opplæring og den praktisk pedagogikk. I denne kategorien plasserte jeg alt som hadde en normativ eller foreskrivende natur, som en mellomting mellom objekt og subjekt, for å romme [«*slik det bør være*» - *normativt*].

Min tre-delte kategorisering av datamaterialet grunner jeg altså i min innledende teoridel, som legger et teoretisk rammeverk for å kategorisere over tre ulike nivåer:

- **TEORI** [objektivt, vitenskap, evidens, politikk, strukturelle forhold]
- **MELLOMROM** [normativt, endring, praktisk pedagogikk, utvikling]
- **PRAKSIS** [subjektivt, lærerpraksis, forskerjobb, undervisning, oppdragelse]

Denne tredelte modellen er på ingen måte hierarkisk, men mitt først steg ble å se nærmere på hvordan datamaterialet fordelte seg mellom de ulike kategoriene. Tanken bak dette er erkjennelsen om at et FoU prosjekt vil berøre alle disse kategoriene, men at tyngdepunktet trolig vil ligge i mellomrommet, basert på innledende teorier om *hvor utviklingen kan finne sted*. Jeg startet med å fargekode hele datamaterialet mitt. Rød for TEORI, grønn for MELLOMROM og BLÅ for praksis. Materialet fremsto da på måten som illustrert i figur 2 under:

█ : «Ja, det kan du godt kalle det **oversettelse**, eller kanskje og at jeg **konstruerer et rammeverk** da, som er enkelt nok til at dem kan forstå det, og at dem **skjønner mer eller mindre intuitivt** at det her går det an å ta i bruk. Ehm, jeg er veldig glad i – jeg kaller det bare **visuelle metaforer** sjøl da, og det har høyoppløselige, gode foto av en eller annen situasjon, ikke nødvendigvis skolerelatert, også sier jeg at **det her illustrerer et poeng veldig godt**, for den **visuelle kommunikasjonen** og det å gå gjennom slike bilder, på en måte da, i bokstavelig overført betydning **ser ut til å funke bra** for endel lærere. Heller det enn **10 kulepunkter** for å **prøve å forklare** et begrep...»

(figur 2 : Synliggjøring av fargekoding)

Det som umiddelbart overrasket meg etter å ha startet med denne kodingen, var at jeg hadde en forventning til at jeg ville finne mye data som relaterte seg til mellomrommet. Materialet utartet seg imidlertid slik at kategoriene fordelte seg nokså jevnt, med noen tydelige variasjoner mellom de forskjellige informantene basert på hvilken rolle de hadde i prosjektet.

Neste steg etter å ha fordelt empiri inn i tre hovedkategorier, var å bygge opp en struktur av nye underkategorier tilhørende hver hovedkategori. Disse kategoriene ble skapt som en organisk og fortløpende prosess ved å plassere data fra den innledende kategoriseringen, inn i nye underkategorier.

Som underkategorier til **TEORI** skapte jeg ut fra datamaterialet underkategorier som: *objektivt, vitenskap, evidens, politikk, politisk styring, strukturelle forhold, grunnlag for prosjektet*. For hovedkategoriene **MELLOMROM** kom det fram kategorier som *normativt, målsetning, kriterier, endring, praktisk pedagogikk, forskning, utvikling, eksterne eksperter*. Til hovedkategorien **PRAKSIS** tilkom underkategorier som: *følelser, lærerpraksis, forskerjobb, undervisning, oppdragelse, krysspress, roller*.

Etter å ha skapt en rekke nye underkategorier, prøvde jeg videre å sortere disse inn i et egenkonstruert oppstillings- og analyse-skjema. Denne sorteringen i skjemaet gjorde meg i stand til å analysere underkategoriene i lys av hovedkategoriene, for å se nærmere på hvordan disse relaterte seg til hverandre.

For eksempel i underkategorien POLITISK STYRING, ville data hovedsaklig relatere seg til **TEORI** hoved kategorien, mens data i underkategorien EKSTERNE EKSPERTER ville relatere seg til alle de tre hovedkategoriene. Poenget mitt med denne oppstillingen var å danne meg et inntrykk av hvorvidt de ulike underkategoriene ble opplevd som *objektive, subjektive* eller *normative* av informantene selv.

Analyseskjemaet, med plassering av hovedkategorier på toppen, og data relatert til underkategorier plassert under hovedkategoriene, framstår da som illustrert i figur under:

UNDERKATEGORIER	TEORI	MELLOMROM	PRAKSIS
Politisk styring av FoU	Kommunenivå, FoU Skoleeieren har fått tilbud	Tror politikere vil at skolen skal bli bedre Var kanskje ikke så bra som man trodde	Uambisiøst, kynisk
	Særlig i det som er målbart og vises Krav om utvikling på bakgrunn av nasjonale prøver Sammenlignes med andre, internasjonale undersøkelser Skolepolitikk for lite forskningsbasert	Viktigere å ha en skolepolitikk som folk stemmer på En en som virker Med unntak av privatskoler og småtteri	
	Alle norske partier enige om skolepolitikk	For lite opptatt av innhold Snakkes mye om I stedet for innhold og kvalitet	
	Rammebetingelser Fiansiering Snakkes om penger		
Eksperter	Direkte inn i skolen Eksterne Eksperter	Bedre enn at bare noen drar på kurs Kurs for noen, en sårbar måte.	Direkte på læreren
		Interessant å høre hva eksperter mener om klasserommet Redd for å komme til kort med virkeligheten Litt som man tenker. Må gjøres på en elegant måte Ydmyk Må tro på det man leverer	God spredning når alle hører det samme. Det er ikke så enkelt som dere sier, i klassen Fortelle hvordan det fungerer i praksis Men ikke unnskyldende Eller la vær å levere det Eksperterne må kunne noe bedre enn lærerne «E e egentlig sånn som dækker»
	Forutsetning at Har snakket direkte mer personalet	«De er lærer i bunn» Det må vær en av oss Kunne vært dratt enda lengre Kunne veiledet lærere direkte i klasserom	Observatører, modellering for lærere
	I klasserommet endringen skal skje	Demonstrert i en time, klasserom mer konkret	
Kriterier for å lykkes Målsetninger	De fremste ekspertene Er gratis Nasjonal satsing Udir vil at skolen skal utvikle seg Utvikling i skolen er noe nytt	Lett valg å ta Litt kynisk Håper at det vil være forandring Utgangspunkt for diskusjon	Egen vurdering etter prosjektet Vil ha bekrefteelse, tilbakemeldinger fra ansatte En egen bruk av verktøyene som brukes i prosjektet

Side 1

(figur 3 : Analyteskjema for kategorisering og koding av underkategorier)

Denne skjemakonstruksjonen gjorde meg i stand til å plassere informantens egen opplevelse av en gitt underkategori. Altså om underkategorien av informanten selv oppfattes som objektiv, normativ eller subjektiv. For eksempel i underkategorien EKSPERTER illustrert over, opplever informanten at: Eksterne eksperter kommer direkte inn i skolen og henvender seg til alle lærerne (*objektivt*), at dette er bedre enn at bare noen lærere drar på kurs (*normativt*), fordi det oppleves at spredningen av informasjon blir bedre (*subjektivt*).

Det som nå virket som en hensiktsmessig tilnærming, var å se på hvorvidt de samme underkategoriene ble konstruert ut fra de ulike informantenes utsagn. Grunnen til at jeg syns dette var en god tilnærming, var at flere av informantene pekte på at en *felles forståelse* var et viktig suksesskriterium for å lykkes med FoU. Aspektet om felles forståelse, eller *symmetriske relasjoner* (Berg & Collin-Hansen, 2012; Hoekstra & Korthagen, 2011), blir også trukket fram av Irgens (2011) og Dale (2010) som et viktig kriterium i å lykkes som lærende organisasjon. Der data fra samtlige informanter har skapt den samme underkategorien, er det i min presentasjon av funn nærliggende å se nærmere på hvorvidt informantenes ulike opplevelse av underkategorien kan beskrives som objektive kriterier (*teori*), normative føringer (*mellomrom*) eller subjektive

opplevelser (*praksis*). Altså, er det slik at informantene opplever verden på samme måte?

Om symmetriske relasjoner mellom aktører er grunnlag for utvikling, er mitt utgangspunkt at opplevelsen av det som representeres av underkategoriene må være samstemte. Opplevelsen av verden slik den fremstår i et FoU-prosjekt, må føles lik for de ulike informantene, om vi skal kunne benytte begrepet symmetrisk relasjon meningsfullt. På den andre siden, kan informantenes ulike opplevelser av verden, gi grunnlag til å betrakte relasjonen som asymmetrisk, eller foreskrivende (Durkheim, 1975).

Underkategorier som kun blir konstruert hos enkelte av informantene, er interessante å se nærmere på, ettersom disse kan synliggjøre opplevelser som fremstår som unike hos disse. Dette kan tenkes å være opplevelser som blokkerer for muligheten til å etablere symmetriske relasjoner, forstått som felles opplevelse av en underkategori.

Med utgangspunkt i denne studiens teoretiske kontekst og problemstilling, er det interessant å undersøke datamaterialet for å se nærmere på hvordan opplevelsene av FoU kan være lik eller ulik, forstått som symmetrisk eller asymmetrisk. Denne opplevelsen kan knyttes til informantens posisjon i det sosiale rom. Analysemetoden jeg her bruker på mine data, gjør meg i stand til å kategorisere data på en meningsfull måte, ved å relatere kategoriene både til hverandre og til informantene.

3.6 Krav til refleksivitet som etnograf, relatert til kritikken av den skolastiske fornuft

Tre typer av skolastisk feilslutninger tilskrives den skolastiske tilstand, og fins i tre praksisområder som rammes av disse, i følge Bourdieu (1999). Kunnskapens, forstått som vitenskapens område, etikken og estetikken. Disse feltene har frigjort seg fra den praktiske verden, og skiller seg også ut fra filosofien. De preges alle av de samme fundamentale prinsipper, som er en alminneliggjøring av enkelttilfeller, et verdensbilde som favoriseres og legitimeres av en særskilt sosial tilstand, samt glemsel eller tilbakevisning av sosiale mulighetsbetingelser (Bourdieu, 1999). Disse tre feltene har nært slektskap og støtter hverandre, hvilket vanskeliggjør kritikk. Med dette som utgangspunkt vil jeg si noe i forhold til det Bourdieu (1999) kaller den *skolastisk epistemosentrisme*, som er relatert til den etnografiske posisjonen.

Gjennom separasjonen fra det praktiske felt, blir praksisens egen logikk, utilgjengelig for den skolastiske tanke. Det er derfor sentralt at etnografen utøver en refleksjon over den vitenskapelig tanke som er bevisst seg selv, og sine begrensninger, uten å tilintetgjøre sitt studieobjekt. Dette handler om en «forståelse av en vesensforskjell mellom praktisk kunnskap, den fornuftige fornuft og

den vitenskapelige fornuft» (Bourdieu 1999, s.54).

En forskjell i to mentaliteter, som etnografen ofte møter i sine observasjoner eller intervjuer, kan derfor forstås som *«to ulike sosialt konstruerte måter å konstruere og forstå verden på»* (Bourdieu 1999, s.55). Den skolastiske måten å forstå og konstruere verden på, blir en norm, den andre er en praktisk måte. Den skolastiske etosentrismen fører til at man opplever det spesifikke, i den praktiske logikk. *«Vi har en tendens til å erstatte den handlende aktør med det reflekterende subjekt, for å erstatte praktisk kunnskap med en vitenskapelig kunnskap»* (Bourdieu 1999, s.55).

Den skolastiske bevisstløshet, samt teorien om tilskuerens kunnskap, hvis posisjon etnografen inntar, fører til at etnografen står i fare for å plassere sin tenkende tanke inn i hodet på den handlende aktør, og på den måten fremlegger forskeren verden slik han ser den, i stedet for slik den fremtrer for dem som ikke har anledning (eller lyst) til å trekke seg tilbake for å tenke over den (Bourdieu, 1999). Denne projiseringen må ikke forveksles med etnografens reaktivitet på det han observerer. Grensen må altså settes mellom *verden hvor vi tenker* og *verden hvor vi lever*. Dette må føre til en konstant streben etter refleksivitet, for å bekjempe de *skolastiske tilbøyeligheter* (Bourdieu 1999, s.56). Man må på samme måte reflektere over at *«former for vitenskapelig arbeid som fremstår ydmyke, som tykke beskrivelser er et eksempel på, impliserer og pålegger virkeligheten en forhåndskonstruert konstruksjonsmåte, som rotfestes i den skolastiske posisjon»* (Bourdieu 1999, s.56).

Den *kantianske dualismen*, som konstruerer verden gjennom objektenes vesen, unnlater å tilskrive objektet den måten objektet oppleves på, og projiserer (på samme måte som rational action theory) en skolastisk relasjon til den praktiske verden. Gjennom å underkjenne forutsetningene for skholé og lector, og disse posisjonens *«spesielle muligheter for å lese eller avkode verden, kan en hver forståelse, til og med av praktiske handlinger, oppleves som en fortolkning, altså en avkoding av virkeligheten»* (Bourdieu 1999, s.57). Den skapende prosessens spesifikke logikk, som eksisterer i selv den mest formelle forskning, må derfor betraktes som *«en iverksettelse av disposisjoner av den praktiske sans, og den kan hverken oppdages eller forstås annet enn ved at den avlsører seg selv i det verket hvor den er virkeliggjort»* (Bourdieu 1999, s.58).

Samfunnsvitenskapene stilles derfor i en særposisjon: *«Vitenskapsmannen (etnologen, sosiologen, historikeren) må ovenfor sin observasjon og analyse innse at han ikke befinner seg i samme posisjon som de handlende aktører som er engasjert og deltagende i spillet og det som står på spill»* (Bourdieu 1999, s.58). Bourdieu fortsetter: *«Det er først etter at man lærer om sin egen praksis en kan lære om andres praksis, forstått som muligheten til å observerer og registrere visse sider av rituelle handlemåter som en strukturalistisk logisisme (med støtte i et skolastisk univers)*

vill overse som mystiske» (1999, s.59).

3.7 Kvalitet og etikk

I en etnografisk studie er det viktig å være klar over etikk og implikasjoner av forskningen. FoU-prosjektet jeg har studert, er berammet både av mål fra det politiske felt og fra kunnskapsfeltet (Universitets- og Høgskolesektoren). Det er altså en potensiell skade som kan skje mot mange som er involvert i prosessen om forskningen ikke reflekterer over de asymmetriske relasjonene blant aktørene i prosjektet (Berg & Collin-Hansen, 2012).

Jeg har ivaretatt etikk og implikasjoner i dette studiet ved å gi informanter mulighet til å gi tilbakemelding på innsamlet empiri, såkalt member checking. Mitt prosjekt og intervjuguider er innmeldt og verifisert av NSD, for å sikre og ivareta høy kvalitet på arbeidet med datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk.

Et kvalitetskrav som vil være vesentlig for studiet, ut fra kritikken mot den skolastiske fornuft, vil være å etterstrebe en *refleksivitet* gjennom både teoretisering, analyse og presentasjon. Refleksivitet gir skolastisk tenkning mulighet for en virkelig «*frihet i forhold til betingelsene*» (Bourdieu 1999, s.123) som muliggjør den.

Refleksiv sosiologi, skal i følge Bourdieu (1999) omfatte en *objektivisering*. I denne sammenhengen er en objektivisering en avdekking av forskerens vitenskapelige ubevissthet, som mulighet til å unngå at det ureflekterte projiseres inn i feltet som etnografen studerer. Forskeren må avsløre (ikke forstått som å utlevere seg selv) sin egen bakgrunn, og dermed sin tilgang til objektet (studiefeltet), for å bevisst ha mulighet til å frigjøre seg fra normer, holdninger og fordommer, som kan forhindre at man avdekker skjulte sosiale mekanismer. Forskeren må redegjøre for sin plassering i det vitenskapelige felt, i forhold til å redegjøre for hvilken teori som anvendes, og hvilken teori man tar avstand fra.

Dette muliggjør å overskride den offentlige beskrivelsen av hvordan sosiale fenomener henger sammen, og blir et på denne måten et oppgjør med feltenes doxa. Doxa er tro, formodninger, det som er common sense og unndras mulighetene for å underlegges diskusjon eller analyse (Bourdieu, 1999). Refleksiviteten fremmer en analyse av ulike diskurser som bidrar til å skape doxa. Formålet med dette, er å kunne utfordre antagelser om sosiale mekanismer og maktforhold, som umiddelbart er usynlige, fordi de oppleves som universelle og naturlige.

Mitt eget utgangspunkt, og teoretisk ståsted, ønsker jeg derfor å avklare for å ivareta min egen etnografiske refleksivitet ovenfor funn i studiet. Jeg mener at arbeidet med FoU må ha det samme

eksperimentelle utgangspunkt som enhver lærerpraksis innehar, og en frihet både til metoder og kriterier og definisjoner for kvalitet bør være idealet. Arbeidet med FoU må sees på som en utprøving av eksisterende idéer, og må på denne måten ansees som anvendt forskning, men den må ikke forveksles med vitenskap. I et utelukkende objektivt syn på kvalitet, kriterier og kunnskap står man i fare for å søke etter kriterier som bekrefter målet fremfor å søke etter nye former for kontekstuell kunnskap og viten. Grimen & Terum (2009) peker på at enhver praksis må kunne være utprøvende og eksperimentell, for deretter å la seg underlegge forskningens etterprøving. Jeg deler dette synet på forskningens begrensning som *beskrivende*, ikke *forskrivende*, for *praksis*.

Det er det viktig å fokusere på at etnografens mål er *sannferdige beretninger om sosiale fenomener* (Hammersley & Atkinson, 1996), altså at målet med etnografisk arbeid er kunnskap og sannhet. Sannhet må her forstås som tykke og detaljerte beskrivelser av observasjoner og uredigerte gjengivelser av informanternes intervjuer, som fremmer det emiske perspektiv. Det er imidlertid viktig å understreke kritikken av tykke beskrivelser som produkt av en skolastisk posisjon. Min løsning er derfor i dette studiet, å fremme en etnografisk refleksivitet, for å i best mulig grad ivareta etikk, kvalitet og sannferdighet.

I følgende kapittel vil jeg presentere mitt første møte med forskningsfeltet, og noen refleksjoner som jeg gjorde meg selv i etterkant av dette møtet. Jeg synes det er viktig å presentere disse refleksjonene, fordi disse opplevelsene bidro til å legge grunnlag for de kvalitative intervjuene jeg gjennomførte senere. I kapittel 5-8, vil jeg presentere funn i studien. Jeg vil i disse kapitlene dele mellom presentasjon av objektive, subjektive og normative funn. Jeg avslutter hvert kapittel med en analyse av funn i kategoriene, med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som er lagt til grunn for studien.

I presentasjonen av funn vil jeg bruke tre termer for å beskrive mine informanter. SKOLE, PROSJEKTGRUPPE og LÆRERUTDANNINGSINSTITUSJON. Grunnen til å bruke slike sekkebegreper er for å ivareta informantens *anonymitet*, i lys av etnografiske krav til etikk og kvalitet. «*Den potensielle skaden som gjøres ved å publisere forskningsresultater er ikke bare begrenset til hva som offentliggjøres eller hvilken innvirkning det kan ha på enkeltpersoners eller organisasjoners rykte. Hvordan informasjonen kan komme til å bli tatt i bruk er også relevant*» (Hammersley & Atkinson, 1995)

I min studie har SKOLE vært kjøper av FoU-prosjektet, LÆRERUTDANNINGSINSTITUSJON har vært leverandør og koordinator av FoU-prosjektet, og PROSJEKTGRUPPE har deltatt som eksterne eksperter innenfor ulike fagområder som har vært berammet av FoU-prosjektets innholdsmessige føringer. Informantens utsagn vil presenteres i «*kursiv*».

Kap 4. Første møte med skole og prosjektet: En introduksjon til etnografens posisjon og utfordringer, og grunnlaget for kvalitative forskningsintervjuer

4.1 Introduksjon og omvisning

I forkant av mitt første møte med skolen og prosjektgruppen tilknyttet lærerutdanningsinstitusjonen, hadde jeg lest gjennom rammebeskrivelsene for prosjektet. Prosjektet innhold var sentralt berammet av Meld.St. 22 *Motivasjon, mestring, muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011), også beskrevet som *Ungdomsskolemeldingen*. Det første møte jeg skulle delta på som observatør var et møte mellom administrasjonen ved skolen, og prosjektgruppen, og hensikten med dette møtet var å planlegge prosjektets fremdrift for året fremover. Dette møtet foregikk på sensommeren 2012, før skolestart etter sommerferien.

Ungdomsskolen hvor jeg gjennomførte mine observasjoner, fremstår som en litt eldre og slitt. Vi ankommer området i samlet flokk (tre deltakere fra prosjektgruppen og meg som etnograf) på formiddagen, og det påpekes fra en i gruppen at skolen nok «*kunne trengt seg et strøk maling*».

Vi møter skoleleder i inngangsdøren, som tar oss med på en kort omvisningsrunde på skolen, og vi får se både klasserom, og teknisk utstyr som er tilgjengelig for skolens lærere. Skolelederen kjenner tydeligvis flere i prosjektgruppen fra før, og omvisningen fremstår som mer av profesjonell høflighet enn av nødvendighet, da flere i prosjektgruppen tydeligvis har vært på skolen tidligere.

Her må det også nevnes at jeg kjenner skolelederen fra før, ettersom vi har gått på samme videregående skole, og at det virket som skoleleder ble litt overrasket over at jeg møter opp på hans skole sammen med prosjektgruppen. I stedet for å bruke tid på å forklare meg selv, og min deltakelse, velger jeg å holde meg litt i bakgrunnen. Jeg gjør dette for å signalisere både til skoleleder og til resten av gruppen, at min posisjon ikke er som fullstendig medlem. Jeg får på et senere tidspunkt i omvisningen mulighet til kort å forklare skoleleder at jeg er med som observatør, og at min rolle er å studere selve prosjektet som skolen nå skal i gang med. Denne muligheten til å presentere min posisjon i gruppen, oppleves som riktig for å avklare mine hensikter med besøket på skolen.

Klasserommene vi får se preges i noe grad av slitasje, og oppgraderinger som er gjort for blant annet hyller og oppbevaring, kjennetegnes av økonomisk løsninger fra IKEA og andre rimelige interiørforhandlere. De fra gruppen som har vært på skolen før bemerker også disse oppgraderingene som har skjedd siden sist de besøkte skolen.

Det er mye datautstyr tilgjengelig på denne skolen, og skolelederen understreker at dette er et satsningsområdet for han. Selv om det er mye utstyr som er operativt, ligger en tilsynelatende like stor mengde utstyr ute av drift, inne på et verksted i påvente av reparasjoner.

Etter omvisningen slår gruppen seg til rette på et møterom, hvor kaffe og sjokolade er tilgjengelig. Her blir vi av skolelederen introdusert for skolens to inspektører, som utgjør skolens administrasjon, sammen med skoleleder. Skoleleder er i midten av tredivårene, de to inspektørene i administrasjonen er eldre. Det kommer raskt fram at en av inspektørene tidligere har vært rektor på skolen. Administrasjonens alderssammensetning er altså bred, og jeg undrer på dette tidspunktet, om hvorvidt dette kommer til å påvirke det videre møtet. Jeg stiller meg selv spørsmålet om denne aldersforskjellen vil skape en administrasjon på skolen som rommer ulike tradisjoner, historie og skolekultur?

Prosjektgruppen tar plass på den ene siden av bordet, skoleledelsen og inspektørene på den andre, og jeg velger bevisst å plassere meg i midten, på en av bordets kortsider. Etter en kort presentasjonsrunde blir jeg også presentert, av prosjektgruppen, og det oppstår umiddelbart en synlig skepsis hos en av inspektørene, som kommuniseres gjennom et avvisende og unnvikende kroppsspråk rettet mot meg. Denne skepsisen blir ytterligere forsterket når jeg, etter presentasjonene er unnagjort, spør de tilstedeværende i rommet om det er mulig å gjøre et lydopptak av møtet som nå skal foregå. Her kommer prosjektgruppen på banen og argumenterer min sak, ved å forklare at det skal samles inn data om prosjektet, og at lydopptakene derfor vil være hensiktsmessige. Mens skoleleder og en av inspektørene slår seg til ro med dette, og aksepterer at opptak blir gjort, fremstår den allerede skeptiske inspektøren, som generelt uenig i at dette har noen verdi, og taster uinteressert på sin egen laptop, mens resten av forsamlingen snakker seg i mellom.

Allerede på dette tidspunktet innser jeg at min tilstedeværelse har skapt en reaktivitet på det følgende møtet jeg skal observere, og at denne reaktivitet har blitt ytterligere forsterket ved å diskutere mulighetene for å registrere det som sies på lydopptak.

Etter litt diskusjon, hvor prosjektgruppen er med på å forsikre at alt av data vil være anonymisert og ikke brukes uten samtykke, får jeg lov til å starte lydopptaket. Den formelle samtalen om prosjektet kan begynne. Jeg får raskt et inntrykk av at denne skolen har vært med på slike prosjekter flere ganger tidligere. Forhandlingen som nettopp har foregått om hvorvidt lydopptak kan gjøres, oppleves derfor for meg, like mye som et ritual i forhold til å posisjonere seg i opposisjon mot den eksterne prosjektgruppen, som en ektefølt skepsis eller uenighet fra noen av informantene sin side. Dette er imidlertid min opplevelse av situasjonen, og uttrykker på ingen måte noen av informantenes perspektiv.

4.2. Første møte som grunnlag for videre datainnsamling

Som jeg vil komme inn på senere i beskrivelsen av dette møtet, avsluttet jeg mitt lydopptak før møtet var over. Dette i tillegg til den åpenbare reaktivitet som min tilstedeværelse skapte på dette møtet, har ført til at jeg velger å ikke bruke disse transkripsjonene som datamateriale for seg selv.

Det er tenkelig at min posisjon i dette møtet hadde vært annerledes, om min deltakelse hadde vært beskrevet for administrasjonen på forhånd, og at mitt prosjekt hadde blitt presentert. I etterkant av dette besøket sendte jeg derfor over min prosjektbeskrivelse til skoleleder ved skolen, og ønsket at han kommuniserte dette videre med sine kolleger, for å bedre gi et inntrykk av hvorfor jeg hadde vært tilstede på skolen. Jeg ønsket også at dette skulle bidra til at mine fremtidige besøk på skolen var avklart, både ut fra etiske og praktiske hensyn til min forskerrolle på feltet.

I stedet for å vise til data som kom fra informantene som deltok på møtet, ønsker jeg heller å trekke frem mitt eget perspektiv, som etnograf og forsker, og trekke fram mine inntrykk av hva som ble diskutert i dette møtet, som la grunnlag for mitt videre arbeid med prosjektet. Flere av de tingene som ble diskutert på dette møtet la grunnlag for problemstillinger og spørsmål som jeg siden diskuterte med informanter i det kvalitative intervjuene.

Jeg ser det slik at min reaktivitet på situasjonen kan tenkes å ha preget konkret språkbruk og problemstillinger som ble diskutert på et detaljert nivå. På et mer overordnet og tematisk nivå for møtet vil det ikke være en like stor grad av reaktivitet, ettersom møtets agenda allerede var gitt på forhånd. I teksten som følger har jeg valgt å markere *begreper* som ble diskutert av de tilstedeværende på møtet i «kursiv», uten å knytte disse konsekvent til en spesifikk informant. I kapittel 5-8 vil jeg presentere informantenes *direkte uttalelser* i «kursiv», og knytte dette til informantens plassering i prosjektet.

4.3 Observasjon av møte mellom prosjektgruppe og skole

En *ståstedsanalyse*, utarbeidet av *Utdanningsdirektoratet*, og gjennomført på skolen av skolen selv, er utgangspunkt for at skolen er med på dette prosjektet, og denne beskriver elevenes skolehverdag i forhold til elevmedvirkning og fysisk miljø. I tillegg har skolen gjennomført en organisasjonsanalyse for å se nærmere på kommunikasjon i kollegiet. Det har vært gjennomført en *ekstern vurdering* av skolen, i forkant av prosjektet. Samlet har alle disse undersøkelsene pekt på at det er et: «*utviklingspotensiale på skolen*».

Det pekes på behov for utvikling innenfor: «*felles forståelse*», «*felles forventninger*» og «*det av vi mangler noe felles for skolen*». Fra prosjektgruppen beskrives mangelen av noe felles som utbredelsen av en: «*privat kultur*» eller en «*privatpraktiserende lærer*». På grunnlag av

undersøkelsene som er gjort i forkant av prosjektet, etterlyses det bedre kommunikasjon mellom ansatte og ledelse, som syns de får *«for lite informasjon»*. Prosjektgruppen omtaler dette som behovet for å utvikle en *«felles forventningsfront»*. Det snakkes innledningsvis mye om den individuelle praksis, sett i lys av ønsket om å ha en bedre felles praksis for kollegiet ved skolen, og prosjektgruppen understreker at skolebasert kompetanseutvikling handler om å utvikle skolen under *«en felles visjon»*. Det er enighet i administrasjonen for at man må bidra til å jobbe mot utviklingen av en felles skolekultur. Det er en litt lengre diskusjon om regler og normer, og her er det sprikende oppfatninger rundt bordet. En viss enighet skapes når ordene går over til å være *«systemer»* og *«rutiner»*, som et grunnlag for *«opplæring»*. *«Felles forståelse for regelverk»*. *«Hvordan vet læreren hva som er forstått?»*, spør prosjektgruppen.

Her kommer skolen på banen og påpeker at de har problemer med *«vandring»*, forstått som *«ekstremt utfordrende elver»*, fordi mange elever vandrer rundt på skolen og ikke er tilstede i undervisningen. Det etterlyses en felles praksis for å agere likt på skolen i forhold til dette. Under hele møtet vil skolen vende tilbake til dette, som oppleves som et vesentlig hinder for å klare å gjennomføre både undervisning, og opprettholde felles regler på skolen. Det nevnes at man *«før i tiden»* hadde *«litt mer ressurser»* på skolen.

Prosjektgruppen gjør rede for at enkelte skoler har *«mer profesjonelle lærefellesskap»*, og at disse preges av *«kommunikasjon, informasjon og tillit»*. Man må både tørre å gi tilbakemeldinger, og skape *«relasjoner»* som fremmer dette. Man må være nysgjerrig på å *«bli flinkere»*. Disse relasjonene må fungerer på tvers av fagene, og klassetrinnene. Man må ha *«den samme tanken om hvor man skal»* på hele skolen.

FoU-prosjektet som nå er i ferd med å starte opp, oppsummeres på denne måten: *«Og det er jo tanken bak det prosjektet her, at alle på en måte skal få være med på det samme, slik at det blir skolebasert. Sånn at alle får utviklet seg sammen. Bidra og i den utviklinga»*. Om det å komme i gang med prosjektet sies det: *«Når man setter igang slike prosjekter, selv om læreren er delaktig og har stor medbestemmelse, og bestemmer hva en ska jobbe med, så tar det faktisk ganske lang tid før at de identifiserer seg med det allikevel. Det tar ganske lang tid før det rotfester seg, på en måte, i deres praksis, og at de virkelig opplever at det her er sitt eget prosjekt altså. Her må ledelsen vær tålmodig»*. Denne balanse mellom å *«pushe og støtte»*, beskrives som en *«knivsegg»* av prosjektgruppen.

Både prosjektgruppen og administrasjonen refererer til *«data»* og *«forskning»*, og henviser både til forskning som ligger til grunn for prosjektet, og data som er samlet inn gjennom analyser og kartlegging på skolen i forkant av prosjektet.

Administrasjonen refererer flere ganger til at de har fått pålegg fra Utdanningsdirektoratet: «*Udir har hatt en ny runde nå*», om å blant annet revidere eksisterende regelverk på skolen, fordi dette må være i tråd med lovverk. Det refereres også til føringer som er gitt fra skolens eier, om at man ikke ønsker «*noen saker*» relatert til «*tilpasset opplæring*» og «*enkeltvedtak*». Dette beskrives av administrasjonen som «*politisk*» og «*firkanta*». Regelverket omtales også som «*elevfiendtlig*».

Ordensreglement bl.a. må være likt for alle elever, og håndheves likt av alle lærere, på alle trinn. Her trekkes det også inn forskning som refererer til at det er positivt at elever er med på utformingen av dette. Skolen er også med på eksterne programmer for dette, blant annet «*Respektprogrammet*», som administrasjonen hevder viser til forskning fra «*Universitetet i Stavanger*». Dette utsagnet skaper en noe nølende reaksjon rundt bordet. Det nevnes også flere programmer som skolen deltar i, blant annet «*Ny giv*».

Det påpekes at «*ting svinger*», og at administrasjonen opplever at skolen nå skal være basert på «*elevmedvirkning*», mens det tidligere var andre «*teorier*» som lå bak skolens reglement.

Prosjektgruppen påpeker at det finnes «*empiri på at det her har hatt positiv effekt*» fra andre skoler som reviderer sine regelverk jevnlig, for å implementere elevmedvirkning som fundament i skolens praksis. «*Målstyring*» blir beskrevet som noe som både praktiseres på skolen, og som er et krav til skolen.

Knyttet til diskusjonen om elevmedvirkning velger jeg å ta med et utdrag fra transkripsjonen, for å illustrere ordvekslingen mellom skolen og prosjektgruppen:

Skolen: «*Og samme med elevmedvirkning, hvor alle skoler, nesten, kommer dårlig ut i forhold til elevundersøkelsen. Hva skal elevmedvirkning være? Hva skal elevene ha ansvar for, og hva er det læreren, altså pedagogen, og skolen, skal ha ansvaret for? Hva skal egentlig eleven være med å bestemme? Jeg tror kanskje det skal stilles større krav både til ansatte og til elever, og at det er der nøkkelen ligger til suksess. Jeg syns ikke vi skal legge oss flat, og si at ledelsen informerer for dårlig, når lærerne ikke engang åpner en fil på Fronter, der det står mandagsinfo, der vi kan gå inn å se hvem som har lest det. Og vi ser jo at hundre prosent av assistentene har lest det, men enkelte lærere er ikke inne å leser i det hele tatt.»*

Prosjektgruppen: «*En assosiasjon der til universitetet, hvor det er sånn at studenter får være med å vurdere undervisningen, til og med de studentene som ikke deltar i undervisningen.»*

Et viktig aspekt av å lykkes med kommunikasjonen i kollegiet, «*erfaringsveksling*», er å ha mulighet til å «*dele suksesshistorier*», for å kunne utvikle en god felle praksis. Lærerkollegiet på

skolen har en «*spesiell sammensetting*», med mange yngre lærere, mange eldre, og få i midten.

Det skilles fra administrasjonen mellom «*håndverk*» og «*føring*», når man snakker om å gjøre noe i praksis, jmf å planlegge aktiviteter. Det skilles også mellom «*substans*» og «*kvalifisert synsing*» i samme kontekst. I den samme delen av diskusjonen kommer også min tilstedeværelse og reaktivitet veldig godt til syne når følgende blir uttalt fra skolen:

«Også sitter vi her da, også sitter forskerne her og si «oi oi», her står det faktisk det. Og da blir det plutselig, når det er skrevet ned, eller tatt opp på tape sånn som det der [peker på opptakeren som ligger på bordet] så er det plutselig en – en – en realitet, sant ja»

Etter dette punktet i møtet, så beveger diskusjonen seg over på anliggender relatert til skolen som ligger utenfor skolens kontroll, altså i «*det offentlige*». På dette tidspunktet blir administrasjonen, prosjektgruppen og jeg enige om å «*stoppe båndet*», fordi opptaket «*setter en begrensning*». Jeg deltar på resten av møtet som observatør.

4.4 Etnografisk refleksjon etter første feltmøte

Mitt første møte med feltet, og de første skritt som etnograf, ble helt klart en reell test, som gjorde at jeg raskt måtte ta stilling til en rekke problemstillinger som dukket opp. Den tydelige asymmetriske relasjonen, som beskrevet av Berg & Collin Hansen (2012), i forhold til prosjektet jeg nå var på vei inn i, ble tydeliggjort. Den asymmetriske relasjonen mellom forskeren og forskningsobjektet ble for meg tydelig realisert gjennom beskrivelsen av «*det skrevne*» som uttrykk for «*realitet*» av informanten på det første møtet. Den skolastiske posisjonens avstand til praksis oppleves her slik jeg ser det hos informanten, når samtalen i seg selv ikke betegnes som en *realitet*, men at en nedskrevet versjon av den vil være *mer virkelig*. Reaktiviteten som etnografen skaper i møte med feltet, gikk fra å være et teoretisk problem til å bli en reell etisk problemstilling.

Da jeg velger å legge ved utdrag fra transkripsjonen av mitt første møte i prosjektet, er dette for både å illustrere reelle problemstillinger knyttet opp til den etnografiske metode, samtidig som det er vesentlig å synliggjøre dikotomien teori – praksis, som relatert til min problemstilling. Når det konkret i møtet blir gitt uttrykk for at prosjektgruppen og forskerne representerer noe som blir skrevet og derfor er en realitet, er dette et klart uttrykk, slik jeg oppfatter det, for at det er en vesensforskjell på aktører fra en skolastisk verden og aktører i skolens praktiske verden. I alle fall slik informanten i skolens administrasjon opplever det.

Dette møtet oppleves som et møte mellom to ulike kulturer, og forhandlingene som foregår over bordet i de 90 minuttene møtet varer, handler om å finne steder hvor dialog kan åpnes mellom de to

partene. Jeg opplever møtet som to ulike verdener som ønsker å etablere en mulighet for å kunne diskutere utfordringer som knyttes til en tredje verden, og dette er elevenes verden. Møtet mellom prosjektgruppen og skolen, oppleves for meg som etnograf, på mange måter som den samme type *forhandlinger* man som etnograf må gjøre i møtet med feltet for å få aksept i det sosiale miljøet, som beskrevet av Hammersley & Atkinson (1996). Her vil portvaktene inn til feltet ha mye å si for aksept i miljøet. Administrasjonen på skolen oppleves som portvakt inn til skolen for prosjektgruppen fra lærerutdanningsinstitusjonen.

Jeg opplever dialogen som varmest og tettest på de punktene i møtet hvor man snakker om didaktikk og undervisningsmetoder. Her er begge parter tydelig engasjerte, og bruker samme ord for å beskrive utfordringer og løsninger. På andre punkter i møtet opplever jeg det slik at det er ulike forventninger til hva prosjektgruppen ønsker å tilby hjelp på, og på hva skolen reelt ønsker å få hjelp til. Dette gir seg også til syne i en språkbruk fra begge parter sin side, som fremstår som asymmetrisk: *"selge inn", "markedsføre det som om det henger sammen med klasseledelse", "hvor mange timer er bestilt", "det jeg leverer" , "det jeg kan bidra med"*.

Dette første møtet med prosjektet og prosjektets deltakere, la grunnlag for mange av spørsmålene jeg senere diskuterte i kvalitative forskningsintervjuer, som så la grunnlag for de kategoriene som er konstruert for å belyse min problemstillingen. Disse kategoriene vil jeg nå presentere.

Kap 5. Objektive kategorier

I dette kapitelet vil jeg presentere funn fra prosjektet hvor informantenes opplevelse relateres hovedsaklig til strukturelle og objektive forhold av arbeid med FoU. I begrepet objektiv legges at dette er fenomener som eksisterer utenfor informanten. Informantens opplevelse innenfor disse kategoriene er hovedsaklig beskrivende. Informantene sine opplevelser av de objektive kategoriene, fremstår som i større grad like, eller symmetriske, mellom de ulike informantene, enn de subjektive og normative kategoriene.

Grunnlaget for å plassere en kategori som objektiv, er fra den innledende kategoriseringen av data fra informantene. Om informanten sin opplevelse relaterte seg mer til hovedkategorien TEORI, velger jeg å se på underkategorien som hovedsaklig objektiv.

Jeg presenterer kategoriene i en slik rekkefølge at de følger den innledende teoridelen i studiet, hvor jeg går fra ekstern sosialpolitisk kontekst, til en kontekst bestående av pedagogisk teori og læring. Informantenes utsagn presenteres i *«kursiv»*.

5.1 Kategori : Politisk styring

Prosjektet jeg har sett på beskrives som politisk toppstyrt. Det er fundamentert i Meld.St. 22 *Motivasjon mestring muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den er del av en nasjonal satsing, og kan sees på som en handlingsplan for å implementere Kunnskapsløftet (2006) ikke bare som ny læreplan, men som skolereform. Pilotprosjektet beskrives av lærerutdanningsinstitusjonen som *«en arena for å prøve å finne suksessfaktorer»* om hvilke metoder som fungerer bedre enn andre.

Prosjektet er styrt fra departementet, og beskrives som et *«top-down»* prosjekt, hvor Utdanningsdirektoratet har definert både hva som skal satses på, og rammer for organisering av prosjektet. Skoleleder skal være prosjektleder. Skoleleder har fått tilbud om å delta i prosjektet på kommunalt nivå, men prosjektet er direkte koblet til lærerutdanningsinstitusjonen, som fungerer som nasjonal koordinator. En forutsetning for å bli med i prosjektet er at skolene gjennomfører en ståstedsanalyse i forkant. Denne analysen, samt flere andre kartleggingsverktøy for skolene, er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet.

I skolen oppleves det som at prosjektet tar for seg, *«Særlig det som er målbart og vises»*, og at kravet til utvikling fremmes på bakgrunn av *«Nasjonale prøver, som sammenlignes med andre internasjonale undersøkelser»*. Skolen opplever at skolepolitikken generelt er *«for lite forskningsbasert»*, og at man politisk er mer opptatt av rammebetingelser og finansiering enn av

innhold og kvalitet i undervisningen. «*Det snakkes mye om penger*», sier skolen.

5.2 Kategori : Følgeforskning

Prosjektet er et regionalt pilotprosjekt. En evaluering, med rapport fra regionene som deltar i piloten, vil behandles i en nasjonal gruppe, og deretter oversendes direktoratet, som da vil få tilgang til all data fra prosjektet. Ambisjonen er deretter å «*rulle prosjektet ut i full skala*» i 1250 skoler fra høsten 2013. 36 skoler deltar i piloten, opplyser lærerutdanningsinstitusjonen.

Det har vært avholdt samlinger i løpet av pilotprosjektet, dels for å sørge for «*erfaringsspredning mellom regionene*», men også i forhold til rapporteringskrav ovenfor oppdragsgiver.

Følgeforskningen som foregår i FoU prosjektet, beskrives som «*en annen agenda*» i prosjektet, som foregår parallelt med utviklingsarbeidet i skolen. Denne agendaen er å «*avdekke hva som fungerer og ikke*». Målsetningen på sikt er at «*skolen skal være mer selvdrevet i FoU arbeid*», og lærerutdanningsinstitusjonen søker derfor kunnskap om hvordan prosjektet fungerer, med hensyn til drift. Som nasjonal koordinator for prosjektet, anser lærerutdanningsinstitusjonen det som positivt at det blir brukt ulike metodiske tilnærminger, og analyserer data ut fra ulike teorier. Siden det er ulike metoder i ulike regioner av piloten, «*kan dette gi nasjonale indikatorer*».

Aksjonslæring beskrives av lærerutdanningsinstitusjonen som forskningsplattform for prosjektet, altså som «*teoretisk fundament*». FoU bidrar til å kunne utvikle en profesjonsforståelse og tilhørighet, og på denne måten bidra til å utvikle arbeidskollegiene i skolene, hevder lærerutdanningsinstitusjonen:

«Og skal de være med på den utviklingen, må de også ha nok FoU kompetanse til å kunne bidra aktivt inn i utviklingen. Samtidig er det også godt dokumentert at det skjer sjelden mye utvikling – god utvikling - hvis man ikke har nær kontakt med kompetansemiljøene», sier lærerutdanningsinstitusjonen.

Prosjektgruppen beskriver følgeforskningen som «*ikke rene beskrivelser*», men peker på utvikling, endring og intervensjon som drivende for følgeforskningen. «*Man trenger ikke pirke så veldig mye i [...] ungdomstrinnet for å finne ut at det er mye som mangler*». Prosjektgruppen peker også på at det fins «*bred kunnskapsbase internasjonalt*» for de ulike delene av prosjektet det jobber med, men at dette «*på ingen måte er fysikk i den forstand at det er tydelig etablert*». Små endringer i skolens praksis «*kan ha ganske store positive ringvirkninger for elevene*».

I piloten blir det brukt ulike didaktiske metoder i ulike fagtilnærminger av prosjektgruppen, blant annet videoforelesninger, praksisfilmer og dokumenter. Prosjektgruppen henter inn egen empiri i

løpet av prosjektet for å danne et datagrunnlag, som i etterkant av prosjektet underlegges analysing for å komme fram til hva som har fungert godt og ikke.

Skolen mener dette prosjektet er bra, fordi man knytter seg til et eksternt fagmiljø. Selv om skolen driver prosjektet oppleves prosjektet som en mulighet til å «*kunne korrigere hverandre sammen, slik at det blir bra*». Der skolen tidligere har påpekt at man savner en forskningsbasert skolepolitikk, går man ut fra at, «*Lærerutdanningsinstitusjonen ikke kommer med noe som ikke er forskningsbasert*».

5.3 Kategori : Grunnlag for prosjektet

Prosjektet utgangspunkt er FoU som plattform for å utvikle profesjon og skole. Dette begrunnes fra lærerutdanningsinstitusjonen:

«Det er såpass systematiske resultater at det er klart det er endel ting man må gjøre over tid, man må gripe fatt i det. Og når man da har en skole der ikke alt er i skjønneste orden, så betyr det da at den skolen må utvikle seg. Om skolen skal utvikla seg må de som er daglige aktører i skolen være med på det, det sier seg jo selv».

Direktoratet har opprettet ekspertgrupper i forkant av prosjektet, som har skrevet bakgrunnsdokumenter, basert på det som lærerutdanningsinstitusjonen beskriver som «*verdensforskning*» og «*sterke fagmiljøer*». Bakgrunns litteraturen som ligger til grunn beskrives som «*betydelig*». Rammeverket for prosjektet beskrives som «*sterkt forskningsbasert*» av lærerutdanningsinstitusjonen. FoU-kompetansen har flere aspekter, sier lærerutdanningsinstitusjonen:

«På den ene siden så skal vi gjennom videreutdanning og grunnutdanningen, utvikle læreren sin FoU-kompetanse. Men vi vil også ha en rolle inn i de enkelte FoU prosjektene med å veilede, både på metodikk, og på det faglige perspektivet. Om man tenker på det utspillet nylig i forhold til sertifisering, så ble det med en gang pekt på videreutdanning, og det vil nok sikkert bli endel av det der, før eller siden ender vi der, i en eller annen form. Det er såpass mye på gang på verdensbasis at vi må dit i en eller annen form eller system. Men da blir det også veldig viktig at man i et slikt system fokuserer nettopp på dette med FoU-kompetanse, altså at en resertifisering, for å kalle det det, kan oppnås gjennom å delta i for eksempel den her typen forskningsprosjekter».

Prosjektgruppen har kartlagt skolen i forkant, spesielt forholdene mellom ledelse og ansatt, og mellom ledelse og ledelse. Det er viktig at skolen er i stand til å gjøre egne analyser. På grunnlag av

disse innledende analysen, har skolen hatt mulighet til å velge mellom flere tematikker, som lærerutdanningsinstitusjonen på sin side har kunnet tilby i prosjektet, underlagt det sentrale rammverket. En gjennomgående tematikk for prosjektet har vært klasseledelse.

En «*ekstern analyse*» danner grunnlaget for FoU, sier skolen, og det er «*generert et datagrunnlag*» som gir indikatorer på hvilke områder skolen bør satse på. Disse verktøyene er utviklet av Utdanningsdirektoratet, og fremstår som «*gjennomtenkte og profesjonelle*», og rammverket i forkant av prosjektet oppleves bra, av skolen. For skolen har det vært et lett valg om å delta på prosjektet, ettersom man får både «*tilgang på de fremste ekspertene*» og «*det er gratis*».

Utdanningsdirektoratet vil at skolen skal utvikle seg, og dette kravet oppleves som noe nytt. «*For 10 år siden var skolen ferdig utviklet*», men nå beskrives utviklingen som en konstant prosess av skolen, «*man blir aldri ferdig [...] skal man ikke bli bedre, er ingen utvikling nødvendig*».

Skolen opplever det som nyttig at slike prosjekter bidrar til å knytte nettverk med universitetet og fagmiljøer, fordi «*de er oppdatert på skoleforskning på en annen måte enn oss*». Selv om ekspertene sier «*hva er det nå forskning sier er best*», påpekes det at skolen er mer orientert og oppdatert på for eksempl «*trender hos ungdommene*». «*Begge partene i prosjektet ved noe bedre enn den andre*», og for skolen oppleves FoU som en blanding av «*de som kjenner forskning*» og «*de som kjenner praksis*».

Lærerutdanningsinstitusjonen påpeker at det er godt dokumentert, «*i forskning om hva som gir effekt*», at skoleleder må være drivende i FoU arbeid som retter seg inn mot praksisfeltet.

5.4 Teoretisk analyse av de objektive kategoriene

Utgangspunktet for prosjektet knyttes til politisk styring av skolen. At man initierer en handlingsplan for hvordan læreplaner implementeres i praksis, er i tråd med en nær sammenheng mellom evidens og politikk som grunnlag for styring. Lærerutdanningsinstitusjonen sier: «*I skolesammenheng vil jeg påstå at det er første gangen, og det høres jo nesten utrolig ut, at man har en melding som forteller om rikets tilstand pluss hvordan det burde være*». Lærerutdanningsinstitusjonen beskriver altså prosjektet som normativt, og impliserer også at dette er noe historisk nytt i forhold til hvordan man ønsker å politisk styre skolen.

At departement og direktorat har definert satsningsområder og rammer for prosjektet, men samtidig spesifiserer at skoleleder er leder for prosjektet, er i tråd med det nye styringsbegrepet accountability i NPM. Skolelederen må rapportere om det indre livet på skolen, etter eksternt gitte krav. «*Det blir en mer teknisk regnskapsplikt som utføres som reaktiv handling. Lojaliteten her dreier seg om å handle etter ytre krav*» (Solbrekke & Østrem, 2011, s.204).

Jeg anser det som problematisk at bestilleren av prosjektet, Utdanningsdirektoratet, også har konstruert kartleggingsverktøyene som brukes i skolene før prosjektet startes. At Udir setter rammene for prosjektet på denne måten kan bidra til å skape et etisk dilemma for både den enkelte skole og for fagpersoner tilknyttet prosjektet. «*For de som finansierer prosjektet, kan det [...] være en forventning til å beskrive suksesshistorier, og for et forskningsmiljø som er avhengig av nye bevilgninger, kan det oppstå etiske dilemmaer om hvilken historie som skal fortelles*» (Lindøe, Mikkelsen & Olsen, 2002). Hva om skolene ikke er enige i det ståstedsanalysen kommer fram til at bør være satsningsområder? Er ståstedsanalysen konstruert på en måte som fanger opp skolens reelle behov for faglig input, eller er de konstruert for å vektlegge det som kan måles politisk?

Skolens opplevelse om at det er særlig det som er målbart som er fokus for prosjektet er vesentlig. Denne opplevelsen hos skolen reflekterer både problemer med ståstedsanalysen, og Kure (2010) sine poenger om forskerens deltakelse som ekspert, istedenfor å bidra med forskningsresultater. Er prosjektets hensikt hovedsaklig å implementere gjeldende policy, eller er forskningsaspektet prioritert? «*Denne involveringen av forskere er mindre kostbar og mindre tidkrevende enn å gjennomføre relevant forskning knyttet til avgjørelsesprosesser*» (Kure, 2010, avsnitt 9)

At følgeforskningen beskrives som «*en annen agenda*», er interessant. At det beskrives som en agenda, kan være et uttrykk for at man ønsker å vektlegge skillet mellom forskningen og politikken. Som jeg kom inn på i teorien om aksjonsforskning, går mye av kritikken mot denne ut på nærheten til politikken, når forskeren deltar som evaluerer. Lærerutdanningsinstitusjonen søker kunnskap om hvordan slike prosjekter kan driftes, og når prosjektet i seg selv er et politisk, blir grensene uklare mellom hva som betegnes forskning og hva som er implementering av gjeldende policy.

Lærerutdannings-institusjonen påpeker her at evaluering vil finne sted etter at prosjektet er avsluttet, muligens for å styre klar av den problematikken som Lindøe, Mikkelsen & Olsen (2002) påpeker med evaluering underveis, og dennes mulighet til å påvirke forskerens posisjon i prosjektet.

Jeg anser det som uklart på hvilken måte FoU-kompetanse kan føre til at skolene kan bidra til utviklingen i prosjektet, når rammene for prosjektet settes politisk utenfor skolen. «*Samtidig er det også godt dokumentert at det skjer sjelden mye utvikling – god utvikling - hvis man ikke har nær kontakt med kompetansemiljøene*», sier lærerutdanningsinstitusjonen. Hva slags dokumentasjon er dette basert på, er det dokumentasjon som er utarbeidet av kompetansemiljøene selv? Er det dokumentasjon som er utarbeidet gjennom en historisk pedagogisk undersøkelse av FoU-prosjekter i skolen? Om dette er den første gangen et slikt prosjekt kjøres på denne måten, hvordan kan man ha dokumentasjon om at dette er tilfelle? Termene «*godt dokumentert*» tilsvarer begrepsbruken jeg diskuterte knyttet til evidensbasert praksis (Martinsen, 2004; Skrefsrud, 2010; Grimen & Terum,

2009), og utsagnet bør på denne måten ansees som hovedsaklig politisk ladet.

Når prosjektgruppen beskriver følgeforskningen som «*ikke rene beskrivelser*», differensieres det slik jeg oppfatter det mellom grunnforskning og anvendt forskning, ut fra en forståelse av vitenskap som presentert av Durkheim (1975), hvor forskningen søker beskrivelse, utelukkende for beskrivelsens egen skyld. «*Man trenger ikke pirke så veldig mye i [...] ungdomstrinnet for å finne ut at det er mye som mangler*», sier prosjektgruppen. Hvorfor trenger man ikke pirke? Hvordan vet man hva som mangler? Grunnforskningens rolle her blir å pirke på den norske skolen, for å undersøke den, og på bakgrunn av en slik analyse kan man si hvorvidt noe mangler. At det fins en «*bred kunnskapsbase internasjonalt*», er bra, men finnes det noen nasjonale kunnskapsbaser, eller regionale? En instrumentell overføringslogikk ligger til grunn for et slikt utsagn, slik jeg tolker det, hvor man har tro på en overføring av generelle modeller (internasjonale) til spesifikke situasjoner (nasjonale, lokale). Grimen & Terum (2009) påpeker at denne overføringslogikken er sentral i tankegangen om evidens.

Skolens syn på at FoU er et møtepunkt hvor man skal «*kunne korrigere hverandre sammen, slik at det blir bra*», er interessant. Betyr dette at skolen har en forventning til at deres bidrag inn i prosjektet vil lede til forandringer innenfor skolepolitikken? Jeg diskuterte dette med prosjektgruppen, og var nysgjerrig på om FoU-prosjekter generelt bidro til å kunne endre policy. Prosjektgruppen kom da inn på prosesser rundt revidering av læreplaner, men disse ble beskrevet som en annen type prosess enn følgeforskning og FoU: «*[...] du kan jo ikke ha forskning som påvirker revisjonen. Revisjonen er jo en politisk prosess, en fagpolitisk prosess*».

Det kan altså synes som om hverken skole, prosjektgruppe eller lærerutdanningsinstitusjonen har noen direkte kanal inn til de politiske prosessene som påvirker og utvikler læreplaner gjennom deltakelse i slike utviklingsprosjekter. Prosjektet er «*top down*», og rammene for hva man skal undersøke er allerede lagt. Eventuell forskning som leder til funn som faller utenfor prosjektet rammeverk, må gjennom en fagpolitisk prosess, for å kunne påvirke politisk styring av skolen, gjennom revidering av eksisterende læreplaner, eller utvikling av nye. Den fagpolitiske prosessen må ansees som en byråkratisk prosess, og i det fagpolitiske feltet finner man ulike interesseorganisasjoner, direktorater og departementer. Når lærerutdanningsinstitusjonen hevder at FoU-kompetanse er nødvendig for å være med til å bidra i FoU-prosjekter, hva er det da de kan være med på å påvirke gjennom sitt bidrag? Om FoU er et møtepunkt mellom skole og forskning, hva er det da hensikten å finne ut av i dette møtet? Er man hovedsaklig interessert i å fram til metoder som fungerer lokalt, for å implementere den gjeldende policy som er basert på internasjonal forskning?

Kap 6. Subjektive kategorier

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra prosjektet som hvor informantens opplevelse relateres hovedsaklig til subjektive forhold i arbeid med FoU. I begrepet subjektiv legges at dette er fenomener som tilhører informantens egen opplevelse og forståelse av hva FoU er. Dette er underkategorier hvor informantens eget synspunkt presenteres, mer eller mindre urelatert til FoU-prosjektets ytre (objektive) rammeverk. Kategoriene kan på denne måten betraktes som partikulære for den enkelte informantens plassering i det sosiale rommet for prosjektet. De subjektive kategorier har større grad av varierte og ulike, eller asymmetriske, opplevelser blant informantene, enn de objektive og de normative kategoriene.

Grunnlaget for å plassere en kategori som subjektiv, er fra den innledende kategoriseringen av data fra informantene. Om informanten sin opplevelse relaterte seg mer til hovedkategorien PRAKSIS, velger jeg å se på underkategorien som hovedsaklig subjektiv.

Jeg presenterer kategoriene i en slik rekkefølge at de følger den innledende teoridelen i studiet, hvor jeg går fra ekstern sosialpolitisk kontekst, til en kontekst bestående av pedagogisk teori og læring. Informantenes utsagn presenteres i «kursiv».

6.1 Kategori: Målsetning med prosjektet

Lærerutdanningsinstitusjonen ønsker å finne ut hva som fungerer, «*i forhold til å drifte prosjektet på en god måte*». Når målsetningen i rammeverket er at skolen skal være mer selvdrevet i arbeid med FoU, ønsker lærerutdanningsinstitusjonen å avdekke «*hvordan man kommer godt i gang*». Ønsket om at utvikling på skolen skal være forskningbasert, «*i motsetning til synsing*», påpekes.

For prosjektgruppen er det viktig å lykkes med selve prosjektet, selv om det påpekes at enkelte forutsetninger i piloten kan være nesten «*umulig å lykkes med*». Det er en bekymring om at man får «*bekreftet at man ikke kan drive med skoleutvikling*». Det oppleves som viktig å ha mulighet til å komme inn og utfordre de ideene og forståelsen som preger skolen.

Skolen ønsker å foreta en egen vurdering etter prosjektet, hvor det ønskes tilbakemelding fra ansatte. Denne egne analysen i etterkant ønsker å se på om det er skjedd noen forandring fra før prosjektet, selv om dette ikke er noe som etterspørres i prosjektet. Dette er noe skolen selv vil gjøre, for å undersøke sin egen skole på egen hånd.

Skolen vektlegger «*hvordan min skole kan bli bedre*», og anser at Universitets- og Høyskolesektoren rommer forskjellige tilbydere, preget av institusjonell konkurranse på ulike typer prosjekter og opplegg som skolen kan velge å delta på, eller kjøpe. Det vesentlige for skolen er å få

hjelp av *«folk som har peiling»* til å gi skolen *«fart og retning»* i utviklingsarbeid.

6.2 Kategori: Kriterier som handler om det å lykkes med FoU

FoU må befestes i skolens *«eierskapsside»*, påpeker lærerutdanningsinstitusjonen, om man skal nå målsetninger om forskningsbasert undervisning og utvikling i skolen. Et viktig kriterium blir på den måten at alle parter som er involvert i prosjektet bruker *«samme språk»* for å diskutere, og god utvikling videre vil bero på *«gode diskusjoner»*, med *«felles begrepsmessige verktøy»* som tidligere har manglet i skolen. I lys av dette er det viktig for lærerutdanningsinstitusjonen at skolene setter av tid til prosjektet på skolen, og at prosjektet *«diskuteres på skolene»*. Det er viktig å snakke samme språk, *«det er ikke en selvfølge at praksisorientert språk er identisk med forskningspråket»*.

Prosjektets rammeverk er konsekvent på å etablere fagbegreper, og det forutsettes at alle involverte i prosjektet bruker disse begrepene, for å kunne *«bruke samme språk for å diskutere»*. Både lærerutdanningsinstitusjonen og skolen trekker det her frem som viktig at det er *«kort vei til hverandre»*, gjennom eksisterende avtaler som for eksempel partnerskapsskole-avtale.

For prosjektgruppens arbeid med lærerens læring, oppleves det som at det *«undervises på feil måte»*, og at dette kan bidra til å skape et gap mellom elevene. Ut fra prosjektets rammeverk ønsker man å *«skape en intuitiv forståelse»* av funksjonelle teorier. Disse funksjonelle teoriene beskrives av prosjektgruppen som: *«ikke noe som kan testes ut vitenskapelig»*, men som kan *«fungere i situasjoner»* for læreren. Forståelsen av grunnleggende ferdigheter beskrives som *«dårlig forstått i skole»*, og selv om det endres sakte men sikkert er det skoler *«som ikke forstår hva det er»*, sier prosjektgruppen.

Det oppleves som viktig for skolen at FoU, og endringstanken som ligger til grunn, bidrar til at lærerne synes det *«ikke er så farlig å prøve ut nye ting»*. At kollegiet blir mer åpen for å prøve nye ting, og utviklingen av en villighet til å endre undervisningsmetoder, oppleves som viktig. Skolen håper at arbeid med FoU skaper en positiv holdning til å prøve nye undervisningsstrategier. Skolen ønsker at lærerne skal kunne si: *«det var kanskje ikke et dårlig valg [...] selv om det virker kanskje ikke på elever i den situasjonen»*. For skolen oppleves det som veldig viktig at FoU kan bidra til at: *«alle elever, så mange som mulig, skal nyte godt av [...] den felles kompetanse og flinkhet som lærerne har.»*

6.3 Kategori: Læreren

Av lærerutdanningsinstitusjonen oppleves lærere som *«en gruppe yrkestakere»*, hvor de fleste ikke har *«tradisjon for å lese litteratur utenom det som er knyttet til egen undervisning»*. Det er også

innenfor en slik profesjonstradisjon at FoU må befestes. Man «vil garantert slite» om læreren ikke har «vilje til å gå inn i bakgrunns materialet». Det er også problematisk hvis: «prosjektet ikke blir diskutert nok med lærerene, sånn at de føler at det er deres prosjekt, og tar tak i de behovene som de trenger», sier lærerutdanningsinstitusjonen.

Som tilbyder av prosjektet har lærerutdanningsinstitusjonen tre hovedmålsetninger:

«Det ene er faglig input, hva er god klasseledelse. Det andre vil være metodisk orientert, altså det å, skolere ledelse og lærere i hvordan man driver utviklingsarbeid. Og der har vi fokusert mye inn mot kollegasamarbeid, altså aksjonslæring, som plattform, eller hovedplattform, kan man si. Så det blir skolering i hvordan man, altså både det teoretiske fundamentet, men også hvordan man gjør det her i praksis. Og den tredje biten det blir jo da veiledning når det her skal settes ut i live, altså når man skal begynne å aksjoner i praksis».

Prosjektgruppen påpeker at det er en del «typiske misforståelser», spesielt knyttet til dagens vurderingspraksis i skolen. Prosjektgruppen mener også at lærere leser lite. «Det fins jo endel faglitteratur som er i mellomsjiktet mellom grunnforskning, og sånn banalt enkle bøker [...] men, lærere leser jo veldig lite, og de skriver enda mindre». Om språkbruk poengteres det av prosjektgruppen at det er ulike «mentale rammer» i skole og academia, og at ved å bruke begreper som for eksempel «diskurs og aktør» kan dette bidra til å øke «et gap som allerede er der» mellom enkelte lærere. Språket kan virke fremmedgjørende. Det er derfor et poeng at: «Man kan ikke snakke som man skriver som forsker». Flere deltakere i prosjektgruppen har tidligere erfaring som lærer selv, og viktigheten av å kunne snakke lærerutdanningsinstitusjonen understrekes:

«Ja, og tror rett og slett man bare kan si at det handler om å ha bakgrunnskunnskap for skolekultur. Av den typen som det kan være vanskelig å lese seg til da, som du rett og slett bare må jobbe deg gjennom, da. Så urettferdig som det kan høres ut.»

Skolen opplever at det er bra med fokus på læring, men at fokus bær være i klasserommet og på undervisning, «det er der det skjer». At lærerne er i stand til å tilpasse undervisningen for den enkelte elev, er det vesentlige for skolen, som opplever det som større verdi med en «master i didaktikk» enn i en «master i kvantefysikk». Skolen opplever det som positivt å få påfyll utenfra skolen, og at dette har legitimitet hos lærerne siden lærerutdanningsinstitusjonen er involvert som tilbyder. Imidlertid er ikke prosjektet noe som kommer på bakgrunn av et ønske fra lærerne, og skolen tviler på at lærerne vet, eller bryr seg om bakgrunnen for prosjektet. At skolen tar tak i ledelsen av prosjektet oppleves som positivt, og en god måte å gjøre det på, sett opp mot å skape

endring.

Skolen opplever det som positivt at prosjektgruppen har bakgrunn som lærere, og ikke kun er akademiske forskere. Skolen sier: «*Lærere på skolen har også teoretisk utdanning*». Skolen opplever det slik at begge parter «*vet noe bedre*» enn den andre. Selv om skoleforskning kan bidra til en «*effekt på læring*», understreker skolen at de har:

«En idé om hvordan vi skal gjøre det, altså hvordan lære bort læreplanen. Vi har en idé, eller en praksis [...] det ligger noe pedagogikk der [...] vi har noen mer eller mindre forskningsbaserte idéer om hvordan elevene lærer. Det er jo ikke sånn at når det kommer en ny læreplan, så: 'Oi, hvordan skal jeg undervise nå?!' De fleste har jo en måte å gjøre det på.»

Skolen opplever at læreren gjerne kan undervise ved å bruke «*crazy metoder*», så lenge man når de målsetningene som er satt i læreplanen for undervisningen, og ønsker i liten grad å styre lærerens undervisningsmetode. Det oppleves imidlertid fra skolen sin sin at man har «*blitt mindre pedagogisk utprøvende*» etter innføringen av de nye læreplanene. Tidligere læreplaner som la føringer på bruk av undervisningsmetode («*storyline, prosjektarbeid*») oppleves, til tross for at disse var mer arbeidskrevende, som et positivt bidrag til skolens undervisning. Skolen sier: «*Jeg tror man blomstret mer med de gamle læreplanene, hvor man var pålagt å blomstre!*»

6.4 Teoretisk analyse av de subjektive kategoriene

Når lærerutdanningsinstitusjonen ønsker å finne ut hva som fungerer, sett opp mot at utvikling på skolen skal være forskningbasert, «*i motsetning til synsing*», posisjonerer lærerutdanningsinstitusjonen seg også tett opp mot det praksissynet som fremmes av evidensbevegelsen (Grimen & Terum, 2009). Lærerens, eller forskerens, eget skjønn nedvurderes sett opp mot den verdien som forskningen, eller evidens, har. Når forskningsmodellen som anvendes i prosjektet i seg selv står under kritikk, er det viktig å påpeke den skolastiske posisjonen som et hvert syn på vitenskapelighet befinner seg i. Som Bourdieu (1999) viser i sin praksisteori, kan ikke forskning si noe meningsfylt om praksis, annet enn i en skolastisk språkdrakt. En beskrivelse av praksis er ikke i seg selv praksis.

Når prosjektgruppen opplever at enkelte forutsetninger i piloten er «*umulig å lykkes med*», og uttrykker bekymring for å komme fram til at «*skoleforskning ikke fungerer*», blir dette kontrafaktisk i lys av det som beskrives som følgeforskningens styrke av Lindøe, Mikkelsen & Olsen (2002). I et kunnskapsperspektiv er svikt i prosessene det forskes på positivt. Når modellene som undersøkes ikke fungerer, kan dette legge grunnlag for ny kunnskap, og reise nye problemstillinger og forskningsspørsmål. Det er imidlertid et etisk dilemma for prosjektgruppen, om oppdragsgiver

forventer at aksjonsforskningens evaluering utelukkende bekrefter det rammeverket som bestiller har lagt til grunn for oppdraget, og at å lykkes med prosjektet kan føre til flere prosjekter.

At skolen selv ønsker å bruke prosjektet og de verktøyene som stilles til rådighet i det, for å undersøke seg selv, og sin egen utvikling, er meget interessant. Om man politisk søker mot at skolene skal utvikle seg i en retning, er det interessant at skolen selv gjør dette utenfor de prosjektene som iverksettes politisk. Kanskje er dette ønske kommet til i skolen gjennom deltakelsen i FoU-prosjektet? Har skolen blitt mer selvdrevet i FoU gjennom å delta i FoU? Men om skolen gjør dette på egen hånd uten å tilknytning til kompetansemiljøet, faller lærerutdanningsinstitusjonen sine poenger om dokumentert tilknytning bort. Hvorfor foretar i så fall skolen dette på egen hånd, og ikke i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen? Dette er et aspekt av skolens arbeid med FoU man kunne undersøke pedagogisk.

Skolen vektlegger «*hvordan min skole kan bli bedre*», og anser Universitets- og Høgskolesektoren som forskjellige tilbydere som kan hjelpe skolene med dette. Skolens egen opplevelse kan beskrives som asymmetrisk, hvor skolen selv plasserer seg i rollen som kjøper, og tilbydere utenfor skolen som selgere. Denne beskrivelsen oppleves som lik den Bourdieu (1999) tegner av det praktisk pedagogiske feltet, og FoU prosjektet kan i en slik sammenligning, betegnes som en form for kapital som aktørene i universitets- og høyskolesektoren innehar, for å markedsføre sin praktiske kompetanse inn mot skolene. I en slik situasjon så blir markedsføring på tilbydersiden et viktig aspekt av konkurransedyktighet hos de forskjellige aktørene på tilbydersiden. Skolen har på sin side en egen opplevelse om hvor de skal, og trenger hjelp for å få «*fart og retning*». At skolen bruker betegnelsen retning, kan oppfattes som at skolen forventer at retningen man skal utvikle seg i, kommer utenfra skolen selv, og skolens egen opplevelse av hvor i utdanningshierarkiet de befinner seg, fremstår som uklar.

Om FoU skal befestes på skolens «*eierskapsside*», er det berettiget å spørre om hva de skal ha et eierskap til? Prosjektet i seg selv er jo utviklet i liten grad ut fra skolens eget ønske, eller på skolens initiativ. Det er prosjektets eier som har lagt rammer for å delta i prosjektet, og rammer for hvordan prosjektet gjennomføres, og hva det tematisk omhandler. Skolen har hovedsaklig kunnet velge mellom ulike satsningsområder, men det er ingen av disse som på forhånd fremstår som «*eid*» av skolen selv, slik skolen opplever det. Man kan anse at når lærerutdanningsinstitusjonen snakker om «*samme språk*», «*gode diskusjoner*» og «*felles begrepsmessige verktøy*», søker man mot en opplevelse hos prosjektets deltakere, om at det skal oppleves som et prosjekt som baseres på et felles eierskap. Retorikken prøver på denne måten å dekke over det asymmetriske forholdet som tilskrives de ulike aktørene tilknyttet i prosjektet, og deres respektive maktposisjoner. Når det sies at

«det er ikke en selvfølge at praksisorientert språk er identisk med forskningsspråket», impliserer dette også at det er strukturelle forskjeller på praksis- og forskningsfeltet, og at dette er to felter som står i et motsetningsforhold. Om utgangspunktet for forandring ligger i symmetriske relasjoner som Dale (2010; Berg & Collin Hansen, 2012; Hoekstra & Korthagen, 2011) trekker fram, så kan retorikken som her brukes, oppfattes som et ønske om å etablere tilsynelatende symmetriske relasjoner gjennom felles språk. Ønsker man her å skape rammer utenfor aktørene i prosjektet, og dermed legge grunnlag for den type subjektiv utvikling som beskrives av Hoekstra & Korthagen (2011), hvor aktørens indre sjelsliv (holdninger, motivasjon) tilpasser seg det utenfor aktøren (språk, rammeverk)? FoU-prosjektet er et pålegg, om enn frivillig i piloten, fra utenfor skolen selv. Hvordan tenker man at skolen selv skal få et eierskap til dette når man ikke bidrar til utforming eller videre utvikling av prosjektet?

Prosjektgruppens betraktninger om at det i skolen, «undervises på feil måte», må knyttes til den skolastiske posisjonens (u)mulighet til å være forskrivende for praksis. At det undervises på feil måte, må her forstås som at skolen ikke underviser på den måten som er ønskelig i forhold til gjeldende læreplaner, og det skolastiske kunnskapsregimet som ligger til grunn for denne. Å implisere at «dette skaper et gap mellom elevene», ansvarliggjør også læreren til forhold denne ikke er i stand til å kontrollere, så som elevens sosiale bakgrunn. Det er selvfølgelig ikke grunn til å tvile på at en dårlig lærer kan ødelegge for sine elevers utvikling, men sett i lys av begrep om accountability som styring og kontroll av lærere ut fra eksterne mål og revisjonsplikt (Solbrekke & Østrem, 2011), må man også være tydelig på å definere hva slags handlingsrom læreren har. Kan læreren påvirke alle aspekter av elevene gjennom undervisningen, og hva skal i så fall læreren være ansvarlig for?

Når prosjektgruppen søker mot å «skape en intuitiv forståelse» av funksjonelle teorier, men nødvendigvis «ikke noe som kan testes ut vitenskapelig», innebærer dette at den praktiske pedagogikken som praktiseres i FoU-prosjektet, ikke nødvendigvis er sterkt nok knyttet til et solid vitenskapelig fundament. Durkheim (1975) påpeker nødvendigheten av dette som den praktiske pedagogikken mulighet til å være vitenskapelig. Når prosjektgruppen opplever de nye læreplanene, og dennes pedagogiske rammeverk, som «dårlig forstått i skole», kan dette også tolkes som at læreplanen slik den framstår i LK06 er veldig ulik den forrige læreplanen L-97, og at skolen selv, i mindre grad, har vært med på utviklingen av de nye læreplanene, eller at læreplanen er formet ut fra andre tanker enn de vi kjenner fra den norske skolen, historisk.

Når skolen opplever det som positivt at FoU-prosjekter senker terskelen for å våge å være utprøvende i sin pedagogikk, så er dette bra, men med forbehold. Om man gjennom arbeid med

FoU skaper en urefleksiv og endringsvillig lærer, i den forstand at denne ukritisk prøver ut nye læringsstrategier, kan dette skape problemer. Hvis man som lærer har muligheten til å avskrive nederlag som: «*det var kanskje ikke et dårlig valg [...] selv om det virker kanskje ikke på elever i den situasjonen*», hvordan sørger skolen da for å ivareta elevenes interesse og rettigheter? Berg & Collin Hansen (2012) kommer inn på begreper som «*omsorgsrett*» og «*omsorgsplikt*», som både elevs krav og rett. På den ene siden kan juridisk regulering bidra til å sikre elevene større rettigheter mot slike overgrep, men slik jeg ser det blir nettopp slike problemstillinger et utgangspunkt for å diskutere lærerprofesjonens etikk, og moralske krav, som må ligge til grunn for å hindre en ukritisk bruk av programmer som leveres eksternt inn til skolen, og som omsettes i praksis av lærere som ikke er redd for å feile.

Den voksne læreren må være bevisst på den konstante oppdragelsen som utøves i det asymmetriske forhold med sin elev, som er et barn. På dette området mener Utdanningsforbundet (2008) at det man må søke mot er å utvikle et *profesjonelt skjønn*, som er i stand til å reflektere over undervisningens mulige konsekvenser. Ut fra Durkheim (1975) sitt begrep om oppdragelse som konstant prosess, er det grunn til å si at en instrumentell lærer vil oppdra en instrumentell elev. På hvilken måte vil en slik instrumentalitet besørge skolens bredere mandat om *dannelse* i skolen, beskrevet i den generelle delen av læreplanen:

«Dømmekraft utviklar seg ved at ein vurderer ytringar og ytingar mot standardar [...] Utdanninga må medverke til solid kunnskap, men også til at elevane kan få forståing av dei avgrensingar som rådande tenkjemåtar alltid vil ha, og av at etablerte tankebygningar kan stengje for ny innsikt» (Utdanningsdirektoratet, 2006)?

Skolen kommer selv inn på dette aspektet, og ønsker at «*alle elever, så mange som mulig, skal nyte godt av [...] den felles kompetanse og flinkhet som lærerne har.*» Er denne flinkheten noe man kan trykke ned over skolen med pålegg og reguleringer, eller vokser den ut fra lærerprofesjonen selv i en *symmetrisk relasjon* (Berg & Collin Hansen, 2012) mellom arbeidsgiver og ansatt?

Kap 7. Normative kategorier

I dette kapitelet vil jeg presentere funn fra prosjektet hvor informantenes opplevelse relateres hovedsaklig til rommet mellom subjekt og objekt. Dette mellomrommet betegner jeg normativt, og i dette ligger det at opplevelsen er verken utelukkende objektive eller subjektive. Det normative er refleksjon, spekulasjon, ha antagelser, eller konstruere hypoteser. De normative underkategoriene presenterer informantenes opplevelse og fortolkning relatert til hensikter og muligheter som ikke er åpenbart objektive, på den måten at de er direkte kommunisert. Kategoriene kan på denne måten betraktes som informantens sin opplevelse av mellomrommet, og de mulighetene til forandring som ligger i dette handlingsrommet i arbeid med FoU. Kategoriene relaterer seg i stor grad til informantens plassering i det sosiale rommet i FoU-prosjektet, og opplevelsene er i stor grad unike for den enkelte informant.

Grunnlaget for å plassere en kategori som normativ, er fra den innledende kategoriseringen av data fra informantene. Om informantens sin opplevelse relaterte seg mer til hovedkategorien MELLOMROM, velger jeg å se på underkategorien som hovedsaklig normativ.

Jeg presenterer kategoriene i en slik rekkefølge at de følger den innledende teoridelen i studiet, hvor jeg går fra ekstern sosialpolitisk kontekst, til en kontekst bestående av pedagogisk teori og læring. Informantenes utsagn presenteres i *«kursiv»*.

7.1 Kategori: Forskning

Rammeverket for prosjektet fins i bakgrunnsdokumenter som er *«basert på verdensforskning»* sier lærerutdanningsinstitusjonen. Rammeverket beskrives som en *«implementeringsstrategiplan»* for læreplanen av Kunnskapsløftet (2006). FoU beskrives som både forskning og utvikling. Forskningen skal *«bringe ny kunnskap om hva og hvordan dette fungerer»*, samtidig som forskningen skal legge grunnlag *«for at utviklingen på skolen er forskningsbasert»*.

Lærerutdanningsinstitusjonen sier:

«Direktoratet har iverksatt veldig mye fornuftige tiltak her, for hvis man tenker på hvilken basis dette rammeverket er skrevet. Så er det da opprettet ekspertgrupper i klasseledelse, på lesing, regning, vurdering for læring, så har disse skrevet sine bakgrunnsdokumenter, som da er basert på det som er kjent fra verdenslitteraturen. For der er det forsket og fins sterke miljøer. Også har man da skrevet rammeverket med basis i disse bakgrunnsdokumentene, sånn at på det viset blir da dette rammeverket sterkt forskningsbasert».

For prosjektgruppen opplever man skiller mellom nivåer i forskningen, der noen nivåer beskrives

som fagpolitiske. På bakgrunn av «publikasjoner [...] er en fagperson som kan noe», kan man som akademisk forsker bli involvert som deltaker i FoU-prosjekter. Prosjektgruppen sier videre:

«Ungdomsskoleprosjektet er jo per definisjon et oppdragsprosjekt, så det gjør vi jo for direktoratet fordi vi har den kompetansen, og de betaler oss for det. Men jeg har jo og egeninitierte FoU prosjekter i mindre skala, som jeg gjør fordi jeg har lyst, og fordi jeg finner noen lærere eller samarbeidspartnere som synes det er verdt å jobbe med slike ting. Også blir det jo en publikasjon av det, så fører det nå meg og skolene videre, forhåpentligvis».

Forskergruppen skiller altså mellom ulike forskerroller, eller mot ulike hensikter med forskning. Man kan som forsker være bestilt til konsulenthjelp, eller man kan utøve ekstern kritikk gjennom artikler og andre akademiske publikasjoner. Som konsulent har man ingen åndsverkrettigheter over det man leverer til oppdragsgiver, «de betaler [forskere] for å mene noe, og gjør hva de vil med det».

For skolen oppleves FoU som en «glimrende mulighet» og et «utrolig bra tilbud», og ser på FoU-prosjekter som møtepunkt mellom «de som kjenner forskning» og «vi som kjenner praksis».

7.2 Kategori: Skolelederen

Skolelederen er eier og leder av prosjektet, presiserer lærerutdanningsinstitusjonen, og skolelederens rolle med å fundamentere prosjektet i skolene beskrives som en «akilleshæl», i den forstand at «lærerne må føle at det er deres prosjekt». Skolene kan ofte være involvert i mange prosjekter, og det kan være vanskelig å se sammenhenger, og å sette av nok tid. I forskning om FoU inn mot praksisfeltet, beskrives skoleleders rolle som sentral, forstått som at han må være drivende, ha oversikt og må ha eierskap. Lærerne må føle at FoU er viktig for å utvikle deres jobb, for at den skal bli bedre i det daglige. Det er skolelederen som må være med på å dyrke frem denne følelsen på skolen, sier lærerutdanningsinstitusjonen.

Av prosjektgruppen oppleves skoleledere som ulike både i de administrative kollegiene, og mellom ulike skoler:

«Det var så store forskjeller i oppfatningen mellom den ene og den andre skolelederen. Det var vel ganske spesielt, og han jeg opplevde som mest negativ mot endring, det inntrykket har jeg da fått bekrefta når jeg da kom tilbake til skolen senere som tilbyder. Det at jeg ikke tror han forstår veldig mye av - Mange av de ideene som preger skolen da. Og han hadde, om jeg husker riktig da, jobbet veldig-veldig lenge på samme skole, og det er jo godt mulig

at han ikke har vært vant til å få utfordret sine ideer og forståelser.»

Prosjektgruppen beskriver også en annen skole i FoU-prosjektet:

«På den ene skolen der var det to skoleledere som var relativt samstemte på hva behovene var, altså, de visste ikke nødvendigvis hvordan ting burde være, men de hadde noen ideer omkring hva som ikke fungerte. Mens på [skolen] var det jo langt større forskjeller på vurderingspraksiser. Den ene skolelederen hadde en forståelse av vurdering, og vurderingspraksiser, som ikke helt harmonerer med de som de fleste kanskje vil mene i dag.»

Skolen opplever selv at FoU-prosjektet fører til at skoleleder må være pedagogisk leder, og ikke bare en administrator. Det oppleves som positivt at skoleleder får ta styring på prosjektet, og at prosjektet kommer «top down». Skolen sier: «Rektor må ta tak. Om ikke rektor gjør noe, skjer det lite».

Skolen opplever at rektorrollen har forandret seg fra å være «først blant likemenn» og ofte «en godgjørelse etter lang og tro tjeneste», til å bli den som skal «drive butikken». Skolen har selv tatt utdanning i skoleledelse ved en lærerutdanningsinstitusjon, hvor «forskere er lærere», og undervisningen dermed «blir forskningsbasert». «Det ville nok vært annerledes om utdanningen var "gamle rektorers klubb"», sier skolen. Skolen opplever her at for skolelederrollen «kan det være et generasjonsskille på gang».

Skolen opplever skolelederen i en «glidende rolle», i prosjektet, som må skape sammenheng mellom lærere og prosjektets satsningsområdet. I denne posisjonen oppleves et «krysspress». Dette krysspresset beskrives, flere ganger av skolen, som en posisjon hvor skoleleder blir stående mellom både politikk, ytre målstyring, ansatte og foreldre. Det oppleves imidlertid «ikke press fra den viktigste gruppen : elevene».

7.3 Kategori: Eksterne eksperter

Prosjektgruppen ønsker å «veilede» på hva man tror kan være «gode løsninger», og er opptatt av at deres bidrag er «forståelsesorientert», og at det «oppleves positivt» på skolen. Flere har erfaring fra læreryrke, og kjenner skolekulturen personlig. Dette fører også til at man er ydmyk i forhold til vanskelighetene i praksis.

Prosjektgruppen er satt sammen for å dekke alle områdene som prosjektet skal jobbe med, og de skal komme med «hint og råd», selv om de ikke skal fungere som prosjektledere. Det er veldig viktig å skille mellom å tilby prosjektet, og å eie det. Skolelederen eier prosjektet, og bestiller hjelp fra lærerutdanningsinstitusjonen, som tilbyder av «fagekspertise», spesifiseres det av

lærerutdanningsinstitusjonen.

Skolen opplever det som positivt at det kommer eksperter direkte inn i skolen, og at dette er bedre enn «*løsrevne kurs*», hvor bare noen lærere deltar. Det er interessant å høre hva eksperter mener om klasserommet, syns skolen, og skolen mener at prosjektet kunne vært «*dratt enda lengre*» ved at prosjektgruppen kunne «*veiledet lærerne direkte i klasserommet*». Skolen spekulerer: «*kanskje er de redd for å komme til kort med virkeligheten*». Skolen mener at ekspertene bør være ymde, samtidig som de ikke må være unnskyldende. Ekspertene må «*kunne noe bedre enn lærerne*», men dette må demonstreres på en «*elegant måte*». Skolen opplever det som nødvendig at ekspertene må: «*Være en av oss*», altså at de er «*lærer i bunn*».

7.4 Teoretisk analyse av de normative kategoriene

Når lærerutdanningsinstitusjonen sier at prosjektet er «*basert på verdensforskning*» og «*forskningsbasert*», kan dette tolkes slik at det fins lite tilgjengelig nasjonal forskning på emnet? Rammedokumentene er skrevet av ekspertgrupper, men er disse grupperingene nasjonale eller internasjonale. Kan en generell instrumentell modell overføres til enhver spesifikk skole eller praksis? Her er Durkheim (1975) sine poenger om at oppdragelse alltid foregår innenfor kulturelle rammer, viktig å ta hensyn til. Er det den samme kulturen i alle verdens skoler? Om det er internasjonal eller nasjonal grunnforskning som ligger til grunn for prosjektet, er uklart.

Lærerutdanningsinstitusjonen sier imidlertid: «*[...]har disse skrevet sine bakgrunnsdokumenter, som da er basert på det som er kjent fra verdenslitteraturen. For der er det forsket og fins sterke miljøer[...]*». Ordlyden her kan tolkes slik at det finnes sterke miljøer for grunnforskning, men at disse ikke finnes nasjonalt.

At man ønsker å «*bringe ny kunnskap om hva og hvordan dette fungerer*», samtidig som denne følgeforskningen legger grunnlag «*for at utviklingen på skolen er forskningbasert*», er i tråd med evalueringstanken i aksjonsforskningen. Det er viktig å skille denne formen for anvendt forskning, fra grunnforskning. Her peker jeg til tilbake til NIFU (2012) sine definisjoner, som jeg presenterte i innledningen av studien, som skillet mellom de ulike typene av forskning:

Grunnforskning : Eksperimentell eller teoretisk virksomhet som primært utføres for å skaffe til veie ny kunnskap om det underliggende grunnlag for fenomener og observerbare fakta – uten sikte på spesiell anvendelse eller bruk.

Anvendt forskning : Virksomhet av original karakter som utføres for å skaffe til veie ny kunnskap. Anvendt forskning er primært rettet mot bestemte praktiske mål eller anvendelser.

Om det er slik som følgeforskningen ligger til grunnlag for at utvikling på skolen skal være forskningsbasert, så er det her tilfelle at forskningen er basert på anvendt forskning, og ikke på grunnforskning. Ut fra NIFU sine definisjoner vil dette da si at forskningen er primært rettet mot å kunne anvendes, og ikke er basert på underliggende grunnlag eller observerbare fakta. Det forskningsbaserte aspektet av FoU-prosjektet må da hovedsaklig knyttes opp mot evidensbevegelsen, og koblingen mellom *forskning og policy-making og implementering* (Grimen & Terum, 2009). Dette aspektet understrekes jo også når lærerutdanningsinstitusjonen beskriver prosjektet som en «*implementeringsstrategiplan*».

Når prosjektgruppen uttaler at det eksisterer ulike nivåer på forskning, bekrefter dette skillet mellom anvendt forskning og grunnforskning ytterligere. Jeg opplever det som interessant at prosjektgruppen beskriver FoU-prosjektet som et «*oppdragsprosjekt*». Dette skiller fra andre FoU-prosjekter som kan være drevet etter eget initiativ, «*som jeg gjør fordi jeg har lyst*». Impliserer dette at oppdragsprosjekter gjøres av plikt og nødvendighet, og ikke lyst? Om FoU må befestes på «*eierskapssiden*» i skolen for å lykkes, hvordan befestes prosjektets «*eierskap*» hos prosjektgruppen, og hvordan påvirke dette eventuelt prosjektens suksess?

Skillet trekkes videre mellom FoU og forskning som kritikk, hvor kritikk publiseres og utøves gjennom egne forum for akademiske publikasjoner. Impliserer dette at man ikke har mulighet til å utøve kritikk annet enn i spesifikke akademiske kanaler? Betyr dette at prosjektgruppen opplever grunnforskning som kritisk i natur? På hvilken måte relateres dette skillet mellom forskningens ulike hensikter til forskning og politikk? På hvilken måte vil ulikheter i den økonomiske finansiering av grunn- og anvendt forskning påvirke muligheten for en forskningsbasert kritikk?

Når prosjektgruppen opplever at inngangsbilletten til å delta i eksterne FoU-prosjekter er «*publikasjoner [...] er en fagperson som kan noe*», og deretter beskriver forskningens resultat som: «*Også blir det jo en publikasjon av det, så fører det nå meg og skolene videre, forhåpentligvis*», uttrykker dette, slik jeg opplever det, noe av forskningens tvetydige natur. Som Bourdieu (1999) påpeker er produksjon av kunnskap innenfor et skolastisk felt tvetydig, for på samme tid som den etterstreber en objektiv form for sannhet, blir denne sannhetsverdien berammet av forskerens egen forglemmelse av sin «*frihet*» som muliggjør produksjonen. Ut fra Bourdieu (1999) kan forskning som produseres og publiseres innenfor et skolastisk univers, betraktes som konstruksjon av en kulturell kapital, som tilskrives en symbolsk verdi som døråpner til prosjekter som ligger utenfor det skolastiske universet, hvor produksjonen av kapitalen foregår. Kapitalen fungerer som inngangsbillett til å posisjonere forskere til å delta i fremtidig forskning. Med Bourdieu (1999) kan man si at produksjon av forskning på denne måten blir en habituell strategi, bevisst eller ubevisst,

som samspiller med det skolestiske feltet som forskeren befinner seg i.

Som Bourdieu (1999) selv påpeker, skal man imidlertid være forsiktig med å bruke hermeneutikk til å skape tvil om samfunnsvitenskapenes søken mot en form for rasjonell kunnskap, og løsningsmuligheter på sosiale utfordringer. Denne hermeneutiske kritikken vil i seg selv kunne sees på som utøvelse av en spesifikk skolastisk fornuft, som da vil måtte rammes av kritikken mot denne som Bourdieu (1999) fører. Når prosjektgruppen sier «*forhåpentligvis*», velger jeg å betrakte dette som en reell tro på den samfunnsvitenskapelige forskningens muligheter til å bidra i at skolen blir bedre. Det er imidlertid helt klart pedagogisk berettiget å undersøke hvilke rammer som skaper og begrenser feltene for produksjon av kunnskap, og være kritisk mot disse, også innenfor et skolastisk univers. Denne kritiske typen pedagogisk forskning er nødvendig, fordi rammene i seg selv er med på å bidra til å legitimere den symbolske verdien den kulturell kapitalen de skolastiske universene produserer.

Skolelederens rolle i FoU-prosjektet beskrives som en «*akilleshæl*» av lærerutdanningsinstitusjonen. Skolelederens posisjon mellom det man fra en skolastisk posisjon kan beskrives som teori og praksis, er altså et sentralt suksesskriterium. Det er skolelederen som må være drivende, ha oversikt og ha eierskap til prosjektet, og dette engasjementet må smitte over på lærerne, og finne bosted i lærernes holdninger og motivasjon. Dette er den samme type tankegang som jeg har trukket frem og vist til i Hoekstra & Korthagen (2011) sin studie, hvor utvikling av lærerens *self-concept*, foregår gjennom bruk av metoder (MLL) fundamentert i psykologi og østlig filosofi, mindfulness. Den enkelte lærer må altså oppleve FoU som en meningsfull aktivitet, om man skal lykkes med FoU. Skolelederen må bidra til at *det indre* i læreren, finner motivasjon og glede i *det ytre*, representert av FoU-prosjektet. På hvilken måte utvikles skolelederens kompetanse i mindfulness i forkant av slike prosjekter? Dette er meg ikke kjent, men jeg observerte at begrepet ble brukt, og gjort rede for av prosjektgruppen, i en undervisningssituasjon mellom prosjektgruppen og skolens lærere. Når skolen selv sier: «*Rektor må ta tak. Om ikke rektor gjør noe, skjer det lite*», blir det nærliggende å tro at denne overføringen av eierskap kan fungere, fordi det impliserer at skolen er åpen for nye idéer. Når en annen skoleleder beskrives som «*mindre endringsvillig*» og «*ikke har vært vant til å få utfordret sine ideer og forståelser*», skaper dette imidlertid utfordringer for skoleleders mulighet til å bidra til et engasjement hos sine lærerne.

Denne opplevelsen av sosiale agenter som fremstår gammeldagse og lite endringsvillige, tilskrives en tilstand Bourdieu (Grenfell, 2008) kaller *hysteresis*. Begrepet brukes for å beskrive en mismatch mellom utviklingen av felt og habitus. Skolelederen som beskrives som gammeldags, har en lang karriere i skolen bak seg. At denne agenten oppleves som mindre villig til å endre seg, av

prosjektgruppen, vil i dette tilfelle kunne betraktes som at det er en habituell forskjell mellom den yngre skolelederen som har blitt eksponert for de moderne idéene som preger dagens skole gjennom sin skolelederutdanning. Denne yngre skolelederen kan tenkes å være eksponert for begrepet om mindfulness, eller lignende endringsbegreper, gjennom sin skolelederutdanning. Som skolen selv påpeker, ville dette tenkelig vært annerledes om en skolelederutdanning hadde et annet innhold, og vært «*gamle rektorers klubb*'».

Det vesentlige suksesskriteriet, slik jeg ser aspektet av å lykkes med FoU gjennom skoleleders engasjement og bidrag, blir hvilken grunn- eller etterutdanning man ønsker, og eventuelt krever, at skoleledere må ha. Hvilke ulike habituelle disposisjoner vil disse utdanningene tiltrekke seg, og hvilke habituelle disposisjoner vil skolelederutdanningen prege de sosiale agentene med. Om skoleledere er akilleshæl i en instrumentell og accountability-basert styring av skolen, betyr dette at skoleledere i skolen bør være habituell disponert (og kvasset gjennom utdanning) for den type styring som fremmes av NPM som styringsfilosofi. Vi er da inne på et vesentlig spørsmål, som blir en diskusjon omkring etikk, moral og holdninger. Hva slags mennesker vil vi at en utdanning skal bidra til å skape? Tror vi på at utdanning kan forme mennesker i et gitt bilde? Hva slags menneske skal dette være? LK06 har sitt menneskebilde i den generelle delen av læreplanen, *det integrerte mennesket*. Har universitets- og høyskolesektoren som besørger skoleledere og lærerutdanning en tilsvarende form man vil støpe i?

Når skolelederen beskrives som i en «*glidende rolle*», hvor det oppleves «*krysspress*», sier dette også noe om skolens kompleksitet. Om symmetriske relasjoner skal være grunnlag for utvikling, hvordan skaper man disse mellom politikk, ansatte og foreldre. Et lærerkollegium kan streve mot symmetriske relasjoner, forstått som det som betegnes som *en flat struktur*. Dette er en ledelsesmodell som er mulig, og populær. Men om styringen, og de redskapene som brukes for dette kommer inn i skolen eksternt, så vil det fortsatt være en stor utfordring med å arbeide mot symmetriske relasjoner. De symmetriske relasjonene må kanskje strekkes ut over skolens lærerværelse, og inn mot skolens eiere, for at man skal kunne snakke om en meningsfull symmetrisk relasjon. At skolen opplever liten press fra «*den viktigste gruppen: elevene*», påpeker også viktigheten av å holde fokus på den gruppen som skolen hovedsaklig bør tjene interessene til, og har et moralsk og etisk oppdrageransvar ovenfor.

At prosjektgruppen ønsker å veilede på hva man «*tror kan være gode løsninger*», og er opptatt av at deres bidrag er «*forståelsesorientert*», og «*oppleves positivt*» på skolen, settes i kontekst av Durkheim (1975) sine poenger om den praktiske pedagogikken, som handlings- og idékombinasjoner, og ikke vitenskapelige løsninger. At det skal oppleves positivt er også

nærliggende for den overføringsmodellen av ytre forhold til indre motivasjon, som skisseres i Hokestra & Korthagen (2011) sin studie. Ut fra evidensens synspunkt vil prosjektgruppens arbeide med en form for «*kunnskapsbasert*» praksis, og ikke det som eksplisitt betegnes som «*evidensbasert*», men her påpeker Skrefsrud (2010) at de to begrepene brukes om hverandre, men samme hensikt.

At prosjektgruppen selv har arbeidet i skole, og er ydmyke ovenfor lærernes praksis, oppleves av skolen som et vesentlig suksesskriterie for at eksternt ekspertise kommer inn i skolen og lykkes. Skolens ønske om at prosjektet «*kunne vært dratt enda lengre ved at prosjektgruppen kunne veiledet lærerne direkte i klasserommet*», kommer muligens i konflikt med metodiske krav til aksjonsforskningen. Selv om skolen her spekulerer i at prosjektgruppen: «*kanskje er de redd for å komme til kort med virkeligheten*», er det også ønsket om en vitenskapelighet i aksjonsforskningen som begrenser prosjektgruppens mulighet til å både skulle evaluere og intervensere direkte i prosjektet samtidig. Når lærerutdanningsinstitusjonen og prosjektgruppen er tydelige på dette, kan man foreslå at en rolleavklaring burde vært avtalt tydeligere med skolen, og at prosjektgruppen og skolen hadde diskutert slike ønsker, for å avklare hva som er mulig og vanskelig å gjennomføre. Man kan her også velge å tolke skolens utsagn på en annen måte, ved at skolen henter til at praksis er noe annet enn teori. På samme måte som teoretikeren står i fare for den skolastiske feilslutning, kan man her lansere begrepet om *det praktiske felts feilslutning*, for å illustrerer skolens egen unike posisjon i forhold til det praksisfeltet den kontrollerer, og skolens interesse av å utøve makt i dette feltet uten direkte innblanding fra de man definerer som *redde for virkeligheten*. Skolens eget utsagn her kan på denne måten også kunne betraktes som en form for symbolsk kapital, som uttales for å befeste skolefolkets egen dominans over sitt felt og sine klasserom.

De symbolske kampene kjempes altså tilsynelatende ikke bare i de skolastiske feltene, for i et politisk klima som etterlyser evidensbaserte praksiser i ulike felter, fører dette også til at den praktiske virkeligheten ønsker å vitenskapeliggjøre sin egen undervisningspraksis. Skolen sier selv:

«Det er litt sånn både og, tror jeg, de [prosjektgruppen] må være litt elegant i hvordan de gjør det, for det er jo ikke slik at alle i skolen mistenker alle som ikke jobber i skolen. Dette med det praktiske og det teoretiske, som jeg har forstått at du spør om, er jo her møtet mellom skolen og ekspertgruppen, som også har en praktisk bakgrunn siden de har vært lærere. Men lærerne og vi på skolen har jo en teoretisk bakgrunn i og med at vi har studert i mange år for å bli utdannet til det her.»

Dette er helt klart et vesentlig poeng, som også peker på hvordan en lærersertifisering i tradisjonell forstand foregår. Om skolen har riktig, går læreren gjennom et teoretisk studie som sertifiserer

læreren for muligheten til å kunne gjennomføre et arbeid. Dette arbeidet beskrives av den skolastiske universet som praktisk. Læreren bryter altså med det skolastiske univers, som har sertifisert denne, og gjør i dette bruddet sin praksisen utilgjengelig for det samme universet som ga læreren sertifisering i utgangspunktet. Underfundig.

Når jeg mot slutten av mitt intervju med skolen diskuterer lærerutdanning, kommer følgende opplevelser opp. Jeg opplever dette som en veldig presis beskrivelse av undervisningens egenart, dens praksis, og hvilke muligheter man har til å beramme eller utskrive forordninger for denne gjennom forskningsarbeid. Skolen peker også her på noen av de aspektene som lærerutdanning og arbeid inn mot skole bør vektlegge:

«Jeg tenker at man må ha et arsenal av forskjellige ferdigheter, og det viser jo forskning, at variasjon er veldig viktig. Man må ha flere måter å gjøre det på, man kan ikke bare holde på å gjennomgå, ikke bare stå å prate selv, du kan ikke bare ha gruppearbeid, ikke bare prosjektarbeid, du kan ikke bare la elevene jobbe med tidligere oppgave.. Du må variere, du må forandre, du må passe på at elevene lærer forskjellig og tilpasse [...] Hvis du har en master skrevet om kvantetall, så er ikke det veldig relevant for ungdomsskolen. Men nå har det jo kommet nye mastergrader i didaktikk, mattedidaktikk master, altså en som har master i ulike måter å lære bort matematikk. Da kjenner jeg at skolehjertet begynner å slå raskere!»

Kap 8. Perspektiver på FoU og lærerprofesjonalisering relatert til denne studiens funn, forskningsspørsmål og problemstilling

Mitt utgangspunkt i denne studien har vært å se på hvordan arbeid med FoU ønsker å bidra til en profesjonalisering av læreryrket. Min brede problemstilling har vært: *Hvordan kan mer kunnskap om forsknings- og utviklingsarbeid bidra til å skape profesjonelle lærere og gi oss en bedre skole*
Mitt forskningsspørsmål har vært: «Hva er et FoU-prosjekt og på hvilken måte kan dette som fenomen utvikle lærerprofesjonen og utøvelse av yrket?»

Jeg har i denne studien forsøkt å illustrere noe av kompleksiteten et FoU-prosjekt rommer. Jeg har ved å prestere studiens funn og kontekstualisert disse i lys av pedagogisk teori, siktet mot å synliggjøre mer kunnskap om forsknings- og utviklingsarbeid. Det er ikke min hensikt å komme med noe entydig svar på hvordan forsknings- og utviklingsarbeid kan bidra til å skape profesjonelle lærere og gi oss en bedre skole, men jeg har underveis i min analyse prøvd å peke på en rekke aspekter rundt arbeid med FoU. Disse søker mot å nå en pedagogisk beskrivelse av fenomenet, og ønsker å belyse både utfordringer og problemer knyttet til arbeid med FoU, og det arbeidet som foregår med profesjonalisering av læreren. Som jeg sa innledningsvis, bør denne studien betraktes som et innlegg i det som er en pågående debatt om skolen og ønsket om lærerens profesjonalisering.

«Hvordan oppleves oppstart, gjennomføring og målsetning i et FoU-prosjekt hvor lærerutdanning, skoleforskere og skole er deltakere?»

Jeg har i denne studien presentert opplevelser fra tre ulike informanter tilknyttet et FoU-prosjekt, og jeg mine funn har pekt på utfordringer knyttet til både oppstart, gjennomføring og suksess med et slikt prosjekt. I tillegg til sine opplevelser i prosjektet som er undersøkt, har også informantene bidratt med normative betraktninger på hva et FoU *kan være*. Det er derfor også blitt vanskelig og trekke entydige konklusjoner basert på disse, fordi en så stor del av det som har kommet fram under arbeidet, forholder seg normativt til hva et FoU-prosjekt er, og hva det kan være. Ved å presentere de ulike deltakerberetningene, og relaterer disse til informantenes ulike posisjoner i det sosiale rommet som omslutter FoU-prosjektet, vil det være mulig å reflektere videre over hva som skal til for å kunne lykkes med FoU, eller om det rett og slett *«ikke er mulig å lykkes med skoleutvikling»*, som det ble påpekt fra en av informantene. Det er viktig å la funnene snakke for seg selv, og holde muligheten åpen for andre analyser i fremtiden.

På dette grunnlaget vil jeg derfor avslutningsvis forsøke å dra noen linjer utover dette prosjektets rammer, og peke på noen ulike teorier og forskning, både normativ og pedagogisk, for hvordan FoU-prosjekter kan bidra til å profesjonalisere læreren. Jeg har i liten grad noen konkrete funn som

kan hjelpe til i dette arbeidet, men her har man mulighet til å være praktisk pedagogisk, og konstruere noen idékombinasjoner. Disse er i seg selv normative. Jeg vil derfor trekke inn noen nye teorier som jeg har utelatt å legge til grunn for mitt analysearbeid, men som vil være relevant for å kunne presentere noen *idékombinasjoner* for hvordan FoU-prosjekter som intervensjon fungerer i andre land, og hvordan FoU-prosjekter kan fungere som plattform for å knytte tettere bånd mellom skole og institusjoner som utdanner og sertifiserer lærere i Norge. I den grad jeg referer til studiens funn og data fra informanter, vil dette markeres i «kursiv».

8.1 Profesjonell kapital

I boken *Professional capital* introduserer Hargreaves & Fullan (2012) reformstrategier for dagens skole. Boken setter søkelys på amerikansk reform av skolen, og lærerutdanningene, og finner her ingen sammenhenger mellom lengden på utdanning, krav til innhold i utdanning, og lærerprofesjonens egen opplevelse av en *profesjonalitet* (Hargreaves & Fullan 2012, s.84).

Hargreaves & Fullan (2012) viser til en revisjon av den norske lærerutdanningen fra 2011 (OECD, 2011), som identifiserer sammenheng mellom lærerutdanningen og muligheten for å bedre resultatene i skolen. Det pekes på at det er liten sammenheng mellom det arbeidet som universitetet gjør inn i skolene, og hva som faktisk skjer i skolene, og dette beskrives som tilsvarende situasjonen på 70-tallet i Canada (Hargreaves & Fullan 2012, s.84). Dette beskrives som en individuell tilnærming til å profesjonalisere læreryrket, og Hargreaves & Fullan (2012) sier at dette må være *et kollektivt arbeid*. Lærerutdanningen beskrives som utdaterte.

Det pekes på et institusjonelt skille mellom de som utdanner lærere, «*high powered researchers who commanders the research grants and graduate courses*», og i den andre enden «*teacher preparation programs that are mainly farmed out to lower status adjuncts*». I denne virkeligheten er ikke en oppgradering av læreren til mastergrad en tryllestav som forandrer lærerens profesjonalitet sier Hargreaves & Fullan (2012), fordi det allerede ligger et skille mellom det hva det skolastiske universet forbereder deg på og det som den praktiske verden tilbyr av muligheter, både gjennom muligheter til faglig orientering i kollegier, og gjennom profesjonelle karrieremuligheter i skolen som organisasjon. Om man søker mot å utvikle en profesjonell lærer, må også denne også ha muligheter til å realisere og utvikle sitt arbeid og sin karriere profesjonelt.

En vesentlig hindring som identifiseres for å utvikle lærerens *egen refleksjon over praksis* som grunnlag for å utvikle en profesjonell *holdning* til yrkesutøvelse, er ikke læreren selv, men et skolemiljø som er overbelastet med tester, målsetninger, data, regneark, og et «*frenetic rush of endless interventions*» (Hargreaves & Fullan 2012, s.98). Mentormetoder og lignende kan bidra

positivt til lærerens læring, men det er hovedsaklig lærerens arbeid i egen praksis, som bidrar til å skape en profesjonell lærer, og her trekker Hargreaves & Fullan (2012) inn *10,000 timers regelen*.

Regelen, som tilskrives Aristoteles, sier at et menneske må arbeide praktisk i 10,000 timer, for å utvikle en egen opplevelse av profesjonell kompetanse. Det er etter 10,000 timer en person selv føler seg flink nok i den praktiske aktiviteten. Dette gjelder ikke bare undervisning, men alle former for kroppslige praktiske aktiviteter. Aksjonsforskning og intervensjoner i skolen er altså ingen plasterlapp eller hurtigløsning for det som i utgangspunktet handler om å skape trygge rammer for lærerens praksis, og lærere som trives i sitt arbeid, slik at de selv er villige og motiverte til å investere de 10,000 arbeidstimene som er nødvendige for å selv oppleve seg som en profesjonell i sitt yrke.

Når Hargreaves & Fullan (2012) sier at prosessen med å profesjonalisere læreryrket må sees på som et kollektivt arbeid, belyser de nødvendigheten for at profesjonen selv, utdanningsinstitusjonene og politikken må orienteres i samme retning, og anse kulturell og økonomisk investering inn i lærerutdanning som en investering i fremtiden. «*Succesfull countries treat their teachers as nation builders*» (Hargreaves & Fullan 2012, s.186). Om vi legger Dale (2010) som premiss for hvordan en slik utvikling skal skje, så forutsetter idéen om utvikling i kunnskapssamfunnet at det praktiske, det politiske, og det teoretiske felt søker mot symmetriske relasjoner, som mulighet for utvikling.

I næringskjeden mellom de som styrer og de som styres, spiller lærerforskeren en sentral rolle. Denne er mellomleddet mellom læreren og de som utformer politikken som dirigerer lærerens hverdag og handlingsrom. For skolen selv oppleves ikke dette som et problem man løser gjennom økonomisk politikk, det er forholdet mellom de ulike feltene som oppleves som asymmetrisk. Skolen sier selv i denne sammenheng:

«Jeg skulle ofte ønske at det var litt mer romslige økonomiske rammer, og hver dag ønsker jeg at det var noen ekstra lærere, det er ikke det. Men, det virker ikke som om de er opptatt av det som skoleforskningen sier er viktig for elevenes læring. Samtidig så er jeg veldig ydmyk i forhold til lokaldemokrati, og det å være selvstyrt av politikere, det er veldig fascinerende. Fordi det er jo litt sånn at de lekende skal styre de lærde. De har mindre peiling på skole enn meg, allikevel så er det jeg som må stå der med luen i hånden... Og det prosjektet vi er inne i nå, er jo glimrende, fordi det er både vi som driver med det, og det er et eksternt fagmiljø, og så kanskje sammen så vil vi korrigere hverandre. Sånn at det blir bra da?»

Slik jeg oppfatter skolens utsagn, oppleves forskningen og forskeren som veien til politisk endring,

fordi politikken og policy utforming i seg selv, ønsker å være forskningsbasert. Om vi anvender Bourdieu (1999) sin kapitalforståelse på begrepet om den profesjonelle kapitalen, kan denne forstås som et ønske om å skape en lærerprofesjonen, som innehar en unik form for kapital, og at denne formen for kapital må tilkjennes sin egen symbolske verdi, muligens som profesjonens eget forsvar mot den symbolske verdien som koblingen mellom vitenskapelig evidens og politikk taust skriver inn i sine egne strukturer og hierarkier. I et maktperspektiv kan det å være en *profesjonell* sees på som å ha mulighet til å få handlingsrom for å kunne påvirke sin egen arbeidssituasjon og yrkesutøvelse.

8.2 Norsk lærerutdanning under reformering

Lærerutdanning i Norge er under reformering, og på hvilken måte denne utformes, vil ha stor betydning for hvilken funksjon lærerutdanningen skal ha, og hvilke læreridentiteter som formes (Haugen & Arntzen, 2012). Forholdet mellom profesjonsfagene i lærerutdanningen, pedagogikk og fagdidaktikk, beskrives som problematisk (Haugen & Arntzen, 2012), fordi fagene både har ulike kunnskapsgrunnlag, ulik praksis, og ulikt forhold til politikk. Pedagogikken har blitt kritisert for å være praksisfjern, mens fagdidaktikken knyttes tett opp til implementeringen av gjeldende utdanningspolitikk (Haugen & Arntzen, 2012). Pedagogikkens oppgave er å gi lærerstudenter flere briller for å kunne forstå, fortolke og agere i kunnskapsfeltet. Faget ønsker å belyse skolens kompleksitet gjennom å vektlegge at det finnes ulike sannheter i skolen, basert på hvilke perspektiver som legges til grunn (Haugen & Arntzen, 2012).

Pedagogikk og fagdidaktikk forstår forholdet mellom teori, politikk og praksis ulikt, og dermed lærerutdanningens funksjon. Skillet kan trekkes mellom utvikling av autonome praksiser som kan bidra til kritisk tenkning og endring, og implementering av gjeldende policy for utdanningsfeltet.

«En lærerutdanning som har implementering som det mest sentrale vil kunne ende opp med læreridentiteter som er byråkratiske gjennom at skole først og fremst innebærer å tjene de med økonomisk og politisk makt» (Haugen & Arntzen, 2012, s.2).

En drøftning av lærerutdanningens posisjonering, må altså skje på bakgrunn av hvilke læreridentiteter vi ønsker å skape, og i forlengelsen av dette, hvilke mennesker vi ønsker at skolen skal være med på å skape. Dette poenget kom jeg inn på tidligere, og i LK06, generell del, beskrives *det integrerte mennesket*, som er utdanningens endelige mål: *«Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling»* (LK06, siste avsnitt).

For å nå dette målet, må vi studerer lærerutdanningene, og lærerutdanningsinstitusjonene. *«Det*

krever imidlertid en lærerstand med solide perspektiver på hva utdanning kan være», om en slik drøfting skal kunne foregå med lærerne selv, og «i en slik sammenheng må pedagogikkfaget spille en større rolle» (Haugen & Arntzen, 2012, s.3).

Om det er slik at, «*Den viktigste arenaen for lærernes læring er deres praksis i skolen og deltakelse i lokalt FoU-arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.35), er det også hensiktsmessig å drøfte hva man vil at FoU skal være. Om ønsket er at denne skal brukes til en (re)sertifisering av lærere i praksis, må man kunne diskutere om FoU-prosjekter søker mot å bidra til utvikling av autonome praksiser, som kan skape et handlingsrom for læreren. Eller brukes FoU som et verktøy til å implementere gjeldende utdanningspolitiske praksis og styringsideologi ved å oppdra læreren.*

FoU-arbeid og aksjonsforskning har et utmerket fortrinn som plattform, siden den muliggjør relasjoner mellom det som skjer i skolen, og det som skjer på lærerutdanningene. Om man velger å betrakte FoU som en *dialog* mellom, som skolen sier «*de som kjenner forskningen*» og «*vi som kjenner praksisen*», vil FoU som aktivitet være en gylden mulighet til å revitalisere og holde lærerutdanningene oppdatert på hva som skjer i en verden utenfor det skolestiske univers. Man må imidlertid være klar over forskningens egne begrensninger, og skille klart mellom grunnforskning som søker å beskrive, og anvendt forskning som søker å evaluere. Om FoU brukes utelukkende til å evaluere og søke bekræftelse på det som «*verdensforskningen sier*», uten annen hensikt å være forordnende, vil implementeringen av slikt arbeid både som del av utdanningen, og som aktivitet fra universitets- og høyskolesektoren, i beste fall bidra til å ødelegge det tillitsforholdet som per i dag eksisterer mellom skolene og lærerutdanningsinstitusjonene. Som skolen selv sier: «*De må være en av oss. De må være lærer i bunn*».

Kap 9. Etterord: Noen perspektiver på finansiering av forskning, relatert til anvendt forskning og grunnforskning

Når trådene for denne studien skal nøstes sammen, kom jeg over en interessant artikkel på trykk i Morgenbladet 3.mai, som jeg umiddelbar følte var relevant for min eget studie som da var under avslutning. Artikkelen handler om forskningspolitikk i Norge. Jeg vil presentere noen sitater derfra, relatert til poenger i studien som nå er presentert.

I Morgenbladet nr. 17 2013 (Bildén, 2013) siteres Erna Solberg på at det går altfor mye penger inn i forskning, som ikke fører til noen form for næringsutvikling. Som eksempel vises det til USA, hvor det er tett samarbeid mellom næringslivet og akademika. Både kvantitativ og kvalitativ forskning er ettertraktet, og konsulentbyråer stiller med: *«harde fakta, tallenes tale, ... men også en dypere forståelse av kundene og sosial dynamikker.»* (Bildén, 2013, s.8). Universitetene stimuleres til å produsere forskning som egner seg for kommersialisering, og bedriftene er ivrige på å hente inn folk, metoder og ny kunnskap fra akademika. Høyresiden i norsk politikk argumenterer for et *«satsing på næringsrettet forskning»* (Bildén, 2013, s.8). Satsing på forskning bør rettes mot næringsklynger som kan vokse videre, som maritim næring, energi, helse og medisin. Høyre peker på at at det ikke holder bare å satse på forskning, vi må også satse på kommersialisering, og *«NTNU er dyktige her»* (Bildén, 2013, s.9).

«Akademika skal premieres for å produsere forskning som er nyttig for næringslivet.» (Bildén, 2013, s.8) men økt satsing på næringsrettet forskning skal ikke gå ut over grunnforskningen. De borgerlige partiene er jevnt over enige i denne agendaen, og FrP ved forskningspolitisk talsmann, Tord Lien, skyter inn: *«En større del av midlene bør tildeles over nasjonale konkurransearenaer til de prosjektene som får best score innen sine disipliner. I den grad skillet er veldig tydelig, må da grunnforsknings- og anvendte forskningsprosjekter konkurrer mot hverandre»* (Bildén, 2013, s.8). Solberg kommer inn på konkret finansiering av forskning, og området hvor det er ønskelig å kutte bruk av penger: *«Forskning som ikke holder høy nok kvalitet. Her vil vi være tøffere [...] Vi må også se på om desentraliseringen har gått for langt. Læreutdanningene er spredt for mye utover.»* (Bildén, 2013, s.10).

Kristian Gundersen, professor i biologi ved UiO, uttaler:

«Hverken på høyresiden eller venstresiden er det vilje til å satse på fri forskning eller grunnforskning. Venstresiden vil ha forskning i politikkenes tjeneste, mens høyresiden vil ha forskning i bedriftens tjeneste [...] Historisk har det likevel ikke vært stor forskjell på om det er høyresiden eller venstresiden som sitter i regjering» (Bildén, 2013, side 9).

Gundersen trekker fram Japan som eksempel, og hevder: «*Japan har forsøkt seg på dette, å bare snylte på resten av verdens grunnforskning, men de har jo stagnert*» (Bildén, 2013, s.9), og fortsetter: «*Dessuten har dette en moralsk side, verdens rikeste land har en forpliktelse til å bidra til kunnskapsutviklingen [...] Det foreligger ingen empirisk evidens for at den omfattende øremerkingen og byråkratiseringen gir merverdi. Vi må ha større tematisk bredde, mer langsiktighet [...]*» (Bildén, 2013, s.9). Jan Martin Nordbotten, professor i matematikk ved UiB, følger opp:

«Det er neppe noen som vil si seg uenig i at fremtidens økonomi bygges rundt sterke kunnskapsbedrifter og at forskning er grunnstammen [...] Hvis universitetene isolerer seg i en slags høyborg, tror jeg vi sager over grenen vi sitter på. Vi må bidra til samfunnet [...] Det er likevel en berettiget frykt om at man skal bli alt for nyttige [...] Mange fag har ingen naturlig næringsmessig motpart, og frykter for å bli overflødige hvie en for snever næringsrelevans skal være målsetningen». Lønnsom forskning skal foregå i bedriftene, ikke som en subsidiert post på universitetene» (Bildén, 2103, s.9).

Man ønsker imidlertid ikke en politisk styrt forskning, på høyresiden, uttaler forskningsrepresentant fra FrP, Tord Lien: «*Vi har som grunnleggende prinsipp at forskningen skal være fri*» (Bildén, 2013, s.10). «*Venstresiden derimot bruker altfor ofte politisk styrt forskning for å prøve å finne raske løsninger på aktuelle problemer. Det er ikke sånn forskning skal drives,*» følger Erna Solberg opp (Bildén, 2013, s.10).

Det er vanskelig, og vitenskapelig ufruktbart slik jeg opplever det, om man i et studie av FoU, ikke vender blikket også mot den politiske og økonomiske diskurs. Universitets- og Høyskolesektoren sin mulighet til å produsere vitenskap er både nært knyttet til, og berammet av økonomiske midler, både fra det offentlige og fra næringslivet. Men forskningen må ha en grad av autonomi, en *skholé*, som mulighet og potensial for å realisere en tanke som ikke er påtvunget et allerede gitt formål. En *skholé* er nødvendig for å kunne nå en type objektivitet i forskningsarbeid, fordi den muliggjør leting og nysgjerrighet, kun for undersøkelsens egen skyld.

På et utelukkende skolastisk nivå, vil en analyse av ulike aspekter relatert til dikotomien teori – praksis, være hensiktsmessig for å kunne plassere sine funn innenfor ulike felters teoretiske konstruksjoner om hva læring er, og hvordan det kan eller bør foregå. Dette er imidlertid en symbolsk kamp, med verdi utelukkende i et felt som tilskriver disse symbolske våpen en verdi. For meg har det blitt viktig (jo dypere inn i dette studiet jeg har beveget meg) å problematisere grunnlaget for at forskning, og arbeid med kunnskap, kan eksistere som en meningsfull aktivitet og innenfor hvilke rammer søken mot nye former for kunnskap kan sies å ha en verdi.

I en politisk diskurs, minner Bourdieu oss at forskeren kan velge å søke mot:

«Realpolitikk, altså politisk kamp myntet på å forsvare de sosiale betingelsene for utøvelse av fornuft og det institusjonelle grunnlaget for intellektuell aktivitet [...] må fremme alles adgang til redskapene for produksjon og konsum av historisk viten [...] en slik politikk (kan) ta sikte på å rehabilitere den praktiske fornuft og bryte ned det sosiale skillet mellom teori og praksis i representasjoner og framgangsmåter. Dette motsetningsforholdet, som er så grunnleggende skrevet inn i den skolastiske underbevissthet, dominerer all tenking. Idet det fungerer som et absolutt inndelingsprinsipp [...] gjennom en rekke av den lærde diskursens dikotomier, som det kantianske skillet mellom forståelse og sansing, som forhindrer en i å oppdage at det ikke finnes noen bruk av sanseevnen som ikke allerede impliserer utøvelsen av intellektuelle evner» (Bourdieu 1999, s.84).

Bourdieu (1999) etablerer en forbindelse, som ellers er skjult,

«Mellom interessen for praktisk kunnskap og politisk fiendtlighet ovenfor den rasjonalistiske tendens til å nedvurdere de praktiske tradisjoner til fordel for eksplisitte teorier - ideologier - eller til å betrakte alt som er planlagt og utført med vitende vilje, som mer verdifullt enn det som ubevisst har etablert seg gjennom tidens løp» (s.86).

Et ønske om å overskride dikotomien teori – praksis, kan derfor, slik jeg ser det, oppleves som en maktutøvelse for å trykke ned muligheten for politisk motstand fra det praktiske feltet utøvere, fra de som er bevæpnet med ulike former for rasjonalitet som kan påtvinge en kroppslig handling en skolastisk rasjonalitet.

Gjennom motsetninger som teori - praksis, er det hele den sosial orden som er til stede i selve tanken om denne ordenen. Rasjonaliseringen tenderer til å bli en stadig mer avgjørende historisk kraft. Makt utøves gjennom den rasjonelle kommunikasjonens veier (Habermas og Foucault i Bourdieu 1999), i det de er «produkter underlagt en orden som i sin tur er underlagt krefter som smykker seg med fornuften» (Bourdieu 1999, s.87). På denne måten reproduseres de økonomiske ekspertenes diktatur, som skaper en tilslutning til den rasjonaliserte maktens despotiske vilkårlighet.

Samfunnsvitenskapene må stille seg parat til å avsløre og motarbeide disse maktstrategiene (som de også er i stand til å bevæpne): «enten ved å stille sine rasjonelle kunnskapsredskaper til tjeneste for dominans, eller for en kontinuerlig politisk kamp for universaliseringen av betingelsene for adgang til det universelle» (Bourdieu 1999, s.87).

En adgang til det universelle, innebærer slik jeg ser det, en fundamentert institusjonalisert tilgang til å realisere forskning, og tankevirksomhet, som er fri. Fri i den forstand at den regnes som

grunnforskning i den byråkratiske språkdrakten, og fri i den forstand at den søker kunnskap, kun for kunnskapens egenverdi. Anvendt forskning er av stor verdi for Universitets- og Høyskolesektoren, ikke minst økonomisk, men jeg har også pekt på hvordan denne er unik i muligheten til å skape dialog. Denne typen forskningsaktivitet bør derimot ikke prioriteres på bekostning av grunnforskning.

Kap 10. Referanseliste og vedlegg

10.1 Litteraturliste

- Berg, K., & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bilden, K.M. (2013, 3-9.5.2013). *Mer kommersialisering, mer næringsretting*. Morgenbladet nr. 17 (årgang 194, 2013), s.8-10
- Bjørnhaug, I. (2002). Pierre Bourdieu–alle stridigheters sosiolog. *Nordisk sosialt arbeid*, (2), s.161-168.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oslo: Pax.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Durkheim, Émile (1975). Pædagogikkens væsen og metode. *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. København: Carit Andersen forlag. s.60-80
- EACEA. (2013). Comenius Programme. Hentet 01.04.2013 fra http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius_en.php
- Forskningsrådet. (2013). Kunnskapscenter for utdanning. Hentet 01.06.2013 fra <http://www.forskningsradet.no/prognett-kunnskapscenter/Forside/1253965374154>
- FOU. (2013). Forskning og utdanning. Hentet 01.01.2013 fra <http://fou.no/om-fou-no>
- Glaser, B. G. (2008). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), s.23-38.
- Grenfell, M. (Ed.). (2008). *Pierre Bourdieu: key concepts*. Stocksfield: Acumen.
- Grimen, H., & Terum, L. I. (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grythe, J. (2011) Forskningsbasert undervisning som evidensbasert praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (95,5), s.386-397
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk (2. utg.)*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Haugan, S. (2012). Ny direktør for kunnskapscenteret for utdanning. Hentet 01.09.2012 fra <http://bit.ly/14rZ9L6>

- Haugen, Cecilie; Hestbek, Tine Arntzen. (2012). *Hvilke lærere vil Norge ha?*. Hentet 01.05.2013 fra <http://www.forskning.no/artikler/2012/mars/317457>
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of teacher education*, 62(1), s.76-92
- Irgens, E. J. (2010). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, 4. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kure, A.K. (2011). *Erfaringer fra Norge: Samarbeid mellom forskning, policy og praksis*. Hentet 01.02.2013 fra <http://www.atferdssenteret.no/aktuelt/erfaringer-fra-norge-samarbeid-mellom-forskning-policy-og-praksis-article1111-119.html>
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lilledahl, Gerd og Atle Wehn Hegnes (2000). *Kvalitativ metode*. Hentet 01.01.2013 fra http://www.giaever.com/sosiologi/KM.htm#_Toc496898482.
- Lindoe, P. H., Mikkelsen, A., & Olsen, O. E. (2002). Fallgruver i følgeforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(2), s.191-217
- Marthinsen, E. (2004). Evidensbasert-praksis og ideologi. *Nordisk sosialt arbeid*, 24(4), s.290-302
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2010). *Melding til Stortinget Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NESH. (2009). Informert samtykke. Hentet 01.06.2013 fra <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Informert-samtykke/>
- NIFU. (2012) Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 01.06.2013 fra <http://www.nifu.no/>
- OECD. (2011) *Reviews of national policies for education: Improving secondary schools in Norway*. Hentet 10.06.2013 fra <http://bit.ly/13xeEAb>
- OECD. (2013). *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Home. Hentet 01.03.2013 fra <http://bit.ly/105d4Ya>

- Palmer, R. R., Colton, J., & Kramer, L. S. (1995). *A history of the modern world*. New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23(1/2), s.173-96.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T. A. (2010). Evidensbasert praksis i skolen - den vitenskapelige dialogen og lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, s.17-27.
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), s.194-209
- SSB. (2013). Statistisk sentralbyrå i Norge. Hentet 10.06.2013 fra www.ssb.no
- St.meld nr.11 (2008–2009). (2008). *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld nr.16 (2006-2007). (2006). *...og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld nr.31 (2007-2008). (2007). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld nr.41 (2008-2009). (2008). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Steinsholt, Kjetil (2008, 04.11). Paper publisert på konferansen, *Profesjonsutfordringer i barnehage og skole - kjennetegn på god yrkesutøvelse*. Bergen.
- Steinsholt, Kjetil og Dobson, Stephen. (Red.) (2011). *Dannelse, Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Stoltenberg, J. (2013). *Kunnskapsdepartementet 2013 – Langtidsplan for forskning*. Hentet 01.06.2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2013/langtidsplan-for-forskning.html?id=716891>
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Kunnskapsløftet*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Utdanningsforbundet. (2008). Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet. *Temanoetat 6/2008*. Oslo: Utdanningsforbundet
- Utdanningsforbundet. (2012). Om begrepet danning i barnehagen. *Temanoetat 4/2012*. Oslo: Utdanningsforbundet
- Wiki-ebp. (2013) *Evidence based practice*. Hentet 01.08.2013 fra

http://en.wikipedia.org/wiki/Evidence-based_practice

10.2 Figurer

Figur 1: MLL-metoden, LØK-modell



Figur 2 : Synliggjøring av fargekoding

█ : «Ja, det kan du godt kalle det *oversettelse*, eller kanskje og at jeg konstruerer et rammeverk da, som er enkelt nok til at dem kan forstå det, og at dem skjønner mer eller mindre intuitivt at det her går det an å ta i bruk. Ehm, jeg er veldig glad i – jeg kaller det bare visuelle metaforer sjøl da, og det har høyoppløselige, gode foto av en eller annen situasjon, ikke nødvendigvis skolerelatert, også sier jeg at det her illustrerer et poeng veldig godt, for den visuelle kommunikasjonen og det å gå gjennom slike bilder, på en måte da, i bokstavelig overført betydning ser ut til å funke bra for endel lærere. Heller det enn 10 kulepunkter for å prøve å forklare et begrep...»

Figur 3 : Analyseskjema for kategorisering og koding av underkategorier

UNDERKATEGORIER	TEORI	MELLOMROM	PRAKSIS
Politisk styring av FoU	Kommunenivå, FoU Skoleeieren har fått tilbud	Tror politikere vil at skolen skal bli bedre Var kanskje ikke så bra som man trodde	Uambisiøst, kynisk
	Særlig i det som er målbart og vises Krav om utvikling på bakgrunn av nasjonale prøver Sammenlignes med andre, internasjonale undersøkelser Skolepolitikk for lite forskningsbasert Alle norske partier enige om skolepolitikk	Viktigere å ha en skolepolitikk som folk stemmer på En en som virker Med unntak av privatskoler og småtteri	
	Rammebetingelser Finansiering Snakkes om penger	For lite opptatt av innhold Snakkes mye om I stedet for innhold og kvalitet	
Eksperter	Direkte inn i skolen Eksterne Eksperter	Bedre enn at bare noen drar på kurs Kurs for noen, en sårbar måte. Interessant å høre hva eksperter mener om klasserommet Redd for å komme til kort med virkeligheten Litt som man tenker. Må gjøres på en elegant måte Ydmyk Må tro på det man leverer	Direkte på læreren God spredning når alle hører det samme. Det er ikke så enkelt som dere sier, i klassen Fortelle hvordan det fungerer i praksis Men ikke unnskyldende Eller la vær å levere det Eksperterne må kunne noe bedre enn lærerne «E e egentlig sånn som dækker»
	Forutsetning at Har snakket direkte mer personalet	«De er lærer i bunn» Det må vær en av oss Kunne vært dratt enda lengre Kunne veiledet lærere direkte i klasserom	
	I klasserommet endringen skal skje	Demonstrert i en time, klasserom mer konkret	Observatører, modellering for lærere
Kriterier for å lykkes Målsetninger	De fremste ekspertene Er gratis Nasjonal satsing Udir vil at skolen skal utvikle seg Utvikling i skolen er noe nytt	Lett valg å ta Litt kynisk Håper at det vil være forandring Utgangspunkt for diskusjon	Egen vurdering etter prosjektet Vil ha bekreftelse, tilbakemeldinger fra ansatte En egen bruk av verktøyene som brukes i prosjektet

10.3 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hækk Hårlages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@red.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.m. 585 321 884

May Britt Postholm
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.05.2013

Vår ref:34581 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.05.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>34581</i>	<i>FoU prosjekter som møtepunkt mellom den teoretiske og praktiske pedagogikk</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>May Britt Postholm</i>
<i>Student</i>	<i>Marius Thorvaldsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marius Thorvaldsen, Munkegata 40 B, 7011 TRONDHEIM

10.4 Intervjuguide

Punktguide for semi-strukturerte kvalitative intervjuer

- Hva er bakgrunn for prosjektet?
- Hvordan har dere jobbet i forkant av prosjektet?
- Hva ønsker dere å få ut av prosjektet?
- Hvordan opplever dere de andre partene i prosjektet relatert til punktene over?
- Hva er den praktisk nytten av et slikt prosjekt?
- Hvordan opplever du målsetningen med forskning?
- Hvordan opplever du målsetningen med utvikling?
- Hvordan opplever du FoU som et møtepunkt mellom ulike kulturer?
- Opplever du at dette kan bidra til en profesjonalisering av skolen?
- Hvordan opplever du skolekultur og forskningskultur? Er det noen forskjeller?
- Opplever du et skille mellom teori og praksis? I så fall, hva er dette skillet?

10.5 Prosjektbeskrivelse, Søknad om datainnsamling

Marius Thorvaldsen

Masterprogram : Lærerprofesjon og yrkesutøvelse

NTNU

7491 Trondheim

Trondheim 16/08 2012

Forespørsel om datainnsamling til masteroppgave med tittelen : «FoU prosjekter som møtepunkt mellom den teoretiske og praktiske pedagogikk»

Bakgrunn for prosjektet :

Mitt prosjekt vil være et etnografisk feltstudie. Miljøet jeg vil undersøke er et FOU-prosjekt i regi av NTNU / PLU. Bakteppe for dette FOU-prosjektet er lærerens læring, og er slik jeg oppfatter det en videreføring av føringer gitt fra myndighetene i bl.a. St.Meld 11 som sier: "Den viktigste arenaen for lærernes læring er deres praksis i skolen og deltakelse i lokalt FOU-arbeid" (Kunnskapsdepartementet, 2009, s35).

Jeg vil delta i oppstarten av dette FOU-prosjektet, som observatør. Gjennom et etnografisk feltstudie og utfyllende kvalitative intervjuer, ønsker jeg å se på hvordan et FOU-prosjekt kan betraktes som et møte mellom to ulike kulturer, den teoretiske, og den praktiske, ved å synliggjøre prosjektdeltakernes opplevelser.

Veileder :

May Britt Postholm ved NTNU / Program for lærerutdanning er min veileder for dette masterprosjektet. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og støttes av veileder.

Hovedfokus i datainnsamlingen :

Det mest interessante perspektivet å få grep om i mitt prosjekt, vil være å undersøke hvordan

deltakere opplever atbeid med et FOU-arbeide. Opplevs dette som et positivt bidrag til lærerens læring slik St.Meld 11 hevder?

Opplevelsen av et slikt prosjekt vil dels kunne observeres ved å delta på samlinger og prosjektmøter, men det vil være viktig for meg å kunne intervju noen av deltakerne i prosjektet for å utforske deltakernes egne perspektiver, opplevelse og livsverden.

Alle data i prosjektet vil anonymiseres, og jeg ønsker å sikre og ivareta høy kvalitet på arbeidet med datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk.

Observasjon og intervju som metoder, den etnografiske metoden :

Den etnografiske metoden er en kvalitativ feltmetodikk, basert på deltakende observasjon og intervjuer. Forskeren er *instrumentet* i metoden, og hans erfaringer kan kodes og kategoriseres, og betraktes i lys av eksisterende teori, eller gi grunnlag for å utvikle nye hypoteser. Etnografi kalles også *kulturstudier*.

Hensikten med forskningen :

Forskning argumenterer for at et dikotomisk skille mellom teori og praksis – eller teknikk og kunst – ikke kan anvendes i *Kunnskapssamfunnet* og at dette er en teoriramme som står i veien for å realisere LK06 som en utdanningsreform.

Et viktig aspekt ved mitt prosjekt blir derfor å observere indikatorer på hvorvidt det tradisjonelle skillet mellom teknikk og kunst er observerbart i FoU prosjektet. Er det slik at FoU prosjektet kan sees på som et *møte mellom felter og praksiser* som i utgangspunktet er uforenelige eller er det en arena for dialog og utviklingsarbeid?

Jeg håper på et fruktbart og utviklende samarbeide.

Vennlig hilsen,

(sign)

Marius Thorvaldsen

masterstudent