

Mads Arind Holmvik

RESPEKT I SKOLEN

Endring av praksis med et skoleutviklingsprosjekt

Masteroppgave i Program for lærerutdanning

Veileder: Kristian Firing

Oktober 2020

Mads Arind Holmvik

RESPEKT I SKOLEN

Endring av praksis med et skoleutviklingsprosjekt

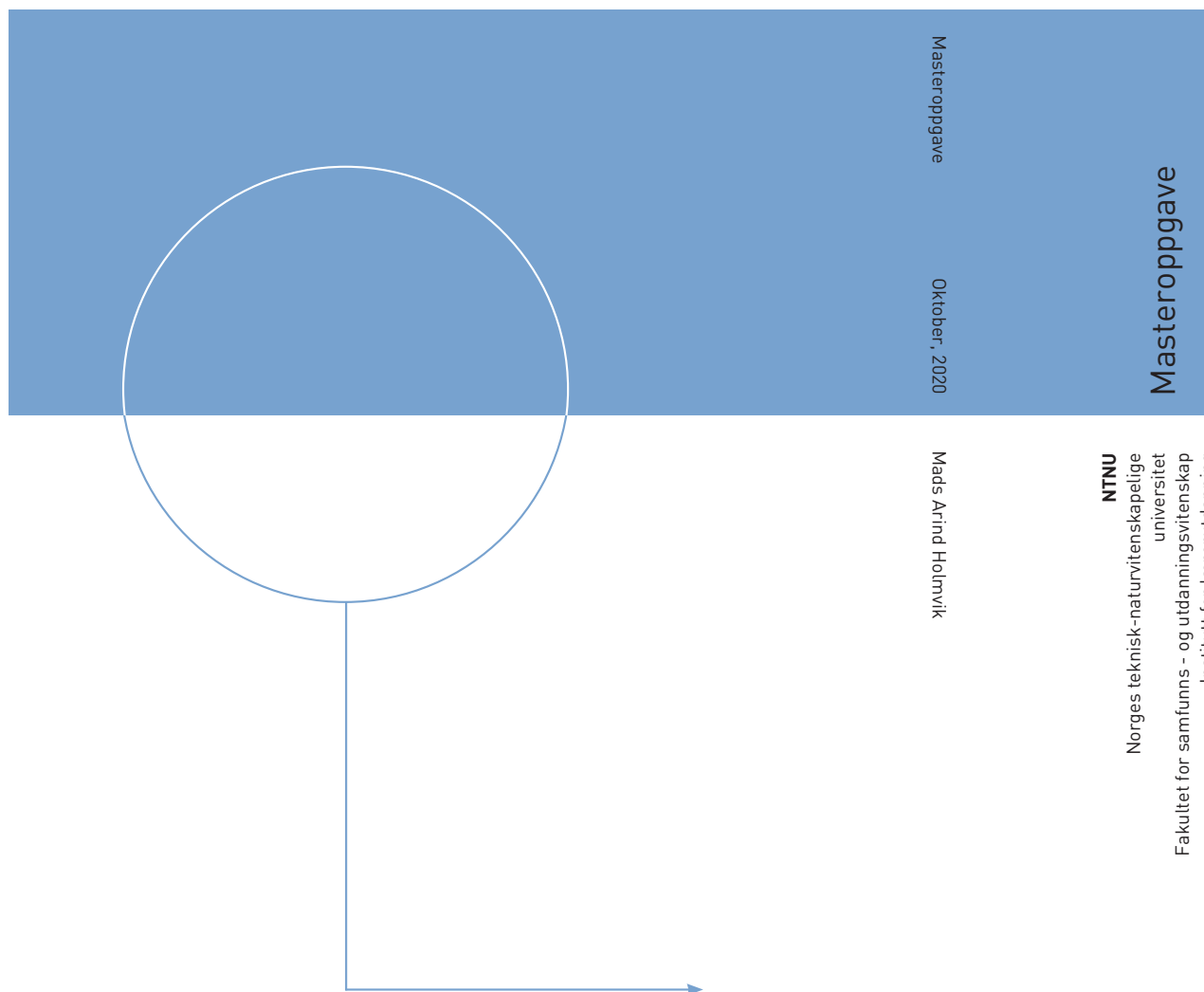
Masteroppgave i Program for lærerutdanning
Veileder: Kristian Firing
Oktober 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden



Mads Arind Holmvik

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Mads Arind Holmvik

RESPEKT I SKOLEN

Endring av praksis med et skoleutviklingsprosjekt

Oktober 2020



RESPEKT I SKOLEN

Endring av praksis med et skoleutviklingsprosjekt

Mads Arind Holmvik

Program for lærerutdanning

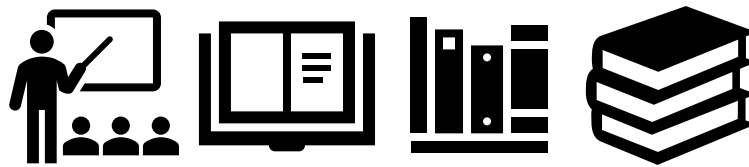
Innlevert: Oktober 2020

Hovedveileder: Kristian Firing

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

RESPEKT I SKOLEN

Endring av praksis med et skoleutviklingsprosjekt



MASTEROPPGAVE I SKOLELEDELSE

HØST 2020

Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet

Program for lærerutdanning

Mads Arind Holmvik

Forord

Forskeren ønsker med dette å rette en stor takk til sin kone, Jorunn, og sine to sønner, Einar Martin og Trygve Erik, som har vært tålmodige og støttende i de fire årene forskeren har jobbet med denne mastergraden. Arbeidet har krevd betydelige forsakelser, og mang en ferie- og solskinnsdag er blitt brukt innendørs foran tastaturet. Forskerens veileder, Kristian Firing, har vært og er en meget god samtalepartner knyttet til forskningsfaglige og skrivetekniske temaer. Videre har forskeren hatt stort utbytte av faglige samtaler med medstudenter, og da i særdeleshet Agnethe Steffensen Lone og Terje Olav Harnes som har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og innspill, samt Ola Terje Hådem som startet på masterstudiet samtidig med forskeren, og som bidro både faglig og sosialt. I tillegg ønsker forskeren å takke seniorrådgiver ved NTNUs institutt for lærerutdanning Bente Sellereite, for konstruktiv informasjon, fleksibilitet og løsningsfokus i forbindelse med de praktiske sidene ved gjennomføringen av masterstudiet.

Trondheim, oktober, 2020

Mads Arind Holmvik

Sammendrag

I denne teksten presenteres resultatene av en studie knyttet til to skolars gjennomføring av skoleutviklingsprogrammet Respekt. Studiens mål har vært å søke kunnskap knyttet til en mulig endring av praksis som følge av deltakelse i Respektprogrammet, og tanken er at man gjennom en slik forskning skal kunne gi ledere i skolen tilgang til en verktøykasse av kunnskap knyttet opp mot hva man kan oppnå av praksisendringer som følge av en slik deltakelse. Resultatene i denne studien presenteres i fire ulike kategorier, i form av samarbeid, samspill og samhandling, handlingsteorier og refleksjon, og en mulig endring av praksis blir diskutert knyttet opp mot relevant teori, samt knyttet opp mot studiens problemstilling.

Denne teksten tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Innenfor hvilke områder kan skoler oppnå praksisendring med gjennomføring av Respektprogrammet?

I et lederperspektiv vil det kunne være interessant å få praksisendrings-relatert kunnskap om hva man kan oppnå og innenfor hvilke områder med deltakelse i et skoleutviklingsprogram som Respekt, for dermed å kunne vurdere om verdien av prosjektgjennomføringen står seg i forhold til anslått tids- og ressursbruk. Dersom en rektor opplever at lærere utviser endringsmotstand eller en form for uttalt skepsis til introduksjonen av Respektprogrammet kan kunnskapen om hva man kan tenkes å oppnå, i kombinasjon med relevante erfaringer fra skoler som allerede har gjennomført programmet, kunne brukes som konstruktive argumenter inn i avklaringen av eventuelle uklarheter og i så måte kunne virke som et konstruktivt motivasjonsverktøy i implementeringsfasen.

Videre kan nevnes at dette er en kasusstudie, hvor det er blitt gjennomført intervjuer med 8 informanter om deres erfaringer med skoleutviklingsprogrammet Respekt. Informantene består av både ledere og lærere ved de to skolene.

Hva resultatene angår er en mulig tolkning at skoler som deltar i Respektprogrammet kan oppnå endring av praksis innenfor tre ulike områder av arbeidshverdagen:

(1) Samarbeid – som kan forstås som den prosessen hvor man jobber «sammen for å nå felles mål» (Johnson, Haugaløkken, Johnson & Aakervik, 1989, s. 10).

(2) Samhandling og samspill – som kan forstås som det Klev & Levin (2016) kaller samskapt læring, og som kan handle om «tilrettelegging og skaping av læringsmuligheter som setter

ansatte i stand til å ta gode beslutninger utviklet gjennom økt kompetanse» (Klev & Levin, 2016, s. 73).

(3) Refleksjon – som kan knyttes opp mot aksjonslæring (Tiller, 2018) som kan innebære en utvikling «ved å trekke erfaringer fra egen praksis» (Imsen, 2003, s. 408).

Resultatene blir belyst i kapittel 4, og diskutert i kapittel 5, hvor den faglige diskusjonen danner seg rundt hovedtemaene læring og ledelse.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag	3
Kapittel 1: Innledning	7
Bedre læringsmiljø	8
EU-initiativ	8
Bakgrunn for valg av problemstilling.....	9
Kapittel 2: Teori	11
Profesjonell kapital.....	11
Sosial – og humankapital.....	12
Aksjonslæring	13
Endringsledelse	14
Handlingsteorier i en lærende organisasjon	15
Implementeringsfasen.....	16
Erfaringslæring	17
Kapittel 3: Forskningsdesign og metode	18
Informanter	19
Dataanalyse	23
Kvalitetssikring	24
Kategorier	24
Kapittel 4: Resultater og analyse.....	27
Samspill og samhandling	27
Samarbeid.....	32
Handlingsteorier	36
Refleksjon	39
Kapittel 5: Diskusjon.....	43
Læring.....	43
Systemisk endring.....	44
I utvikling	44
Endring med medvirkning	45
Samskapt læringsmodell	45
Kollegialitet.....	46
Aldersbalanse	46
Kollektiv kompetanse	47
Ledelse.....	48

Systematisk og målrettet.....	49
Ledelse av endring.....	51
Endringsarbeid.....	51
Mer trivsel	52
Studiens begrensninger	53
Videre forskning	55
Kapittel 6: Avsluttende kommentarer.....	57
Litteraturliste.....	58
Vedlegg.....	66
Vedlegg 1 - den hermeneutiske spiral.....	66
Vedlegg 2 – intervjuguide - leder	67
Vedlegg 3 – intervjuguide - lærer.....	68
Vedlegg 4 – samtykkeerklæring - leder	69
Vedlegg 5 – samtykkeerklæring - lærer.....	71
Vedlegg 6 – Den samskapte læringsmodellen	73

Kapittel 1: Innledning

Utgangspunktet for besvarelsen er en studie gjennomført som del av forskerens Masteroppgave i Skoleledelse ved NTNU Videre, med prosjektperiode fra høsten 2019 til høsten 2020. Forskningen har hatt som mål å søke kunnskap knyttet til en mulig endring av praksis som følge av deltakelse i skoleutviklingsprogrammet Respekt, og tanken er at man gjennom en slik forskning skal kunne gi ledere i skolen tilgang til en verktøykasse av kunnskap knyttet opp mot hva man kan oppnå av praksisendring som følge av deltakelsen i Respektprogrammet.

Forskningen er blitt utført ved å undersøke to skolars erfaringer med Respekt, samt ved å søke kunnskap og data rundt dette ved hjelp av kvalitative datainnsamlingsmetoder. Forskeren har selv erfaring med Respektprogrammet fra gjennomføring ved egen skole, og har i tillegg solid forankring i praksisfeltet med 13 års ansiennitet som lærer, hovedsakelig i grunnskolen, men også noe ved videregående skole og høgskole. I skriveprosessen har det vært et mål å nærme seg IMRAD-strukturen (Day, 1998) forstått som «introduksjon, metode, resultater og diskusjon» (Firing & Moen, 2017, s. 53), samt at skrivingen er gjort med tanke på å oppnå «flyt i teksten» (Firing & Moen, 2017, s. 172).

Dersom man ser på skoleutvikling som en måte å endre praksis på kan det være relevant å nevne at det i flere tiår i Norge har vært jobbet med skoleutvikling, og allerede i 1989 var det «4000 pågående skoleutviklingsprosjekter» (Moksnes Furu, 2015, s. 21), samt at det i perioden 2006-2010 ble «gjennomført 100 skoleutviklingsprosjekter i cirka 270 skoler, 40 barnehager, 90 kommuner og 14 fylkeskommuner» (Moksnes Furu, 2015, s. 22). Innholdet i skoleutviklingsprosjektene var alt fra «ledelse, organisasjonsstruktur og organisasjonskultur til IKT og pedagogiske metoder i klasserommet» (Moksnes Furu, 2015, s. 21). Blant disse mange skoleutviklingsprosjektene kom det i 2004 et skoleutviklingsprosjekt ved navn Connect (Roland, 2012), som senere ble videreutviklet og fikk endret navn til Respektprogrammet, også noen ganger omtalt som Respekt eller Respekt i skolen (Roland, 2012). Respekt ble utviklet ved Senter for atferdsforskning ved universitetet i Stavanger, noen ganger forkortet til SAF (Roland, 2012), mens Connect «ble utviklet av SAF i samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo» (Roland, 2012, s. 3). Videre er Respektprogrammet «utviklet gjennom forskning og er evidensbasert» (Roland, 2012, s. 11), er ment å «treffe hele skolesystemet, og gjennom implementeringsprosesser i personalet skal det påvirke til endringsprosesser i skoleorganisasjonen» (Roland, 2012, s. 11), samt at det er «et

innovasjonsprogram som er svært komplekst» (Roland, 2012, s. 4). I så måte kan det nevnes at det ifølge Fullan (2007) «er større muligheter for endring ved omfattende programmer enn mer overflatiske» (Roland, 2012, s. 4).

Bedre læringsmiljø

I prosjektbeskrivelsen heter det at «Respektprogrammet skal hjelpe skoler til å utvikle og realisere sitt potensial for godt lærings- og sosialt miljø. Målet er å øke kvaliteten på elevenes læringsmiljø» (Læringsmiljøsentret, 2011), samt «å redusere og forebygge problematferd» (Roland, 2012, s. 3). I praksis handler programmet om å få lærere til å møte elever på en forutsigbar og trygghetsskapende måte, samt om å utvikle teoretisk og praktisk kunnskap om klasseledelse og kollektiv samhandling (Ertesvåg & Størksen, 2011). Tanken er å få lærere til å handle likt i sentrale deler av dagen med blant annet felles rutiner for oppstart og avslutning, og har i tillegg til målet om et bedre læringsmiljø, et delmål om at eventuell endring av praksis som følge av Respektprogrammet, skal vedvare også etter programperioden (Ertesvåg & Størksen, 2011). Respekt har i så måte en intensjon om at lærere opptrer «gjenkjennelig, med utøvelse som er basert på den autoritative forståelsen. Videre skal de ulike tiltakene henge sammen, slik at de virker forsterkende på hverandre» (Roland, 2012, s. 70), og når det gjelder selve oppstartsfasen er målet at den nye «kunnskapen etter hvert skal bli kollektiv, og at deltakerne skal oppnå mer felles forståelse» (Roland, 2012, s. 68).

EU-initiativ

Opprinnelsen til Respekt var «et internasjonalt EU-initiert forskningsprosjekt» (Roland, 2012, s. 66) som ble kalt «Connect 2001: Tackling violence in schools, der SAF og Utdannings- og forskningsdepartementet var ansvarlig for den norske delen av prosjektet» (Roland, 2012, s. 66). I Norge ble prosjektet «utviklet i 1997, i samarbeid mellom SAF og Gran skole, som var preget av aggressiv elevatferd og mangel på voksenkontroll. I løpet av en utviklingsperiode på tre år, endret mange faktorer seg i en positiv retning ved Gran skole, som for eksempel atferdsproblematikk, hærverk, lærertilfredsstillelse og foreldreinteresse» (Roland, 2012, s. 66-67). Norske myndigheter var såpass fornøyde med resultatene at prosjektet ble videreutviklet til ConnectOslo (Roland, 2012), som ble utprøvd «i samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo» (Roland, 2012, s. 67). En viktig del av prosjektet «var å stimulere til samarbeid mellom forskningsmiljø og praksisfelt representert ved SAF, UiS og Utdanningsetaten samt et utvalg skoler i Oslo» (Roland, 2012, s. 67), noe som etter hvert ledet til «et pilotprosjekt i 2003-2004 med fire skoler» (Roland, 2012, s. 67), deretter «et hovedprosjekt 1 med 12 skoler i 2004» (Roland, 2012, s. 67), samt at «ytterligere 14 skoler» (Roland, 2012, s. 67) ble med i

programmet «det påfølgende året» (Roland, 2012, s. 67), før enda tre skoler ble med i 2006 «der Utdanningssetaten i Oslo selv dreiv programmet, med forsknings – og kompetansestøtte fra SAF» (Roland, 2012, s. 67). I juni samme år endret SAF programnavnet «fra Connect til Respekt» (Roland, 2012, s. 67), men selv om navnet ble nytt og programmet innholdsmessig har noen forskjeller (Roland, 2012), har det fortsatt «mange grunnleggende fellesfaktorer med Connect» (Roland, 2012, s. 67). En viktig forskjell er derimot varigheten. Connect varer i ett år, mens Respektprogrammet har en varighet på to år (Roland, 2012), samt at Respekt har «en annen og lengre forankringsstrategi» (Roland, 2012, s. 67).

Et sentralt element i Respektprogrammet er den autoritative voksne (Roland, 2012) forstått som «en kombinasjon av det å være støttende og sette tydelige grenser for og krav til atferd overfor barn og unge i skolesituasjonen» (Roland, 2012, s. 70). I denne voksenrollen ser man for seg både «varme, omsorg og involvering» (Roland, 2012, s. 70), samt «det å være tydelig og forutsigbar i grensesettingssituasjoner» (Roland, 2012, s. 70). I tillegg kan det nevnes at forskning (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005) hevder at «denne oppdragerstilen ser ut til å fremme positiv atferd og redusere negativ atferd» (Roland, 2012, s. 70). I 2006 ble det i tilknytning til Respektprogrammet «gjennomført en omfattende evaluering i Norge i tillegg til en pilotstudie. Resultatene indikerer en klar reduksjon av problematferd i skolen gjennom den helhetlige satsingen» (Knudsmoen, Holth, Nissen, Schultz, Tveit & Torsheim, 2006, s. 19). Videre bruk av Respekt i skolen ble anbefalt, og man vurderte programmet til kategori 3, en kategori for programmer «med dokumenterte resultater» (Knudsmoen et al., 2006, s. 19). I tillegg ble Respektprogrammet omtalt som et prosjekt som kan bidra til kompetanseheving i skolen (Nilssen, Leirvik & Svendsen, 2012). Samtidig kan det nevnes at Respektprogrammet ikke var gratis, det kostet «126.000 kroner pluss frikjøp av en lokal veileder over en 2-årsperiode for en skole å implementere programmet» (Nilssen et al., 2012, s. 22).

Bakgrunn for valg av problemstilling

Bakgrunnen for valg av problemstilling er å søke kunnskap knyttet til om skoleutviklingsprogrammet Respekt kan bidra til endring av praksis i skolen. Ved bruk av kvalitative forskningsmetoder er tanken å få fram data knyttet til problemstillingens innhold, data som i sin tur kan benyttes av ledelsen ved aktuelle skoler som vurderer gjennomføring av Respektprogrammet. I et lederperspektiv vil det kunne være interessant å få praksisendringsrelatert kunnskap om hva man kan oppnå og innenfor hvilke områder for dermed å kunne vurdere om verdien av prosjektgjennomføringen står seg i forhold til anslått tids- og ressursbruk. Dersom en rektor opplever at lærere utviser endringsmotstand eller en form for

uttalt skepsis til introduksjonen av Respektprogrammet kan kunnskapen om hva man kan tenkes å oppnå, i kombinasjon med relevante erfaringer fra skoler som allerede har gjennomført programmet, kunne brukes som konstruktive argumenter inn i avklaringen av eventuelle uklårheter og i så måte kunne virke som et konstruktivt motivasjonsverktøy i implementeringsfasen.

Problemstilling: *Innenfor hvilke områder kan skoler oppnå praksisendring med gjennomføring av Respektprogrammet?*

Som en presisering av problemstillingen kan nevnes at forskeren vurderte ulike varianter av gjeldende problemstilling. Blant disse kan nevnes; *hvordan kan skoler oppnå praksisendring med gjennomføring av Respektprogrammet, hvordan kan gjennomføring av Respektprogrammet bidra til praksisendringer innenfor skoleutvikling, samt hvordan kan gjennomføring av Respektprogrammet bidra til skoleutvikling.* Selv om forskeren i sine refleksjoner rundt valg av problemstilling vurderte at et «hvordan» trolig klinger bedre enn «innenfor hvilke områder,» var forskeren noe betenkt knyttet til om man i besvarelsen ville ha innholdsgrunnlag for et eventuelt «hvordan» i problemstillingen. I forskerens refleksjon ble dette «hvordan» tolket til å kunne gi inntrykk av at man i besvarelsen da ville finne en oppskrift eller en mal for hvordan en eventuell praksisendring kunne oppnås, og forskeren konkluderte med at hvordan-spørsmålet ikke ville passe til besvarelsen i like stor grad som valgt problemstilling. Med den valgte problemstillingen reflekterte forskeren at man her kommuniserer med et noe bredere uttrykk, forstått som at i løpet av besvarelsen tas leseren med på en reise hvor funn blir gjenstand for tolkning og analyse, som i sin tur kan bidra til å belyse en mulig endring av praksis.

Videre kan nevnes at denne forskningen har et hermeneutisk ståsted forstått som en prosess hvis mål er forståelse (Lægreid & Skorgen, 2001), og som vektlegger «at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter» (Nilssen, 2014, s. 72). Videre vil den hermeneutiske spiral i form av figur 3.1 omtalt av blant andre Gadamer (2010) og Krogh (2009), markert som vedlegg 1 (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 26) ha betydning begrunnet i at «tolkning ikke er en lineær prosess» (Nilssen, 2014, s. 74), og hermeneutikk kan i så måte kalles «fortolkende forskning» (Nilssen, 2014, s. 75). Den hermeneutiske spiral kan ha fått navnet sitt på bakgrunn av en læringsprosess som kontinuerlig veksler «mellom deler og helhet» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 26).

Kapittel 2: Teori

De mest sentrale teoriene i denne avhandlingen vil være knyttet til; profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2016), aksjonslæring (Tiller, 2018), (Postholm & Jacobsen, 2017), og (Imsen, 2003), endringsledelse (Klev & Levin, 2016), skolen som lærende organisasjon (Irgens, 2018), implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt (Roland, 2012), samt erfaringslæring (Imsen, 2003). I tillegg vil det kunne være aktuelt å bruke teori knyttet til handlingsteorier (Irgens, 2016), samarbeid i skolen (Johnson et al., 1989) og (Imsen, 2003), kvalitative metoder (Thagaard, 2018), kvalitative studier (Nilssen, 2014), forskningsmetode og vitenskapsteori (Nyeng, 2018), forskningsmetode med etikk og statistikk (Befring, 2002) & (Befring, 2007), samt at det vil kunne være aktuelt å bruke teori og referanser fra annen relevant forskning.

Hva er så teori? «I vitenskapelig forstand kan teori brukes om det å ha et sett hypoteser som gjøres til gjenstand for verifisering gjennom eksperiment eller annen undersøkelse. Ordet teori kan også brukes i betydningen systematisk tenkning om oppdragelse og undervisning» (Imsen, 2003, s. 53), samt at innenfor forskning kan teori brukes for «å avklare hva vi mener med de sentrale ordene i undersøkelsen vår» (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 31). Man kan også bruke teori for å klargjøre «hvordan vi har tenkt» (Johannesen et al., 2018, s. 31), samt at teori kan forstås som «et bilde på hvordan ting i alminnelighet henger sammen – den er ment å gjelde som en generell forklaring på de tingene den omhandler» (Nyeng, 2018, s. 118). De to skolene som forskningen er utført på vil heretter omtales som studieskolene. I tillegg kan nevnes at resultatkategoriene samhandling og samspill, samarbeid, samt refleksjon har fått ekstra plass i denne studiens skriveprosess, begrunnet i interessante empiriske funn i forskningsprosessen. Nedenfor vil forskeren komme inn på de mest sentrale teoriene knyttet til masteravhandlingens forskningsprosess.

Profesjonell kapital

Teorien om profesjonell kapital som består av humankapital, sosial kapital og beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2016) er relevant siden man via den kan se nærmere på læreres profesjonelle kapital knyttet opp mot deltakelsen i Respektprogrammet. Den profesjonelle kapitalen kan være knyttet opp mot beslutningsdyktighet i ulike arbeidssituasjoner (Hargreaves & Fullan, 2016), samt at den profesjonelle kapitalen vil ha stor betydning for undervisningskvaliteten i skolen (Hargreaves & Fullan, 2016). I så måte kan nevnes at de mest vellykkede skolesystemene i verden bruker en forståelse av profesjonell

kapital hvor lærere vurderes som viktige byggesteiner i en nasjons fremtid, hvor utdanning sees på som «en langsiktig investering i utviklingen av humankapital, fra tidlig barndom til voksenliv, for at neste generasjon skal kunne høste fruktene av økonomisk produktivitet og et solidarisk samfunn» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 25). Videre kan det nevnes at profesjonell kapital kan bidra til å gjøre lærere dyktige innenfor sin profesjon, noe som i sin tur kan komme til nytte i forbindelse med gjennomføringen av et skoleutviklingsprosjekt (Hargreaves & Fullan, 2016). Samtidig kan det nevnes at den profesjonelle kapital ikke nødvendigvis er «et mål i seg selv» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 183), men heller «et middel for å utvikle profesjonen, ettersom den effektivt øker alle elevers læringsutbytte» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 183).

Sosial – og humankapital

Teorikunnskap fra sosial- og humankapital vil kunne være viktig i denne forskningen, hvor humankapital knyttet opp mot skolen kan omfatte hva den enkelte lærer kan, forstått som lærerens kvaliteter og faglige kompetanse, samt fortelle noe om lærerens egnethet knyttet opp mot undervisning i skolen (Hargreaves & Fullan, 2016). Sosial kapital kan på sin side fortelle noe om samarbeid mellom lærere, om samtaler og interaksjoner som foregår mellom lærere i forbindelse med skolehverdagens ulike faser, samt at sosial kapital kan være noe man tilegner seg etter en lengre periode med samarbeid profesjonsutøvere imellom (Hargreaves & Fullan, 2016). Man kan her trekke inn begrepet profesjonalisme knyttet opp mot det at lærere er i stand til å fatte avgjørelser i ulike situasjoner i skolehverdagen, en kompetanse som regnes som grunnleggende for lærere (Hargreaves & Fullan, 2016). Sosial kapital kan videre handle om læreres «følelse av forventninger, plikt og tillit, og sannsynligheten for at de følger de samme normene og uskrevne regler for atferd» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 110). At tillitsaspektet innenfor sosial kapital kan være relevant støttes av forskningen til Bryk og Schneider (2002) som blant annet fant at de offentlige skolene i Chicago i USA «med høyest tillitsnivå blant lærere og elever» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 111) også var de skolene som oppnådde «de høyeste prestasjonsnivåene» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 111).

Et annet argument for å knytte teorien om sosial kapital inn mot problemstillingen og forskningen rundt denne kan hentes fra en amerikansk studie (Leana, 2011) som viser at dersom sosial kapital er til stede i stor grad hos lærere, så kan dette bidra til å forbedre elevresultatene for de elevene som får undervisning av disse lærerne (Hargreaves & Fullan, 2016). Studien klarte også å tallfeste forbedringen ved at «lærere med stor sosial kapital

bedret sine elevers matteresultater med 5,7 prosent mer enn lærere med mindre sosial kapital» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 26). Slik det fremgår hos Hargreaves og Fullan (2016) kan sosial kapital også ha en positiv effekt på frafallsraten i skolen, forutsatt at man etablerer en klar og tydelig «følelse av felles formål og sterkere relasjoner organisert rundt det» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 111). Videre kan sosial kapital utvide «dine nettverk for innflytelse og muligheter. Og det gjør deg mer robust når du vet at det finnes andre mennesker å gå til som kan gi deg råd og fungere som støttespillere» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 110). Man kan også si at sosial kapital handler om hvem man får støtte av i ulike sammenhenger, hvem man får respons fra, samt hvordan lærere som gruppe kan gå sammen for å få til en eventuell endring (Hargreaves & Fullan, 2016).

Et mulig spørsmål man kan stille seg er hvilke mulige grep en leder kan vurdere for å inspirere sine lærere til å ta i bruk sosial kapital i forbindelse med et skoleutviklingsprosjekt? En mulighet er å se til Canada og det såkalte Toronto-samarbeidet, som innebærer et utdanningsinstitusjonssamarbeid med mål om bedre undervisning knyttet opp mot opplæring av lese- og skriveferdighet (Hargreaves & Fullan, 2016). Selv om målgruppen for dette samarbeidet i utgangspunktet er lærerstudenter kan det ha overføringsverdi til lærerhverdagen dersom man tenker at det å samarbeide kan bidra til utvikling av mer profesjonell kapital, i dette tilfellet forstått som sosial- og humankapital (Hargreaves & Fullan, 2016). Hvordan kan dette gjøres opp mot lærere i skolen? Man kan tilrettelegge for arbeid i team, muligheter for kollegaveiledning, og for samarbeid med lærere på andre skoler, og dermed «skape kulturer og opprette nettverk preget av kommunikasjon, læring, tillit og samarbeid» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 110). I tillegg til at sosial kapital er viktig, er Hargreaves og Fullan opptatt av at både humankapital og sosial kapital er noe lærere trenger for å bli dyktige i sin jobb, i spenn med gode doser av samspill, og samarbeid (Hargreaves & Fullan, 2016). At Hargreaves og Fullan (2016) sin sosiale kapital-teori, forstått som samarbeid lærere imellom, kan ha betydning for et skoleutviklingsprosjekt, kan man finne forskningsstøtte for hos Putnam (1995), hvor det fremheves at sosial kapital kan knyttes til mellommenneskelige relasjoner, og at denne kapitalen kan bidra til bedre samarbeid mellom mennesker (Putnam, 1995).

Aksjonslæring

Videre vil teorien om aksjonslæring være relevant med tankegods fra Tiller (2018), Postholm og Jacobsen (2017), Revans (1982), Imsen (2003) og Lincoln og Guba (1985). Hva er så aksjonslæring? Dette er nært knyttet til refleksjon, gjerne sammen med kolleger, hvor man har

et ønske om å få noe gjort (Tiller, 2018), og sånn sett kan en mulig tolkning være at aksjonslæring er en kontinuerlig pågående prosess med refleksjon over valg og handlinger, læring og kollegastøtte, med mål om få utført noe (Postholm & Jacobsen, 2017). En mulig tolkning av Revans (1982) kan innebære at aksjonslæring er knyttet til det å gjøre fremskritt som har nytteverdi, det kan handle om at man gis nok frihet til at man kan lære noe av og fra prosessen og da både av seg selv og i samarbeid med kolleger. At aksjonslæring også har betydning innen forskning er tydelig om man ser til Lincoln og Guba (1985) som mener at aksjonslæring vil kunne ha mye å si for en studie sin troverdighet.

Ser man til Imsen (2003) kan aksjonslæring tolkes som «en form for kunnskapsinnhenting om praksis, slik at en på en systematisk måte kan trekke erfaringer ut av det som skjer og bygge på disse i den videre planleggingen» (Imsen, 2003, s. 383). Inspirert av Langslet (2005) kan mulige spørsmål i en aksjonslæringsprosess med et endringsfokus være; hvilke kjennetegn har en ideell situasjon, hvilke endringer vil man ha, hva er det man forsøker å få til, hva er det som hindrer deltakerne måloppnåelse, og hvordan kan man løse situasjonen. Det kan også nevnes at det finnes forskning som hevder at aksjonslæring kan bidra til at man setter «endrings- og utviklingsarbeid inn i en positiv tankerekke» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 20). Forskning hevder også at aksjonslæring kan bidra til mulige fortrinn som informantrefleksjon ved bruk av member-checking hvor forskeren snakker med informantene i forkant av, underveis og etter undersøkelsene (Postholm & Jacobsen, 2017). Et annet aksjonslæringsfortrinn kan være økt grad av fokus opp mot det å ta til seg det som det finnes av kunnskap ved arbeidsplassen, samtidig som man blir oppmerksom på at denne kunnskapen finnes (Postholm & Jacobsen, 2017).

Endringsledelse

Endringsledelse (Klev & Levin, 2016) er en annen aktuell teori, som kan tolkes til å være knyttet til samspill, samarbeid, samskapt og systematisk læring, utvikling og forandring; momenter som kan ha relevans til gjennomføringen av skoleutviklingsprogrammet Respekt (Roland, 2012). Teorien om endringsledelse kan også brukes til å prøve å forstå hvorfor lærere og ledere tar sine valg, samt at det kan være aktuelt å benytte Klev og Levins (2016) forståelse av felteori forstått som å se «på de krefter som kan bidra til at mål nås, eller krefter som blokkerer måloppnåelsen» (Klev og Levin, 2016, s. 46), knyttet til dette med handlingsteorier (Irgens, 2018). Et viktig punkt i lys av denne teorien er å være klar over at «lærings- og utviklingsmuligheter kan planlegges, men det er de menneskene som deltar i

læringsprosessene, som i samspill med omgivelsenes påvirkning avgjør resultatet» (Klev & Levin, 2016, s. 25). Man kan også trekke inn noe av Klev og Levins teoritankegods knyttet opp mot viktigheten av å vurdere resultater «både på kort og lang sikt. Dette er særlig viktig fordi læring og kunnskapsutvikling er en langsiktig prosess, hvor resultatene aldri blir synlige samme dag» (Klev & Levin, 2016, s. 79). I tillegg kan man søke kunnskap om hvordan verdiene fra Respektprogrammet er innarbeidet ved studieskolene siden det er slik at «den langsiktige og strategiske nytten blir først synlig når utvikling og omstilling gjennom systematisk læring blir den daglige organisasjonen» (Klev & Levin, 2016, s. 25).

I lys av teorien om endring kan man vurdere å se på om informantene er blitt ledet på en slik måte at man har skapt mulighetslommer for så vel læring som endring, samt dermed også prøve å finne svar på hvorvidt informantene har fått en proaktiv og konstruktiv holdning til de tenkte endringer som skoleutviklingsprosjektet er ment å bidra til (Klev & Levin, 2016). Det kan også være aktuelt å se til denne teorien opp mot et spørsmål om i hvilken grad informantene er blitt utfordret rundt sin måte å tenke på, og samtidig hvordan eventuelle tankemetoder og handlingsteorier kan forbedres (Klev & Levin, 2016). Man kan spørre seg hva som kan være grunnen til at dette kan være relevant? Et mulig svar kan være at læring og utvikling handler «om å sette i gang prosesser for å utfordre og forbedre rådende tenkning og praksis» (Klev & Levin, 2016, s. 151). Samtidig er det viktig å ha i tankene knyttet opp mot ledelse av en skole at «ledelse er å skape rammer. All organisering innebærer å begrense noe og åpne for noe annet» (Klev & Levin, 2016, s. 149). Og at man også har i tankene knyttet til ledelse at det kan handle om å bidra til at de «ansatte blir aktive deltakere i utviklingsprosessene» (Klev & Levin, 2016, s. 25).

Handlingsteorier i en lærende organisasjon

Det kan videre være aktuelt å se på teori rundt skolen som lærende organisasjon (Irgens, 2018), samt dette med uttalte og anvendte handlingsteorier (Irgens, 2016) og (Irgens, 2018). For slik Rogers (1995) omtaler det så er det «en forskjell mellom å adoptere en ny ide og å sette ideen ut i praksis» (Roland, 2012, s. 9). Roland utdyper dette ytterligere med en henvisning til (Greenberg, Domitrovich, Graczyk, & Zins, 2005) om «at det nesten alltid er en form for diskrepans i forholdet mellom det planlagte og det gjennomførte» (Roland, 2012, s. 147), samt at annen forskning (Durlak & DuPre, 2008) «påpeker at det er urealistisk å forvente perfekt eller tilnærmet perfekt implementering» (Roland, 2012, s. 147). I forbindelse

med handlingsteorier kan det nevnes at de uttalte handlingsteoriene er slik skolen utad sier at slik gjør vi det her, mens de anvendte er det som reelt sett gjøres (Irgens, 2018).

Handlingsteorier kan brukes til å se nærmere på eventuell endring av praksis, dersom innsamlet data skulle tilsi en diskrepans mellom uttalte og anvendte handlingsteorier (Irgens, 2018). Handlingsteorier kan også være aktuelle med tanke på å studere hva som skjer etter prosjektslutt når den eventuelle eksterne oppfølgingen opphører, eksempelvis dersom noen av de oppnådde endringene går tilbake til utgangspunktet før oppstarten, og at det dermed kan forekomme avvik mellom uttalte og anvendte handlingsteorier (Irgens, 2018).

Knyttet til endring av praksis ved en skole vil det også kunne være viktig å være oppmerksom på at det ikke er nok å kun endre de uttalte handlingsteoriene, en skole må også i praksis vise at de anvendte handlingsteoriene er endret, og da særlig av troverdighetshensyn (Irgens, 2018). Hvorfor dette er viktig, kan man gjerne spørre seg, og et mulig svar kan være at for stor avstand mellom uttalte og anvendte handlingsteorier kan føre til at lærerne mister troen «på hva som blir bestemt, fordi de ut fra erfaring vet at det så sjelden fører til endringer i praksis» (Irgens, 2018, s. 288).

Et annet aktuelt moment hvor teoritanker knyttet til skolen som lærende organisasjon kan ha relevans er om man ser på dette med å gjøre ny kunnskap til felles kunnskap (Irgens, 2018) siden «det som synes å gå igjen som en felles utfordring, er hvordan ny kunnskap skal bli felles» (Irgens, 2018, s. 287). Dette ser man blant annet i evalueringer utført av Sletten, Bakken og Haakestad (2011), samt av Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik og Wæge (2013). Hva kan skje om man ikke oppnår dette? Da kan skolen utvikle «en prosjekt- og reformtrettethet, der ledere og ansatte mister troen på at gode intensjoner vil føre til god praksis» (Irgens, 2018, s. 287-288).

Implementeringsfasen

Videre er det aktuelt trekke inn teori fra Rolands doktorgrad (2012) hvor et av målene var å utvikle kunnskap om «hvilke utfordringer lærerne møter i implementeringsprosessen av Respektprogrammet, og drøfte utfordringene opp mot implementeringskvalitet» (Roland, 2012, s. 5). Roland snakker blant annet om implementeringsfaktorer som kan påvirke implementeringen av et prosjekt, slike som «ledelse, ansattes individuelle og kollektive motivasjon og forpliktelse, endringskompetanse og læring» (Roland, 2012, s. 9). Det essensielle ifølge Roland (2012) med tanke på effekten til skoleutviklingsprogrammet Respekt er måten og kvaliteten det gjennomføres på (Roland, 2012). Her viser Roland blant

annet til en omfattende metaanalyse (Durlak & DuPre, 2008) av mer enn «500 kvantitative studier» (Roland, 2012, s. 1), hvor «analysen viser at kvaliteten på implementeringen har stor betydning for utbyttet til intervensjonsprogrammene» (Roland, 2012, s. 1).

Erfaringslæring

Teorien om erfaringslæring, som blant annet er omtalt hos Imsen (2003), kan ha relevans til denne forskningen siden dette er en form for læring som kan tolkes til å handle om kunnskap som er tilegnet «på grunnlag av praksis» (Imsen, 2003, s. 386). Med andre ord en kunnskap man erverver gjennom yrkesutøvelse i praktiske situasjoner (Imsen, 2003). Det essensielle med slik læring kan tolkes til å handle om hvordan den nye erfaringen og dermed kunnskapen blir endret til noe man «kan dra lærdom av» (Imsen, 2003, s. 387) slik at erfaringen går over til erfaringslæring. Hvordan skal så dette gjøres? Ifølge Tiller (1986) trenger man da «analytiske redskaper» (Imsen, 2003, s. 387) i form av «ord, begreper og forståelse av sammenhenger» (Imsen, 2003, s. 387).

Samtidig er det viktig å skille mellom erfaring og erfaringslæring siden «erfaring i seg selv ikke er noen garanti for læring» (Imsen, 2003, s. 386). Sagt på en annen måte kan man jobbe som lærer eller leder ved en skole i 20 år, men likevel ikke ha tilegnet seg ny kunnskap i mer enn fem av disse årene (Imsen, 2003). Dermed kan man si at «lærere som henfaller til kjedsommelig rutine år etter år, uten å forandre sin praksis, er typiske eksempler på ansatte med erfaring, men manglende erfaringslæring» (Imsen, 2003, s. 386). Det kan også nevnes at «erfaringslæring har mye til felles med aksjonslæring, og vil i de fleste tilfeller være en del av den» (Imsen, 2003, s. 387).

Kapittel 3: Forskningsdesign og metode

Når man jobber med forskning vil det være praktisk å definere et forskningsdesign, som kan forstås som planen man har for hvordan forskningen eller prosjektet kan gjennomføres (Thagaard, 2018). Denne forskningen er i så måte gjennomført som en kasusstudie (Postholm, 2017) hvor man ser nærmere på to ulike skolars erfaringer med skoleutviklingsprogrammet Respekt (Roland, 2012), og da knyttet opp mot problemstillingen, som i praksis søker kunnskap om mulig praksisendring ved Respekt-skoler. I arbeidet er det brukt induktive (Thagaard, 2018), samt kvalitative forskningsmetoder (Befring, 2007), hvor en induktiv tilnærming ifølge Patton (2002) kan bety «å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet i motsetning til en deduktiv tilnærming der data blir analysert ved hjelp av et forhåndsdefinert rammeverk» (Nilssen, 2014, s. 14), samt at dette kan innebære «at forskeren prøver å legge til side sine subjektive, individuelle teorier, for slik å la datamaterialet tale for seg uten at forskerens egne perspektiver påvirker teorien som utvikles på grunnlag av materialet» (Postholm, 2017, s. 87).

Kvalitativ forskning kjennetegnes gjerne med et mål om «å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling» (Postholm, 2017, s. 22), samt at man også ønsker å få fram deltakerperspektivene «som i forskning kan være lærerens, elevenes, skoleledelsens eller foreldrenes perspektiv» (Postholm, 2017, s. 22). Videre kan det sies at «kvalitativ forskning representerer et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon» (Postholm, 2017, s. 23), samt at i en slik type forskning må forskeren «innta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen, og på den måten blir han eller hun det viktigste forskningsinstrumentet gjennom hele forskningsarbeidet» (Postholm, 2017, s. 32).

Begrunnelsen for en kvalitativ forskning er at den kan gi grunnlag «for at vi kan fordype oss i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 12), samt at kvalitativ metode har en styrke i det å få fram «kunnskap om hvorfor tingene er som de er» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 124). Det kan også sies at det er tatt i bruk et tverrsnittdesign (Ringdal, 2013), forstått som intervjuer med et begrenset informantantall med tanke på hvor mange ansatte det er som jobber på hver av studieskolene (Ringdal, 2013).

Informanter

I denne kvalitative forskningen er det valgt ut 8 informanter bestående av ledere og lærere ved to ulike Respekt-skoler i Trøndelag fylke, hvor samtlige informanter har flere års praktisk og teoretisk erfaring med Respekt og programmets innhold, i tillegg til at studieskolene har beholdt Respekt-verdiene også etter endt prosjektperiode. Av hensyn til personvern og anonymitetsprinsippet (Thagaard, 2018) vil det hverken bli oppgitt navn på informanter, skoler, kjønn eller funksjonstilling, begrunnet i at det da kunne vært mulig for enkelte å gjenkjenne noen av informantene eller skolene (Thagaard, 2018), samt begrunnet i konfidensialitetskravet (Postholm, 2017), i tillegg til at anonymisering av informantene er knyttet opp mot NSD-godkjenningen av denne forskningen. Følgelig blir informantene kun omtalt som informant 1, informant 2, og så videre opp til informant 8.

Hva utvelgelsen angår ble informantene valgt som følge av en skjønnsmessig vurdering med mål om å sikre et best mulig representativt informantutvalg (Befring, 2002). Dette da det representative utvalget har betydning relatert til prinsippet om gyldige konklusjoner (Befring, 2007), siden det er knyttet til det å oppnå «empirisk grunnlag for representativitet» (Befring, 2007, s. 42). I praksis ble utvelgelsen gjort ved at forskeren kontaktet den aktuelle skolens ledelse på telefon, avtalte et møte, hvorpå man så gjennomførte et representativt informantutvalg (Befring, 2002), samtidig som man prøvde å få til en alders- og kjønnsbalanse i informantutvelgelsen. Ideelt sett skulle man kanskje ha gjort et stratifisert tilfeldig utvalg (Nyeng, 2018) ved «å dele populasjonen inn i såkalte strata og deretter trekke tilfeldig fra hver av disse» (Nyeng, 2018, s.11), men av hensyn til tilgjengelig tid og forskningsprogresjon falt valget på et representativt utvalg (Befring, 2002) med en utvalgsprosess som nevnt over. Det kan også nevnes at ønsket om å oppnå et best mulig representativt utvalg (Befring, 2002) var bakgrunnen for å gjennomføre forskningen ved to skoler i stedet for en, i tillegg til at forskeren hentet ideinspirasjon fra Rolands doktorgradsavhandling (2012) hvor forskningen ble gjennomført med informanter fra to skoler.

Forskeren hadde i utgangspunktet en plan om å være i mål med datainnsamlingen innen november 2019, men på grunn av uforutsette utfordringer tok det noe lenger tid. Selv om det ved den første skolen var valgt ut fire informanter som alle takket ja, ble det etter hvert tydelig at det bare var mulig å få ordnet avtale med en av disse fire. I praksis ble dermed dette ene intervjuet, som faktisk ble gjennomført, et pilotintervju (Robson, 2002), og i stedet for å kun ha en skole og fire informantintervjuer gjenstående, måtte forskeren gjenoppta

avtaleinngåelsesprosessen med to nye skoler. Dette ble en ressurskrevende prosess, selv om avtalen med den første i rekken av disse skolene kom på plass rimelig raskt. På denne skolen ble også et representativt utvalg informanter valgt ut i samråd og i gjensidig kommunikasjon med skoleledelsen, samt at datainnsamlingen ble gjennomført i tråd med avtaler som ble gjort med hver enkelt informant. Den siste skolen tok det derimot lang tid å få på plass, selv om forskeren både snakket med og sendte skriftlige henvendelser til fire aktuelle skoler. Skolene takket høflig nei og oppga årsaker som mye pågang fra andre studenter, travel hverdag, og kommunesammenslåing som begrunnelse for at de ikke kunne delta i forskningsprosjektet. Fire måneder etter at arbeidet med å skaffe til veie avtaler med to skoler ble startet, kom avtalen med den andre og dermed siste skolen på plass.

Datainnsamling

En viktig del av datainnsamlingen er å sørge for at dette gjøres på en måte som er godkjent av Norsk senter for forskningsdata også kjent som NSD, og vedrørende navnet til NSD kan det nevnes at Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste i 2016 endret navn til Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2016). En slik godkjenning innhentes i form av en formell søknad til NSD, og følgelig ble det i forkant av denne studien brukt en del tid til å sette seg inn i korrekt søknadsutfylling, for deretter å formelt starte opp med forskningen etter at slik godkjenning var innhentet. Selve datainnsamlingen ble i denne forskningen gjennomført i form av vanlige intervjuer (Befring, 2002) med lydopptak av samtalene. Lydopptakene ble så kryptert og lagret på sikker plass, for så å bli slettet etter transkribering. De siste intervjuene var transkribert i løpet av januar 2020.

Når det gjelder transkriberingen ble denne utført etter inspirasjon fra Roland (2012) på den måten at intervjuene «ble transkribert uten tilpasninger» (Roland, 2012, s. 95), samt at «uforståelige sitater eller ord og uttrykk som ikke gav mening» (Roland, 2012, s. 95) ble utelatt. Etter dette ble sitatene plassert i ulike kategorier hvor alle 8 informanter i utgangspunktet skulle få et sitat per kategori. Så kan man spørre seg, hvorfor ble intervjuet valgt som metode? Det skyldes flere fortrinn, blant annet grunnet fleksibilitet knyttet til hvor det kan gjennomføres og at det er ansett som faglig gyldig (Befring, 2002), samtidig som det gir forskeren kunnskap om informantene, som igjen kan brukes i analysen av dataene (Ringdal, 2013). Intervjuets validitet kan i sin tur styrkes ved å tilrettelegges og tilpasses etter informantens ønsker, slik at hun får gode muligheter til å snakke fritt og naturlig (Befring, 2002).

Videre kan et datainnsamlingsgrep i intervjusituasjoner være å legge merke til informantformuleringer med tanke på språklige nyanser og kroppsspråk, for så å vurdere om dette har sammenheng med informantens funksjon ved skolen (Thagaard, 2018). I tillegg er det ifølge Fog (2007) ideelt «å lytte med et åpent sinn» (Thagaard, 2018, s. 102), samt at man kan benytte oppfølgingsspørsmål dersom man ønsker mer utdypende svar (Thagaard, 2018). I forbindelse med etterarbeidet til intervjuene vil konfidensialitet være et viktig moment knyttet til anonymisering av personlig informasjon når forskningen publiseres, i tillegg til at innhentet data ikke kan brukes på nytt uten informantgodkjenning, samt at oppbevaring av slik informasjon gjøres på en forsvarlig måte, som knyttet til intervjutranskriberingen kan bety å lage koder og fiksjonsnavn (Thagaard, 2018). Samtidig er det viktig å understreke at konfidensialitetskravet kan fravikes dersom man får kunnskap om «at barn utsettes for overgrep eller omsorgssvikt» (Thagaard, 2018, s. 25).

Når det gjelder utvalget av kategorier gikk dette gjennom en prosess hvor utgangspunktet var 18 ulike kategorier i form av; samhandling og samspill, kommunikasjon, planlegging og struktur, aksjonslæring, samskapt læring, ledelse, elev- og læringsmiljø, klasseledelse, motivasjon, profesjonalitet, tillitsbasert ledelse, endringskompetanse, samarbeid, handlingsteorier, kvalitetssikring, skolekultur, plussfaktorer og begrensende faktorer. Disse ble så fusjonert til færre og mer omfattende kategorier basert på hvordan forskeren anså det fornuftig å samle informantsitatene til man kom fram til kategoriene; samhandling og samspill, samarbeid, handlingsteorier og refleksjon. Det ble jobbet i lang tid med å avgjøre hvilke sitater som skulle inn i de ulike resultatkategoriene, før så sitatene ble «analysert og fortolket» (Roland, 2012, s. 110).

Intervjuguide

En intervjuguide kan være viktig i en slik forskning, men hva er en intervjuguide? Er det «en liste med klart spesifiserte spørsmål som stilles i klart definert rekkefølge» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 78)? Vanligvis ikke, «i stedet er det en oversikt over de tema man bør komme inn på i løpet av samtalen» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 78), og intervjuguiden blir på en måte en huskeliste om temaer som er viktige av hensyn til problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2017). I denne studien ble det benyttet to intervjuguides, en til ledere (vedlegg, 2) og en til lærere (vedlegg, 3) med temaer knyttet til erfaringsbakgrunn, arbeidsplassen, og skoleutviklingsprogrammet Respekt. I tillegg til dette ble det også delt ut egne informasjonsskriv med samtykkeerklæring til ledere (vedlegg, 4) og lærere (vedlegg, 5).

Intervjuene

Når det gjaldt selve intervjuene fikk hver enkelt informant på forhånd en skriftlig intervjuguide til gjennomlesning for å danne seg et bilde av hva samtalen skulle omhandle, og på intervjudagen, før selve intervjuene, gjennomførte forskeren en samtale med informanten hvor det ble informert om forskningens formål, innhold, informasjon rundt lovmessighet, anonymitet og personvern (Nyeng, 2018), samt om NSD i tillegg til at et eget informasjonsskriv med samtykkeerklæring ble gjennomgått (vedlegg, 4 & 5). Informasjonen i intervjuguiden ble grundig gjennomgått, og informasjonsprosessen ble avsluttet med at informanten signerte samtykkeerklæringen, slik at det i praksis ble innhentet informert samtykke (Nilssen, 2014). Dette ble blant annet gjort for at man som forsker skulle kunne være trygg på at informantene forstod hva de var med på og hva forskningen skulle brukes til (Nilssen, 2014).

I forhold til informantene er det viktig at man som forsker er oppmerksom på dette med meldeplikt og konsesjonsplikt knyttet til opplysninger som kan bidra til gjenkjenning av enkeltpersoner (Nyeng, 2018). I slike tilfeller kan det være greit å sende en konsesjonssøknad til Datatilsynet før forskningsstart (Nyeng, 2018), samt ta stilling til om forskningsinnholdet tilsier «meldeplikt til Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste» (Nyeng, 2018, s. 162). I tillegg var forskeren bevisst på sin rolle overfor informantene med tanke på de svarene informantene kunne gi som følge av at de visste at dette var forskningsrelaterte spørsmål, og da knyttet opp mot det at informanten kan svare det informanten tror forskeren ønsker å høre framfor å ytre sine egne meninger (Nilssen, 2014).

Selve intervjugjennomføringen ble gjort med inspirasjon fra blant andre Holstein og Gubrium (2016) som mener det bør opprettes et godt samarbeid mellom informant og forsker gjennom såkalt aktiv intervjuing, og at dette samarbeidet vil få betydning «for de innsikter og den forståelse intervjuet fører frem til» (Thagaard, 2018, s. 101). I tillegg til å ha fokus på åpne spørsmål presenterte forskeren, i starten av intervjuene, aktuelle hypoteser knyttet til problemstillingen, gjorde opptak av svarene, for så i ettertid å ta stilling til hvordan den innsamlede empirien stod seg i forhold til hypotesene (Andersen, 2007). Det kan også nevnes at datainnsamling og analysearbeid kan foregå som «parallele prosesser» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 112), og at det derfor kan være greit å skrive ned egne refleksjoner og tanker i øyeblikket som i analysedelen kan fortelle noe om hva man tenkte i en gitt kontekst (Postholm & Jacobsen, 2017).

Samtidig er det trolig ulike tanker knyttet til hvordan slike intervjuer kan gjennomføres, men en løsning kan være at dramaturgien i intervjuet ikke er tilfeldig, og det kan være en fordel med et nøytralt oppstartstema, så komme inn på mer krevende temaer knyttet opp mot erfaringer med Respektprogrammet, og så runde av med mindre krevende temaer slik at informanten blir avslappet i forhold til innhold og samtale (Thagaard, 2018).

I forbindelse med de konkrete åtte intervjuene var det viktig for forskeren å klargjøre premissene på forhånd av hensyn til forskningens etiske retningslinjer knyttet opp mot intervju og bruk av data, å informere om at intervjuene ble spilt inn med lydopptak for senere transkribering, samt å finne en naturlig balansegang mellom rollen som intervjuer og lytter (Thagaard, 2018). Ufullstendige eller utilstrekkelige svar ble møtt med oppfølgingspørsmål (Thagaard, 2018) av typen; hvorfor, hvorfor ikke, på hvilken måte, og hvordan da, og eventuelle begrepsklarheter ble forklart med informasjon og eksempler, i tillegg til at det for forskeren var viktig å vise at man overfor informanten ga «utrykk for interesse og respekt» (Thagaard, 2018, s. 101).

Dataanalyse

Hvordan skal man så analysere dataene? En mulighet er å først dele opp tekstene «i mindre, meningsbærende enheter, enten tema eller hendelser» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 102), for så å ved hjelp av den hermeneutiske spiral (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 26) se nærmere på hver enkelt del «for å få bedre forståelse av helheten» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 102). «Til slutt må teksten tilføres mening» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 103) som i praksis betyr å tolke, å forstå, og at forskeren «bruker noen teoretiske perspektiver for å tilføre data en spesiell mening» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 103). Analysemetoden i denne forskningen blir deskriptiv, noe som innebærer å se etter sammenhenger, mønstre, likheter og ulikheter, for så med tanke på de innsamlete dataene å starte med å «kode og kategorisere» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 104).

Hva så med kategoriene, er det fritt fram? Ifølge Lincoln og Guba (1985) kan det være to ting å huske på. Det ene kan være at kategorien gir «relevant informasjon. For det andre må enheten være den minste informasjonsdelen som kan stå alene» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 104), noe som skulle tilsi å navngi kategoriene slik at man ut ifra navnet kan danne seg et bilde av innholdet (Postholm & Jacobsen, 2017). Når det gjelder informantsvarene bør man være oppmerksom på at bare det å være i en slik setting kan påvirke måten informanten formulerer seg på (Thagaard, 2018), samt at informantene kan svare på en måte som

framstiller dem som dyktigere, smartere eller mer suksessfulle enn det virkeligheten tilsier (Nyeng, 2018). Hva andre analysestrategier angår kan meningsfortetting være en mulighet, som i praksis kan bety å komprimere tekst fra intervjuer (Nilssen, 2014).

Kvalitetssikring

Hvordan kan forskningskvaliteten trygges? Selv om det kan være ulike meninger knyttet til hva som er kvalitet hevdes det at det ikke er «en entydig kvalitetsstandard for hva som er godt eller dårlig arbeid» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 126). Likevel kan det sies å være ulike tegn på et godt faglig arbeid, og med tanke på innsamlet data kan man trekke inn begrepet refleksivitet (Postholm & Jacobsen, 2017), som kan innebære å være åpen på hva man tenker kan være styrker og svakheter knyttet til datainnhenting og analyse. Refleksjonene kan være knyttet til gyldighet, pålitelighet, graden av samsvar mellom data og tolkninger, og mulige feilkilder ved innhenting av data (Postholm & Jacobsen, 2017). I den forbindelse kan nevnes at «gyldighet, i mange sammenhenger betegnet som validitet, går kort og godt ut på om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 126). Man kan benytte triangulering, som innebærer å la forskjellige kilder «understøtte og bekrefte hverandre, styrke påliteligheten og dermed troverdigheten og kvaliteten på arbeidet» (Jacobsen & Postholm, 2017, s. 130), samt vurdere å bruke forskningstilpasset programvare begrunnet i at frigjøring av analysetid kan «bidra til å øke kvaliteten på forskningen» (Nilssen, 2014, s. 121).

Videre kan overførbarhet være viktig, forstått som gjenkjennelseeffekt hos andre forskere innenfor samme forskningsfelt (Thagaard, 2018). Det kan også være et kvalitetstegn at informantene gjenkjenner tolkninger i forskningsmaterialet (Nilssen, 2014), samt at et annet kvalitetstegn kan være knyttet til forskningens transparens og sannhetsideal (Befring, 2002), som innebærer å gi andre forskere innblikk i og mulighet til å kvalitetsvurdere hvordan datainnsamlingen, analysen, samt bearbeidingen er utført (Jacobsen & Postholm, 2017). Denne innsynsmuligheten kan knyttes opp mot reliabilitet forstått som forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018). At det innenfor samme forskningsfelt er gjort tilsvarende forskning med liknende funn kan også være et kvalitetstegn (Nyeng, 2018).

Kategorier

Hva resultatene angår kan det være greit å avklare om det forskeren har funnet «er et uttrykk for reelle forskjeller og ikke bare skyldes statistiske tilfeldigheter» (Nyeng, 2018, s. 119), samt om den eventuelle «variasjonen i datamaterialet skyldes målefeil eller andre ukjente

forhold» (Nyeng, 2018, s. 119). Målefeilslutninger er et annet resultatmoment å være oppmerksom på, eksempelvis nivå- og tidsfeilslutninger (Nyeng, 2018), hvor en nivåfeilslutning kan innebære å trekke konklusjoner fra forskningsdata som egentlig gjelder noe helt annet, mens en tidsfeilslutning kan bety å trekke slutninger om tidseffekter «fra data som er innsamlet på ett tidspunkt» (Nyeng, 2018, s. 137).

I denne forskningen er det på grunnlag av det transkriberte intervjumaterialet fra intervjuer med åtte informanter jobbet med å kategorisere de ulike sitatene inn i ulike kategorier, med mål om å lande på fire ulike kategorier. Etter en omfattende prosess med koding og kategorisering hvor man kom fram til seks ulike kategorier, ble det tatt et utvalg basert på de kategoriene med flest antall svar (figur 3.2). Ut ifra denne tabellen ble så de fire kategoriene valgt i form av; samspill og samhandling, samarbeid, handlingsteori, og refleksjon.

Figur 3.2 - Antall utsagn per Informant per kategori (Informant= I).

Kategori	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	Sum
Samspill og Samhandling	6	3	-	6	8	4	4	2	33
Samarbeid	2	6	3	5	2	2	2	1	23
Handlingsteori	8	1	5	-	1	3	3	1	22
Klasseledelse	2	1	1	1	2	1	1	-	9
Læringsmiljø	-	-	2	1	2	2	-	-	7
Refleksjon	2	2	4	3	3	4	1	1	20

Under følger de ulike gjeldende kategoriene, hvor hver kategori består av fem sitater fra ulike informanter. For hver kategori vil det bli knyttet en forklaring til hvordan kategorien kan ha relevans til avhandlingens innhold, i tillegg til at hvert sitat vil bli knyttet opp mot relevante referanser fra aktuell teori. Forskeren ser at det kan, avhengig av hvilket tolkningsapparat man bruker, i noen tilfeller være flytende grenser mellom kategoriene samspill og samhandling, samt samarbeid. Forskerens grunnlag for kategoridistinksjonen mellom samarbeid og samspill og samhandling har bakgrunn i tolkning av innsamlete data. En mulig måte å tolke distinksjonen på kan være at samhandling er resultatet av et samarbeid, hvor en mulig tolkning kan være at informantene samhandlet som følge av et samarbeid som lå i bunn som en mulig plattform i skolekulturen. Videre kan man tolke det slik at for å få til en samhandling i en gruppe vil det kunne være greit om man på forhånd har etablert en samarbeidskultur. I

tillegg har forskeren i innledningen til hver av de to kategoriene formulert tolkninger knyttet til mulige innholdsavgrensninger med tanke på å tydeliggjøre kategoritolkningene ytterligere.

Kapittel 4: Resultater og analyse

Samspill og samhandling

Med samspill og samhandling kan forstås det som Klev & Levin (2016) kaller samskapt læring, som er nært knyttet til organisasjonsutvikling og kan tolkes som «at det handler om å systematisere og strukturere læringsprosesser. Dette betyr blant annet å strukturere samspillet mellom» (Klev & Levin, 2016, s. 72) de ulike aktørene i et prosjekt knyttet til «endring av praksis» (Klev & Levin, 2016, s. 73). Samskapt læring kan også handle om «tilrettelegging og skaping av læringsmuligheter som setter ansatte i stand til å ta gode beslutninger utviklet gjennom økt kompetanse» (Klev & Levin, 2016, s. 73). Det man da kan oppnå er å «realisere de konkrete endringsoppgavene, men også at det på samme tid bygges ressurser i organisasjonen som senere kan aktiveres» (Klev & Levin, 2016, s. 73). Det kan også nevnes at «begrepet samskapt læring er den norske versjonen av Elden og Levins co-generative learning (1991)» (Klev & Levin, 2016, s. 73). Videre kan det nevnes at samhandling og samspill kan være resultater som oppnås når flere handler i tråd med en felles plan om å få til noe (Hargreaves & Fullan, 2016), samt at om man forstår samhandling som en del av den profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2016) kan man hevde at dette er grunnleggende viktig «for god og effektiv undervisning» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 108). Man kan også velge å trekke inn dette med kollektiv bevissthet og kollektivt lærersamarbeid (Irgens, 2018).

Sitat 1 Informant 6 *Det som var viktig var at alle gjorde likt. Uansett lærer eller klasse så opplevde man at det ble gjort på samme måte. Det samlet noen av dem gamle og nye ideene som noen allerede fulgte. Det samla det og fikk en plattform, en mer helhetlig måte å agere på utad.*

Sitat 2 Informant 1 *Jeg synes at flesteparten er lojal mot det vi har bestemt, og at vi fremdeles er ganske samkjørt. Jeg tenker det har hatt veldig mye å si i forhold til at vi skal framstå som en enhet, overfor elevene, at de føler at vi voksne står sammen.*

Sitat 3 Informant 7 *Jeg ser at det er veldig virkningsfullt når alle voksne gjør det samme. Det er nesten magi. Da jeg startet var det slik at det kunne være spørsmål om klassebytte, det er nå nesten borte og jeg tror det skyldes at vi nå klarer å gjøre det mer likt.*

Sitat 4 Informant 5 *Det som ofte kan skje når man implementerer et sånt program, er at vi starter med det, og så går det sin gang og så sklir ting ut. Vi har tatt det igjen, på planleggingsdager har vi hatt sånn oppfriskning. Og det er fordi det kommer nye ansatte og*

ting kan skli ut, så vi blir påmint om at sånn og sånn skal det være. Da klarer vi å holde trykket oppe.

Sitat 5 Informant 7 *Vi er blitt enige om et felles sett av regler som ligger i bunn, det er ikke noe hokus-pokus, hverken mer eller mindre. Det klarer dem sikkert på andre skoler også uten å kalle det Respekt tenker jeg. Den kraften som ligger i det at når voksne gjør likt, som å oppdra barn hjemme. Når man er enige og gjør det samme så fungerer det veldig fint, motsatt om man er uenige.*

Ser man på sitat 1 kan innholdet tolkes til å handle om relasjoner (Hargreaves & Fullan, 2016), og at det indirekte kommuniseres at det her er snakk om et profesjonelt samhold som følge av at «alle gjorde likt,» (informant 6) samt det at det er et vi-fokus i måten informantene formulerer seg på. Vurderer man sitatet opp mot problemstillingen kan deler av sitatet tolkes opp mot en mulig endring av praksis, ved at informantene (informant 6) poengterer et av de grunnleggende Respekt-prinsippene, knyttet til den kollektive samhandling, med utsagnet «alle gjorde likt» (informant 6). I tillegg kan det at informantene (informant 6) viser til at gamle og nye ideer ble forent tolkes til at det her kan ha skjedd en endring av praksis, og da knyttet opp mot det informantene (informant 6) sier om at man da fikk «en mer helhetlig måte å agere på» (informant 6). Dette siste utsagnet kan tolkes til at det kanskje ikke var en like helhetlig måte å agere på før Respekt kom inn i den konkrete skolen.

Det at informantene fremhever at ting gjøres likt kan også knyttes opp mot kollektiv samhandling og skoleforskning (DuFour & Fullan, 2013) som er gjort knyttet opp mot det «å utvikle en mer kollektiv praksis. I disse skolene rapporterte et flertall av lærerne at den individuelle arbeidsbelastningen hadde gått ned, og de ville ikke tilbake til den individuelle praksis som hadde preget arbeidet deres tidligere» (Irgens, 2018, s. 284). Om man ser til forskning (Dahl, Klewe & Skov, 2003) og studien som så på «1203 tilfeldig utvalgte norske skoler» (Irgens, 2018, s. 284), og så sammenlikner mellom individ- og kollektivt orienterte skoler finner man at elevenes læringsmiljø i de kollektivt orienterte skolene virker å være «bedre, det virket som de følte seg tryggere i undervisningen, og i tillegg syntes læringsutbyttet å være større» (Irgens, 2018, s. 284). I tillegg «rapporterte rektorer og lærere ved kollektivt orienterte skoler større endringsorientering og mer samarbeidsånd» (Irgens, 2018, s. 284). Det gikk også fram at «67 % av lærerne i de kollektivt orienterte skolene mente at inspirasjon fra kolleger på skolen hadde medvirket til endringer i deres bruk av arbeidsmåter de siste 2-3 år. I de individuelt orienterte skolene var det bare 29 %» (Irgens, 2018, s. 284).

Ser man videre på sitat 2 kan det tolkes at det her er snakk om engasjement i kombinasjon med kompetanse og fleksibilitet, i tråd med der informanten snakker om det å være samkjørt (informant 1). Ser man på sitatet opp mot problemstillingen kan sitatinnholdet tolkes i retning av en endring av praksis der hvor informanten (informant 1) snakker om det å være samkjørt og å framstå som en enhet. En mulig tolkning av dette utsagnet kan være at man om mulig før ikke hadde den samme graden av kollektiv samkjøring som Respektprogrammet i praksis legger opp til (Roland, 2012), og at man dermed etter Respekt-deltakelsen har erfart en mulig endring av praksis. Dersom man videre tolker at den samhandlingen som informant 1 erfarer er et resultat av en kombinasjon av engasjement, kompetanse og fleksibilitet kan man stille spørsmålet; hvordan kan skolen til informanten ha oppnådd dette? Et mulig svar er at man på den aktuelle skolen kan ha hatt «en sterk og vedvarende opplevelse av effektivitet» (Day, Stobart, Sammons, Kington & Gu, 2007, s. 233) knyttet opp mot det å løse «nye situasjoner med selvtillit» (Day et al., 2007, s. 233). Det kan også være at man ved den aktuelle skolen har hatt et pågangsmotoppbyggende arbeidsmiljø (Day et al., 2007), samt at man har opplevd en skoleledelse som «er støttende, tydelig og sterk og brenner for å vedlikeholde kvaliteten på alles engasjement» (Day et al., 2007, s. 233). Samtidig kan man tolke innholdet til at det kan være snakk om en eller annen form for konflikt med ordlyden; «*jeg synes at flesteparten er lojal mot det vi har bestemt, og at vi fremdeles er ganske samkjørt,*» (informant 1) noe som kan tolkes til at kanskje ikke alle er like lojale. Dette kan igjen knyttes opp mot forskning på samspill som sier at det i gitte tilfeller kan være konstruktivt med konflikter (Imsen, 2003), siden «konflikter og interessenmotsetninger er ikke uten videre av det onde, for det vitner om engasjement og vilje til å kjempe for verdier en setter høyt. Det å kunne leve med konflikter setter imidlertid krav til deltakernes evne til å forholde seg til uenighet på en konstruktiv måte og å løse konfliktene rolig og konstruktivt» (Imsen, 2003, s. 369-370).

Utsagnet i sitat 3 kan knyttes opp mot det å være profesjonell og å utvikle profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2016) hvor sistnevnte tolkes som en kunnskap eller «en kapital som lærere må utvikle om de skal klare å nå toppen av effektivitet» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 100), samt at utsagnet kan knyttes opp mot avhandlingens problemstilling i og med at informant 3 antyder en endring av praksis knyttet til elevønsker om klassebytte (informant 3). Det kan også tolkes til at informanten (informant 3) omtaler mulige praksisendringer knyttet til den kollektive samhandlingen ved skolen med utsagn som «*når alle voksne gjør det samme*» (informant 3) og «*at vi nå klarer å gjøre det mer likt*» (informant 3), hvor særlig den siste delen kan tolkes til at man nå klarer å gjøre det mer likt enn hva man gjorde før, noe som

kan innebære en endring av praksis. Ser man videre på sitat 3 kan man tolke dette opp mot det at den aktuelle skolen kan være tilrettelagt for profesjonelt samarbeid med innslag av så vel profesjonelt skjønn som autonomi, og det at informanten kan tenkes å snakke om så vel samhandling som samarbeid kan tyde på et «arbeidsforhold som er preget av tillit» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 108). Noe man kan oppnå med et slikt læringsmiljø er «at lærere investerer i egen utvikling og høster fruktene som er av høy kvalitet, i egen praksis» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 108).

Utsagnet i sitat 4 kan knyttes opp mot det å ha en kollektiv bevissthet (Irgens, 2018), blant annet med ordlyden «vi har tatt det igjen» (informant 5) og med sitatet «da klarer vi å holde trykket oppe» (informant 5). Informanten omtaler et «vi» som kan tolkes som at lærere og ledere på den aktuelle skolen kan ha en kollektiv orientering, og i så måte kan det nevnes at «det er en klar sammenheng mellom graden av kollektivt læreransvar og elevers læring» (Irgens, 2018, s. 284). Det er også forskning (Lee & Smith, 1996) som tilsier at «skoler med høy grad av kollektivt læreransvar også har færre svaktpresterende elever,» (Irgens, 2018, s. 285) samt at «den kollektive orienteringen fører i velfungerende profesjonsfellesskaper ikke til at det individuelle ansvaret blir redusert» (Irgens, 2018, s. 285). Her kan man også trekke inn kunnskap fra Robinson (2011) om at «lærere i skoler som lykkes godt, har et felles rammeverk for undervisning» (Irgens, 2018, s. 285). Utsagnet kan videre knyttes opp mot problemstillingen i og med at det ut ifra ordlyden kan tolkes at informanten omtaler en mulig endring av praksis, knyttet til at man tidligere kan ha hatt rutiner som ikke gjorde at kunnskap ble forankret godt nok i kollegiet, jamfør «*så går det sin gang og så sklir ting ut*» (informant 5), samtidig som informanten er klar på at man nå, knyttet opp mot Respekt, «*blir påmint om at sånn og sånn skal det være*» (informant 5), og at man dermed klarer «*å holde trykket oppe*» (informant 5).

Utsagnet i sitat 5 kan knyttes opp mot teorien om profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2016) og da konkret opp mot forskning som sier at «på generell basis får du flere gode lærere ved å ha flere svært gode kolleger som viser evne og vilje til å jobbe sammen for en felles sak» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 82). Man kan tolke sitatinnholdet opp mot problemstillingen knyttet til en mulig endring av praksis, om man ser på det informanten (informant 7) sier om at man gjennom arbeidet med Respekt «*er blitt enige om et felles sett av regler*» (informant 7). Dersom man tolker utsagnet til at man har gjort dette grepet som følge av Respektprogrammet, og at man ikke gjorde dette før, kan det hende at informanten (informant 7) omtaler en mulig endring av praksis. Utsagnet kan også, knyttet opp mot

problemstillingen, sees i sammenheng med sitat 3 (informant 7) hvor informantens utsagn kan tolkes til at den kollektive samhandlingen er blitt mer lik nå enn tidligere.

Man kan videre tenke seg at informanten (informant 7) omtaler lærere med engasjement (Hargreaves & Fullan, 2016), hvor engasjement kan bestå av «formål pluss drivkraft og retning» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 83). Videre kan man tolke innholdet til at det kan være snakk om samhandling i kombinasjon med utøvelse av profesjonelt skjønn, noe man også finner eksempler på fra land med høytpresterende utdanningssystemer slik som i Finland og i Singapore (Hargreaves & Fullan, 2016). Finske lærere «samarbeider om å lage læreplaner distriktsvis» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 82), i Singapore har lærerne innenfor såkalte «aktive tomrom» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 82) mulighet og tid «til å utvikle egne læreplanintegreerte prosjekter» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 82), og i Alberta i Canada får «90 prosent av skoler og lærere» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 82) tilført «statlig støtte til å utforme egne innovasjoner innenfor rammer av eksisterende prioriteringer» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 82). I tillegg kan det nevnes at lærere i Finland vier sin tid til «å planlegge, undervise, diagnostisere, utøve og vurdere» (Sahlberg, 2015, s. 76), i motsetning til eksempelvis lærere i USA hvor det meste av arbeidstiden går med til undervisning (Sahlberg, 2015).

Den samhandlingen som informant 7 snakker om kan også tolkes til at lærerne har en «spesialisert kunnskap, ekspertise og profesjonelt begrepsapparat» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 101), og et «samarbeid med andre profesjonelle for å løse komplekse oppgaver» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 101), samt «felles standarder for praksis» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 101). Så kan man spørre seg, hvordan kan man utvikle en form for samhandling som det kan tolkes at informant 7 beskriver? Forskning viser at «interaksjon av høy kvalitet mellom profesjonelle kolleger utvikles ikke av seg selv eller gjennom tilfeldigheter. Den er avhengig av at det allerede i utgangspunktet er høy kvalitet på kollegene – at de er godt forberedt og høyt kvalifisert» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 107). Det vektlegges også viktigheten av tilrettelegging for interaksjon mellom profesjonelle profesjonsutøvere (Hargreaves & Fullan, 2016), og forskning hevder i så måte at «høytpresterende land tilbyr mer tid til dette enn lavtpresterende land» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 107), samt at disse systemene også kjennetegnes av «fremragende, stabilt lederskap som forsterker profesjonelle lærerteam i deres streben etter å nå et høyere formål i fellesskap» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 108).

Samarbeid

Med samarbeid kan forstås det (Johnson et al., 1989) kaller samarbeidslæring, og et element her er at dette settes opp som en motpol til «konkurranse og individuelt arbeid» (Johnson et al., 1989, s. 6), samt at samarbeid kan sies å være den prosessen hvor man jobber «sammen for å nå felles mål» (Johnson et al., 1989, s. 10). Man kan også bruke et historisk perspektiv med tanke på at samarbeid mennesker imellom har ført menneskeheten fram til der man er i dag, og i så måte kan nevnes at de som har hatt størst hell med dette «er de individene som har organisert og samordnet sine anstrengelser for å nå et felles mål» (Johnson et al., 1989, s. 11). Videre kan det nevnes at «Talmud slår fast at for å lære må en ha en samarbeidspartner» (Johnson et al., 1989, s.11) samt at den romerske «advokat, professor og forfatter» (Østmoe, 2018) Quintilian, fremhever at de som ønsker å lære vil «ha fordeler av å lære fra hverandre» (Johnson et al., 1989, s. 11).

Samarbeid i skolen er ingen ny ide, allerede på 1600-tallet fremhevet Johann Amos Comenius «at elevene ville ha nytte av både å undervise hverandre, og å bli undervist av medelever» (Johnson et al., 1989, s. 11), samt at «mot slutten av 1700-tallet gjorde Joseph Lancaster og Andrew Bell utstrakt bruk av samarbeidsgrupper i undervisningen i England, «(Johnson et al., 1989, s. 11), i tillegg til at man «innen allmennskolebevegelsen i USA tidlig på 1800-tallet» (Johnson et al., 1989, s. 11) i stor grad vektla læringssituasjonssamarbeid (Johnson et al., 1989). Det kan også nevnes at om man går tilbake til siste halvdel av 1800-tallet finner man Francis Parker, som «en av de fremste talsmenn for læring gjennom samarbeid» (Johnson et al., 1989, s. 11).

***Sitat 1 Informant 2** Da vi prøvde ut ting så vi resultater med en gang, i elevgruppene, om det jeg gjorde var riktig eller om det måtte endres. Elevene merket også endringer, fordi alle voksne hilste, vi var der ikke for en liten gruppe, men for alle. Alle voksne var til stede for alle.*

***Sitat 2 Informant 2** Det var så bra at vi turte å innrømme at dette synes jeg er vanskelig. Uten det hadde vi ikke kommet så langt. Det var rom for det. Det var støtte. Så det var egentlig gjensidig respekt på alle måter.*

***Sitat 3 Informant 3** Vi hjelper hverandre, om noen trenger hjelp, da kan man steppe opp for andre, vi er fleksible. Folk som har vært her i praksis sier det er et fint sted å være og at de blir tatt imot som en del av kollegiet.*

Sitat 4 Informant 8 *Om man er den eneste faglæreren har man større frihet til å bestemme selv, men er man to eller tre med samme fag på samme trinn og en forventning om å gjøre tilnærmet likt mellom klassene, sånn sett må vi bli enige om hva vi gjør, en løype og årsplan for hvordan vi gjør det. Man må inngå en del kompromiss for å at vi skal gjøre det delvis likt.*

Sitat 5 Informant 4 *Jeg tror det er mer samarbeid nå, mer samspill imellom personalet, mere åpenhet mellom oss nå enn før, og om vi samarbeidet like nøye med elevmiljø og fagmiljø som vi gjør nå etter Respekt, det tror jeg nesten ikke.*

Man kan tolke sitat 1 til at det på denne informantens skole er en tanke knyttet til samarbeid som noe konstruktivt, forstått som at «undervisningsforbedring er en kollektiv snarere enn en individuell innsats» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 131), samt at man da gjerne «antar at analyse, vurdering og eksperimentelle metoder – benyttet sammen med kolleger – er forhold som stadig vil forbedre lærere» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 131). Ser man på utsagnet opp mot problemstillingen kan man tolke en mulig endring av praksis knyttet til det informanten (informant 2) sier om at «*elevene merket også endringer*» (informant 2), som igjen vil kunne ha sammenheng med at «*da vi prøvde ut ting så vi resultater med en gang*» (informant 2). I dette sitatet ser man videre at informanten snakker om samarbeid som en god ting, noe som kan knyttes opp mot det at «atferd farges i mye større grad av grupper enn av individer – i både positiv og negativ forstand. Om du ønsker positiv endring, må gruppen gjøre de positive tingene som fører til slik endring» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 111). Man kan også tolke sitatet til at lærere ved denne skolen frivillig og uten pålegg fra ledelsen har etablert samarbeidskulturer med mål om kunnskaps- og erfaringsdeling til det beste for fellesskapet (Imsen, 2003). Et tydelig motstykke til dette vil være «påtvungen kollegialitet» (Imsen, 2003, s. 370) som kjennetegnes av en samarbeidsform «pålagt av skolens ledelse, uten at lærerne har noe ønske om det» (Imsen, 2003, s. 370).

Sitat 2 kan tolkes til at man her har en skole med en samarbeidsbasert kultur (Hargreaves & Fullan, 2016), blant annet ut ifra ordlyden «det var støtte. Så det var egentlig gjensidig respekt på alle måter» (informant 2). Forskning hevder at en slik kultur kan synliggjøres i form av «alt fra fakter og vitser til blikk som signaliserer empati og forståelse» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 132). Opp mot problemstillingen kan det virke som at det kan ha skjedd en mulig endring av praksis i og med ordlyden som lyder «*uten det hadde vi ikke kommet så langt*» (informant 2), som kan tolkes til at det kan ha skjedd en bevegelse fra et stadium til dit man nå er kommet. Om skoler med en samarbeidsbasert kultur kan det videre sies at de ansatte kan ha en følelse av «engasjement, kollektivt ansvar og stolthet over skolen sin» (Hargreaves &

Fullan, 2016, s. 132), samt at etablering av samarbeidskulturer kan innebære «å utvikle tillit og gode relasjoner» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 145). I tillegg kan et annet kjennetegn ved en samarbeidskultur være at man «frigjør de rette personene og gir dem mulighet til å arbeide sammen» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 137). Samtidig er det viktig å påpeke at man her trolig snakker om «samarbeidsformer som er frivillige, og som springer ut av lærernes egne ønsker og behov for utveksling av kunnskaper og erfaringer» (Imsen, 2003, s. 347). I forbindelse med Respektprogrammet ble lærere og ledere oppfordret til å samarbeide, men samtidig kan innholdet i informantsitatet tolkes til at man i tillegg til dette oppfordrede samarbeidet også hadde en samarbeidskultur (Hargreaves & Fullan, 2016).

Sitat 3 kan tolkes opp mot teorien om profesjonell kapital, og da til at lærerne evner å samarbeide og dermed jobber sammen mot et felles mål (Hargreaves & Fullan, 2016). Dersom man ser til Hargreaves og Fullan (2016) kan dette være tegn på at «de tilegner seg kompetanse, god dømmekraft, innsikt, inspirasjon og evne til å improvisere idet de streber etter fremragende prestasjoner» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 28). Det disse lærerne trolig utøver kan kalles profesjonalisme (Hargreaves & Fullan, 2016) som vil si «å kunne ta beslutninger i komplekse situasjoner» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 28). Det kan også hende at informant 3 uttaler seg slik fordi det som kjennetegner lærerne ved den aktuelle skolen kan være at «de utøver god dømmekraft og beslutningstaking med kollektivt ansvar» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 28), at «de ikke er redd for å gjøre feil så lenge de lærer noe av feilene» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 28) og at «de er stolte av arbeidet sitt» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 28). Hva kan man oppnå med en slik inngang til lærerjobben? Et mulig svar er at «når det store flertall av lærere eksemplifiserer den profesjonelle kapitalens kraft, betyr dette at de blir smarte og talentfulle, engasjerte og kollegiale, omtensomme og kloke» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 28). Man kan også legge til at «fellesskap og samarbeid er nødvendig for å gi lærerne den kompetansen og den styrken som trengs» (Imsen, 2003, s. 386) i forbindelse med yrkesutøvelsen i skolehverdagen.

Sitat 4 kan tolkes opp mot at man her har etablert det som kalles profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2016) og da i form av Hord (1997) sin forståelse av dette, som «et sted der lærere sammen utforsket hvordan de kunne forbedre sin undervisningspraksis på områder som var viktige for dem, for så å iverksette det de hadde lært» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 145) og da særlig knyttet til det informant (informant 8) sier om faglig innhold. Man kan også tolke sitatinnholdet opp mot det som kalles samarbeidslæring (Imsen, 2003), forstått som en arbeidsform med fokus på «positiv gjensidig

avhengighet» (Imsen, 2003, s. 293), hvor det vektlegges at man tar «ansvar både for seg selv og for andre» (Imsen, 2003, s. 293). Selv om Imsen (2003) omtaler samarbeidslæring som en metode for elevsamarbeid, er det trolig at både lærere og ledere på en skole vil kunne bli dyktigere i sin profesjon dersom de utvikler en samarbeidsbasert skolekultur (Hargreaves & Fullan, 2016).

Sitat 5 kan tolkes som at det her omtales fokus på samarbeid om flere områder, noe som kan handle om så vel uformelle, som mer formelle samtaleformer (Hargreaves & Fullan, 2016). At et slikt samarbeid kan gagne en skolekultur bekreftes av forskere (Hargreaves & Fullan, 2016) samtidig som at et «samarbeid om felles arbeid kan tjene på omhyggelig arrangerte rutiner for møter, team, struktur og prosedyrer» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 145). Ser man til problemstillingen kan det tolkes til at det i sitat 5 (informant 4) vises til en mulig endring av praksis, knyttet til at graden av samarbeid over tid kan ha endret seg, noe man ser med utsagnet «*jeg tror det er mer samarbeid nå, mer samspill imellom personalet, mere åpenhet mellom oss nå enn før*» (informant 4). Det kan også tolkes at informantene her snakker om ulike former for samarbeid og erfaringslæring (Imsen, 2003) blant annet siden det sammenliknes mellom fortid og nåtid. Hva erfaringslæring angår kan dette sies å være «kunnskap på grunnlag av praksis» (Imsen, 2003, s. 386), og ved en slik form for læring vil kunnskap «skapes i praktiske situasjoner» (Imsen, 2003, s. 386) «og det er gjennom erfaringen at læreren makter å utvide sin praktiske og pedagogiske kunnskapsbasis» (Imsen, 2003, s. 386). Man kan også si at «erfaringslæring er å trekke ut stadig nye erfaringer, gjøre dem bevisst, og å ta konsekvensene av dem» (Imsen, 2003, s. 386).

Hva kan så være en forklaring til at flere av informantene innenfor denne resultat kategorien rapporterer om godt samarbeid? Et mulig svar kan ligge i skolekulturen, for som Hargreaves & Fullan (2016) illustrerer det kan «en lærer med lite humankapital, som i utgangspunktet har lav selvtillit eller lite utviklede evner,» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 27) som så «begynner å jobbe på en skole hvis arbeidsklima er gjennomsyret av samarbeidsånd» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 27) bli sosialisert «inn i større teamarbeid og motta assistansen, støtten, ideene og tilbakemeldingene som vil hjelpe ham eller henne å forbedre seg» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 27). Et annet mulig svar kan være at informantene har mange års erfaring på sin skole, de er på en måte blitt integrert i kulturen, tradisjonen og skolekoden, hvor sistnevnte kan tolkes ut ifra Arfwedsons kodebegrep (Arfwedson, 1984) hvor begrepet kode blir brukt for å identifisere «de reglene og tolknings- og handlingsprinsippene som skolens aktører benytter seg av» (Imsen, 2003, s. 342). Man kan også tolke at informantene har fått

tilstrekkelig med «mulighet til å utvikle praksis og erfaring over flere år» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 29) som er viktig «for å kunne utøve kyndig, profesjonell dømmekraft» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 29). I så måte hevder forskning at «de høyeste nivåene av effektivitet og kvalitet oppstår etter omtrent 8-23 år i jobben» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 81).

Handlingsteorier

Hva er så en handlingsteori? Dette kan være en tredeling bestående av mål, handlinger og styrende faktorer og man skiller gjerne mellom uttalte og anvendte handlingsteorier (Irgens, 2018). Som nyansatt ved en skole får man ofte høre om skolens uttalte handlingsteorier, mens man etter hvert vil kunne være i stand til å observere de anvendte handlingsteoriene (Irgens, 2018). Førstnevnte «er de vi hevder eller tror vi har, mens de anvendte teoriene er de som viser seg i vår virkelige atferd» (Irgens, 2016, s. 166). Sagt på en annen måte, de uttalte handlingsteorier er måten man ved en skole offisielt sier at man jobber etter, mens de anvendte handlingsteorier er hvordan skolen i praksis utøver sin praksis (Irgens, 2018). En handlingsteori har gjerne sammenheng med «forventninger og resultat» (Irgens, 2016, s. 166), og med handlingsteorier eller også handlingsstrategier (Irgens, 2016) kan man også forstå «individuelle og kollektive teorier for og om handling som vi bruker for å oppnå det vi ønsker. Når konsekvensene av en handlingsstrategi blir som vi antok, er det match mellom intensjon og utfall» (Irgens, 2016, s. 166). Dersom så ikke skjer har man «et avvik eller et forventningsgap som skyldes at våre bruksteorier ikke er i overensstemmelse med virkeligheten» (Irgens, 2016, s. 166). Hva kreves for å lære av sine feil, med tanke på avvik mellom uttalte og anvendte handlingsteorier? (Irgens, 2016). Et mulig svar kan være «en reflektert utforskning» (Irgens, 2016, s. 166) med mål om å endre den aktuelle handlingsteorien (Irgens, 2016). «En endring i vår virkelige atferd og ikke bare i hva vi tenker, vil være det endelige bevis på at læring har skjedd» (Irgens, 2016, s. 166).

Sitat 1 Informant 1 *Vi sitter og snakker sammen og er enige om hva vi skal gjøre og så merker du etter hvert at nei, han eller hun gjør ikke det. Da blir det vanskeligere for oss som skole å få det innført, og jeg tror det kan bli utrygt for elevene. Jeg synes at når man jobber i skolen, sånn er det i andre bedrifter, så skal man være tro mot det man er blitt enig om.*

Sitat 2 Informant 1 *Man sier kanskje ja i et fellesmøte, men inne klasserommet gjøres det likevel på en annen måte enn det man sa ja til. Det er ikke sikkert man er illojal, men man har en egen vri på det.*

Sitat 3 Informant 3 *Det er folk som ikke gjør det man er pålagt. Alle ser det jo, alle vet det jo, det går vikarer imellom og er fortvilt. De kommer og skal ha en vikartime og så mangler det oppgaver og oversiktsplaner. Og det skal ligge der.*

Sitat 4 informant 6 *Det at man faktisk husker og er lojal til det man har bestemt og er i stand til å følge de retningslinjene vi har lagt, det er utfordringa rundt enhver endring.*

Sitat 5 informant 8 *Hvis noen ikke bryr seg om å gjøre alt, ikke er konsekvent, ikke så nøye med å stå ved pulten ved starten av timen. Det vil ødelegge for hele greia, hvis ikke alle gjør det.*

Sitat 1 kan knyttes opp mot Rolands doktorgradsavhandling (2012) hvor lærere forteller «om vanskeligheter med å bli enige om retningen i arbeidet, men også med at mange ikke gjennomførte det de var blitt enige om» (Roland, 2012, s. 163). Slike forhold vil ifølge forskning (Fullan, 2007) kunne virke destruktivt inn mot gjennomføringen av et skoleutviklingsprosjekt da «det bare er når lærerne har en stor grad av felles klarhet, at de kan forvente å lykkes med endringsforsøk» (Roland, 2012, s. 163). En mulig forklaring på hvorfor slike situasjoner kan oppstå kan være «at ikke alle i personalet klarer å håndheve felles regler over tid, slik at det er vanskelig å gjøre håndteringen kollektiv på lengre sikt» (Roland, 2012, s. 167).

Sitat 2 kan knyttes opp mot det som kalles rutinemessig forsvar mot endring (Irgens, 2018), som kan innebære at man som leder kan sende en lærer på kurs, med mål om endring av anvendte handlingsteorier, for eksempel i form av nye og mer moderne undervisningsmetoder, men dersom lærerens «grunnleggende læringssyn» (Irgens, 2018, s. 290) ikke endres, er det i praksis bare de uttalte teoriene som endres av kursingen (Irgens, 2018). På en måte kan man si at om læreren ikke selv vil endre egen praksis, så hjelper det lite «å prøve ut nye og bedre undervisningsformer, uansett hvor forskningsbasert og utprøvd disse ellers måtte være» (Irgens, 2018, s. 290).

Sitat 3 kan knyttes opp mot det som kalles styrende faktorer (Irgens, 2018) forstått som at «det grunnleggende pedagogikksystemet som preger en gruppe eller et helt personale, kan vanskeliggjøre innføring av reformer, uansett hvor gode intensjonene er» (Irgens, 2018, s. 290). En annen mulig sitat-tolkning kan være at en eller flere lærere eller ledere har en aversjon mot eksempelvis kollektivt orienterte handlingsteorier og at «de reelle årsakene til manglende vilje til utviklingsarbeid kamufleres» (Irgens, 2018, s. 291), rett og slett at «det snakkes kanskje ikke om at det ikke snakkes om» (Irgens, 2018, s. 291). Hva slags situasjon

får man da? Et mulig svar kan være det som kalles «et rutinemessig forsvar mot læring» (Irgens, 2018, s. 291), som kan forstås som et ønske «om å holde ubehag på avstand» (Irgens, 2018, s. 291) ved at man har et tilsynelatende gemyttlig arbeidsmiljø uten store konflikter (Irgens, 2018). I praksis kan det derimot hende at man ikke adresserer de egentlige utfordringene eller forbedringspunktene, eksempelvis eventuell manglende vilje til endring av praksis, hvorpå kamufleringsmetodene kan utvikles til rutiner, som igjen gjør at «vi blir dyktig til å unngå læring. Vi har oppnådd en innøvd inkompetanse» (Irgens, 2018, s. 291). I praksis kan læringshindrende forsvarsrutiner arte seg slik at dersom et følsomt eller ubehagelig tema tas opp på et møte så vil en annen kanskje avspore temaet til noe annet med kollektivets bifall (Irgens, 2018). I en hypotetisk utvikling kan det tenkes at skoler som har en overvekt av slike rutiner kan danne seg «organisatoriske forsvarsrutiner som preger hele skolen» (Irgens, 2018, s. 291).

Sitat 4 kan tolkes til at fellesskapet av lærere og ledere ved skolen jobber etter kollektivt orienterte samarbeidsformer (Irgens, 2018), selv om det i henhold til informant 6 kan være utfordringer med alltid å huske det man har lært at man skal gjøre. De kollektive samarbeidsformene som svaret til informant 6 kan tolkes til å handle om, kan handle om at den aktuelle skolen er i gang med eller i nærheten av metalæring (Irgens, 2018), ved at «de lærer av hvordan de lærer, og de klarer å reflektere over, og lære av, hva som hindrer dem i å lære og anvende ny kunnskap» (Irgens, 2018, s. 292). Her kan også nevnes at «læring er en situert konstruksjonsprosess, det vil si at den må forstås ut fra den kulturelle og sosiale kontekst den skjer i» (Irgens, 2016, s. 167). Og med tanke på utvikling av kunnskap som sitatinnholdet også kan tolkes til, kan det nevnes at læring kan sees på som «prosessen der erfaring blir transformert til kunnskap» (Kolb, 1984, s. 26).

I forskning er det ikke uvanlig å se for seg skolen som en organisasjon og i så måte som en lærende organisasjon (Irgens, 2018), og en skole som utvikler sin kunnskap kan sies «å bli en mer lærende skole» (Irgens, 2018, s. 281). Hva skal så til for at læring blir til kunnskap som kommer skolen som organisasjon til gode? Et mulig svar kan være at læringen som skjer må ivaretas på en fornuftig måte (Irgens, 2018). Ser man på hva informant 6 sier og samtidig tolker dette inn mot samarbeid og teorien om sosial kapital (Hargreaves & Fullan), kan man tolke dette i lys av internasjonal forskning som omhandler elever som får undervisning av lærere med stor grad av sosial kapital (Hargreaves & Fullan, 2016). Et slikt forskningseksempel (Leana, 2011) som ble gjennomført på barnetrinn ved «130 grunnskoler i New York City» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 112) viser at elevenes matematikkresultater

ble bedre på de skolene hvor lærerne «rapporterte om høyere sosial kapital på jobben» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 112). En viktig suksessfaktor i så måte kan være at man som leder reflekterer over at «læring er arbeidet, og sosial kapital er drivstoffet. Hvis den sosiale kapitalen er svak, er alt annet dømt til å mislykkes» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 113).

Sitat 5 kan tolkes til at det her kan være enkelte eller flere som trolig ikke alltid følger de retningslinjer og kjøreregler man er blitt enige om, og i lys av dette kan man se nærmere på en mulig løsning i form av «påtvunget kollegialitet» (Imsen, 2003, s. 370) forstått som et «samarbeid pålagt av skolens ledelse, uten at lærerne har noe ønske om det» (Imsen, 2003, s. 370). Det kan hevdes at slik kollegialitet kan være nødvendig siden dette i noen tilfeller «kan være den eneste måten å få enkelte lærere til å samarbeide på» (Imsen, 2003, s. 370). Samtidig bør man være oppmerksom på at «påtvungen kollegialitet» (Imsen, 2003, s. 370) kan føre til en «balkanisering» (Imsen, 2003, s. 347), som kan bety «oppsplitting i undergrupper som står steilt mot hverandre,» (Imsen, 2003, s. 347) og da i praksis at «lærerne verken arbeider hver for seg eller sammen med storparten av kollegiet, men samler seg i mindre undergrupper» (Imsen, 2003, s. 347). En annen mulighet er å tolke sitatinnholdet til at det kan være snakk om lærere eller ledere som på en måte responderer «på alle kravene om forandring og utvikling med en nostalgisk flukt tilbake til» (Imsen, 2003, s. 375) skolehverdagen slik den var før. I praksis kan man i slike tilfeller hevde at «forandringskravene blir altså møtt med krefter som ser bakover i tid» (Imsen, 2003, s. 375).

Refleksjon

Når det gjelder sitatene under kategorien refleksjon kan det være aktuelt å knytte noe av innholdet opp mot teorien om aksjonslæring (Imsen, 2003) og (Tiller, 2018). Så hva er aksjonslæring? Aksjonslæring vil i praksis kunne si at læreren utvikler «seg ved å trekke erfaringer fra egen praksis» (Imsen, 2003, s. 408), en tanke som har vært viktig i lærerutdanningen siden 1970-tallet (Imsen, 2003). Innenfor aksjonslæring er skolen som organisasjon en viktig del av et endringsarbeid (Imsen, 2003) og et viktig element er at lærerne utvikler «rutiner for å kunne lære av sin egen praksis. En viktig forutsetning for slik læring er at lærerne settes i stand til å kunne reflektere over sin egen praksis. Uten denne refleksjonen, heller ingen læring» (Imsen, 2003, s. 384). Her kan man også trekke inn forskning knyttet til lærerdyktighet (Ramsay & Oliver, 1995) som blant annet viser at dyktige lærere «har evne til å tenke gjennom eller reflektere over sin undervisning» (Imsen, 2003, s. 401), samt at det i en OECD-undersøkelse fra 1992 om lærerkvalitet fremheves at refleksjon er viktig (Imsen, 2003). Hva refleksjon angår er det ifølge Tiller (2018) ulike måter å utøve

dette på, og han snakker om tre nivåer, hvor det første er nært knyttet til en handling (Tiller, 2018), på det andre er det «aktører som har møtt et uventet problem og kommuniserer i forhold til dette» (Tiller, 2018, s. 33), mens det tredje nivået innebærer en systematisk «metarefleksjon» (Tiller, 2018, s. 33). Det kan også være slik at refleksjon kan være knyttet til det å ta til seg erfaring og kunnskap (Tiller, 2018). Dette da «man kan ha mye erfaring uten å ha lært noe. En lærer med 30 års erfaring behøver ikke å ha lært mer enn en lærer med 10 eller 5 års erfaring» (Tiller, 2018, s. 51). Det viktige for en leder blir da tilrettelegge for et endrings- og utviklingsfokus (Postholm & Jacobsen, 2017) hos lærerne, og slik bidra til at den enkelte lærer kan se «framover og ikke bli sittende fast i egne erfaringer» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 20).

***Sitat 1 Informant 2** Vi lærte mye om hverandres hverdagspraksis som vi ikke lærer til vanlig, for vi har ikke tid til å prate om det. Hva er reglene og rutinene på vårt trinn, start og avslutning, møte elevene, foreldre og hverandre, repetisjon hver høst og snakker om det på trinn, skal jo ha timer i hverandres klasser, fungerer det fungerer det ikke.*

***Sitat 2 Informant 3** Vi gikk og skrev ned våre refleksjoner og leverte inn hver for oss. Det gjorde vi hele tiden. Refleksjonene var oppsummeringer av det vi allerede hadde diskutert, våre opplevelser av det, hva har du fått ut av dette her, hva tenker du at din praksis skal være videre.*

***Sitat 3 Informant 4** Vi forstod de elevene med atferdsutfordringer bedre gjennom den kunnskapen som vi fikk fra Respektprogrammet.*

***Sitat 4 Informant 4** Kvaliteten på respektprogrammet var veldig bra. Måten det ble gjennomført på, med infokunnskap, utprøving, evaluering, refleksjon, den modellen der og selve stoffets egenart. Det å møte eleven og det mangfoldet, at normaliteten ikke er så snever. Det kom en ny kunnskap og systemtenkning som vi tok med oss inn i skolens daglige drift.*

***Sitat 5 Informant 6** Jeg tror det er blitt mer strukturerte timer, mer strukturert læring i timen, tydeligere rammer for hva som er greit og ikke greit, større læringstrykk, mer fokus på fag.*

Sitat 1 kan knyttes opp mot aksjonslæring og Revans (1982;1984) og da dette med «å stille spørsmål til egen praksis, og det handler slik også om en innsikt i å spørre» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 19). Så kan man spørre seg, hvorfor kan slik refleksjon være viktig? Ifølge Stenhouse (1975) kan det sies at «noe av det viktigste ved en dyktig lærer er at hun eller han er i stand til å sette spørsmålstegn ved sin egen undervisning, slik at den kan forbedres»

(Imsen, 2003, s. 44). Det viktige i en slik refleksjon kan være å «ha øye for hvilke muligheter som egentlig er til stede, og hva som er viktig å endre på» (Imsen, 2003, s. 44). Man kan også knytte sitatet opp mot aksjonslæring i form av det «å forstå det man erfarer» (Tiller, 2018, s. 54). Ser man til problemstillingen kan man tolke at informanten (informant 2) omtaler en mulig endring av praksis med utsagnet «*vi lærte mye om hverandres hverdagspraksis som vi ikke lærer til vanlig, for vi har ikke tid til å prate om det*» (informant 2), noe som kan tolkes til at man i forbindelse med dette arbeidet, som del av deltakelsen i Respektprogrammet, endret praksis knyttet til å avsette nok tid til refleksjon rundt «*hverandres hverdagspraksis*» (informant 2).

Sitat 2 kan sees i lys av spørsmålet, hva kan være bra med at lærere reflekterer over egen arbeidshverdag? Et mulig svar kan være at «det å forstå hvorfor noen ting fungerer, og hvorfor andre ting ikke fungerer, er en viktig side ved lærerens pedagogiske kunnskap. Denne kunnskapen blir til ved at læreren mer eller mindre systematisk, reflekterer over ulike sider ved sin egen undervisning» (Imsen, 2003, s. 43-44). På en måte kan man derfor hevde at læreres kunnskap er både «normativ og erfaringsbasert» (Imsen, 2003, s. 44). Man også tolke sitatet til å handle noe om dette med analytisk kompetanse (Imsen, 2003) noe som kan innebære at man eksempelvis gjennom refleksjon og tolkning av ulike situasjoner i arbeidshverdagen blir i stand til å vurdere «hvilke muligheter som egentlig er til stede, og hva som er viktig å endre på» (Imsen, 2003, s. 44).

Sitat 3 kan tolkes opp mot aksjonslæring og det som kalles aktørfortellinger (Tiller, 2018). For at nytenkning og utvikling skal kunne skje er man «avhengig av mange og gode aktørfortellinger» (Tiller, 2018, s. 179), og en aktørfortelling kan i praksis være at man står fram med sine «erfaringer, meninger og tanker og er beredt til å begrunne, utdype eller forsvare dem» (Tiller, 2018, s. 179). Det motsatte er å framstille seg selv som et offer, gjerne som en slags «hverdagshelt som klarte seg unna de vansker som andre (f.eks. lederne eller foreldrene) har lagt i veien» (Tiller, 2018, s. 179). Det kan i så måte nevnes at forskning «viser at offerrollen dempes og aktørrollen styrkes gjennom aksjonslæringen» (Tiller, 2018, s. 179). Ser man til problemstillingen kan man tolke at informanten (informant 4) omtaler en mulig endring av praksis knyttet til økt kunnskap rundt utfordrende elever, i og med at informanten (informant 4) påpeker at forståelsen rundt slike utfordringer er blitt «*bedre gjennom den kunnskapen som vi fikk fra Respektprogrammet*» (informant 4).

Sitat 4 kan knyttes opp mot den delen av aksjonslæring som handler om kunnskap og da dette med at «kunnskapen om eget arbeid øker gjennom aksjonslæring» (Tiller, 2018, s. 177). En

slik form for kunnskap kan gi «bedre grunnlag for intervensjon i eget profesjonsfelt og for konstruksjon av stadig bedre handlingsalternativer» (Tiller, 2018, s. 177). Tolket opp mot problemstillingen kan det hevdes at informanten (informant 4) omtaler en endring av praksis knyttet til «*ny kunnskap og systemtenkning*» (informant 4) som kan forstås som at deltakelsen i Respektprogrammet bidro til at man fikk en kunnskapstilgang som gagnet «*skolens daglige drift*» (informant 4). Informanten (informant 4) er også ganske tydelig på at det kan ha forekommet en endring med refleksjonsutsagnet knyttet til at «*normaliteten ikke er så snever*» (informant 4). Om vi ser videre på dette med kunnskap som nevnes av informant 4 så hevder forskning at blant annet nyskapende og kreativ kunnskap vil kunne være nyttig å inneha i morgendagens skoler (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 99). I så måte kan nevnes at forskere (Hargreaves & Fullan, 2016) formidler at «unge lærere med minimal utdanning kan kanskje klare å opprettholde orden og disiplin, undervise hele klasser med metoder basert på spørsmål og svar og heve prestasjoner i lese-, skrive- og matematikkferdigheter» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 99), men slike lærere som har et fokus på grunnleggende ferdigheter (Hargreaves & Fullan, 2016) «vil sannsynligvis streve hvis de blir bedt om å utvikle den typen innovasjon og kreativitet som trengs i det 21. århundret» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 99).

Sitat 5 kan tolkes til at man her har fått mer fokus på profesjonell kapital i organisasjonen og at man dermed har utviklet et profesjonell skjønn (Hargreaves & Fullan, 2016). Ser man til problemstillingen kan utsagnet til informanten (informant 6) tolkes til at det kan ha skjedd en endring av praksis knyttet opp mot det informanten (informant 6) sier om økt kvalitet på så vel læring, som struktur, regler, læringstrykk og faglig fokus. Samtidig kan utsagnet tolkes til at informanten reflekterer rundt egen praksis og at det dermed kan være lagt til rette for dette på arbeidsplassen, og i så måte kan det være nærliggende å spørre hvordan det står til med dette internasjonalt? Ser man til Finland bruker lærerne der «mindre tid i klasserommet enn lærerne i noe annet industriland» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 73), slik at de i praksis «har tid til å forske i det de gjør» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 73), og det å forske i det man gjør kan hevdes å innebære en viss form for refleksjon (Hargreaves & Fullan, 2016). I motsatt ende av skalaen finner man skoler i USA, hvor lærere bruker «omtrent all tid på undervisning» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 73), noe som i praksis kan innebære «å undervise uten tid til å reflektere over og finpusse undervisningspraksisen sin» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 73).

Kapittel 5: Diskusjon

Det vil være naturlig å diskutere resultatene opp mot problemstillingen knyttet opp mot områder i skolehverdagen hvor man kan ha erfart endring av praksis, samt komme inn på mulige svakheter ved forskningen, for så å avslutningsvis ta stilling til om det kan være grunnlag for videre forskning. Den faglige diskusjonen vil danne seg rundt hovedtemaene læring, samt om ledelse.

En mulig inngang til dette kan være å starte med følgende undring; hva kan tenkes å være intensjonen med studieskolenes deltakelse i Respektprogrammet? Informantene ga ingen tydelige svar på dette. Det ble antydnet at dette var noe som var blitt bestemt av andre eller at skolene allerede hadde startet med dette da informantene ankom skolen, men likevel kan man reflektere (Tiller, 2018) over mulige svar, hvor et mulig svar kan være et ønske om endrede handlingsmønstre (Irgens, 2018). Et annet svar kan hente inspirasjon fra Fiol og Lyles (1985) knyttet til dette med å «kontinuerlig forbedre praksis på basis av ny kunnskap og innsikt» (Irgens, 2018, s. 287), samt at et tredje kan, inspirert av forskningen til Levitt og March (1988), innebære å «forsøke å utvikle skolens kollektive hukommelse gjennom å nedfelle erfaring i nye eller forbedrede rutiner» (Irgens, 2018, s. 287).

Læring

Hva er så læring? Det «kan defineres som forskjellen mellom det man kunne fra før, og det man skal kunne eller nå kan» (Hermansen, 2018, s. 49), samt at læringen «kan finne sted som endring av ferdigheter, i adferd, i holdninger og i følelser» (Hermansen, 2018, s. 49). Læring kan også defineres som «any relatively permanent change in our thoughts, feelings, or behavior that results from experience» (Moreno, 2010, s. 156), forstått som at læring kan innebære en endring i tanker, følelser eller atferd som følge av erfaring (Moreno, 2010). Videre kan man si at «for at man skal kunne lære, innebærer det en aktivitet og et arbeid» (Bunting, 2018, s. 80), samt at de yrkesutøvere som «er proaktive i læringsarbeidet» (Bunting, 2018, s. 81) vil kunne kalles selvregulerte (Bunting, 2018) forstått som at de har en «selvstendighet i læringsarbeidet» (Bunting, 2018, s. 81). Man kan videre snakke om læring gjennom «prinsippet om forsterkning av læring ved positiv feedback» (Hermansen, 2018, s. 50), forstått som at dersom den handlingen man utførte ga ønsket resultat gjentar man den handlingen også neste gang i samme eller liknende situasjon (Hermansen, 2018). Læring kan videre «foregå på et automatisk nivå, hvor man bare gjør, eller på et reflekterende nivå, hvor man er nødt til å tenke eller kjenne etter for å kunne gjøre» (Hermansen, 2018, s. 53). I skolen

kan læring opp mot lærere og ledere knyttes til det å være profesjonell (Ohnstad, 2018), og i yrkesutøvelsen vil dette kunne være knyttet til «faglig kunnskap og praktiske ferdigheter, så vel som personlige egenskaper, verdier og holdninger» (Ohnstad, 2018, s. 244). Den profesjonelle kunnskapen kan i så måte, ifølge Molander (1996), ha «innslag av praktisk kunnskap og praktiske handlinger» (Ohnstad, 2018, s. 245). Forskning (Grimen, 2008) viser også at lærere som er profesjonelle og som har profesjonsetikken i orden «kan bidra til å skape garantier for god kvalitet i undervisningen og til å opprettholde og styrke tilliten til lærerne» (Ohnstad, 2018, s. 259).

Systemisk endring

Hva innebærer så en praksisendring? Dersom man ser til forskning (Adelman & Taylor, 2007) fordrer dette «en systemisk endring» (Roland, 2012, s. 11) ved at «de grunnleggende verdiene i organisasjonen» (Roland, 2012, s. 11) endres hvor målet er å «påvirke til endringsprosesser i skoleorganisasjonen» (Roland, 2012, s. 11). Forskningen til Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas (2006) knyttet opp mot endring av praksis kan tolkes til at en praksisendring fordrer læring av kunnskap som handler «om både individuelt og kollektivt nivå. En slik læring innebærer for eksempel at lærerne må ta et kollektivt ansvar, og at de lærer gjennom samarbeidsrelasjoner. Det er læring på alle nivåene som danner et utgangspunkt for endring» (Roland, 2012, s. 162). Hva skal da til for å skape ny kunnskap forstått som ny læring ved en skole? Et viktig punkt «er å forme møteplasser for sosial utveksling» (Klev & Levin, 2016, s. 99) som igjen kan legge til rette for «dialog mellom aktører for å utvikle nye forståelsesrammer som kan bidra til å endre det organisatoriske samspillet» (Klev & Levin, 2016, s. 100), samt «skape arenaer som åpner for muligheter til praktisk utprøving og læring av nye handlingsmønstre» (Klev & Levin, 2016, s. 100). Noe av dette kan man kjenne igjen fra sitatene 1 til 5 i kategorien samspill og samhandling hvor sitatinnholdet er knyttet til en kollektiv forståelse og samkjøring som muliggjør utvikling og endring av praksis.

I utvikling

Andre trekk som ifølge Stoll & Fink (1996) kan tyde på at en skole er i utvikling, noe som i så måte kan tolkes opp mot problemstillingen og da til at en skole endrer sin praksis, kan være at «lærerne er positive til å prøve noe nytt» (Imsen, 2003, s. 392), at «kulturen ved skolen er preget av personlig tilgjengelighet, vennlighet og omsorg» (Imsen, 2003, s. 392), at «folk lytter til hverandre, og gruppepress har liten plass» (Imsen, 2003, s. 392), og det at en skole bruker humor på en måte som «reduserer spenninger, opprettholder en følelse av fellesskap og tillater at vanskelige ting blir diskutert åpent» (Imsen, 2003, s. 392). Deler av disse trekkene

finner man deler av i flere av informantsitatene, eksempelvis i kategorien samspill og samhandling med sitat 2 (informant 1), sitat 3 (informant 7), i kategorien samarbeid med sitat 1 (informant 2), sitat 2 (informant 2), sitat 3 (informant 3) og sitat 5 (informant 4), samt i kategorien refleksjon med sitat 1 (informant 2).

Endring med medvirkning

Hva så med graden av medvirkning? Kan dette knyttes opp mot problemstillingen og da til endring av praksis? Om man ser på noen av informantenes svar i resultatkategoriene samarbeid, samt samspill og samhandling, kan det virke som om det har forekommet en medvirkning i arbeidet med Respekt, om man ser på kategorien samspill og samhandling med sitat 5 (informant 7) og i kategorien samarbeid med sitat 1 (informant 2) og sitat 3 (informant 3). I så måte kan man finne støtte i forskning knyttet opp mot sosiotekniske prinsipper (Klev & Levin, 2016) for at medvirkning kan bidra til endring eller utvikling da man ikke kan «kommandere til demokrati; demokrati må utvikles gjennom erfaring» (Klev & Levin, 2016, s. 138). Hva annet kan ledelsen ved de to studieskolene ha fokusert på som viktig i endringsprosessen? De kan ha hatt et mål om en selvgående endringsprosess, ved at den gikk «fra å være et samspill med leder eller ekstern OU-person til å bli en integrert del av den daglige virksomheten i en organisasjon» (Klev & Levin, 2016, s. 74). OU er i denne sammenheng en forkortelse for organisasjonsutvikling (Klev & Levin, 2016).

Samskapt læringsmodell

En annen måte å tolke den mulige endringen i resultatkategoriene samspill og samhandling, samarbeid, og refleksjon knyttet opp mot problemstillingen om mulig praksisendring, kan være ved hjelp av den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) hvis grunntanke er «at læring og utvikling gjennomføres i et samspill mellom problemeiere og noen som kan tilrettelegge for endringsprosesser» (Klev & Levin, 2016, s. 81). Ved de to studieskolene kan man anta at ledelsen har deltatt i endringsprosessen, for «hvis ikke vil vi få en situasjon hvor organisasjonen er endret, mens lederen fortsatt sitter på sin egen krakk og viser liten forståelse for de forandringer som har skjedd» (Klev & Levin, 2016, s. 81).

Om man spør hvordan de to studieskolene kan ha oppnådd en mulig endring kan man finne svar i den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) dersom man tenker at praksisendring er kunnskapsutvikling og at utvikling av slik kunnskap har forekommet «gjennom konkret eksperimentering for å kunne løse praktiske problemer» (Klev & Levin, 2016, s. 82). I den samskapte læringsmodellen kan både medvirkning og engasjement være

viktige faktorer (Klev & Levin, 2016), samtidig som det er slik at det ikke alene vil være «tilstrekkelig med ønske og god vilje til utviklingsarbeid blant lærerkollegene ved en skole. Det trengs også profesjonelle, faglig-pedagogiske kunnskaper. Derfor vil skoleutvikling også forutsette at lærerne får anledning til å holde ved like og videreutvikle sin teoretiske kompetanse» (Imsen, 2003, s. 387), noe man kan anta har vært gjort ved studieskolene.

Kollegialitet

Hva annet kan man se på opp mot problemstillingen for å vurdere om det kan ha forekommet en endring av praksis? En mulighet kan være å se etter «normative trekk som ser ut til å ha en gunstig innvirkning på skoler som utvikler seg i positiv retning» (Imsen, 2003, s. 391), hvor et eksempel kan være kollegialitet (Imsen, 2003) forstått som en lærerkultur hvor «utvikling skjer best gjennom det daglige samarbeidet, så som teamarbeid, aksjonslæring og kollegabasert vurdering» (Imsen, 2003, s. 391). Dette ser man eksempler på i form av sitat 3 (informant 3) og sitat 5 (informant 4) under kategorien samarbeid hvor nettopp samarbeid fremheves som noe som gagnar skolen og arbeidet som daglig utføres av profesjonsfellesskapet. Man kan også spørre seg hva som kan være årsaken til at flere av informantene formidler at de er tilfredse med så vel samarbeid som samhandling ved sine skoler knyttet opp mot gjennomføringen av Respektprogrammet? Et mulig svar kan være at dette er informanter som har det forskning kaller kompetanse (Hargreaves & Fullan, 2016), forstått som «å ha nødvendig eller tilstrekkelig evne» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 76), knyttet opp mot «de egenskaper som er nødvendige for prestasjoner eller resultater» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 76).

Aldersbalanse

Hvilke andre faktorer kan, knyttet opp mot problemstillingen, ha bidratt til en mulig praksisendring ved studieskolene? Kan man hevde at studieskolenes aldersblanding i personalet kan ha bidratt? Forskning (Drake, 2002) hevder knyttet opp mot endring av praksis at «ungdommelig entusiasme ikke kan erstatte hardt opptjent ekspertise» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 93), noe som i så måte kan være en medvirkende årsak til den mulige praksisendringen ved studieskolene siden det på begge skolene virker å være en balanse mellom erfarne og yngre lærere. Forskningsstøtte for dette kan man finne i en amerikansk studie (Drake, 2002) som ble gjennomført som «en sekundær analyse av data fra et stratifisert og randomisert utvalg av mer enn 500 grunnskolelærere i California» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 93) hvor man så på endring av praksis i forbindelse med innføring av reformer. Her viste det seg at de yngre lærerne, til tross for høy tiltro til reforminnføringen, i sin

undervisning hadde «lave nivåer av reformpraksis og høye nivåer av tradisjonell praksis» (Drake, 2002, s. 320). De yngre lærerne «støttet reformen i teori, men ikke i praksis» (Drake, 2002, s. 320). Samtidig fant at man eldre lærere med mer erfaring hadde «høye nivåer av reformpraksis og lavere nivåer av tradisjonell undervisning» (Drake, 2002, s. 320). Jo mer erfaring lærerne fikk «med høyere antall timer og sterkere profesjonell utvikling - jo dyktigere ble de på å anvende reformene i praksis» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 94). Det som er viktig å påpeke her er at selv om de eldre lærerne var dyktigere enn de yngste og nyansatte når det gjaldt reformpraksis så avtok denne effekten «etter 20 år i jobben» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 94). På dette stadiet i karrieren hadde denne aldersgruppen blitt «skeptisk til så godt som all ekstern reform» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 94), men hadde likevel mer reformforståelse (Hargreaves & Fullan, 2016) enn «de som var i starten av karrieren» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 94). Forskning (Drake, 2002) viser også at lærere som har vært i jobben i 8 år eller lengre vil være «i stand til å opprettholde eller til og med øke sitt engasjementnivå over tid» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 93). I et skolelederperspektiv er dette interessant siden man vil kunne «oppleve en markant økning av profesjonell kapital bare ved å klare å holde på flere lærere til de begynner å prestere på sitt beste» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 93).

Kollektiv kompetanse

Om man ser ytterligere mot problemstillingen, hva annet kan ha bidratt til en mulig endring av praksis? En mulighet er at skolene har fokusert på faktorer som «systematisk arbeid, innsats, forpliktelse, trening, kollektive ferdigheter, endringskompetanse, håndtering av motkrefter og tydelig ledelse» (Roland, 2012, s. 149) da dette er faktorer som kan være avgjørende «for å få til en grunnleggende endring i hele organisasjonen» (Roland, 2012, s. 149). Særlig kan man si at «det kollektive nivået er viktig i en skoles endringsarbeid» (Roland, 2012, s. 152), noe som kan eksemplifiseres med at når de voksne på skolen «opptrer konsekvent overfor elevene, kan det forsterke den enkeltes praksisutøvelse, og samtidig utgjøre en kollektiv kraft» (Roland, 2012, s. 153). Et slik syn støttes av et sitat fra informant 7 i resultatkategori samspill og samhandling med ordlyden; «*jeg ser at det er veldig virkningsfullt når alle voksne gjør det samme. Det er nesten magi*» (informant 7), samt av informant 1 i samme resultatkategori som påpeker at en kollektiv samhandling blant de voksne på skolen gjør at elevene «føler at vi voksne står sammen» (informant 1). Lederne kan ha framstått som gode rollemodeller (Roland, 2012), samt at lærerne kan ha blitt gitt «gode forutsetninger for å kunne gjennomføre arbeid og utvikling» (Roland, 2012, s. 159). Det kan

også hende at informantene ved studieskolene har opparbeidet seg «kunnskap om og ferdigheter i endring, samarbeid, samt skolens oppgave og formål» (Roland, 2012, s. 153), da dette er kunnskaper og ferdigheter som kan være en «forutsetning for å utvikle et sterkt kollektiv ved skolen» (Roland, 2012, s. 153).

Samtidig er det et viktig poeng at selv om denne forskningen tyder på at Respektprogrammet kan ha hatt god effekt ved studieskolene, så er det ingen automatikk i at et utvalgt program gir samme effekt på alle skoler der det gjennomføres (Roland, 2012). Et viktig stikkord i så måte er implementeringsfasen og implementeringskvalitet (Roland, 2012).

Ledelse

Hva er så ledelse? Roland (2012) påpeker at forskning (Leithwood og Beatty, 2008) fremhever tre faktorer knyttet til ledelsesutøvelse i form av å «sette retningen for arbeidet, utvikle personalet og redesigne organisasjonen» (Roland, 2012, s. 158). I tillegg vil en god leder kunne fokusere på å «utvikle strukturer som kan forbedre både arbeidsmengde og kompleksitet i lærernes arbeidsdag» (Roland, 2012, s. 60). Knytter man ledelse til gjennomføringen av Respektprogrammet kan det hevdes at en aktiv og støttende ledelse vil kunne «være avgjørende for om arbeidet ved skolene blir vellykket» (Roland, 2012, s. 61), siden «god ledelse er en av de mest nevnte suksessfaktorene når det gjelder implementering» (Roland, 2012, s. 61).

Videre kan ledelse innebære å ta ansvar og å lede andre (Klev & Levin, 2016) og i endringsprosesser vil ledelse kunne omfatte «et strategisk nivå der ledelse forstås som å utvikle menneskelige, teknologiske og økonomiske ressurser for å sikre virksomhetens langsiktige utvikling og overlevelse» (Klev & Levin, 2016, s. 148). Ser man operativt på ledelse kan dette innebære at man har «evnen til å håndtere de utfordringer og muligheter som rent faktisk viser seg å komme» (Klev & Levin, 2016, s. 149), som i praksis kan handle «om å mobilisere de ressursene som er utviklet, og spesielt sikre at de ansatte blir aktive deltakere i utviklingsarbeidet» (Klev & Levin, 2016, s. 149). Videre kan man si at «ledelse er å skape rammer» (Klev & Levin, 2016, s. 149), samt at «ledelse av endringsprosesser har som grunnforutsetning å skape arenaer for læring og endring» (Klev & Levin, 2016, s. 150), noe som er «presisert som den aller viktigste ledelsesutøvelsen når man tolker endring som læring» (Klev & Levin, 2016, s. 150). Ledelse kan også handle «om å forstå hvordan ulike arenaer kan bidra til å håndtere de forskjellige utfordringene man står ovenfor» (Klev & Levin, 2016, s. 150), samt at ledelse kan innebære «å engasjere seg i dialoger med

medarbeidere, klargjøre rammer og forutsetninger om nødvendig, utfordrende rådende handlingsteorier og teste ut egen tenkning slik at den kan bli utfordret og forbedret» (Klev & Levin, 2016, s. 150). Man kan også hente inspirasjon fra Argyris og Schön (1996), hvor man ser ledelse som prosessen hvor man spør om «måten det tenkes og jobbes på i dag er hensiktsmessig for å nå ønskede mål» (Klev & Levin, 2016, s. 150-151). I tillegg kan man se for seg at man som leder har et ansvar som rollemodell (Klev & Levin, 2016) ved at man søker «å påvirke rådende verdier og normer gjennom egen atferd» (Klev & Levin, 2016, s. 151). Dette kan både handle om å sette «høye standarder for arbeid, eller det kan være måten man forholder seg til mennesker» (Klev & Levin, 2016, s. 151). Videre kan ledelse handle om å gjøre sine medarbeidere trygge (Klev & Levin, 2016) ved «å redusere usikkerhet i endringsprosesser ved å skape en prosess der de involverte opplever at de selv har reelle muligheter til å påvirke resultater, og trygghet i evnen til å håndtere utfordringer som måtte komme» (Klev & Levin, 2016, s. 153). Og hvordan kan så dette siste punktet oppnås? Et mulig svar er at usikkerhet knyttet til endringsprosesser kan reduseres «gjennom klargjøring av rammer og betingelser knyttet til selve prosessen» (Klev & Levin, 2016, s. 154), samt «gjennom kompetanseutvikling, både generelt og mer spesifikt knyttet til evnen til å mestre en utviklingsprosess» (Klev & Levin, 2016, s. 154). Her kan også nevnes et motstykke til god ledelse i form av såkalt fraværende ledelse (Roland, 2012), forstått som når en leder ikke «viser retningen i arbeidet» (Roland, 2012, s. 158) eller «i liten grad har påvirket lærerne til individuell forpliktelse» (Roland, 2012, s. 157) overfor det aktuelle endringsarbeidet.

Systematisk og målrettet

Dersom man ser mot studieskolene og resultatkategoriene og knytter dette opp mot avhandlingens problemstilling, kan det virke som at det kan ha foregått en endring av praksis innenfor noen områder av skolehverdagen i form av resultatkategoriene samspill og samhandling, samarbeid og refleksjon, men hvordan kan dette ha skjedd? Forskning ved NTNU (Postholm et al., 2013) kan tolkes dithen at skoler som lykkes med endring av praksis gjerne jobbet «systematisk og målrettet, nye undervisningsformer og metoder ble utprøvd, det var observasjon av og refleksjon over undervisning, og lærere og ledere møttes og reflekterte over erfaringer og mulige konsekvenser» (Irgens, 2018, s. 293), samt at ledelsen ved noen skoler ga lærerne faglitteraturleselekse før fellesmøter, for dermed på forhånd å etablere «et felles begrepsapparat og forskningsbasert kunnskap å speile erfaringene opp mot» (Irgens, 2018, s. 293). Ledelsen ved studieskolene kan også ha stimulert «til profesjonell utvikling, ved å støtte og oppmuntre til for eksempel å prøve ut nye metoder i undervisningen» (Roland,

2012, s. 158), og i så måte kan nevnes forskningsfunn (Midthassel, 2002) som tyder på «at hvis lærerne oppfatter prosjektet som relevant, er det den viktigste motivasjonsfaktoren for å involvere seg» (Roland, 2012, s. 62), samt at «flere studier tyder på at de ansattes motivasjon for å jobbe med endring øker» (Roland, 2012, s. 16) dersom de selv tenker at endringen gir mening (Roland, 2012).

Man kan videre illustrere praksisendring ved bruk av kontraster, i form av å spørre når er det en skole ikke har gjennomgått en organisasjonsutvikling? Her vil det ikke være «snakk om organisasjonslæring når lærere sitter enkeltvis og tilkjennegir sine erfaringer til kolleger på lærerværelset. Det er først når man har diskutert det, blitt enige om å gjøre noe med det, og har gjort noe med det, at en kan snakke om at organisasjonen har lært noe» (Imsen, 2003, s. 350). Videre kan det hende at ledelsen ved studieskolene har hatt fokus på «å tenke utvikling og forandring bygget på at medlemmene i organisasjonene er aktive og bevisst handlende i sin streben etter å nå ønskede mål» (Klev & Levin, 2016, s. 25), i kombinasjon med en kontinuitet i «organisasjonsutviklingens læringsprosesser» (Klev & Levin, 2016, s. 25).

Dessuten om man ser på resultatkategoriene samspill og samhandling, samt samarbeid, kan det virke som, ut ifra flere av informantsvarene, at man innenfor noen områder jobber annerledes enn tidligere, og at man dermed har oppnådd en form for organisatorisk læring (Irgens, 2016), blant annet i kategorien samspill og samhandling sitat 3 (informant 7) og i kategorien samarbeid sitat 1 (informant 2).

Det kan også tenkes at ledelsen ved studieskolene har vært bevisst på at det ikke er noen automatikk i at «læring på individnivå automatisk skaper endringer på organisasjonsnivå» (Klev & Levin, 2016, s. 91) siden «organisasjonen er samspillet mellom aktørene» (Klev & Levin, 2016, s. 92). I så måte kan man snakke om kollektive samspillsendringer snarere enn individuelle som kan bidra opp mot organisasjonsendring (Klev & Levin, 2016). Tidsaspektet kan også ha vært et viktig poeng, og det kan tenkes at informantene i denne studien har hatt tilgang på tilstrekkelig med tid til å få gjennomført de ulike delene av Respektprogrammet, selv om det innen forskning (Fullan, 2003) finnes eksempler på at lærere «normalt har for liten tid til endringsprosessene» (Roland, 2012, s. 163).

Om man videre ser på informantenes svar i kategoriene samspill og samhandling, og samarbeid, kan det tenkes at det har vært utøvd en endringsledelse ved studieskolene med fokus på forutsigbarhet og det å trygge lærerne i form av «klargjøring av rammer for hva som kan og ikke kan bli utfallet av bestemte prosesser» (Klev & Levin, 2016, s. 154). Dette kan stemme med svarene til informant 5,6, og 7 i kategorien samspill og samhandling, samt med

svarene til Informant 2, 3 og 4 i kategorien samarbeid og da tolket som at informantene «opplever at de selv har reelle muligheter til å påvirke resultater, og trygghet i evnen til å håndtere utfordringer som måtte komme» (Klev & Levin, 2016, s. 153).

Ledelse av endring

Dersom man tolker at det ut ifra resultatkategoriene samarbeid, samspill og samhandling, samt refleksjon, og da opp mot problemstillingen, at det kan ha forekommet en endring av praksis, hva sier da dette om studieskolenes ledelse? En mulig tolkning er at ledelsen ved studieskolene har kompetanse innenfor endringsledelse, forstått som «ferdigheter i å utvikle endringskapasitet i organisasjoner samt å kunne lede organisasjonsutviklingsprosesser» (Klev & Levin, 2016, s. 70). Man kan tenke seg at det ledelsen på studieskolene har gjort er «å utøve endringsledelse gjennom praktiske aktiviteter som genererer læring og utvikling» (Klev & Levin, 2016, s. 73), samt å tilrettelegge for «læringsmuligheter som setter ansatte i stand til å ta gode beslutninger utviklet gjennom økt kompetanse» (Klev & Levin, 2016, s. 73).

I en slik prosess vil man kunne se at «de konkrete endringsoppgavene» (Klev & Levin, 2016, s. 73) realiseres. I så måte kan nevnes vedlegg 6 i form av den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016, s. 74), og drivkraften i denne modellen er «kunnskapsutvikling gjennom læring basert på konkrete handlinger» (Klev & Levin, 2016, s. 74). Et viktig stikkord for læring og endring i så måte er «å tilrettelegge arenaer slik at aktørene kan møtes for å lære i fellesskap» (Klev & Levin, 2016, s. 74).

Endringsarbeid

Hva annet kan ha vært en drivkraft i det trolige endringsarbeidet som har foregått ved studieskolene i forbindelse med Respektprogrammet? Et mulig svar er at man i dette endringsarbeidet har hatt mål som har vært «akseptable og legitime» (Klev & Levin, 2016, s. 76), samt at ledelsen i planleggingsfasen kan ha fokusert på «å forme læringsarenaer for kommunikasjon med sikte på å fremme felles læring» (Klev & Levin, 2016, s. 78).

Det kan også hende at ledelsen i praksis har brukt elementer fra den kontinuerlige læringsprosessen (Klev & Levin, 2016) i form av «kollektiv refleksjon for å utvikle handlingsalternativer, eksperimentering for å nå ønskede mål, kollektiv refleksjon over oppnådde resultater» (Klev & Levin, 2016, s. 79), samt at ledelsen kan ha hatt fokus på å bruke tid på egen refleksjon «for å sikre faglig utvikling, som igjen gir grunnlag til en forbedret praksis» (Klev & Levin, 2016, s. 80). Det kan også tenkes at studieskolenes ledelse har lagt til rette for en dynamisk skole (Hargreaves & Fullan, 2016), forstått som en skole

med «tro på elevsuksess, kunnskap om hvordan man kan oppnå det, og en vilje til og iver for at alle ansatte skal kunne fortsette å lære og utvikle seg» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 91).

Mer trivsel

Hva sier så andre kilder om skoleutviklingsprogrammet Respekt? Ifølge en tilsynsrapport fra Fylkesmannen i Vestfold og Telemark (Evensen & Aarnes, 2019) kan Respektprogrammet ha god effekt på det psykososiale miljøet ved en skole. Tilsynsrapporten forteller at en skole som gjennomførte Respektprogrammet oppnådde bedre score på den nasjonale elevundersøkelsen «når det gjelder trivsel, mobbing og elevmedvirkning sammenliknet med gjennomsnittet i Telemark for både barne- og ungdomstrinnet» (Evensen & Aarnes, 2019, s. 2). Dette sammenfaller med en kommentar fra informant 5 i forbindelse med datainnsamlingen til dette studiet, men som ikke ble med i en resultatkategori, hvor informanten uttalte at det etter gjennomføringen av Respektprogrammet var blitt mindre mobbing ved informantens skole.

Også forskning (Ertesvåg, 2003) og (Vaaland, Ertesvåg, Størksen, Veland, Roland & Flack, 2005), samt en evalueringsartikkel (Ertesvåg & Vaaland, 2007) knyttet til pilotprosjektet rundt ConnectOslo, fremhever trivselsaspektene i læringsmiljøet, ved at skoleutviklingsprogrammet Respekt «har god effekt på å redusere problematferd innen de tre hovedfaktorene disiplin, konsentrasjon og mobbing. Den positive effekten ser også ut til å vare utover programperioden» (Roland, 2012, s. 77).

Det er i tillegg skrevet forskningsrelaterte artikler (Ertesvåg, 2009) om Respekt som «viser at elevene fra klasse 5-10, med unntak av 9. klasse, opplevde at en eller flere av klasseledelsesfaktorene lærerstøtte, faglig støtte og tilsyn ble forbedret» (Roland, 2012, s. 78), samt at det i en artikkel (Ertesvåg, Roland, Vaaland, Størksen, & Veland, 2010) går fram at etter endt programperiode er man kommet godt i gang med videreføringsarbeidet ved «en av fire skoler» (Roland, 2012, s. 78). I nok en forskningsrelatert artikkel (Antonsen & Ertesvåg, 2010) fant man «at forekomsten av mobbing, disiplinproblemer og konsentrasjonsvansker går ned» (Roland, 2012, s. 78), samt at forskerne argumenterer «for at disse resultatene kan danne grunnlag for bedre klasseledelse og læringsmiljø, noe som igjen kan gi gode forutsetninger for læring» (Roland, 2012, s. 78).

Når det gjelder videreføring av tiltakene som er blitt innarbeidet i prosjektperioden viser en annen forskningsartikkel (Ertesvåg & Roland, 2007) «at det bare er skoler som arbeider systematisk og metodisk, i og utover programperioden, som klarer å videreføre programmet» (Roland, 2012, s. 79). Det kan også nevnes at etter en internasjonal metaanalyse på effektive

antimobbeprogrammer (Ttofi, Farrington & Baldry, 2008) ble det plukket ut 12 programmer hvor Respektprogrammet var ett av disse (Roland, 2012), samt at både (Vaaland et al., 2005), (Ertesvåg & Vaaland, 2007) og (Rørnes, 2006) har kommet fram til at «Respektprogrammet har vist en god effekt» (Roland, 2012, s. 147), og at programmet «er anbefalt på beste nivå i Forebyggende innsatser» (Roland, 2012, s. 147). Nasjonale myndigheter har videre vurdert Respektprogrammet via «en forskergruppe nedsatt av Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet» (Roland, 2012, s. 79) og «oppsummert har Respekt-programmet gjennomgått en omfattende metodedrevet evaluering, som viser at programmet har effekt på å redusere ulike former for problematferd» (Roland, 2012, s. 81). Annen forskning (Knudsmoen et al., 2006) sier om Respektprogrammet at man ut fra hovedresultatene ser «en klar reduksjon i disiplin- og konsentrasjonsvansker (en fjerdedel) ved de skolene som har vært med lengst. Reduksjonen i rapportert problematferd har til og med fortsatt etter prosjektperioden» (Knudsmoen et al., 2006, s. 19).

Studiens begrensninger

Hvilke svakheter kan denne forskningen ha? Det at det denne masterstudien kom fram til et motsatt resultat av det Roland (2012) fant kan være et svakhetstegn. I denne forskningen kan informantsvarene i resultatkategoriene samarbeid, samspill og samhandling, samt refleksjon tolkes til at det kan ha foregått en endring av praksis som følge av deltakelsen i skoleutviklingsprogrammet Respekt, selv om flere av informantene også er ærlige på at det tidvis er avvik mellom uttalte og anvendte handlingsteorier, noe man ser i resultatkategorien handlingsteorier. Dette står noe i motstrid til funnene i Rolands doktorgradsoppgave (2012), hvor skolene i liten grad klarte «å implementere programmet» (Roland, 2012, s. 147), og Roland mener en årsak kan være «at begge skolene byttet rektor i programperioden» (Roland, 2012, s. 147), noe forskning (Fullan, 2007) ser «på som en kritisk faktor i endringsprosesser» (Roland, 2012, s. 147).

Roland forklarer videre implementeringsutfordringene ved skolene han undersøkte med «store variasjoner når det gjelder skolenivå, og at de to skolene tilfeldigvis er blant dem som har problemer med implementeringen» (Roland, 2012, s. 147), i tillegg til at skolene har «slitt med det kollektive nivået, noe som påvirker den kollektive læringen negativt» (Roland, 2012, s. 147). Roland kommuniserer at skolene trenger tid for at et skoleutviklingsprogram skal få satt seg, og viser blant annet til Fullan (2001) som sier «at det tar minimum tre til fem år å implementere et program i skolens virksomhet» (Roland, 2012, s. 153). Roland tegner også opp et bilde av at ledelsen ved de aktuelle skolene «ikke har klart å tydeliggjøre

programarbeidet tilstrekkelig» (Roland, 2012, s. 160). Samtidig er han klar på at deltakende skoler vil kunne forbedre «atferdsproblemer og læringsmiljø, dersom programmet blir implementert etter intensjonen» (Roland, 2012, s. 65).

En annen mulig forskningssvakhet kan være knyttet til tid og omfang. Denne forskningen har pågått i rundt 12 måneder, og det er ikke gitt at dette er tilstrekkelig hva tid angår til å undersøke Respektskoler all den tid Roland (2012) brukte to år på sin doktorgrad. I tillegg er det i denne studien kun gjennomført åtte 60 minutters intervjuer, ett per informant, fordelt på de to studieskolene, mens Roland gjennomførte flere intervjuer og feltbesøk (Roland, 2012). I antall informanter var det snakk om «åtte informanter på skole 1, og sju informanter på skole 2. På skole 2 trakk en informant seg på grunn av sykdom» (Roland, 2012, s. 93). Videre kan det være svakheter med sitatutvalg knyttet til hver enkelt informant. Begrunnelsen for utvelgelsen er basert på forskerens vurderinger rundt svarenes faglige substans og relevans, samtidig som det er tydelig at noen informanter brukes oftere i ulike kategorier enn andre. I snitt brukes hver informant, i denne studiens resultat kategorier slik forskeren har utregnet, 2,5 ganger til sammen. I praksis brukes fem av informantene 3 ganger, mens tre av informantene brukes 1-2 ganger. Det som kan styrke sitatutvalgene er at innholdet har relevans til studiens fokusfelt og at alle informanter har fått komme til orde med et sitat, minst en gang.

En annen mulig svakhet kan være knyttet til forskning i eget praksisfelt, og man kan spørre seg om nærheten til praksisfeltet gjør lærerforskeren inhabil? Enkelte forskere hevder at å forske i eget praksisfelt kan gi god kunnskapstilgang i arbeidet med databearbeiding (Nilssen, 2014), og at lærere med enkelte tilpasninger kan bruke liknende forskningsopplegg som forskere (Tiller, 2018), samt at slik forskning kan redusere «en mulig sosial avstand til intervjupersonene» (Thagaard, 2018, s. 105). Sistnevnte ser man i studien om middelklassen i USA og Frankrike (Lamont, 1992), hvor forskeren klarte å etablere et tillitsforhold til informantene i begge land siden hun «hadde tilknytning til begge kulturene» (Thagaard, 2018, s. 106). Likevel kan forskeren komme for tett på (Nilssen, 2014). På den ene siden har man nærheten til informantene, og på den annen side i hvilken grad forskningsarbeidet vurderes som troverdig (Nilssen, 2014). Hvordan kan et slikt dilemma løses? En mulig løsning kan være å benytte seg av refleksivitet (Postholm & Jacobsen, 2017), en annen kan være å skape en naturlig avstand mellom forsker og informant (Nilssen, 2014), begrunnet i å sikre «kvaliteten og troverdigheten på arbeidet» (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 125). Det kan også nevnes som en mulig svakhet at forskeren bare ved sin tilstedeværelse kan påvirke

informantene slik at de svarer noe de ellers ikke ville svart (Postholm, 2005), samt det at forskeren selv har deltatt i og gjennomført Respektprogrammet kan ha vært med på å farge tolkningene som er gjort av de ulike informantsvarene (Roland, 2012).

Videre forskning

Det heter seg at en forskningstekst «kan og bør inspirere til videre forskning» (Firing & Moen, 2017, s. 171) og i så måte har denne studien vist at det vil kunne være behov for mer forskning knyttet til studiens problemstilling om mulig endring av praksis i forbindelse med skolers deltakelse i Respektprogrammet. Dataene i denne studien kan tolkes til at praksisendring kan ha skjedd knyttet til utøvelsen av ulike arbeidsoppgaver i skolehverdagen, og da relatert til resultatkategoriene samspill og samhandling, refleksjon og samarbeid. En videre forskning innenfor saksfeltet vil kunne gi skoleledere tilgang til en utvidet verktøykasse som forteller om hva som kan bidra til en mulig en praksisendring, og trolig også hvordan lærere og ledere kan få tilgang til kunnskap som kan bidra til en kollektiv endring av praksis. Videre vil det kunne være aktuelt med forskning knyttet til avvik fra kollektive avgjørelser, i denne studien omtalt som handlingsteorier, samt at man også kan se på hvordan man kan innrette seg i oppstarten ved implementering og gjennomføring av et skoleutviklingsprogram som Respekt, for dermed å forebygge mulig endringsmotstand, samt fremme medløp i organisasjonen (Roland, 2012).

Videre forskning kan også se nærmere på andre former for endring som følge av Respekt, blant annet knyttet til gjensidig respekt mellom lærere og SFO-ansatte (Wendelborg, Caspersen, Mordal, Ljusberg, Valenta & Bunar, 2018). På en skole som hadde utfordringer med at SFO-ansatte følte seg nedvurdert av pedagogene, erfarte man etter deltakelsen i Respektprogrammet, i tillegg til andre inkluderingstiltak, at de samme SFO-ansatte merket «en mye større anerkjennelse for det arbeidet de gjorde» (Wendelborg et al., 2018, s. 47). I den samme forskningen er det nevnt at «de ansatte oppga at arbeidet med programmet også hadde vært med på å øke statusen til de ansatte på SFO og skape mer likeverdighet. De beskrev endringen som revolusjonerende og fortalte at de ikke lenger opplevde det som at de var assistenter i klasserommet» (Wendelborg et al., 2018, s. 182).

Det kan godt hende at en videre forskning vil betrakte svarene i denne studien med nye øyne, samt at det kan hende at det er «interessant med et langvarig feltarbeid ved skoler som gjennomfører Respekt-programmet» (Roland, 2012, s. 177). Samtidig kan det hende at man kommer fram til at kollektiv samhandling og kollektivt samspill mellom profesjonsutøvere i

skolen er veien å gå for å oppnå en endring av praksis, og i så måte kan man si at «å skape et fellesskap er en av de mest konstruktive tilnærmingene for å understøtte endring» (Klev & Levin, 2016, s. 218). Selv om veien til dette kan virke lang kan man støtte seg på følgende sitat: «Oppgaven virker formidabel, men belønningene kan være enorme» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 200).

Kapittel 6: Avsluttende kommentarer

Arbeidet med denne forskningen knyttet opp mot mulige praksisendringer i forbindelse med gjennomføring av Respektprogrammet, har vært lærerik på flere måter. For det første ved å gi et innblikk i hvordan forskning på endring av praksis kan gjennomføres innenfor norsk skolevesen. For det andre ved å gi et innblikk i det arbeidsomfanget og den kunnskapservervelsen som ligger til grunn forut for publisering av forskningsartikler, forskningsrapporter, og forskningsrelaterte bøker. Videre har forskningsprosessen knyttet til denne masteravhandlingen gitt forskeren innblikk i nyttige metoder for kunnskapsinnhenting og studieteknikker, samtidig som forskerens veileder har gitt tips om konstruktive grep som kan effektivisere skriveprosessen. Et viktig råd i så måte har vært å opprettholde en kontinuitet, et råd som har fungert som en ledestjerne i forbindelse med skriveprosessens start og målgang. I tillegg har forskeren hatt fokus på dele opp arbeidet med spesifikke mål for forskningsrelatert arbeid i tydelige avgrensede tidsperioder, for dermed å gjennom hardt og målrettet arbeid, møysommelig nærme seg prosjektfullføringen. En viktig del av dette arbeidet har bestått av planlegging og organisering for å gi hverdagen preg av struktur og systematikk.

Hva veien videre angår har forskeren fått smaken på det målrettede, men samtidig tidkrevende arbeidet som ligger til grunn for å skape et skriftlig produkt som kan vurderes av andre forskere, og vil trolig fortsette denne tankegangen opp mot det å produsere og publisere eget forskningsrelatert materiale fram i tid innenfor fagfeltene ledelse og læring. En slik forskning kunne vært gjennomført etter inspirasjon fra Roland (2012) ved at man søker å finne kunnskap ut ifra et utvalg skoler hvor man over tid og gjennom samtaler følger opp de ulike informantene.

Avslutningsvis vil forskeren rette en stor takk til informantene som med sine refleksjoner knyttet til de ulike spørsmål som ble stilt, bidro sterkt til forskningsarbeidet og måten dette ble gjennomført på. Flere av svarene kan være interessante i en framtidig forskning, blant annet knyttet til mulig endring av praksis innenfor kategorier som samhandling og samspill, samarbeid, samt refleksjon. Informantene opptrådte med vennlighet, imøtekommenhet og som dyktige profesjonsutøvere. De viste med sine svar, ut ifra hvordan forskeren tolker dette, en stor grad av yrkesstolthet knyttet til egen yrkesutøvelse, samt kunnskap om hva som er viktig for å oppnå, vedlikeholde og opprettholde kvalitet i skolen.

Litteraturliste

- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2007). *Systemic Change for School Improvement*. Journal of Educational & Psychological Consultation, 17(1), 55-77.
- Andersen, G. (2007). *Forskningsprosessen: Et veiledningshefte for elever i videregående skoletrinn*. Upublisert manuskript. Bergen: Holbergprisen i skolen.
- Antonsen, T.E. & Ertesvåg, S.K. (2010). *Godt læringsmiljø og bedre læring gjennom implementering av skoleomfattende tiltak?* Spesialpedagogikk, 03, 31-44.
- Arfwedson, G. (1984). *Det er är inte lärarutbildarnas fel*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Rapport 7/1984.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II Theory, method, and Practice*. Addison-Wesley. New York.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russel Sage Foundation.
- Bunting, M. (2018). *Lære om å lære – en livsnødvendighet? I: Postholm og Tiller (red.) Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 77-97). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2003). *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Day, R.A. (1998). *How to Write and Publish a Scientific Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Drake, C. (2002). *Experience Counts: Career Stage and Teachers' Response to Mathematics Education Reform*, Educational Policy, 16(2), 320.

- DuFour, R. & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last. Making PLCs systemic*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Durlak, J.A. & DuPre, E.P. (2008). *Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation*. *American Journal of Community Psychology*, 41(3/4), 327-350.
- Elden, M. & Levin, M. (1991). *Co-generative learning. Bringing Participation into Action*. I: W.F. Whyte, red. *Participatory Action Research*. Sage. Newbury Park, Calif.
- Ertesvåg, S.K. (2003). *ConnectOSLO. Rapport fra gjennomføring av evaluering av pilotprosjektet skoleåret 2002-2003*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Ertesvåg, S.K. & Roland, P. (2007). *Den vanskelege videreføringa*. *Spesialpedagogikk*, 72(1), 42-45.
- Ertesvåg, S.K. & Vaaland, G.S. (2007). *Prevention and reduction of Behavioural Problems in School: An Evaluation of the Respect Program*. *Educational Psychology*, 27(6), 713-736.
- Ertesvåg, S.K. (2009). *Classroom Leadership: The Effect of a School Development Programme*. *Educational Psychology*, 29(5), 515-539.
- Ertesvåg, S.K., Roland, P., Vaaland, G.S., Størksen, S. & Veland, J. (2010). *The Challenge of Continuation: Schools' Continuation of the Respect Program*. *Journal of Educational Change*, 11(4), 323-344.
- Ertesvåg, S. K. & Størksen, S. (2011). *Implementering av skoleomfattende arbeid*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Evensen, K. & Aarnes, B. (2019). *Sammendrag av tilsynsrapporten om skolemiljø til elevråd og FAU (2019/901)*. Hentet 27. oktober 2020 fra <https://fylkesmannen.no/contentassets/46e57b65671f4c44a574523f975a8bfb/sammendrag-til-elevrad-og-fau.pdf>
- Fiol, C.M. & Lyles, M.A. (1985). *Organizational learning*. *Academy of management Review*, 10(4), 803-813.
- Firing, K. & Moen, F. (2017). *Nøkkelen til akademisk skriving. Øvelse gjør mester*. Stamsund: Orkana Forlag AS.

- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt* (2.utg.). København: Akademisk Forlag.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (2.utg.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003). *Skolen som lærende organisasjon*. I B. Ryberg & M. Thrane (red.), *Skolen som lærende organisation – i teori og praksis*. Århus: Klim.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4.utg.). London: Routledge.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions. Theory, Research, and Practice. Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorders*, (3).
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og skjønn*. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hermansen, M. (2018). *Motivasjon og den gode læring*. I: Postholm og Tiller (red.) *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s.42-63). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J. F. (2016). *Narrative Practice and the Active Interview*. I: Silverman, D. (red). *Qualitative Research* (4.utg.). S.67-82. London: Sage.
- Hord, S.M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement* (Austin, TX: Southwest Education Development Laboratory).
- Imsen, G. (2003). *Lærerens verden. En innføring i generell didaktikk* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Irgens, E.J. (2018). *Skolen som lærende organisasjon*. I: Postholm og Tiller (red.) *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 283-298). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, D.W., Haugaløkken, O.K., Johnson, R.T. & Aakervik, Aa. O. (1989). *Samarbeid i skolen. Pedagogisk utviklingsarbeid. Samspill mellom mennesker*. Namsos: Hojem Trykkeri.
- Klev, R og Levin, M. (2016). *Førandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Knudsmoen, H., Holt, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A., & Torsheim, T. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. Hentet 27. oktober 2020 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamont, M. (1992). *Money, Morals and Manners. The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: The University of Chicago Press..
- Langslet, G.J. (2005). *LØFT. Løsningsfokustert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Leana, C. R. (2011). *The Missing Link in School Reform*. Stanford Social Innovation Review, 29-35.
- Lee, V.E. & Smith, J.B. (1996). *Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students*. American Journal of Education, 104(2), 103-147.
- Leithwood, K.A. & Beatty, B. (2008). *Leading with Teacher Emotions in Mind*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Levitt, B. & March, G. (1988). *Organisational learning*. Annual Review of Sociology 14(3), 319-340.

Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications, Inc.

Lægneid, S & Skorgen, T. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus Forlag.

Læringsmiljøseneteret. (2011, 19. oktober). *Respektprogrammet*. Hentet 27. oktober 2020 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/bestill-materiell/kjop-materiell/respektprogrammet-article118812-22105.html>

Moksnes Furu, E. (Red.). (2015). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Midthassel, U.V. (2002). *Teacher Involvement in School Development Activity*. Doktoravgradsavhandling. Bergen: Universitetet i Bergen. Det psykologiske fakultet.

Midthassel, U.V. & Ertesvåg, S.K. (2008). *Schools Implementing Zero: The Process of Implementing an Anti-Bullying Program in Six Norwegian Compulsory Schools*. Journal of Educational Change, 9(2), 153-172.

Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Moreno, R. (2010). *Educational Psychology*. New Jersey: John Wiley.

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nilssen, S. E., Leirvik, B. & Svendsen, M. (2012). *Vurdering av støtte til antimobbeprogram og læringsmiljøprogram*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 27. oktober 2020 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/mobbing/vurdering_laringsmiljo_og_antimobbeprogrammer.pdf

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Norsk senter for forskningsdata. (2016, 1. mars). *NSD har fått nytt navn*. Hentet 10. august 2020 fra <https://nsd.no/article.html?a=/articles/article0025.html>

Nyeng, F. (2018). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Ohnstad, F. O. (2018). *Læreres profesjonsetikk. Utvikling av profesjonsetisk skjønn og dømmekraft*. I: Postholm og Tiller (red.) *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s.238-261). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika forlag.
- Ramsay, P. & Oliver, D. (1995). *Capacities and Behavior of Quality Classroom Teachers*. *School Effectiveness and School Improvement* 6, nr.4, s. 332-366.
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2017). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Putnam, R. D. (1995). *Bowling alone: America's declining social capital*. *Journal of democracy*, 6 (1): 65-78.
- Revans, R.W. (1982). *The origins and growth of action learning*. Bromley, England: Chartwell-Bratt Ltd.
- Revans, R.W. (1984). *The sequence of managerial achievement*. Bradford, England: MCB University Press.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Robson, C. (2002). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4.utg.). New York: The Free Press.

Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.

Rørnes, K. (Red.) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet, Utdanningsdirektoratet.

Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* (2.utg.). Columbia University, Teachers College Press.

Sletten, M.A., Bakken, A. & Haakestad, H. (2011). *Ny start med Ny GIV? Kartlegging av intensivopplæringen i regi av Ny GIV-prosjektet skoleåret 2010/11. NOVA Rapport nr.23/2011 NOVA*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford, Heineman.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. Journal of Educational Change, 7(4), 221-258.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our Schools. Linking schools effectiveness and school improvement*. Buckingham, Open University Press.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutviklingen og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tiller, T. (2018). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen* (2.utg.). Oslo. Cappelen Damm.

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., & Baldry, A.C. (2008). *Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying. Rapport for Swedish National Council for Crime Prevention*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.

Vaaland, G.S., Ertesvåg, S.K., Størksen, S., Veland, J., Roland, P. & Flack, T. (2005). *«I fjor ville jeg slått, men i år er det ikke lov.» Rapport fra gjennomføring og evaluering av ConnectOSLO 2002-2005*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A. L., Valenta, M. & Bunar, N. (2018). *Lek, læring og ikke-pedagogikk for alle*. Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge. Hentet 27. oktober 2020 fra

<https://samforsk.no/Publikasjoner/2019/Lek,%20I%20C3%A6ring%20og%20ikke-pedagogikk%20for%20alle%20-%20nasjonal%20evaluering%20av%20SFO%20WEB.pdf>

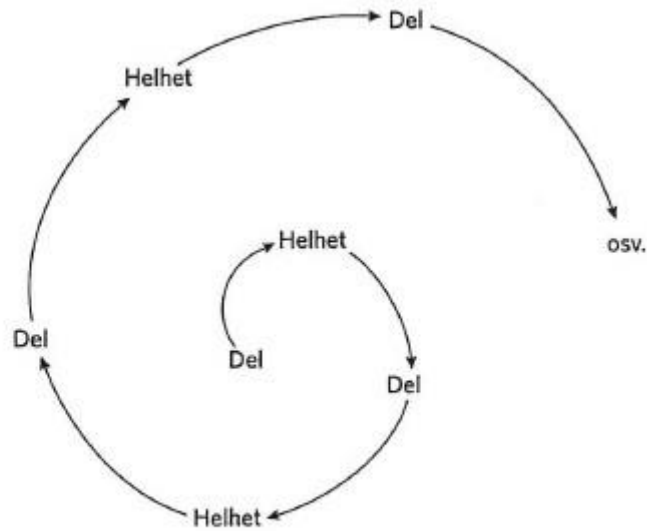
Østmoe, T. I. (2018, 16. april). *Quintilian*. Hentet 27. oktober 2020 fra

<https://snl.no/Quintilian>

Vedlegg

Vedlegg 1 - den hermeneutiske spiral

Figur 3.1. Den hermeneutiske spiral. Fra «Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter,» av M.B. Postholm og D.I. Jacobsen, 2017, s. 26.



Figur 3.1: Veksling mellom helhet og del

Intervjuguide – «Endring av praksis med skoleutviklingsprosjekter» (leder)

Velkommen. Hensikten med prosjektet «endring av praksis med skoleutviklingsprosjekter» er å utvikle kunnskap om hvordan et skoleutviklingsprosjekt kan bidra til endring av praksis ved en ungdomsskole, og å utvikle kunnskap om eventuelle fremmende eller begrensende faktorer i forbindelse med gjennomføringen av et skoleutviklingsprosjekt. Studien utføres av Mads Arind Holmvik, ved NTNU.

Vil du delta i studien? Samtykkeerklæring.

Kan du si litt om arbeidshverdagen som skoleleder? Hvordan er handlingsrommet? Hvilke fordeler/ utfordringer ser du i yrket?

Kan du si litt om hvilken type utdanning og arbeidserfaring du har?

Videre i intervjuet ønsker jeg at vi går inn på ulike temaer:

- Skoleutviklingsprosjektet Respekt (innhold, formål, intensjon).
- Skolens forarbeid og praktiske gjennomføring av skoleutviklingsprosjektet.
- Aksjonslæring, sosial – og humankapital.
- Endringsledelse (samspill, samarbeid, samskapt og systematisk læring, utvikling og forandring).
- Handlingsteorier og handlingsvalg.
- Autonomi og styring.
- Endringsmotstand.
- Tanker om hvordan/ om skolens praksis ble endret etter at prosjektperioden var over.

Intervjuguide – «Endring av praksis med skoleutviklingsprosjekter» (lærer)

Velkommen. Hensikten med prosjektet «endring av praksis med skoleutviklingsprosjekter» er å utvikle kunnskap om hvordan et skoleutviklingsprosjekt kan bidra til endring av praksis ved en ungdomsskole, og å utvikle kunnskap om eventuelle fremmende eller begrensende faktorer i forbindelse med gjennomføringen av et skoleutviklingsprosjekt. Studien utføres av Mads Arind Holmvik, ved NTNU.

Vil du delta i studien? Samtykkeerklæring.

Kan du si litt om arbeidshverdagen som lærer? Hvordan er handlingsrommet? Hvilke fordeler/ utfordringer ser du i yrket?

Kan du si litt om hvilken type utdanning og arbeidserfaring du har?

Videre i intervjuet ønsker jeg at vi går inn på ulike temaer:

- Skoleutviklingsprosjektet Respekt (innhold, formål, intensjon).
- Skolens forarbeid og praktiske gjennomføring av skoleutviklingsprosjektet.
- Aksjonslæring, sosial – og humankapital.
- Samarbeid, samspill og samhandling.
- Handlingsteorier og handlingsvalg.
- Autonomi og styring.
- Endringsmotstand.
- Tanker om hvordan/ om skolens praksis ble endret etter at prosjektperioden var over.

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Endring av praksis med skoleutviklingsprosjekter”? (leder)

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på skolelederes erfaringer med skoleutviklingsprogrammet Respekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet «endring av praksis med skoleutviklingsprosjekter» er å utvikle kunnskap om hvordan et skoleutviklingsprosjekt kan bidra til endring av praksis ved en ungdomsskole. Ved bruk av kvalitative forskningsmetoder er tanken å få fram data knyttet til eventuelle begrensende eller fremmede faktorer som kan påvirke hvordan et skoleutviklingsprosjekt kan bidra til endring av praksis. Tanken er at resultatene fra forskningsprosjektet kan brukes av ledelsen ved aktuelle skoler som enten er i gang med eller vurderer å igangsette et skoleutviklingsprosjekt, og da for å kunne avdekke, avkode, observere, og finne, disse faktorene gjerne før oppstart eller også underveis, og dermed forebygge begrensende- og styrke fremmede faktorer.

Med bakgrunn i tematikken vil følgende tentative problemstillinger utforskes:

- Hvilke faktorer kan bidra til endring av praksis i forbindelse med et skoleutviklingsprosjekt?
- Hvilke faktorer kan virke fremmede i forbindelse med gjennomføringen av et skoleutviklingsprosjekt?
- Hvilke faktorer kan virke begrensende i forbindelse med gjennomføringen av et skoleutviklingsprosjekt?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Institutt for lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut med bakgrunn i nåværende eller tidligere deltakelse i skoleutviklingsprogrammet Respekt, samt med bakgrunn i din erfaring som leder i grunnskolen.

Utvalget er gjort ut ifra en skjønnsmessig vurdering, hvor målet er å sikre et best mulig representativt informantutvalg. Du er en av to skoleledere som blir spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg cirka 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer som leder i skolen med skoleutviklingsprogrammet Respekt. Dine svar blir registrert i lydopptak. Lydopptaket vil bli lagret elektronisk og kryptert, og vil slettes etter transkribering, senest 15.02.2020.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil prosjektleder og prosjektansvarlig (studieveileder) ha tilgang til dine opplysninger.

- *Samtykkeskjema: Ditt navn og signatur vil kun være fysisk lagret på dette samtykkeskjemaet. Navnet ditt vil ikke bli oppgitt i transkribering. Samtykkeskjema vil bli oppbevart hos prosjektleder og vil bli makulert ved prosjektets slutt.*
- *Lydopptaket: Lydopptak vil kun bli lagret på prosjektleders private PC (1 stk) og vil bli slettet etter transkribering.*
- *Datamaterialet vil anonymiseres og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.09.2020. *Samtykkeskjema med dine personopplysninger (navn og signatur) vil makuleres etter prosjektstutt og lydopptak vil slettes etter transkribering. Det anonymiserte datamaterialet (transkriberingen) vil bli lagret til videre forskning.*

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning*, har NSD-Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Institutt for lærerutdanning* ved Kristian Firing, kristian.firing@ntnu.no/ tlf. 98842695.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen, Kristian Firing - Prosjektansvarlig & Mads Arind Holmvik - Prosjektleder.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «endring av praksis med skoleutviklingsprosjekter», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.09.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Endring av praksis med skoleutviklingsprosjekter”? (lærer)

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på læreres erfaringer med skoleutviklingsprogrammet Respekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet «endring av praksis med skoleutviklingsprosjekter» er å utvikle kunnskap om hvordan et skoleutviklingsprosjekt kan bidra til endring av praksis ved en ungdomsskole. Ved bruk av kvalitative forskningsmetoder er tanken å få fram data knyttet til eventuelle begrensende eller fremmende faktorer som kan påvirke hvordan et skoleutviklingsprosjekt kan bidra til endring av praksis. Tanken er at resultatene fra forskningsprosjektet kan brukes av ledelsen ved aktuelle skoler som enten er i gang med eller vurderer å igangsette et skoleutviklingsprosjekt, og da for å kunne avdekke, avkode, observere, og finne, disse faktorene gjerne før oppstart eller også underveis, og dermed forebygge begrensende- og styrke fremmende faktorer.

Med bakgrunn i tematikken vil følgende tentative problemstillinger utforskes:

- Hvilke faktorer kan bidra til endring av praksis i forbindelse med et skoleutviklingsprosjekt?
- Hvilke faktorer kan virke fremmende i forbindelse med gjennomføringen av et skoleutviklingsprosjekt?
- Hvilke faktorer kan virke begrensende i forbindelse med gjennomføringen av et skoleutviklingsprosjekt?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Institutt for lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut med bakgrunn i nåværende eller tidligere deltakelse i skoleutviklingsprogrammet Respekt, samt med bakgrunn i din erfaring som lærer i grunnskolen.

Utvalget er gjort ut ifra en skjønnsmessig vurdering, hvor målet er å sikre et best mulig representativt informantutvalg. Du er en av 6 lærere som blir spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg cirka 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer som leder i skolen med skoleutviklingsprogrammet Respekt. Dine svar blir registrert i lydopptak. Lydopptaket vil bli lagret elektronisk og kryptert, og vil slettes etter transkribering, senest 15.02.2020.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Ved behandlingsansvarlig institusjon vil prosjektleder og prosjektansvarlig (studieveileder) ha tilgang til dine opplysninger.*

- *Samtykkeskjema: Ditt navn og signatur vil kun være fysisk lagret på dette samtykkeskjemaet. Navnet ditt vil ikke bli oppgitt i transkribering. Samtykkeskjema vil bli oppbevart hos prosjektleder og vil bli makulert ved prosjektets slutt.*
- *Lydopptaket: Lydopptak vil kun bli lagret på prosjektleders private PC (1 stk) og vil bli slettet etter transkribering.*
- *Datamaterialet vil anonymiseres og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.09.2020. *Samtykkeskjema med dine personopplysninger (navn og signatur) vil makuleres etter prosjektslutt og lydopptak vil slettes etter transkribering. Det anonymiserte datamaterialet (transkriberingen) vil bli lagret til videre forskning.*

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning*, har NSD-Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Institutt for lærerutdanning* ved Kristian Firing, kristian.firing@ntnu.no/ tlf. 98842695.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen, Kristian Firing - Prosjektansvarlig & Mads Arind Holmvik - Prosjektleder.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «endring av praksis med skoleutviklingsprosjekter», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

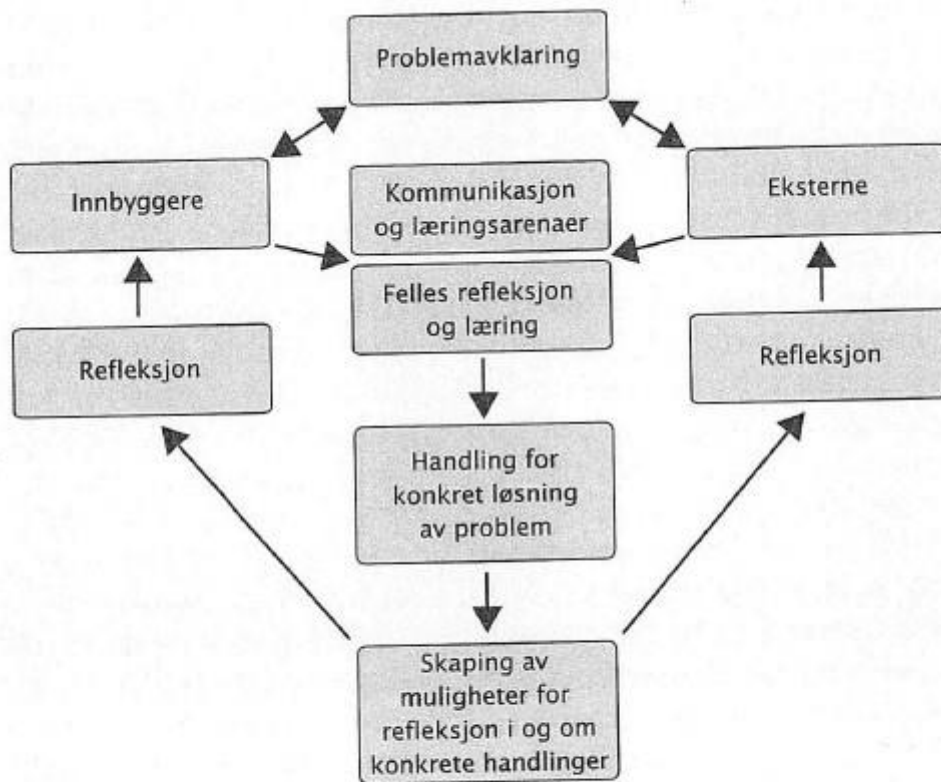
- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.09.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6 – Den samskapte læringsmodellen

Vedlegg 6. Figur 3.1, den samskapte læringsmodellen. Fra «Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling,» av R. Klev og M. Levin, 2016, s. 74.



Figur 3.1 Den samskapte læringsmodellen

