

**“Ta ansvar selv og føle at du er en del av det.”**

En kvalitativ case-studie av lærerens opplevelser om deres rolle i skolens utviklingsarbeid på en sosial-medisinsk institusjonsskole (SMI)

NINA LINDA MARIA LANTTO

VEILEDER

Bjørn Andreas Johansen

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

## **Forord**

Masterstudiet nærmer seg slutten. Det har vært en lang reise med både opp- og nedturer, tidskrevende og tungt til tider, men også veldig givende og lærerikt. Jeg er stolt over meg selv og den jobbinnsatsen jeg har gjort, kan klappe meg selv på skuldren og går begeistret mot nye utfordringer og eventyrer.

Jeg vil takke lærerne fra SMI-skolen som har deltatt i forskningsprosjektet, delt sine erfaringer med meg, og gitt litt av tiden deres under den travle arbeidsdagen deres.

Den dyktige veilederen min Bjørn Andreas Johansen har vært en solid støtte gjennom hele prosessen, og fortjener en stor takk for hans konstruktiv tilbakemelding og veiledning som har hjulpet meg videre i skriveprosessen.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste, familie og venner i Norge og i Finland, som har støttet meg underveis.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven har som et utgangspunkt å synliggjøre lærer-sentrert perspektiv om skoleutviklingsarbeid i en sosial-medisinsk institusjonsskole (SMI) i Norge. Problemstillingen i studien er:

*Hvordan opplever lærere ved en sosial-medisinsk institusjonsskole sin egen rolle i skolens utviklingsarbeid?*

Det viser seg å være behov for mer lærer-sentrert perspektiv i skoleutviklingsspørsmål, samt behov for flere studier som undersøker lærerens rolle. Jeg ville derfor undersøke nærmere hvilken rolle lærere har i skoleutviklingsarbeid, ved å gi stemmen til lærere og høre hvordan de opplever sin egen rolle innen dette området på skolefeltet. For å gi oppgaven tids- og samfunnsrelevans, kommer jeg til å ta stilling til endringer som den nye læreplanen (LK20) har ført til i norske skoler og i lærerrollen. Skolens profesjonsfelleskap har blitt lagt mye vekt på i den nye læreplanen og beskrives som en hovedtilnærming til skoleutvikling. Som en metodisk tilnærming har jeg valgt å bruke det kvalitative forskningsintervjuet i form av en case-studie. Jeg har gjennomført fire dybdeintervjuer med fire lærere fra en grunnskoleavdeling i en SMI-skole. Det kom fram fra intervjuene at SMI-skolen nylig har gått gjennom store endringer, noe som har gjort det ekstra interessant å høre om lærerens opplevelser rundt skoleutviklingen. Jeg har organisert data og analysert empirien ved bruk av tematisk analyse som verktøy. Som et teoretisk rammeverk bruker jeg teori om utvikling av profesjonell kapital utviklet av Hargreaves og Fullan (2012), som viser til de forskjellige sider i lærerprofesjonen som kan påvirke hvilken rolle lærere har i skoleutviklingsarbeid. Teorien tar for seg samhandling med andre lærere som et hovedaspekt i skoleutvikling, og vektlegger hvor viktig profesjonelt samarbeid er for lærerens individuelle arbeid. Data-analyse er dermed teoretisk motivert, det vil si at jeg bruker en abduktiv tilnærming i studien. Studiens forskningsfunn viser at lærerne opplever det som viktig å delta i skoleutviklingsarbeid, og ser dette knyttet til kvaliteten i arbeidet deres. Lærerne opplever at de har påvirkningskraft på SMI-skolen, men det kommer fram at det finnes noen faktorer som hindrer dem i å delta i skoleutviklingen i så stor grad som de potensielt kunne eller ville.

Nøkkelord: skoleutvikling, skoleutviklingsarbeid, profesjonell kapital, profesjonsfelleskap, lærerrolle

*''Be the change you want to see in the world''*

*-Mahatma Gandhi*

## **Figurer og tabeller**

Figur 1: Oppskrift for profesjonell kapital	s. 7
Figur 2: Grunnpiler for profesjonell kapital	s. 13
Figur 3: En forenklet oversikt av endringsprosess	s. 15
Figur 4: Timperleys modell "a model of inquiry"	s. 16
Tabell 1: Oversikt om infomantene med pseudonymer	s. 28
Tabell 2: Rammene for intervjuer	s. 31
Tabell 3: Sammenstilling av funn	s. 42

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.2. Oppbygning av oppgaven.....	3
<b>2. Presentasjon av SMI-skolen</b> .....	<b>3</b>
<b>3. Teori og begrepsforklaringer</b> .....	<b>6</b>
3.1. Teori om profesjonell kapital.....	6
3.2. Utviklingen av profesjonell kapital .....	12
3.3. Profesjonell kapital-kultur.....	13
3.4. Skoleutvikling og skoleutviklingsarbeid .....	14
3.5. Lærerens rolle i skoleutviklingsarbeid.....	16
3.6. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling .....	18
3.7. Tilgrensende forskning.....	20
<b>4. Metode</b> .....	<b>21</b>
4.1. Begrunnelse for valg av design og metode .....	22
4.2. Vitenskapsteoretisk plassering .....	23
4.3. Gjennomføring av datainnsamling.....	27
4.4. Ethiske overveininger .....	32
4.5. Min forforståelse og rolle som en forsker .....	34
4.6. Troverdighet og gyldighet.....	35
4.7. Styrker og svakheter med studien .....	37
4.8. Fremgangsmåte for analysen.....	38
<b>5. Funn og analyse</b> .....	<b>41</b>
5.1. Lærerens rolle i forhold til profesjonsfellesskap – sosial kapital .....	42
5.2. Lærerens rolle som individuell profesjonsutøver – human kapital.....	46
5.3. Lærerens rolle i forhold til skolens utviklingsarbeid – beslutningskapital.....	48
5.4. Lærerens opplevelser rundt skoleutviklingen på SMI-skolen – konteksten.....	51
<b>6. Drøfting av funnene</b> .....	<b>55</b>
6.1. Skolekonteksten påvirker lærerens rolle og arbeid.....	56
6.2. Graden av sosial kapital, human kapital og beslutningskapital hos lærerne på SMI-skolen.....	58
6.3. Oppsummering av drøfting.....	64
<b>7. Avslutning</b> .....	<b>67</b>
7.1. Avsluttende betraktninger og veien videre.....	68
<b>Referanseliste</b> .....	<b>71</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>78</b>
Vedlegg 1. Informasjonsbrev og samtykkeskjema.....	78
Vedlegg 2. Intervjuguide.....	82

## 1. Innledning

Skoler er stadig rammet av endringer som kommer ovenfra, eller utenfra skolen. Det er stort sett forskere, politikere, og myndighetene, som styrer utvikling av skolen, i hovedsak i form av offentlige reformer og lovverk, slik som læreplanen. Vi har nylig tatt i bruk en ny læreplan i Norge i høsten 2020, *Kunnskapsløftet (LK20)*, som har ført til endringer i rammene for hvordan lærere som profesjonsutøvere skal praktisere sin hverdag (Tronsmo, 2020). I Kunnskapsløftet, kan man se at skoleutvikling og profesjonelle læringsfellesskap har blitt sentrale begreper som presenterer prinsipper for skolens praksis. Profesjonsfellesskapet har blitt som en hovedtilnærming til skoleutviklingen og til hvordan skolen skal møte framtidens utfordringer, og samarbeidspraksis er fremmet som en del av den faglige og profesjonelle utviklingen hos lærere (Grutle, 2018, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2021; OECD, 2020, s. 12). I den overordnede delen av det nye læreplanverket, kapittel 3.5 *''Profesjonsfellesskap og skoleutvikling''*, vurderes det hvordan lærerrolle- og profesjon bør være, og hva det kreves fra skoleansatte for å kunne legge til rette for god utvikling i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står at: *''Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis''* (Kunnskapsdepartementet, 2017, LK20, § 3.5).

Når skolens prinsipper for skolens praksis har blitt å utøve lærerprofesjonen som et profesjonsfellesskap, er det viktig å undersøke hvordan dette kan bli realisert i praksis i de norske skolene. Det finnes ingen oppskrift til hvordan skape et slik profesjonsfellesskap, og dette kan være utfordrende for noen skoler å få til i skolens praksis. Ifølge rapporten *OECD Education Policy Perspectives No. 20; Education Policy Outlook in Norway (2020)*, er forsterkning av profesjonelle samarbeidsrelasjoner mellom lærere og skoleledere en av hovedutfordringene i skoleutviklingen i Norge. Det viser seg at vi kan forbedre oss i samarbeidspraksiser, for eksempel i aktiviteter som samlæring (OECD, 2020, s. 12). Det bør ikke tas for gitt at samarbeid alltid leder til bedre praksis eller positiv profesjonell utvikling hos lærere. Det er derfor viktig at det blir undersøkt nærmere hvordan denne tydelige endringen i norske skolefelt påvirker lærerens arbeid og rolle. Hvis vi finner de områdene fra skolesystemet og skoleorganisasjonene, der vi kan forbedre oss i, kan vi lykkes med ønskede

skoleutviklingen. En måte å forske på denne skoleutviklingen, er å få fram lærersentrert perspektiv om skoleutviklingsarbeid.

Lærere spiller en stor rolle i skolens utviklingsarbeid. Det er de som er fysisk på feltet og i interaksjon med elevene, og som må håndtere og tilpasse seg til endringer som tar plass på utdanningsfeltet og skolesektoren. En gjennomgang av norsk forskningslitteratur, utgitt av "Ekspertgruppa om lærerrollen", som er oppnevnt av Kunnskapsdepartementet, viser at det finnes alt for få studier som er opptatt av lærerens erfaringer om deres egen rolle. I tillegg kommer det fram et behov for mer lærersentrert perspektiv i skoleutviklingsspørsmål, samt behov for studier som ser på organiseringen av lærernes samarbeidsformer, tidsbruk og arbeid (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 214). Jeg vil dermed undersøke nærmere hvordan lærere deltar i skoleutviklingen, og hvilken betydning de legger i deres rolle i skoleutviklingsarbeid.

I denne masteroppgaven fordyper jeg meg i teorier og praksiser rundt skoleutvikling ved å se på lærerens rolle i skoleutviklingsarbeid som et avgrenset område. Det overordnede formålet med studien er å bidra til det pedagogiske forskningsfeltet som tar for seg skoleutviklingen i Norge. Som et utviklingsområde, vil jeg ta stilling til hvordan den nye læreplanen har ført til endringer for profesjonsfelleskaper og lærerens profesjonelle rolle. Samtidig vil det å få fram mer lærersentrert perspektiv om skoleutviklingen ved den SMI skolen jeg forsker på, være en god mulighet for kvalitetsutviklingen for denne skolen.

Med dette utgangspunktet er min problemstilling som følger:

*Hvordan opplever lærere ved en sosial-medisinsk institusjonsskole sin egen rolle i skolens utviklingsarbeid?*

For å svare på problemstillingen om lærerens opplevelser om deres rolle i skoleutviklingsarbeidet, vil jeg se på betydningen av profesjonsfelleskapet og kollektive former for arbeid i lærerprofesjonen og lærerens arbeid. Dermed forsøker jeg å besvare problemstillingen ved hjelp av de følgende forskningsspørsmålene, som viser til hensikten med studien, som er å ta stilling til den overordnede delen i den nye læreplanen:

*- Hvordan kan et velfungerende profesjonsfelleskap bidra til skoleutviklingen?*

*- Hva betyr profesjonsfelleskap for lærere?*



## 1.2. Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er bygget opp hovedsakelig med en kronologisk struktur. Innledningsvis presenterer jeg skoleorganisasjonen (SMI-skolen) som jeg skal samarbeide med og forske på. Videre i kapittel 3 presenteres studiens teoretisk rammeverk, teori om profesjonell kapital, utviklet av Hargreaves og Fullan (2012), samt sentrale begreper, med utgangspunkt i teori og empiri om skoleutvikling, lærerprofesjon, og profesjonsfellesskap. I kapittel 4 presenterer jeg mitt valg av metodisk tilnærming for studien, som inneholder hvordan jeg har hentet inn og valgt ut data, og hvordan data er analysert. Her kommer jeg til å redegjøre for den vitenskapsteoretiske posisjonen oppgaven er bygget på, og som belyser min tilnærming til forskningsprosessen. I kapittel 5 presenteres og analyseres forskningsfunn, og deretter i kapittel 6 drøftes datamaterialet og resultatene. Avslutningsvis i kapittel 7, svarer jeg på problemstillingen og kommer fram til en konklusjon basert på data resultater, og analyseringen av data.

## 2. Presentasjon av SMI-skolen

Sosial-medisinsk institusjonsskole (SMI) er en fylkeskommunale spesialscole rettet mot barn og unge som er beboere eller pasienter ved barnevern- og helseinstitusjoner. I Norge, har barn og unge som bor på institusjoner og som av forskjellige årsaker ikke kan fortsette sin skolegang på sin hjemmeskole eller nærskolen til den institusjonen de bor på, rett og krav om å få opplæringstilbud som tilsvarer deres individuelle behov. Opplæringstilbud må gi elevene et tilfredstillende utbytte med tanke på tilretteleggingen for opplæring og spesialundervisning. Alternative opplæringsarenaer for ordinære skoler (hjemmeskole og nærskole) kan kalles for "fylkeskommunale spesialscoler", og som oftest er det SMI-skoler eller andre fylkeskommunale grunnskoler (Rambøll, 2015, s. 32; Utdanningsdirektoratet, 2021; SMI-skolen, u.å.). Ifølge rapporten "Opplæring i barnevernsinstitusjoner – kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet" (Rambøll, 2015), er det registrert til sammen 34 fylkeskommunale spesialscoler i Norge. Disse skolene er fordelt på 13 fylker, der mange er rettet mot barn i barnevernsinstitusjoner, og noen mot andre typer institusjoner slik som sykehus eller psykiatriske klinikk (Rambøll, 2015, s. 32). En interesseorganisasjon for skoleledere i insitusjonsscoler FLIS (*Forum for ledere i insitusjonsscoler*), viser seg å ha "vel 30 medlemsscoler over hele landet", noe som tyder på at det er omlag 30 institusjonsscoler i Norge i dag (FLIS Norge, 2023).

Elever som går på SMI-skolen er barn og unge som har behov for en alternativ opplæringsarena for en viss periode. Grunnen kan for eksempel være en langvarig sykdom, en institusjonsplassering eller sammensatte vansker som gjør det utfordrende å fortsette skolegangen på ordinær skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021; SMI-skolen, u.å.). Elevgruppen på SMI er ofte ekstra sårbare ungdommer som ikke kan bo hjemme. Det kan være på grunn av utfordringer i hjemmet som leder til at foreldrene ikke er tilstrekkelige egnet, til å ta ansvar for barnet. Som for eksempel manglende omsorg og trygghet, mishandling eller barnets utsettelse for alvorlige overgrep i hjemmet, eller problemer med rus og kriminalitet, for å nevne noen (Barnevernsloven, 1992). Ifølge opplæringsloven § 13-2., har barn og unge som bor i institusjoner samme rettigheter til opplæring som andre elever i samsvar med opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven. Fylkeskommunen der institusjonen ligger, statlig barnevern, skoleeiere, og kommunale barnevernstjenesten er ansvarlige for å legge til rette for et opplæringstilbud som barn som bor i institusjoner har krav på. Dette gjelder både grunnskoleopplæring og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021; Rambøll, 2015, s. 12). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20), inkludert fag- og timefordeling og opplæring i kompetansemålene i alle fag, gjelder også denne elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4-5).

Det er fylkeskommunale forskjeller hvordan SMI-skolene er organisert med tanke på organisasjonsstrukturer, undervisning, og/eller bruk av ressurser. Den SMI-skolen som jeg forsker på, har skolens mandat som følger Opplæringslovens (1998) §13-2 og §13-3a. Disse paragrafene omhandler fylkeskommunens plikt til å sørge for grunnskoleopplæring og videregående opplæring i institusjoner og helseinstitusjoner etter barnevernsloven. Dette ansvaret omfatter barn og unge som bor i institusjoner i fylkeskommunen som barne-, ungdoms- og familieetaten har ansvaret for etter barnevernsloven, samt barn og unge i private og kommunale institusjoner. I tillegg er Fylkeskommunen ansvarlig for opplæring spesialisert organisert for voksne i tråd med Opplæringslovens (1998) § 4a, og for barn i førskolealder i tråd med Barnehagelovens (2006) Kapittel VII: § 31. Grunnskoleavdelingen ved SMI-skolen som jeg forsker på, gir skoletilbud til elever som bor på barnevernsinstitusjon, som befinner seg i samme fylkeskommune som denne skolen, eller tilhører kommunale grunnskoler i samme region. Tilbudet omfatter spesialpedagogisk hjelp til førskolebarn, undervisning på grunnskolenivå, undervisning for elever i videregående skole, og voksenopplæring.

Slik det kommer fram fra rapporten utgitt av Rambøll management (2015) på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, er det varierende holdninger til skolegang for barn og ungdommer i institusjoner som påvirker opplæringstilbudet de får (Rambøll, 2015, s. 38).

Opplæringstilbudet er avhengig av blant annet hvor lenge de skal bo i institusjonen. Noen kan ha et langvarig opphold på en institusjon mens andre kan ha blitt akutt plassert. Hvis ungdommer blir akutt plassert på en institusjon, kan det skje veldig uventet på grunn av en akutt situasjon. Derfor er det ofte tilfelle at ungdommene kommer på SMI-skoler midt i skoleåret, og tillegg kan de komme fra et annet fylke. SMI-skole blir ofte det beste alternativ opplæringstilbudet for barn og ungdommer i slike situasjoner (Rambøll, 2015, s. 29). Slike akuttinstitusjoner er bare midlertidige bosteder, før barnet "drar videre". Dette vil igjen si at deres oppholdstid på SMI-skolen kan variere alt fra en uke til år (Møllehagen skolesenter, 2023). Elever får en primærkontakt eller kontaktlærer så lenge de er elever ved SMI-skolen (SMI-skolen, 2020).

Elever som går på SMI, slik barnevernsbarna, har ofte atferds- og/eller skolevansker, mangel på motivasjon, og mye skolefravær. Det kan være på grunn av ustabile rammer og usikkerhet rundt kontinuiteten i deres bo- og oppholdssituasjon. Samtidig har de gått gjennom mye ved å ha blitt plassert i en institusjon, og er dermed ofte ekstra sårbare. Dette gjør de til en mer utfordrende elevgruppe å jobbe med (Rambøll, 2015, s. 21). De trenger som regel et tilpasset og spesialpedagogisk opplæringstilbud, som vil si at undervisningsopplegget på SMI blir skreddesydd etter barnets individuelle behov (Rambøll, 2015, s. 28). Det skal utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for hvert elev, som følges opp i form av årlige evalueringer (Bufetat, 2013). Siden mange elever har vedtak om spesialundervisning, er det viktig at SMI-skoler har tilgang til lærere med spesialpedagogisk kompetanse (Rambøll, 2015, s. 33). Undervisning på SMI-skoler er ofte organisert i små grupper, men undervisningen kan også gis individuelt etter behov. Noen elever kan ha redusert antall timene i enkelte fag, og/eller fritak om vurdering (Rambøll 2015, s. 33). SMI-skoler har også et mye mindre skolemiljø enn vanlige grunnskoler og videregående skoler, som igjen fører til at elevgruppen er mye mindre og voksen oppfølgingen er mye tettere (SMI-skolen i Agder, u.å.).

Slik dette viser, er SMI-skole mer et utradisjonelt skolemiljø å jobbe i, i forhold til vanlige skoler. Dette kan påvirke lærerens rolle, arbeid, undervisningsmetoder, realiseringen av læreplanen, og relasjon til elever og kollegaer. En veileder til "samarbeid mellom skole og barnevern" fra Bufdir (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet), vektlegger hvor viktig det

er at forskjellige enheter og tjenester rundt barnet, slik barnevernstjenesten, SMI-skolen og PP-tjenesten, har felles formål med tanke på barnets beste, utvikling og læring (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016). Det samme gjelder også interne skoleansatte på SMI-skolen. For å kunne sikre et godt opplæringstilbud, er det nødvendig at lærere og andre skoleansatte som jobber med samme elev står på samme side når det gjelder faglige og pedagogiske avgjørelser og vurderinger som har å gjøre med barnet, slik barnets individuelle måloppnåelse basert på IOP (Rambøll, 2015, s. 16).

### 3. Teori og begrepsforklaringer

I dette kapitlet kommer jeg først til å presentere teorien om profesjonell kapital, utviklet av Fullan og Hargreaves (2012), som forståelsen rundt lærerens rolle i oppgaven bygger på. Deretter gir jeg sentrale begrepsavklaringer om skoleutvikling, lærerens rolle i skoleutviklingsarbeid og profesjonsfellesskap i lys av relevant teori og empiri, samt tidligere forskningsfunn.

#### 3.1. Teori om profesjonell kapital

For å kunne forstå lærerens rolle som et fenomen, må vi først forstå hva lærerens rolle innebærer. Kjernen i lærerens profesjonelle arbeid er utøvelse av skjønn. Det som er grunnleggende for skjønnsutøvelsen, er lærerens kunnskapsbase, som inneholder lærerens kompetanse og faglig kunnskap. Den andre siden av lærerens profesjonell skjønnsutøvelse, er når læreren står foran ulike handlingsalternativer, og må velge det som basert på deres kunnskapsbase og profesjonell vurderingsevne er den riktige avgjørelsen å ta. (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 35). Vi kan si at lærerens profesjonsutøvelse er flersidig. Denne tenkningen rundt lærerens rolle og profesjon har sine røtter allerede i antikken hos Aristoteles (384-322 f.Kr.), som har influert didaktikken i stor grad, og påvirket formingen av den vestlige danningstradisjonen med sin forståelse om kunnskap (Kroksmark, 2006, s. 57). Aristoteles delte mellom praktisk kunnskap (*teknisk kunnskap*/'*techne*'), og *praktisk viten*/'*fronesis*') og teoretisk kunnskap (*vitenskapelig kunnskap*/'*episteme*'), som begge to påvirker de vurderinger læreren må ta i sitt arbeid (Kroksmark, 2006, s. 58). Hvordan læreren tilegner seg forskjellige former for kunnskap, er som regel gjennom egen læring eller i fellesskap. Gjennom praksis og erfaringer, står læreren i bedre stand til å ta de viktige avgjørelser og vurderinger.

For å få dypere forståelse om lærerprofesjon, har to "pionerer" innenfor skoleutviklingsfeltet, Michael Fullan og Andy Hargreaves, utviklet begrepet *profesjonell kapital*. Fullan og Hargreaves har skrevet en bok rundt teori om utvikling av profesjonell kapital i lærerprofesjonen, som handler om viktigheten av profesjonelt arbeid, profesjonell kapasitet, og profesjonell effektivitet i lærerens arbeid (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 1). Teorien går ut på at det finnes ulike sider i lærerens profesjon: *human kapital*, *sosial kapital*, og *beslutningskapital*, som tilsammen utgjør "ingrediensene" læreren trenger for å oppnå profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 5). Summen av disse tre essensielle elementer determinerer graden av profesjonalitet hos læreren, altså hvor mye profesjonell kapital man har (Se Figur 1.). Samtidig fungerer teorien som en veileder i skoleutviklingsarbeid, rettet for lærergrupper, individuelle lærere, skole administratorer, skoler og regioner, og staten (Hargreaves & Fullan, 2013, s. 37). Teorien får en til å tenke på hva det innebærer å være en profesjonell lærer, og hva som må kreves fra lærer-profesjon og systemet som støtter det (Hargreaves & Fullan, 2012). Ved å bruke teorien om profesjonell kapital som et teoretisk rammeverk i studien, muliggjør det for meg å se de forskjellige sidene i lærerens rolle på SMI-skolen. Jeg kommer nå til å presentere hva de forskjellige formene for kapital går ut på, og deretter vise til hvordan investering av profesjonell kapital i lærere og til skolens kultur kan lønne seg, med tanke på å kunne lykkes med skoleutviklingen.



Figur 1 Oppskrift for profesjonell kapital (Hentet fra Hargreaves & Fullan, 2012, s. 88)

### 3.1.1. Human kapital

Hos en lærer i en skolesammenheng, viser human kapital til hvor godt lærere kjenner til sitt fagområde, hvordan de underviser, hva er deres faglige styrker som en lærer, og hvilke områder de har spesialisert seg i. Det viser til de individuelle egenskaper, kompetanse, og kunnskaper som er en del av lærerens profesjonell kapasitet (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 89; Pil & Leana, 2009, s. 1103). Lærerens individuelle egenskaper og kompetansen de besitter er som ressurser de har, som kan kvalifisere de eller sette grenser for hva de kan jobbe innenfor i. Profesjonell ekspertise og kompetanse må likevel innebære mer enn å bare ha kunnskap om noe, eller å ha en tittel som 'lærer'. Man må tenke kritisk om det man har kunnskap om, og vite hva man gjør med det og hvordan man bruker det. Det vil si at human kapital må kontekstualiseres eller tilpasses til en form som gjør det nyttig for den som skal lære, og i den konteksten de er i (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 54; Pil & Leana, 2009, s. 1117).

Human kapital utvikles gjennom formell og uformell utdanning og erfaring, slik som gjennom utdannelsen. Vi lever i et kunnskapssamfunn, der utdannelsen blir sett som en investering som leder til mer kompetente og produktive profesjonelle fagfolk i arbeidslivet. Denne måten å tenke på preger også offentlige reformer og policydokumenter, slik som læreplaner. Samtidig påvirker det lærerens rolle, profesjonsutøving, og de forventningene og kravene læreren møter (Pil & Leana, 2009, s. 1103; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Lærere har fått et mer prestasjonsorientert ansvar, eksternt 'accountability', ved at de holdes i hovedsak ansvarlige for elevenes læringsutbytte. Læringsutbyttet blir målt gjennom elevenevalueringer og elevresultater, slik PISA-undersøkelser. Det kreves at lærere baserer sin praksis mer og mer på forskningsbasert kunnskap, noe som fører til at lærere i mindre grad orienterer seg ut fra fagligprofesjonelt ansvar. Dette kan ha konsekvenser for lærerens beslutningskapital, noe jeg kommer tilbake til, når jeg tar for meg beslutningskapital (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 71-72).

Et eksempel om investering i lærerens human kapital som har blitt gjort i Norge, var innføringen av femårig master utdanning som en hovedmodell for grunnskolelærerutdanningen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Selv om det er viktig å investere i lærerens kunnskapsbase, i den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen om det faglige innholdet, er ikke human kapital i seg selv nok for læreren å ha, for å kunne tilby den

beste og mest verdifulle profesjonelle utøvelsen (Pil & Leana, 2009, s. 1103). På grunn av forståelsen preget av prestasjonsorientert tenkning, knyttes lærerens profesjonell læring ofte til individuell læring, uten å se betydningen av, eller muligheter med kollektive læring (Hargreaves & Fullan, 2015). Slik Hargreaves og Fullan beskriver det, må vi *''push and pull your peers, by pushing and pulling yourself.''* (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 159). Human kapital blir til det kollektive, til sosial kapital, når man gjennom komplekse sosiale prosesser deler sine erfaringer å bytter kunnskap med andre. For at dette kan skje, må den grunnleggende individuelle kunnskapsbasen, human kapital, være der (Pil & Leana, 2009, s. 1106; Hargreaves & Fullan, 2012).

### 3.1.2. Sosial kapital

Human kapital alene vil ikke bidra til profesjonell utvikling, men må sees i sammenheng med sosial kapital som har en økende effekt for ens human kapital. Sosial kapital er basert på dets funksjon som befinner seg i sosiale strukturer mellom forskjellige sosiale aktører (Coleman, 1988, s. 98). Sosial kapital er den kollektive kapasiteten i lærerens arbeid. Det varierer hvor stor grad læreren benytter seg av den styrken som befinner seg i det profesjonelle samarbeidet med kollegaer. Graden av sosial kapital blir synlig i felles arbeid og felles møtene, der lærere, ledere og andre skoleansatte reflekterer, vurderer, og finner løsninger sammen som et team, deler kunnskap og erfaringer med hverandre, finner støtte fra hverandre og utvikler seg sammen mot en felles retning (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 91). Gjennom interaksjoner med andre, kan vi få nye impulser, ny innsikt og ny kunnskap om verdenen. Det som skjer utenfor klasserommet i interaksjon med andre lærerkollegaer, kan påvirke til det som skjer innenfor klasserommet i møte med elever (Grutle, 2018).

Hargreaves og Fullan ser samarbeidskultur som et hovedaspekt i skoleutvikling, og vektlegger viktigheten av profesjonelt samarbeid i lærerens arbeid. Det viser seg at mangel på kollegial tilbakemelding som man får gjennom profesjonell samarbeid, slik samlæring, kan hindre for utviklingen av profesjonell kapital (Price & Weatherby, 2018, s. 139; Hargreaves & Fullan, 2012). For å oppnå profesjonell kapital, er det en forutsetning at profesjonelle lærer-grupper samarbeider for å finne fram til de beste løsninger. Bedre kvalitet i lærer-team kan lede til bedre resultater hos elevene. En gruppe med god kvalitet krever at individer i gruppen bytter informasjon, erfaringer og kunnskap med hverandre (Pil & Leana, 2009, s. 1116). En utfordring for bruk av sosial kapital i skolesammenheng, kan være at samarbeid blir opplevd

som unyttig for noen lærere i profesjonsfellesskapet og for ens individuelle profesjonell utvikling. Det er en fare at det blir brukt på feil måte, for eksempel hvis felles møtene, strukturer og protokoller er forhastet eller dårlig organisert (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 127).

Til tross for mulige utfordringer, er sosial kapital som en nøkkel skoler trenger for å få til mer effektiv utvikling, både på individuelt nivå, og i skolen som en helhet. *''Use the group to change the group''*, et sitat fra en artikkel utgitt av Fullan, Rincón-Gallardo og Hargreaves (2015, s. 6), viser til den fundamentale tanken som kan begrunne hvorfor skoler bør investere i sosial kapital til skolens kultur og skolens profesjonsfellesskap. Det å vektlegge bruk av kollektive samarbeidsformer i lærerens arbeid er ifølge Hargreaves og Fullan en av de mest effektive strategier for å oppnå ønskede endringer i skolesystemet. Individuer i gruppe kan gjennom *''push and pull''*-metodikken utvide sine egne, samt gruppes grenser, og på den måten utvikle sin praksis (Fullan, Rincón-Gallardo & Hargreaves, 2015). Det er mer effektivt å få til ønskede endringer og skoleutvikling på systemnivå, når disse endringer gjennomsyrrer den kollektive virksomheten i en skoleorganisasjon.

Samtidig kan lærere som står sammen som et profesjonsfellesskap være mye sterkere enn lærere som står alene med sitt (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 3). Lærere står ofte foran vanskelige faglige vurderinger, slik elev-vurderinger, som kan være utfordrende å ta alene. Spesielt hvis man har liten erfaring fordi man er nylig utdannet og akkurat har begynt i læreryrket. Å dele det pedagogiske ansvaret kollektivt med andre, kan ta bort litt av den vekten som ligger på lærerene sine skuldre. Dette kan føre til bedre kvalitet i deres profesjonsutøvelse og dermed også til bedre læringsutbytte hos elever (Timperley & Alton-Lee, 2008, s. 354). Et annet eksempel av en situasjon der sosial kapital kan benyttes, er når lærere (og ledelsen) gjensidig gir tilbakemelding til hverandre. Å få bekreftelse av sitt eget profesjonelt skjønnsutøvelse og vurderingsevne, kan øke ens beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 160).

### **3.1.3. Beslutningskapital**

I tillegg til betydningen av samarbeid og kollektive beslutninger, er det viktig at lærere har den individuelle og autonome friheten til å finne nye løsninger og alternative veier (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 51). Slik Hargreaves og Fullan ser det, så er graden av



autonomitet i beslutningstaking i lærerens arbeid en grunnpilar for lærerens profesjonalitet, og dette tar oss til den siste ingrediensen som trenges for å oppnå profesjonell kapital, beslutningskapital (Hargreaves and Fullan, 2012, s. 102). Vi kan tenke dette elementet i den profesjonelle kapitalen, som den faglige eller den profesjonelle utøvelsen. Det innebærer alle store og små avveininger som lærer må ta gjennom arbeidsdagen i forhold til gjennomføring av undervisning og andre faglige beslutninger (Grutle, 2018, s. 13). Beslutningskapital er noe som kommer gjennom erfaring og kompetanse. Det å kunne ta de riktige profesjonelle avgjørelser, krever øving og prøving, og dette igjen krever tid. Øvelse gjør en mester. Det er viktig at det legges til rette i skoler for at lærere har muligheter for å styrke sin beslutningskapital gjennom sosial kapital.

Hvis du er nyutdannet lærer, kan det ikke forventes at du ligger på samme profesjonelle nivå når det kommer til beslutningskapital, som dine lærerkollegaer som kan ha flere års erfaring bak seg. Som allerede nevnt, sosial kapital kan forsterke lærerens beslutningskapital, ved at lærere kan lære fra hverandre gjennom ideutveksling og kunnskapsdeling (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 93-94). Beslutningskapital har både en individuell og kollektiv dimensjon i seg. Det individuelle blir mer synlig i undervisningen, når lærere velger mellom handlingsalternativer som har å gjøre med forskjellige pedagogiske beslutninger. Det kollektive formen av beslutningskapital blir synlig når lærere sammen som en fellesskap tar kollektive avgjørelser som handler om for eksempel elever eller skolen (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 96). Kollektive avgjørelser innebærer et kollektivt ansvar, som Hargreaves og Fullan fremholder som en helt avgjørende faktor, for å kunne lykkes med skoleutviklingen. Gjennom felles beslutninger kan skoleutviklingen effektiviseres og akselereres (Fullan, Rincón-Gallardo & Hargreaves, 2015, s. 6).

Jeg nevnte tidligere hvordan lærerens prestasjonsorienterte ansvar og den eksterne kontrollen som overholdes av myndigheter, kan true lærerens fagligprofesjonelle ansvar, altså lærerens profesjonelle dømmekraft. Myndighetene legger rammer for lærere i form av læreplaner, for å kunne sikre god kvalitet og effektivitet i utdanningssystemet. Disse rammene er nødvendige, men samtidig determinerer de graden av "frihet" i lærerens profesjonsutøving. For stor grad av ekstern kontroll og for lite handlingsrom kan gi lærere en følelse av mistillit. Lærerrollen og lærerarbeidet endrer seg gjennom tidene. Det samme gjør svaret til spørsmålet om hvor mye og hva slags handlingsrom som legger de beste rammene for lærerens arbeid (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 37). Å føle at man kan medvirke og at man har

autonomitet i sitt arbeid, vil motivere lærere å legge større innsats til jobben sin, samt gi betydning for dem. Dette vil bidra til kvaliteten i arbeidet deres (Day & Sammons, 2013; Price & Weatherby, 2018). For å kunne muliggjøre for utvikling av profesjonell kapital, kreves det tillit til profesjonsutøvere på feltet. Noe som kan i større grad implisere denne tilliten, er å gi lærere mer fagligprofesjonelt ansvar i sitt arbeid. Lærere må ha friheten til å ta pedagogiske beslutninger basert på deres kollektive og individuelle profesjonell dømmekraft (Fullan, Rincón-Gallardo & Hargreaves, 2015).

### 3.2. Utviklingen av profesjonell kapital

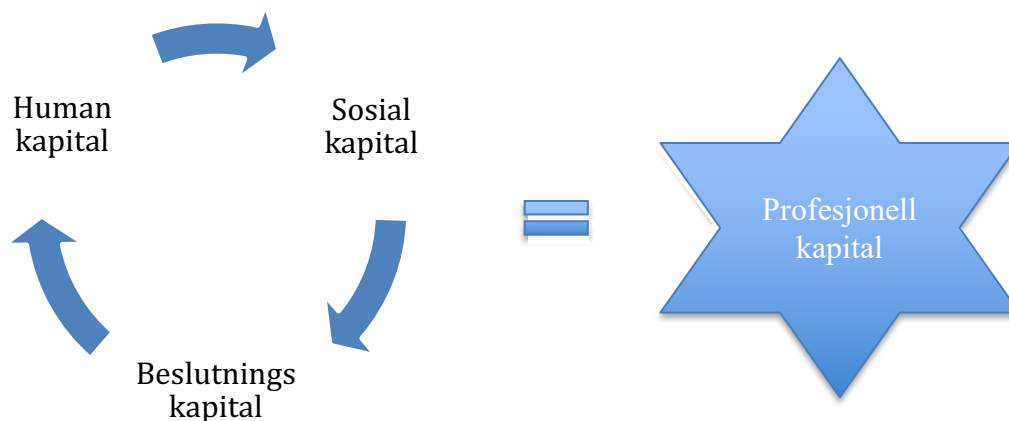
Selv om vi vet oppskriften som kan lede til profesjonell kapital, er det nødvendigvis ikke alltid så lett å få dette til i skolens praksis. Hargreaves og Fullan presenterer fem faktorer som spiller rolle for utviklingen av lærerens profesjonell kapital. De uttaler disse faktorene som *''Five Cs of professional capital: 1) capability, 2) commitment, 3) career, 4) culture, and 5) context of teaching''*. På norsk kaller jeg disse fem faktorer som fem K:er: 1) kapasitet, 2) kvalitet i arbeidet / forpliktelse, 3) karriere, 4) kultur, og 5) kontekst. Hvis en av disse faktorene eller områdene er svakere enn andre, kan det hindre lærere å oppnå profesjonell kapital. Hvis en lykkes i alle fem områder, vil det lede til profesjonell kapital, samt forbedre muligheter for å lykkes med skoleutvikling (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 46).

Kapasitet kan knyttes delvis til lærerens individuelle egenskaper og kompetanse. Jeg sier delvis, fordi det handler ikke bare om kompetanse, men også lærerens vilje og indre motivasjon til å undervise og jobbe som en lærer. Det viser til hvor stor kapasitet læreren har til å påvirke på elevenes læring og utvikling (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 55). Kvalitet i arbeidet kunne også oversettes som forpliktelse. Det viser til hvor forpliktet en er på sitt arbeid som lærer, og hvordan det da blir reflektert i kvaliteten i arbeidet sitt i praksis (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 61). Når det kommer til den tredje faktoren, lærerens karriere, viser det til lærerens arbeidserfaring og personlige erfaringer, samt utviklingen av disse to områdene. Hvor lenge en har jobbet som lærer, hvilken utdanningsbakgrunn en har, hvilken generasjon en tilhører, eller når en har blitt utdannet til læreryrke, er hendelser som har gitt lærerene den erfaringen og den forståelsen de har rundt deres rolle som en lærer, og hva de beregner som god undervisning (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 64). Kultur og kontekst igjen, er knyttet veldig tett sammen, ved at kulturen blir påvirket av betingelser og konteksten det opereres innenfor. I Norge for eksempel, har vi visse rammer oppgitt av myndighetene, som

må etterfølges i skolen og i klasserommet, slik som offentlige reformer og lovverk, Kunnskapsløftet (LK20) og Opplæringsloven.

### 3.3. Profesjonell kapital-kultur

Når man forstår hva som skaper profesjonell kapital og hva som leder til at en skoleorganisasjon kan tilegne seg profesjonell kapital-kultur, er det et større potensiale for å oppnå visjoner og formåler, og dermed lykkes med skoleutviklingen. Å innse at lærer-rollen er flerdimensjonelt, kan hjelpe lærere til å bedre forstå deres rolle som en profesjonell profesjonsutøver og håndtere komplekse endringer i skolevirksomheter. Profesjonell kapital hos lærere er et flerdimensjonell fenomen, som vil si at det eksisterer forskjellige grunnpiler som danner grunnlaget for lærerenprofesjonen (Se Figur 2.). Slik figuren illustrerer, er disse forskjellige formene for kapital produktive ved at de muliggjør læreren til å oppnå ting som ikke var mulig før (Coleman, 1988, s. 98). Hele prosessen begynner fra individet selv i form av human kapital, slik det berømte sitatet *''Be the change you want to see in the world''*, fra Mahamat Gandhi hevder. Deretter kan vi benytte oss av sosial kapital, som igjen kan øke vår beslutningskapital, gjennom en adgang til andres human kapital (Grutle, 2018, s. 12; Hargeaves & Fullan, 2012, s. 155). Disse forskjellige dimensjoner i lærerens profesjon må sees sammen som en helhet. De er avhengige av hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Samtidig kreves det mye fra skolesystemet for å kunne skape en slik profesjonell kapital-kultur. Det kreves at vi har et system som investerer i, og bygger profesjonell kapital hos lærere, ledelse, og andre skoleansatte (Fullan, Rincón-Gallardo & Hargreaves, 2015, s. 15).

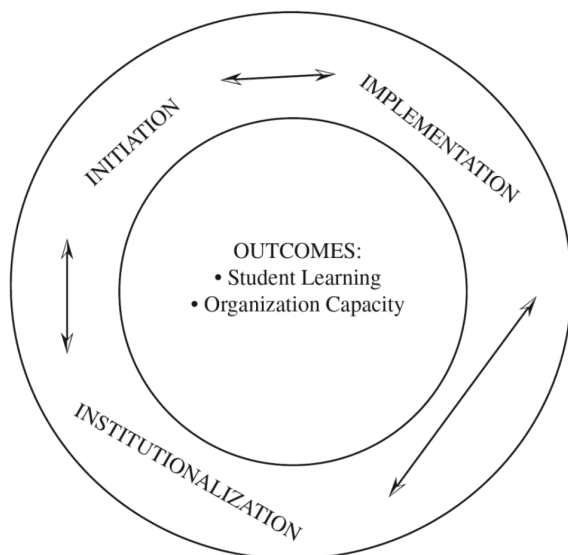


Figur 2. Grunnpiler for profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2012).

### 3.4. Skoleutvikling og skoleutviklingsarbeid

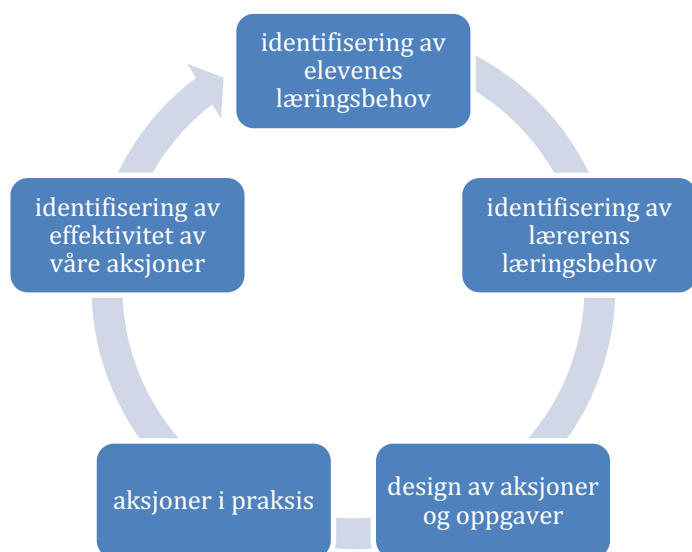
Skolene, utdanningsfeltet, lærerens rolle og lærerprofesjon går gjennom konstante endrings- og utviklingsprosesser på grunn av globale og lokale endringer knyttet til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling (Hopkins, 2005). Organisasjonsstrukturer- og strategier er forskjellige fra skole til skole. Profesjonsfelleskaper er unike og endrer seg konstant i og med at skoleansatte, lærere og ledelse kommer og går. Lærerens rolle endrer seg gjennom tidene, og er påvirket av forskjellige samfunnsendringer slik endringer i læreplanen eller den dominerende forståelsen og den pedagogiske tilnærmingen rundt lærerrollen. Nye pedagogiske tilnærminger og metoder oppstår og utvikles, lovverk og skolereformer oppdateres jevnlig, og det faglige innholdet endrer seg. Endringer på nasjonalt nivå fører til bevisste og tilsiktede endringsarbeid i lokalt nivå på skoler - skoleutviklingsarbeid (Grutle, 2018, s. 159). Skoleutvikling handler om å finne strategier for å skape bedre læringsarenaer- og miljøer for elever og studenter. Det fundamentale med skoleutviklingen er at det har alltid som et formål å oppnå endringer på utdanningsfeltet som kan lede til bedre læringsutbytte blant elever, samt bedre elev-resultater. Skoleutviklingsarbeid er det praktiske arbeidet som leder til ønskede utvikling. Skoleutviklingsarbeid begynner allerede i planleggingsfasen når man initierer eller designer hvilke endringer man vil oppnå i skolevirksomhet, og hvordan man kan få det til i praksis (Hopkins, 2005). Jeg vil i det følgende presentere to modeller som kan illustrere de forskjellige fasene som tar plass i skoleutviklingsprosesser:

Michael Fullan (2015) har presentert en forenklet modell av hvordan en endringsprosess foregår (Se figur 3.). Fullan bruker modellen for å forstå skoleutviklingsprosesser. Ifølge modellen, skjer endringsprosessen mellom tre faser: initiering (*initiation*), implementering (*implementation*) og institusjonalisering (*institutionalization*). En endringsprosess vil naturligvis begynne med at en retning for endring eller utvikling blir satt i gang. Deretter begynner fase nummer to, der endringen blir implementert i praksis, noe som kan gå i begge retninger. Det er her det praktiske utviklingsarbeidet skjer. Implementering av skoleutvikling inneholder alltid en form for endring i praksis. I den siste fasen finner vi ut om denne endringen blir institusjonalisert slik at det blir egnet som en del av skoleorganisasjonens kultur. Som et ønsket utfall for en vellykket endring, er positiv utbytte i elevenes læring og/eller forbedret problemløsningskapasitet i skoleorganisasjonen (Fullan, 2015, s. 56).



Figur 3. En forenklet oversikt av endringsprosess (Hentet fra Fullan (2015), s. 56)

Den andre modellen er Timperleys skoleutviklingsmodell (2008) *''a model of inquiry''* (Se figur 4.), der skoleutvikling blir sett på som en kontinuerlig prosess. I tråd med Fullan, ser vi at også her er elevenes læringsutbytte det overordnede formålet med utviklingsarbeidet. Timperleys modell har identifisering av elevenes læringsbehov som et utgangspunkt for hele utviklingsprosessen (Sandvik, 2022, s. 25). Deretter kommer lærerens profesjonelle utviklings- og læringsbehov, som blir sett på som den avgjørende del av utviklingsprosessen. Her er det viktig at lærere ser seg selv som endrings-agenter som har som en hensikt elevenes læring og utvikling, men som også jobber aktivt for sin egen læring og profesjonell utvikling (Timperley & Alton-Lee, 2008, s. 354). De neste fasene i Timperleys modell er planlegging av aksjoner og oppgaver, praktisering av dem, og til slutt, evaluering av aksjonene. Det praktiske utviklingsarbeidet i Timperleys modell vil skje i den fasen der aksjoner blir videreført i praksis. Essensielt med Timperleys modell er at for å kunne tilby effektiv læring for elevene, må lærere først identifisere sine egne læringsbehov. Dette er et hovedelement i profesjonell utvikling. Timperley og Alton-Lee (2008) beskriver dette som selv-regulering. Selv-regulering kan optimaliseres ved *''co-regulering''*, eller kollektiv regulering, der man finner støtte fra samarbeid med andre lærere og ledelse, gjennom tilbakemelding eller felles refleksjon, for å nevne noen eksempler om samarbeidsmetoder (Timperley & Alton-Lee, 2008, s. 354).



Figur 4 Timperleys modell "a model of inquiry" (Hentet fra Timperley & Alton-Lee (2008), s. 344)

### 3.5. Lærerens rolle i skoleutviklingsarbeid

Tidligere gikk jeg inn i lærerens rolle ved å se det i lys av teorien om profesjonell kapital som viser til ulike sider som befinner seg i lærerprofesjonen. Det finnes også noe vi kan kalle for subroller ved læreryrket, slik som lærerens rolle i forhold til elever, lærerens rolle i forhold til foreldre, lærerens rolle i forhold til kolleger og ledelse, eller lærerens rolle i forhold til skoleutviklingsarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 16-17). Det er altså mye lærerne må forholde seg til gjennom arbeidsdagen deres. I St.meld. nr. 11 (2008-2009, 12) blir lærerrollen definert som "summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket", som blir "konkretisert gjennom den enkelte profesjonsutøverens daglige arbeid". Fra en rapport som handler om lærerrollen, utgitt av en ekspertgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet (2016), reiser det seg et spørsmål om det kreves og forventes for mye av lærere i dagens skole i Norge: "Forventingene til lærerrollen har blitt flere, og samtidig mer mangfoldige og komplekse." (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 33).

Lærere i dagens skole møter en rekke av forventinger fra forskjellige områder, både i makro- og mikronivå. På makronivå møter læreren ulike aktører som påvirker formingen av lærerens yrkesutøvelse, og på mikronivå er læreren i samvær med sine nære samarbeidspartnere slik kollegaer, skoleledere og elever, som også setter en retning og rammer for lærerens arbeid (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 25). Jeg vil her se nærmere på lærerens rolle i forhold

til skoleutviklingsarbeid. Dette har også vært utgangspunkt for problemstillingen i studien. Hvordan lærere oppfatter sin rolle i skolens utvikling og utviklingsarbeid er individuelt, fordi alle opplevelser er subjektive og unike. Samtidig er det kontekstuel, fordi det oppstår systematiske forskjeller som påvirker på lærerens rolleutførelse i dette området til en viss grad (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 33). En ting som kan påvirke lærerens rolle i skolens utviklingsarbeid er skolens organisasjonsstruktur. Organisasjonsstruktur viser til hvordan en skole er organisert for eksempel i forhold til delegering av forskjellige ansvarsområder og oppgaver. Det varierer fra skole til skole hvordan det er lagt til rette for lærerens medvirkning. Vi kan dele mellom "top-down"- og "bottom-up"-strategier som påvirker lærerens rolle, deltakelse og medvirkning til skoleutviklingsarbeid (Nordby & Adalberon, 2016; Hopkins, 2005). I "top-down"-strategien er lærerne som brikker i et puslespill, ved at de blir styrt "ovenfra", for eksempel gjennom ledelsen eller skole-eieren. "Bottom-up"-strategien muliggjør mer eierskap til lærerne slik at de kan i større grad kan delta i å styre hva som skjer i klasserommet og i skolemiljøet (Nordby & Adalberon, 2016).

Det finnes mye forskning om hvilke organisasjonsstruktur-strategier er de mest effektive i skolesammenheng, for å kunne oppnå beste skole- og elevresultater. Day og Sammons (2013) presenterer forskjellige ledelsesstrategier i sin internasjonale eversiktsartikkel "*Successful leadership: a review of the international literature*" (Day & Sammons, 2013). En ledelsesstrategi de presenterer, som kan føre til vellykket skoleutvikling og gode læringsresultater og læringsutbytte hos elever, er *distribuert ledelse*. I en organisasjonsstruktur som baserer seg på denne type ledelsesstrategi, blir ledelsens ansvarsområder utvidet forbi rektorer og delt mellom flere personer i en organisasjon. Ifølge internasjonale forskningsbasert empiri som Day og Sammons tar for seg i artikkelen deres, kan slike "bottom up" inspirerte strategier ha positiv påvirkning både på lærerens arbeid og elevenes engasjement. Mens skoleorganisasjoner som benytter seg av mer hierariske "top-down"-strategier, kan forhindre lærere å oppnå deres profesjonelle autonomitet (Day & Sammons, 2013, s. 37). Ifølge "*TALIS-2018 results*"-rapporten, er det en sammenkobling mellom lærerens jobbtilfredshet, og lærerens følelser av eierskap, altså autonomitet og kontroll for sitt arbeid. Lærere som føler eierskap for sitt arbeid, trives bedre på jobben sin. Dette vil lede til bedre kvalitet i arbeidet deres, og til bedre elevresultater. Rapporten støtter for lærernes deltakelse og "bottom-up"-strategier i skoler, og påstår at bruk av slike strategier kan føre til mer høy-innovative skoler (OECD, 2020, s. 205).

Praktiseringen av skoleutviklingsarbeid er kontekst avhengig og varierer dermed fra skole til skole. Det varierer hvordan skolene har organisert skoleutviklingsarbeid, hvem som har ansvar og i hvilke skoleutviklingsområder. Uansett hvordan skoler har bestemt å praktisere skoleutviklingsarbeid, så er det viktig at lærerne blir inkludert og har muligheten å delta i skolens utviklingsarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 26). Når de selv har vært med på å bestemme hva som blir satt i fokus eller hvilke skoleutviklingsområdene de legger vekt på, er de mest sannsynlig mer engasjerte i å sette i gang med utviklingsarbeidet slik at disse endringene kan oppnås. En metode for å sikre for lærerens deltakelse til skoleutvikling er å organisere planleggingsgrupper som tar for seg temaer som har å gjøre med skoleutviklingen. Et område for skoleutviklingsarbeid som kan også inkluderes i slike planleggingsgrupper, er læreplanutvikling. Endringer i læreplanen krever re-kontekstualisering og videreutvikling av læreplanen i skolens lokale forhold (Tronsmo, 2020, s. 29). Lærerne er viktige medlemmer i plangrupper, siden det er de som arbeider med praktisk gjennomføring av læreplanen, og de som kjenner til elevene deres best (Bjørnsrud, 2009, s. 45).

### 3.6. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016), påstår at en kollektiv dimensjon i lærerens arbeid bør være en del av lærerprofesjonalitet slik at profesjonaliseringen av lærerrollen kan skje innenfra og mellom lærere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 40). Profesjonsfellesskap er et kollektiv begrep, som viser til det fellesskapet rundt eleven som jobber felles om profesjonelle standarder. Profesjonsfellesskap er noe som befinner seg på flere nivåer, som i et bestemt team eller skoleavdeling eller lokalt nivå på enkelte skole (Koppang Frødj, 2021).

Slik den nye læreplanen viser til, har den kollektive siden blitt en sentral dimensjon i lærerens yrke i dag. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling har fått sitt eget del-kapitel i den overordnede delen av den nye læreplanen i del 3. "prinsipper for skolens praksis". I denne delen kommer det fram hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. Det står her at lærerprofesjonen skal bygge sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Det å være et profesjonsfellesskap, innebærer at alle ansatte i skolen tar aktivt del i å videreutvikle skolen, og at faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft utvikles i dialog og samhandling med kolleger. Fellesskapstenkning og lærersamarbeid knyttes tett sammen med skoleutviklingsarbeid. Man skal sammen som et



felleskap reflektere over verdivalg og utviklingsbehov, og utøve og utvikle det profesjonelle skjønnnet både individuelt og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, LK20, § 3.5). Det overordnede formålet med vektlegging av profesjonsfelleskap og skoleutvikling i den overordnede delen i den nye læreplanen er at lærerne skal delta aktivt i skolens utviklingsarbeid gjennom deres egne vurderinger og bruk av deres individuelle preg og profesjonsdømmekraften, og deretter jobber kollektivt ved å fortolke, reflektere, og løse problemer sammen (Kunnskapsdepartementet, 2021; Hargreaves & Fullan, 2012). Dette tyder på at det forventes at lærere skal jobbe sammen. Det er ikke lenger bare en måte å velge å jobbe på, men mer som en forpliktelse, siden det er forskriftfestet i den nye læreplanen. Derfor kunne vi nesten si at det er en nødvendighet at lærere i dagens skole er fellesskapsorienterte (Koppang Frødj, 2021).

Selv om det er lagt fram i den nye læreplanen som et prinsipp for skolens praksis å utøve lærerprofesjonen som et profesjonsfelleskap, finnes det ikke noe fasit svar på hvordan en skaper et slikt profesjonsfelleskap. Det kan også være noen underliggende utfordringer i forsterkningen av profesjonelle samarbeidsrelasjoner mellom lærere og skoleledere, noe som har vist seg å være en av hovedutfordringene i skoleutviklingen i Norge. Ifølge tallene fra TALIS-2018 rapporten, har bare 25 % av norske lærere som har vært med på undersøkelsen, deltatt på samlæring, som er en form for samarbeid som leder til profesjonell utvikling. Dette kan sees som bortkastet mulighet for utvikling, siden samlæring er en utviklingsaktivitet som lærere ofte opplever som den mest nyttige form for profesjonell utvikling (OECD, 2020, s.12).

Det kan også være noen underliggende utfordringer i forsterkning av profesjonelle samarbeidsrelasjoner mellom lærere og skoleledere, noe som har vist seg å være en av hovedutfordringene i skoleutviklingen i Norge. Det må også tenkes kritisk om at alt samarbeid ikke nødvendigvis leder til bedre praksis eller positiv profesjonell utvikling hos lærere. Vi må være innstilt på at forskjellige utfordringer kan dukke opp, for eksempel i forhold til organisering av kollektive læringsarenaer eller lærerens samarbeidstid. Noen skoler kan møte utfordringer når det kommer til evnen og viljen av enkelte individer og/eller skolens profesjonsfelleskap, for å gjennomføre og deretter praktisere av fellesskapstenkning og kollektive samarbeidsformer (Bjørnsrud, 2009, s. 147). Dette kan skyldes skoleansattes individuelle holdninger til samarbeid, eller av gamle vaner ved at læreryrke har tradisjonelt vært i større grad individuelt enn det er i dag. Det å tilpasse seg til endringer i skolens praksis

kan ta tid. Samtidig hvis noen lærere i en skoleorganisasjon skaper motstand for at skolens praksis skal utvikle seg i denne mer kollektive retningen, kan det ha en bremsende effekt til skoleutviklingsarbeid (Bjørnsrud, 2009, s. 151).

### 3.7. Tilgrensende forskning

Det har tidligere blitt forsket på samme fenomener som jeg undersøker gjennom denne studien: forskning om organisasjonsstrukturer, lærerens rolle og skoleutvikling. Tidligere forskningsfunn har vist til hvordan kollegialt samarbeid kan lede til positive resultater i utviklingen av ens profesjonskompetanse (NOU 2015:8, s. 91). Forskning støtter opp om at graden av sosial kapital er et hoved aspekt for å kunne lykkes med innovasjonsarbeid i skolen. Profesjonelt samarbeid kan øke kapasiteten i skolen som en helhet, hos lærere som individuelle profesjonsutøvere, og i lærerens kollektive profesjonsfellesskaper (Shavard, 2021; Copland, 2003; Nias, 2005; Pil & Leana, 2009; Timperley & Alton-Lee, 2008). Lærersamarbeid har også vist seg å føre til økt læringsutbytte hos elevene. En *''large-scale survey''* TALIS (*The Teaching and Learning International Survey*), er en internasjonal undersøkelse utført av OECD, som forsøker å fange lærerens og skole-lederens opplevelser om deres profesjonalitet, samt om utfordringer som de møter i sitt arbeid. Rapport som oppsummerer resultater fra denne undersøkelsen, *''TALIS-2018 results''*, viser at en tredjedel av lærerne i 32 land som har deltatt på undersøkelsen mellom årene 2013 og 2018, har opplevd en økning når det gjelder samarbeidskulturen karakterisert av gjensidig støtte i skolen. Det viser seg at Norge er ett av de top tre landene som legger mest til rette for samarbeidskulturen i skolen (OECD, 2020, s. 160).

Carrie Leana har forsket på relasjonen mellom human kapital og sosial kapital i flere forskjellige skoledistrikter i USA. I en av sine *''large-scale''* forskningprosjekter forsket Leana på barneskoler i New York City, mellom årene 2005 og 2007. Leana og kollegaer fulgte over 1000 lærere fra 130 offentlige barneskoler og så på hvordan lærernes human kapital og sosial kapital påvirker elevenes resultater. Det viste seg at sterk sosial kapital blant lærere, påvirker positivt elevresultater og elevprestasjoner (Leana, 2011, s. 32). Ifølge Leana og Pil (2006 & 2009), kan man oppnå bedre elevprestasjoner når man kombinerer en sterk human kapital hos det enkelte individet (læreren), ved for eksempel å satse på en fem-årig master utdanning, til en sterk sosial kapital i gruppe nivå (samarbeid hos lærer-teamet) (Leana & Pil, 2009, s. 1102). Leana og Pil oppdaget at bare det, at en lærer jobber sammen

med andre lærere som har "mer" human kapital i form av erfaring og høyere utdanning, kan gi fordeler for læreren med "lavere" human kapital (Leana & Pil, 2009, s. 1116).

Selv om det finnes mye forskning som støtter det kollektive arbeidet i skoleorganisasjoner, har utfordringene rundt dette også blitt forsket på. Et kunnskapsgrunnlag om lærerrollen (2016) viser til mulige problemstillinger som kan oppstå i lærerfellesskapet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 171). Det kommer fram at det eksisterer tydelige skoleforskjeller når det gjelder betydningen av samarbeid og profesjonsfellesskap i skolens utviklingsarbeid. Når det gjelder lærerens perspektiv til utviklingsarbeidet og organisering av dette, viser rapporten at det var flere som nevnte problematikken knyttet til unyttighet til relevansen av tematikkene i forhold til deres arbeid eller fagområde. Samtidig var det flere som opplevde obligatoriske møter som handlet om det pedagogiske utviklingsarbeid som en ekstra belastning til den store arbeidsmengden som lærere allerede har på sine skuldrer, selv om de innser at det er også viktig og nyttig (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 185).

## 4. Metode

I dette kapitlet viser jeg til den metodiske fremgangsmåten jeg har valgt å bruke, og de stegene jeg har tatt gjennom prosessen, for å kunne svare på studiens problemstilling som er: *Hvordan opplever lærere ved en sosial-medisinsk institusjonsskole sin egen rolle i skolens utviklingsarbeid?* Jeg har brukt intervju som en metode for å samle inn empiri for dataanalysen.

I første avsnitt begrunner jeg hvorfor jeg har valgt å bruke kvalitativ forskningsintervju som en metode for å samle inn datamaterialet. Deretter gir jeg en vitenskapsteoretisk plassering for oppgaven min. Videre gjør jeg rede for hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen, ved å ta for meg arbeidet knyttet til intervjuene og rekrutteringen av utvalget mer detaljert. Deretter tar jeg for meg etiske overveininger som jeg har tatt hensyn til både før, gjennom, og etter forskningsprosessen. Mot slutten skal jeg ta en vurdering av forskningskvaliteten i studien min, noe som innebærer å se på gyldighet og pålitelighet i det. Avslutningsvis tar jeg for meg analyse av datamaterialet, som baserer seg på abduktiv fremgangsmåte. Dette vil si at tidligere forskning og empiri, og teorien om profesjonell kapital utviklet av Hargreaves & Fullan (2012), vil representere et utgangspunkt for studien min, men når jeg analyserer og

tolker data, forsøker jeg å få fram nye perspektiver og ny kunnskap på eksploderende måte (Thagaard, 2018, s. 184). Slik det er typisk for abduktiv tilnærming, spiller mitt teoretiske rammeverk og perspektiver basert på tidligere forskning og empiri inn både i forkant og i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 40). Ved å intervjuere lærere, og deretter analysere og tolke mønstre i dataene, kan jeg få grunnlag for nye perspektiver eventuelt bekreftelse til mine antagelser og/eller tidligere forskning (Czarniawska, 2015, s. 290).

#### 4.1. Begrunnelse for valg av design og metode

Bruk av kvalitative forskningsintervju i form av en case-studie som en metodisk tilnærming, muliggjør at jeg kan få forståelse, beskrivelse og forklaring på sosiale fenomener fra innsiden, fra informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015; Creswell & Creswell, 2018). Det ville være vanskelig å analysere årsak/virkning-forhold, slik i kvantitative studier, når jeg er ute etter informasjon om hvordan lærere opplever deres rolle i skolens utviklingsarbeid, hva profesjonsfellesskap betyr for dem, samt hvilken samarbeidskultur det er i en skoleorganisasjon. Disse er komplekse sosiale fenomener, og lærerens opplevelser rundt slike fenomener er subjektive, noe som betyr at de ikke kan måles eller generaliseres (Thagaard, 2018, s. 183).

Jeg bruker dybdeintervju som et instrument for å samle inn data, slik at jeg kan fange informantenes subjektive opplevelser. Intervjuene er semistrukturerte, som muliggjør rom for åpenhet og fleksibilitet i samtalesituasjonen samtidig som jeg bruker ferdig lagde rammer for intervjuene i form av delvis strukturert intervjuguide, for å sikre at jeg spør de samme hovedspørsmålene til alle informantene (Ringdal, 2018; Thagaard, 2018). Ved å bruke case-studie som en metode, har formålet mitt vært å utvide og generalisere teorier og empiri jeg bruker gjennom oppgaven, i stedet for å ekstrapolere sannsynligheter eller statistiske generaliseringer (Yin, 2013, s. 237). Bruk av case-studie som en metode har også muliggjort at jeg har fått et nærmere innblikk i SMI-skolens kultur, interne relasjoner mellom lærere og ledelse, samt skolens strukturer. Samtidig har det gitt meg en mulighet for å få kunnskap om hvorfor akkurat de lærerne som jeg intervjuer opplever ting som de gjør i forbindelse med et avgrenset fenomen (Tjora, 2021, s. 31). Når det kommer til generaliserbarhetsgraden i studien, må det legges merke til hvilken skoleorganisasjon jeg forsker på. Siden jeg forsker på en grunnskoleavdeling i en SMI-skole, som har mer utradisjonelt skolemiljø av det vanlige, er

det ikke optimalt å sammenligne det som skjer i denne organisasjonen, med en vanlig grunnskole.

## 4.2. Vitenskapsteoretisk plassering

I denne delen kommer jeg til å gi begrunnelse for mitt vitenskapsteoretiske standpunkt som grunner for måten jeg har tilnærmet å svare på forskningsspørsmålet og gått fram gjennom forskningsprosessen. Ved å redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for denne studien viser jeg at jeg er bevisst på at det er en sammensetning av flere faktorer som påvirker på min forskning, samt påvirker de valgene jeg har tatt underveis, eller på min fortolkning når jeg har analysert resultater.

### 4.2.1. Ontologi og epistemologi

Det finnes ikke bare en sannhet, men flere forståelser, teorier, og perspektiver hvordan verdenen forstås som (Rehman & Alharthi, 2016; Kleven & Hjordemaal, 2018; Lincoln, et. al., 2011). Lincoln, Lynham om Guba (2011), snakker om *paradigmer*, som viser til forskjellige vitenskapsteoretiske retninger, eller vitenskapelige sannheter. Paradigmer fungerer som vitenskapsteoretiske rammeverker for forskning, med aspekter om ontologi, epistemologi og metodologi. Ontologi viser til hvordan man tror eller ser på at virkeligheten er, mens epistemologi handler om vårt kunnskapssyn og hvilke muligheter vi har til å få kunnskap om virkeligheten (Rehman & Alharthi, 2016, s. 52; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 200). Metodologien igjen, viser til prosessen med å samle inn og analysere kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 201). Disse tre aspektene er knyttet sammen og må derfor sees i relasjon til hverandre. Hva vi tror er sannhet, og hvordan vi ser på virkeligheten, definerer hva som blir konstruert som kunnskap (Guba & Lincoln, 1994).

Det er viktig med tanke på studiens forskningskvalitet, at jeg gjør rede for mine refleksjoner rundt ontologiske og epistemologiske ståsteder, som kan ha påvirket mine valg gjennom prosjektet, mine fortolkninger, interaksjoner mellom meg og informantene, analyseringen av datamaterialet, og resultater. Når jeg fortolker det kvalitative datamaterialet, vil mitt teoretisk utgangspunkt som en forsker, og mønstre i datamaterialet gi et grunnlag for den forståelsen jeg utvikler gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 33). Denne masteroppgaven representerer min forståelse av verden, synspunkter som er basert på mine erfaringer, samt

kunnskap jeg har fra før (Lincoln, et. al., 2011, s. 124). Samtidig representerer det også informantenes perspektiv, om lærerens opplevelser av deres rolle i skoleutviklingsarbeid. Sammenslåing av min forståelse av verden og informantenes forståelse av verden, har betydning for den kunnskapen som produseres i denne studien, altså studiens kunnskapssyn (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 209). Jeg kommer hovedsakelig til å reflektere rundt og fokusere på det epistemologiske i det neste avsnittet. Jeg vil likevel vise til studiens ontologisk standpunkt i den graden, at jeg som en forsker er bevisst på at det finnes flertall av virkeligheter som er konstruert av ulike aktørene som har deltatt og medvirket i forming og skapning av denne studien. (Dieronitou, 2014, s. 7).

Det finnes forskjellige epistemologiske retninger. I denne case-studien, er det tilstrekkelig å lene seg mot epistemologisk relativisme, som anerkjenner at det finnes mange virkeligheter, som inneholder flere forskjellige meninger og synspunkter (Yin, 2013, s. 233).

Epistemologisk relativisme innebærer at forskningsbasert kunnskap som kommer fram fra dette forskningsprosjektet, må oppfattes som konstruksjoner. Dette betyr at det alltid er usikkerhet forbundet med forskningsresultater. Vi kan ikke si at noe er mer riktig enn noe annet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27). Det å ha kunnskap om noe, kan ikke skilles fra den som har kunnskap om noe (Lincoln, et. al., 2011, s. 122). Måten jeg vet, er knyttet til både hva jeg vet og min relasjon med informantene (Lincoln, et. al., 2011, s. 123). Samtidig betyr det at kunnskap som ligger til grunn for min forskning, baserer seg på at kunnskap har blitt konstruert i møtet og interaksjonen mellom meg og informantene mine i intervjusituasjonen. Jeg og informantene mine har konstruert datamaterialet sammen gjennom en dynamisk intervjusituasjon, og slik Dieronitou (2014) sier, er forskning tid og kontekst avhengig. Hva som får mest oppmerksomhet, konstruksjonene til forskningsdeltakerne, eller mine egne konstruksjoner som en forsker?

Selv om jeg forsøker å få fram lærerens perspektiv, må jeg likevel fortolke datamaterialet i lys av empiri og teori, som vil si at mitt ontologisk og epistemologisk standpunkt som en kvalitativ forsker kommer fram selv om jeg hadde forsøkt å belyse disse forholdene på en objektiv måte (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 207). Det er viktig å reflektere på i hvilken grad mitt ståsted kan legge premisser for forskningsprosessen og de konklusjonene jeg har kommet fram til (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 207). Kvalitativ metodologi, og ontologiske og epistemologiske perspektiver som det inneholder, muliggjør ikke objektivitet, eller generalisering for studien. Dette kan sees som en svakhet. Det som er fordel med valg av

metodologi og metode er, at man kan se på det fenomenet som studeres her, og sammenligne informantenes opplevelser rundt det fenomenet til annen forskning som ser på samme fenomener (Guba & Lincoln, 1994).

Denne oppgavens vitenskapsteoretisk rammeverk eller paradigme-kilde bygger på et konstruktivistisk perspektiv i å forstå verdenen på. Konstruktivistisk perspektiv er en vitenskapelig retning som Lincoln et. al. (2011), representerer i sin artikkel om paradigmatisk motsetninger og perspektiver innenfor kvalitative metoder (Lincoln et. al., 2011; Thagaard, 2018, s. 40). Det epistemologiske aspektet i konstruktivistisk perspektiv vil være å se konstruerte meninger av informantene mine som kunnskapskilde om virkeligheten. Formålet med en studie som har konstruktivistisk teori som et grunnlag, er å forstå fenomener gjennom konstruerte meninger. Jeg som en forsker må stole på informantenes perspektiv og erfaringer, men også innse at meninger og erfaringer informantene mine har, er konstruert gjennom histori, kultur og omgivelser som omgir dem. Det samme vil gjelde meg som en forsker, og mine konstruerte meninger (Creswell & Creswell, 2018).

#### 4.2.2. Hermeneutikk

Hermeneutikk, også vel kjent som fortolkninglære, er noe som er til stede i all forskning ved at forskere må tolke data de har samlet inn. Det har vært mye brukt som en metodeteori innenfor samfunnsvitenskapelig forskning der fortolkning av handlinger eller meninger innenfor den konteksten man studerer i har vært viktig, slik i kvalitative case-studier som dette (Thagaard, 2018). Hermeneutikken baserer seg på et vitenskapssyn, som legger vekt på at det finnes flertydig virkelighet og sannheter, som betyr at fenomener kan tolkes på forskjellige måter og på flere nivåer. Siden jeg tar hensyn til informantens tolkning av intervju spørsmålene og min egen tolkning av datamaterialet, kan det sies at jeg benytter meg av hermeneutikk som en kvalitativ metodeteori i oppgaven min (Thagaard, 2018; Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Nils Gilje (2019) presenterer hermeneutikken som en metode, og viser til dobbel hermeneutikk, eller *hermeneutisk sirkel*, opprinnelig utviklet av sosiologen Anthony Giddens (1976). Utgangspunktet for Giddens hermeneutisk sirkel er at fortolkninger går fram og tilbake mellom forskjellige aktørene og i relasjonene deres i en sirkelbevegelse. Det er en kompleks prosess som aldri tar slutt. Gilje har illustrert disse hermeneutiske relasjoner i tre ulike nivåer:

relasjoner i forskersamfunnet, relasjoner mellom forskeren og sosiale aktører (informantene), og relasjoner mellom sosiale aktører i daglig livet (Gilje, 2019, s. 206). Disse relasjonene viser til hvordan vitenskapelig kunnskap går rundt mellom sosiale aktørene i et moderne kunnskapssamfunn, og på denne måten kan bli integrert i samfunnet og til forståelsene hos aktørene (Gilje, 2019, s. 204).

Hermeneutisk tilnærming har en stor rolle når jeg fortolker data. Her er det viktig at jeg er bevisst på at min forforståelse som en forsker, som er basert på kunnskap og erfaringer jeg har fra før, kan ha påvirket oppbygning av studien, samt studiens resultater. Dobbel hermeneutikken er også til stede i møtet (intervjusituasjonen), mellom meg og informantene mine, når jeg intervjuer lærere om temaer som skoleutvikling og profesjonsfelleskap. De spørsmålene jeg stiller og de samtalene vi har, kan føre til nye oppdagelser og tanker hos informantene rundt disse temaene. På denne måten er intervju toveis-prosess, der både jeg som en forsker får ny innsikt og kunnskap, men også informanten kan lære noe nytt (Gilje, 2019).

Jeg må stille meg kritisk i forhold til mitt valg av studiens problemstilling og tema, ved å innse at de valgene jeg har tatt underveis har sin plass i den hermeneutiske sirkelen. Mitt valg av tema og problemstilling baserer seg delvis på de kravene som forventes av en masteroppgave, ved at jeg må ha innsikt i samfunnsvitenskapelig og relevant pedagogikk. Temaene i denne studien har samfunns- og tidsrelevans ved at jeg løfter fram den overordnede delen i den nye læreplanen i Norge, samt diskuterer jeg om den dominerende forståelsen vi har om lærerens rolle og yrke i dagens samfunn. Hvis vi følger det hermeneutiske tankesettet at all vitenskapelig kunnskap går rundt i en sirkel mellom de forskjellige sosiale aktørene i samfunnet, befinner det seg også et betydelig kritisk potensiale i dette. Det kritiske i det er at det alltid er noen som har eller har hatt makten til å definere hva som blir tilegnet som viktig i samfunnet, eller hva som blir definert som valid kunnskap eller sannhet. Dette støttes av det konstruktivistiske perspektivet som jeg har i studien, som går ut på at informantenes og mine meninger er konstruerte gjennom historier, kultur og omgivelsene som omgir oss. Vi reproducerer forståelser og kunnskap i samfunnet og dette påvirker til hva som blir forsket på og hva som får oppmerksomhet i forskningsfeltet (Gilje, 2019; Creswell & Creswell, 2018).



### 4.3. Gjennomføring av datainnsamling

Etter at jeg hadde bestemt meg for design og metode for studien, begynte arbeidet med å finne informanter som jeg kunne intervju. Det som er typisk for case-studier, er at det er veldig tydelig grense på hvem som kan bli inkludert og hvem blir ekskludert fra studien (Tjora, 2021, s. 48). Jeg ønsket informasjon om personer som hadde de egenskapene som fylte kravene i forhold til problemstillingen, og derfor brukte jeg strategisk utvelging (Thagaard, 2018, s. 54). Etter en vurdering basert på at hensikten i studien var å få fram mer lærersentret perspektiv i skoleutviklingsspørsmål, bestemte jeg at alle informantene mine måtte være lærere. Fire lærere fra en skoleorganisasjon er etter min oppfatning nok informanter for en case-studie, for å få fram forskjellige synspunkter rundt de temaene jeg ville forske på. Rekrutteringen av informanter var ikke så enkelt som jeg hadde trodd. Dette kan skyldes av at lærere har så mye å gjøre i sitt arbeid og derfor har de verken tid eller ressurser til å bidra på studentenes forskningsprosjekter. En begrunnelse jeg fikk fra en skole i Oslo var at de får slike forespørsel daglig, noe som begrenser veldig hva de kan delta på. Etter flere forsøk og mange avvisninger fra forskjellige skoler, fikk jeg endelig et ja – fra en SMI- skole i Norge<sup>\*1</sup>. Det som var en velfungerende "strategi" for at jeg fikk ja fra lærerne, var å først kontakte skolens ledelse. Gjennom grunnskoleavdelingslederen, fikk jeg med fire lærere fra "teamet" som tilhørte denne avdelingen. For å fylle inn kriteriene om utvalget, måtte informantene mine representere den populasjonen som jeg trengte for å få svaret på problemstillingen min (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135).

#### 4.3.1. Betraktinger rundt utvalgskriterier

Når jeg skulle finne utvalget mitt, hadde jeg en plan om å finne en gruppe av lærere fra en skoleorganisasjon: et profesjonsfelleskap. Grunnen til at jeg valgte å holde meg på organisasjonsnivå, var at det finnes store forskjeller mellom skoleorganisasjoner og skolekulturer på grunn av ressurser, elevgrupper, lærere, ledelse og omgivelser. Å forske på organisasjonsnivå gjorde det mulig for meg å komme i dybden av å kunne forstå hvordan SMI-skolen forholder seg til forskjellige endringer, slik som den nye læreplanen, og hvordan de tar for seg endringer gjennom lokal utviklingsarbeid i skolen (Koppang Frødj, 2021). Det at utvalget mitt er lærere fra en grunnskoleavdeling på SMI-skoleorganisasjon har

---

<sup>1</sup> På grunn av etiske vurderinger, har jeg bestemt meg for å ikke gi opplysninger om beliggenheten av SMI-skolen.

flere grunner. For det første var det på grunn av min faglig interesse, nysgjerrighet, og kjennskap til skolen på grunn av jobben min som miljøterapeut i en barnevernsinstitusjon. For det andre, var det på grunn av tilfeldigheter og tilgjengelighet (Tjora, 2021, s. 49). Jeg opplevde det som veldig utfordrende å finne en skoleorganisasjon og informanter som kunne stille opp for mitt forskningsprosjekt, og når jeg da fikk bekreftelse fra SMI-skolen, visste jeg at jeg måtte gripe sjansen. Dermed kan utvalget mitt kategoriseres som tilgjengelighetsutvalg (Tjora, 2021).

#### 4.3.2. Informanter

Størrelsen på utvalget innbefatter totalt fire informanter, som vil si at det er relativt få informanter. I følge av Tjora (2021), bør man ikke henge seg for mye opp i antall av intervjuene, men heller sørge for at utvalget er relevant for det tema som blir forsket på. Siden jeg hadde spesifikke krav til hva informantene mine skulle representere, var jeg fornøyd med både representativitet og størrelsen på utvalget. Informantene mine kan kategoriseres som en homogen gruppe, samt tema i studien min er ganske snevert (Tjora, 2021, s. 158). Jeg opplevde likevel at jeg fikk noe nyttig fra hvert intervju, og at informantene mine hadde forskjellige meninger og opplevelser om de fenomenene som vi diskuterte gjennom intervjuene. For ikke å avsløre informantenes identitet, bruker jeg fiktive navn i teksten, likeledes har jeg begrenset biografisk informasjon om deres alder og profesjonelle bakgrunn (Thagaard, 2018, s. 205). Informantene vil bli referert til i form av pseudonymer, som vil si at jeg har satt andre navn på deltakerne, som jeg presenterer her i tabell 1. Jeg bruker norske kjønnsnøytrale navn og refererer til alle informanter med kjønnsnøytralt pronomen "hen", basert på etiske vurderinger (Tjora, 2021).

Tabell 1

##### *Oversikt om informantene med pseudonymer*

Lærerne/informantene:	Pseudonymer:
Informant 1.	"Iben"
Informant 2.	"Kim"
Informant 3.	"Mika"
Informant 4.	"Frøy"

Alle informantene har jobbet mellom 10 og 20+ år som lærer. Det vil si at de besitter lang yrkeserfaring som lærer.

### 4.3.3. Semistrukturerte dybdeintervjuer

Det er vanlig å bruke semistrukturerte dybdeintervjuer i kvalitative undersøkelser, noe som også jeg valgte å gjøre i min studie. Jeg ville ha en intervjusituasjon som hadde en struktur som sikret at jeg, ved å følge intervjuguiden, stilte alle de aller viktigste spørsmålene i forhold til problemstillingen. Samtidig vurderte jeg at åpenhet og fleksibilitet i intervjuguidens struktur, ville gi både meg og informantene en frihet til å ta opp temaer som på forhånd ikke var planlagt å inngå i intervjusamtalen, men som kanskje ble viktige underveis (Thagaard, 2018, s. 91). Samtidig kunne det muliggjøre for mer eksploderende forskning, noe som var ønskelig siden jeg har en abduktiv fremgangsmåte i min studie, der hensikten er å få fram nye tanker og hypoteser som baserer seg på min tolkning, samt tidligere forskning, empiri, og teori (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45).

Jeg testet ut intervjuguiden min ved at jeg gjennomførte en pilotintervju før selve intervjuene tok plass. En prøveintervju ga meg mer selvtillit til intervjusituasjonen, noe som jeg trengte, som førstegangs intervjuer. Samtidig ville en slik testing øke kvaliteten på studien min, ved at jeg fikk beregnet hvor lang tid intervjuene kom til å ta sånn ca., og se om spørsmålene i intervjuguiden var forståelige for utvalget mitt, og om spørsmålene kunne gi meg ønskelig informasjon og kunnskap i forhold til problemstillingen. Pilotintervjuet ble gjennomført med en venn av meg som jobber i lærerprofesjonen, noe som også var kravet for informantene mine, for å kunne relatere seg til de spørsmålene jeg stilte. Intervju-spørsmålene var formet med tanke på at utvalget mitt er lærere. Det vil si at jeg brukte profesjonelle og faglige begreper som jeg forventet at lærere har forståelse for med tanke på deres profesjonsbakgrunn, arbeidserfaring, og utdanning. Intervjuguiden inneholdte også noen oppfølgings spørsmål, i tilfellet jeg som en intervjuer hadde hatt behov for mer utfyllende svar fra informantene mine, eller om jeg trengte å engasjere dem til å utdype seg i en større grad (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43; Thagaard, 2018, s. 96). Samtidig forsøkte jeg å forme spørsmålene slik at de ikke var ledende eller for generelle.

Jeg vurderte at det var aller best med individuelle intervjuer, med tanke på formålet mitt i studien, som har vært å få fram lærerens subjektive erfaringer. Samtidig hadde jeg en relativt

liten gruppe av informanter, der alle var fra samme lærer-teamet eller en avdeling, som vil si at de jobber tett sammen. Ved å intervju dem som en gruppe kunne vært interessant, og da kunne man ha observert gruppedynamikken og de forskjellige rollene som befinner seg i en gruppe. Samtidig hadde det vært komplisert å gjennomføre intervjuer alene som en forsker, ved å samtidig intervju, notere, og observere. Dessuten, ved å intervju informantene mine individuelt, var det også lettere å skape tillit, og å etablere en vennlig og trygg atmosfære i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 104). Et annet forebyggende tiltak som ble gjort for å bygge tillit mellom meg og informantene mine, var å møte de fysisk på skolen deres før intervjuene tok plass. Møtet var uformelt og vennlig, men jeg opplevde det som viktig for både meg og informantene mine, at vi var på samme side helt fra starten av samarbeidet. Det var viktig for meg at informantene visste hva det innebærer å delta på prosjektet. Under dette korte møtet presenterte jeg meg selv, fortalte om prosjektet, og fikk å prate litt rundt prosjektet sammen med dem. Vi snakket om deres rolle som informanter, og min rolle som en forsker. Samtidig fikk de en mulighet å stille spørsmål.

Jeg vurderte at et intervju per person ville ta opp imot 1 time. Senere bestemte jeg meg for å forsøke å bruke 30 til 40 minutter per intervju. Til slutt varte de to første intervjuene 30 minutter, det tredje 40 minutter, og den siste 1 time. Jeg mistenker at de to første intervjuer ble kortere fordi jeg ikke hadde noen tidligere erfaring med å intervju. Det kan også være kjemien mellom meg og informantene, individuelle forskjeller mellom informantene, med tanke på hvor mye de har å si, eller hva de er komfortable med å fortelle meg. Jeg opplevde selv at jeg ble litt mer "varm" eller komfortabel i intervjusituasjonen etter hvert, og derfor ble jeg selv mest fornøyd med de to siste intervjuer.

Tjora (2021) diskuterer *datametning*, som er et fenomen som kan oppstå underveis i intervjuene. Datametning gir ikke forskeren noe ny informasjon eller kunnskap, men gjør at forskeren blir mett av informasjon de får fra informantene. En slik metning kan ofte oppstå når man gjør intervjuer om et begrenset tema, eller med en homogen gruppe av informantene, slik jeg gjør. Til tross for risikoen av datametning, har jeg unngått det. Samtidig er jeg fornøyd med datamaterialet jeg satt igjen med til slutt. Jeg gjennomførte intervjuene på to arbeidsdager, ved å dele intervjuene mellom de fire lærerne. Intervjuene ble gjennomført i slutten av februar 2023, og de tok sted i SMI-skolens omgivelser slik at det ville være et naturlig og tryggt sted for informantene mine å bli intervjuet på. Samtidig var det lettere for

dem å delta på intervjuene mellom travle arbeidsdager som de hadde. Tabell 2. viser til rammene jeg brukte for intervjuer:

Tabell 2.

*Rammene for intervjuer*

1. Presentere tema og problemstilling
2. Informere om hvordan konfidensialitet og taushetsplikt ivaretas
3. Spørre om informanten har noen spørsmål
4. Påminne om at informanten kan spørre om ting underveis intervjuet
5. Markere at lydopptak starter

Jeg skrev ned noen notater, men fokuserte stort sett på å være til stede og få i gang en naturlig samtale med informantene mine, slik at intervjusituasjonen skulle være så behagelig som mulig. Jeg tok opp lydopptaket fra intervjuene med en diktafon, for å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt. Lydfilene ble transkribert til tekst, noe som tok lang tid og var en veldig krevende prosess. Når det kommer til selve intervjusituasjonen, og spesielt dybdeintervjuer, vil god dialog mellom meg som forsker og informant min være viktig med tanke på å få fram informantenes refleksjoner (Tjora, 2021, s. 38). Interaksjonen mellom meg og informantene mine vil også prege forskningsresultater i stor grad, fordi jeg som en forsker rekonstruerer min mening ved å høre informantenes erfaringer (Thagaard, 2018, s. 41).

Det kan snakkes om fortolkninger på flere plan her, i den betydningen at det informantene forteller meg i intervjusituasjon, baserer seg på det vi diskuterer. Med dette mener jeg at de spørsmålene jeg stiller, kan vekke noen tanker hos informantene, som de ikke har hatt før. Informanten fortolker sine opplevelser og erfaringer sammen med meg. Dette er første ordens tolkning. Når jeg så skal fortolke det informantene har sagt, altså fortolke informantenes fortolkning av deres situasjon, er det snakk om andre ordens tolkning (Thagaard, 2018, s. 38; Gilje, 2019, s. 206). I analysedelen kommer jeg til å fortolke og analysere datamaterialet, som er preget av min forskersubjektivitet, som baserer seg på forståelse og syn på de temaene jeg forsker på. Min forforståelse bygger videre på teori og empiri som finnes fra før, og forskning som andre forskere har gjennomført (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 207; Tjora, 2021). Dette viser til de komplekse hermeneutiske prosesser som befinner seg i den hermeneutiske

sirkelen, og som jeg som forsker må være bevisst på, både før og underveis i intervjuene, samt i etterkant når jeg analyserer data fra intervjuene.

#### 4.4. Ethiske overveininger

Til forskerens rolle følger det med et stort ansvar, noe som bør drøftes når man tar for seg etiske vurderinger i et forskningsprosjekt. Jeg er i direkte kontakt med informantene mine, som vil si at jeg er nødt til å følge etiske retningslinjer og forventinger som gjelder i Norge for studier som innebærer behandling av personopplysninger. I denne studien, er det relativt lav grad av risiko for personvernbrudd, siden temater jeg tar opp i intervjuene ikke handler om sensitive personopplysninger som kunne vært skadelige for mine informanter. Informantene mine har signert informert samtykke før intervjuene, og fått den informasjonen de trenger om deres rettigheter. Jeg har informert dem om hva den informasjonen jeg samler inn fra intervjuene skal brukes til, og gjort rede for at de kan, når som helst, trekke seg fra intervjuet (Thagaard, 2018, s. 114). Det er viktig å gjøre rede for mulige utfordringer som kan oppstå, før informantene signerer samtykke i erklæringskjemaet. (Thagaard, 2018, s. 24).

Siden dette er en casestudie av en avdeling i en skoleorganisasjon der jeg har intervjuet fire lærere, vil det si at det er et lite og internt utvalg. Når man har få informanter, gjør det dem mer lettkjennelige. Jeg har gjort noen forebyggende tiltak for å kunne beskytte informantene fra gjenkjenning, samt å kunne gi dem en trygghetsfølelse. Jeg gir ikke noen opplysninger om skolens lokasjon. Pseudonymer ble brukt for å beskytte anonymiteten til informantene mine. I tillegg bruker jeg kjønnsnøytralt pronomen "hen", når jeg referer til dem i teksten. Trygghetsfølelsen er en viktig faktor i å bygge opp tillit mellom meg og informantene mine. Bekymringen om informantenes gjenkjenning og anonymitet var en ting som kom opp allerede ved det første møtet vi hadde. Dette er forståelig når graden av å kjenne igjen hvem som har deltatt på intervjuene er så lav som det er i dette prosjektet. Dette kan ha påvirket det informantene har sagt, eventuel det de ikke har sagt, i intervjuene.

Selv om jeg ikke sier noe om skolens beliggenhet, opplever jeg at det er nødvendig å informere leseren om at det er en SMI-skole som jeg forsker på. En grunn til dette er at SMI-skolens strukturelle betingelser kan ha påvirkning på forskningsresultatet. SMI-skoler har mer uordinært skolemiljø, sammenlignet med "vanlige" grunnskoler eller videregående skoler, med tanke på de mer sårbare elevgruppene som går her, undervisningsplanleggingen,

tilretteleggingen av undervisningspraksisen, samt størrelsen av klassene. Skolemiljøet påvirker blant annet skolens kultur, hvordan skoleansatte samarbeider og delegerer ansvar og oppgaver, eller hvilke arbeidsmetoder de bruker (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Det vil også være viktig med tanke på muligheter for framtidens forskning, at det er klargjort for leseren hva slags skoleorganisasjon det er snakk om.

Siden jeg forsker på en mer utradisjonell skoleorganisasjon i Norge, størrelsen av skolen er liten, samt antallet av utvalget er få, er muligheten for å kjenne igjen personer som har deltatt på forskningsprosjektet relativt stor. Beskyttelse av informantens anonymitet er ekstra krevende i case-studier med få informanter som dette, fordi informantene kommer fra samme nettverk og kjenner hverandre. Det kan være at informantene kjenner seg igjen selv, eller kjenner sine kollegaer igjen fra situasjonene. Jeg har forsøkt å beskytte informantene i den graden at jeg har endret noen uttrykk som kunne bidra til identifikasjon, slik som bruk av dialekt. Jeg har likevel gjort det på en måte som bevarer tekstens meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 207). Samtidig inneholder ikke dette prosjektet sensitive temaer, som potensielt kunne vært skadelige for informantene, eller skape spenning mellom informantene eller i deres profesjonsfellesskaper på SMI-skolen. Jeg har vurdert med tanke på spørsmålene og temaene i studien, at det er lite sannsynlig at informantene mine blir provosert av min fortolkning av deres opplevelser i den analytiske sammenhengen som jeg har valgt å bruke. Oppgaven er mer "positivt ladet" i den betydningen at det handler om skoleutviklingen. Man kan ikke utvikle, hvis man ikke finner de områdene der det er behov for utvikling eller endringer. Samtidig er det positivt og betydningsfullt å få fram lærerens stemme, og det tror jeg har vært en grunn til at lærerne ville være med på dette prosjektet.

Jeg ga ikke ut fullstendig informasjon om prosjektet eller presentasjon av problemstillingen, under det første møtet med mine informanter. Grunnen til dette var at jeg ikke ville gi for mye detaljert informasjon om prosjektet mitt før selvet intervju-situasjonen, siden jeg ville sikre at svarene til informantene mine skulle være så genuine som mulig. Hvis informantene mine hadde visst hva jeg kommer til å spørre om, hadde de i teorien hatt muligheten til å øve på svarene sine, noe som ville være skadelig for studiens kvalitet. De kunne potensielt ha svart det de trodde jeg ville høre. Samtidig var det umulig å vite hvor diskusjonen i intervju-situasjonen kom til å føre hen, hvilke innsikter data jeg ville sitte igjen med til slutt ville gi, eller hvilke resultater jeg kommer fram til. Dette er fordi intervju-situasjon er en dynamisk interaksjon mellom meg og informantene mine, og på grunn av semistrukturerte

intervjuguide, er det ikke opplagt hva slags informasjon eller ny kunnskap vi kommer fram til. Jeg sier "vi" fordi forståelsen om informantenes erfaringer rundt de fenomener jeg forsker på blir skapt sammen i intervjusituasjonen med informanter (Thagaard, 2018, s. 23).

For å unngå å falle i de etiske fellene som kvalitative fremgangsmåter ofte kan innebære, har jeg vært nøye med å være bevisst på mitt etisk og moralsk ansvar gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 25). Jeg satt meg nøye inn i de forskningsetiske retningslinjer og normer for samfunnsvitenskap og humaniora, som er gitt av NESH (*Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*), og har fulgt dem. Fordi jeg forsker på mennesker og deres private og subjektive opplevelser, er det viktig at jeg respekterer likeverdet, menneskeverdet og selvbestemmelsen for alle personene som deltar i forskningsprosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Siden jeg har behandlet og oppbevart lydfiler fra intervjuer med mulige personlige opplysninger som kan identifisere informantene, måtte jeg sende inn en søknad og melde forskningsprosjektet mitt til Sikt, også kjent som tidligere NSD (Sikt, u.å.; ). Informantene har fått tildelt informasjon om forskningsprosjektet individuelt, både digitalt og i skriftlig form, og skrevet under på et informert samtykke før intervjuene. Det er gjort klart for at samtykke er fritt, og at informantene kan trekke seg når som helst fra prosjektet, uten noen konsekvenser.

#### 4.5. Min forforståelse og rolle som en forsker

Innlevelse og fortolkning er en del av forskningsprosessen helt fra starten av, og kan dermed ha påvirket valg av tema, datakilder og tolkninger, som har vært med på å forme på oppgaven (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 27). Jeg som en fortolker går alltid inn i studien med visse forutsetninger fra før, gjennom mine verdier og holdninger. Det er nesten uunngåelig å ikke gjøre det. Vår forforståelse er som et grunnlag til hvordan vi tenker, forstår, og fortolker (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189-190; De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 27). Disse er faktorer som jeg må forholde meg til gjennom forskningsprosjektet, og tenke kritisk om, ved at de kan påvirke intervjusituasjonen og dermed også resultater og konklusjonen. Slik Giddens (1976) beskriver det, er mine overveielser og forståelse om det informantene har sagt, som parasitter i forskning. Min forståelse er fortolkning om informantenes forståelse og fortolkning. Dette viser igjen til dobbel hermeneutikk, eller den hermeneutiske sirkelen Giddens har utviklet (Gilje, 2019, s. 203-204).



Jeg jobber som miljøterapeut i en barnevernsinstitusjon for ungdom med diverse problemer. Der gjør jeg mitt best for å kunne hjelpe og veilede ungdommene med diverse problemer tilbake på riktige spor i livet deres. Det er ofte at de ungdommene som flytter inn i denne institusjonen jeg jobber i, får skoletilbudet på den samme SMI-skolen som jeg har samarbeidet med i dette prosjektet. På grunn av jobben min kjenner jeg godt til denne elevgruppen som lærerne på SMI-skoler jobber med. Min for forståelse for hvordan skolemiljøet på SMI er, eller hva det forventes og kreves av lærerne når det kommer til for eksempel undervisning eller tilrettelegging, er at det kan være krevende å jobbe som en lærer på SMI-skolen. Det jeg også har som for forståelse er at en god dialog og samhandling mellom alle involverte aktørene, både det interne profesjonsfellesskapet i skolen, forskjellige enheter slik som barnevernsinstitusjoner der elever bor i, og kommunalt barnevern, er helt avgjørende for å sørge for at barnet kan få det tilbudet som de har behov for (Rambøll, 2015, s. 15). Til tross for mitt kjennskap til SMI-skolen gjennom jobben min, har jeg ikke noe nær relasjon til skoleorganisasjonen. Jeg kjenner heller ingen av de lærere som jeg har intervjuet fra før.

Mitt kjennskap til SMI-skoler hjalp meg å finne fram til relevant litteratur. Når jeg søkte etter tidligere forskning om SMI-skoler i Norge, viste det seg å være litt utfordrende, siden dette er et skolemiljø i Norge som det er relativt lite forsket på i forhold til vanlige skoler. Jeg brukte skolens bibliotek [oria.no](http://oria.no) og ulike nettsiders søketjenester, [scholar.google.no](http://scholar.google.no) og [idunn.no](http://idunn.no), for å finne fram til relevante studier og faglitteratur. Søkeordene jeg brukte var for eksempel *''skoleutviklingsarbeid''*, *''lærerens rolle i skoleutvikling''*, *''profesjonsfellesskap''*, og *''SMI-skoler''*. Som aktuelle datakilder i oppgaven min, ble det brukt kapitler fra ulike fagbøker som inneholder relevante teorier og begreper, slik Hargreaves og Fullan (2012) boka om profesjonell kapital, tidligere forskning i form av rapporter og vitenskapelige artikler, samt andre sine masteroppgaver om samme temaene. I tillegg henviser jeg til offentlige brosjyrer, mandater og dokumenter, den overordnede delen i den nye læreplanen, barnevernloven og opplæringsloven. Litteratur jeg bruker er valgt på grunn av relevansen i forhold til problemstillingen og sentrale temaer.

#### 4.6. Troverdighet og gyldighet

Gyldighet viser til forskningens validitet, og troverdighet viser til forskningen pålitelighet/reliabilitet. Disse vil være viktige begreper med tanke på om vi kan stole på resultater som denne studien gir, samt ville det være hensiktsmessig å ta for seg studiens

gyldighets- og troverdighetsgrad med tanke på framtidens forskning (Thagaard, 2018, s. 19). Siden jeg bruker hermeneutisk tilnærming som vitenskapsteoretisk utgangspunkt, har fortolkning en stor betydning for utviklingen av data, og analyseringen av data. Tolkning er subjektivt, og preget av forforståelsen vår, noe som gjør det i veldig lite grad generaliserbart eller overførbart. Med overførbart, mener jeg om resultater fra denne studien kan gjelde i andre sammenhenger, for eksempel i andre skoler (Thagaard, 2018, s. 19).

Jeg er bevisst overfor faktorer som kan fremme og hemme kvaliteten og validiteten i min forskning, når det kommer til valg av forskningsdesign- og metode. Det å intervju lærere innenfor en skoleorganisasjon, kan ha både ulemper og fordeler, slik det er med alle forskningsmetoder. Case-studier blir benyttet for å oppnå ny kunnskap som trenges for å kunne forstå forskjellige komplekse sosiale fenomener. Ved å bruke case-studie som en forskningsmetode, kan jeg få tilgang til et realistisk perspektiv på de prosessene som foregår i organisasjons- og systemnivået (Yin, 2013, s. 220). Jeg må likevel ta hensyn på at alt er kontekstavhengig; skoleomgivelser er forskjellige, lærere og ledere har forskjellige forståelser og de praktiserer på forskjellige måter. En ulempe for kvalitative studier er at antall personer som vi undersøker er begrenset, noe som også vil gjelde i min forskning, siden jeg har intervjuet bare fire informanter (Thagaard, 2018, s. 54).

Dette er en case-studie av en SMI-skole i Norge, noe som vil si at det bare til en viss grad kan sammenlignes med et tradisjonelt skolemiljø. Dette er fordi SMI-skoler og SMI-skolenes praksis varierer i stor grad i forhold til vanlige grunnskoler og videregående skoler i Norge. Dette kan begrense på studiens overførbartverdi. På den andre siden kan det vise til verdifulle oppdagelser i forhold til forskjeller mellom tradisjonelle skoler og SMI-skoler når det for eksempel kommer til implementeringen av det som står i læreplanen om skoleutvikling og profesjonsfellesskap. Selv om det hadde vært en vanlig grunnskole jeg forsker på, så kan vi aldri si at alle skolene er like. Samarbeidskulturen eller lærerens rolle i skolens utviklingsarbeid er komplekse sosiale fenomener som blir opplevd på forskjellige måter.

Det finnes noen ulemper med muntlige intervjuer som kan påvirke troverdigheten i min forskning. Det kan for eksempel være at informantene mine ikke gi meg ærlige svar på grunn av at vi sitter ansikt til ansikt med hverandre. Noen kan oppleve dette som en ubehagelig situasjon. Samtidig er det en risiko for at informantene ikke tørr å si det de egentlig mener, på

grunn av anonymitetsutfordringer. Dette var en bekymring blant noen av informantene, når jeg først ga en muntlig presentasjon av prosjektet for lærer-teamet i det første møte før selve intervjuene tok plass. Hvis jeg hadde benyttet meg av anonyme spørreskjemaer for å hente inn data kunne jeg unngå slike bekymringer blant informantene mine, men det hadde ikke fungert så godt i forhold til forskningsmetode- og design i studien (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43). Jeg ville gå i dybden av de sosiale og komplekse fenomener jeg forsker på, og derfor valgte jeg semistrukturerte individuelle dybdeintervju som en datainnhentingsmetode.

#### 4.7. Styrker og svakheter med studien

Det er viktig å redegjøre for leseren at funnene i studien må ses i lys av studiens begrensninger. Slik det er med alle studier, så inneholder også kvalitative case-studier både styrker og svakheter i seg. En ulempe ved å bruke case-studie som en metode, er at resultater er i lite grad generaliserbare. Samtidig har ikke formålet vært å generalisere funnene til andre forskningsenheter, men heller utvikle forståelse som kan være relevante i forhold til lærerens opplevelser om deres rolle i skoleutviklingen (Fangen, 2010). I denne sammenheng vil jeg knytte hensikten med denne studien til konseptuell generalisering, som går ut på at jeg forsøker å *''framstille funn i form av konsepter, som ikke direkte er knyttet spesifikt til kun den empirien eller casen som ligger til grunn''* (Tjora, 2021, s. 271). Mine funn er nødvendigvis ikke bare knyttet til den konkrete casen, men kan bli testet ut i andre studier og/eller *''caser''*, innen dette temaet, og på den måten kan funnene bli videreutviklet (Tjora, 2021, s. 272). Jeg tenker at et enkelt prosjekt som dette, kan bidra til en videreutviklet forståelse rundt de sosiale komplekse fenomener som blir forsket på her. Når det kommer til case-studiens overførbarhetsverdi, er det begrenset i den grad at gjentakelse av et slikt prosjekt vil være umulig, fordi forskningssituasjonen vil aldri være lik (Thagaard, 2018).

Fordelen ved bruk av case-studie som en metode, er at det har muliggjort for meg som en *''outsider''*, å få dypere forståelse av de sosiale fenomener jeg forsker på som tar plass i SMI-skolens omgivelser. Samtidig var dette et bra tidspunkt å forske på skoleutviklingen og lærerens rolle i skoleutviklingsarbeid på SMI-skole, fordi skolen og dets profesjonsfellesskapet og lærere har nylig gått gjennom flere store endringer. Jeg er derfor fornøyd med at jeg endte opp med å samarbeide med SMI-skolen og å bruke denne skolekonteksten som en case. Forskningsfunn jeg har kommet fram til, kan også gi muligheter for kvalitetsutviklingen ved skolen. Samtidig opplever jeg at det har vært verdifullt å forske på

en SMI-skole, med tanke på hvor lite informasjon og forskning det finnes om slike skoler fra før, sammenlignet med vanlige grunnskoler eller videregående skoler, for eksempel.

Når det kommer til min rolle som forsker, så er jeg bevisst og kritisk til min bias som kan ha påvirkning på forskningen, og som inneholder utfordringer med tanke på objektivitet i studien. Det kan diskuteres om vi egentlig kan stille oss objektive i forhold til å komme fram til valid kunnskap i kvalitativ forskning. Her kan det stilles kritiske spørsmål til min rolle som en forsker, og hva det betyr for forskningsprosessen (Lincoln, et. al., 2011, s. 122, Yin, s. 236). Min forforståelse av SMI-skoler bygger seg blant annet på mitt kjennskap til den elevgruppen som går her, på grunn av jobben min i en barnevernsinstitusjon. Min forforståelse kan ha påvirket mitt syn på lærer-rollen, og valgene jeg har tatt gjennom forskjellige faser i prosjektet, slik som intervjuene, fortolkning av data, og data-analyse. Samtidig opplever jeg at min relasjon og kjennskap til skoleorganisasjonen har hatt en positiv innflytelse på oppgaven ved at jeg har følt meg mer engasjert i å lære mer om SMI-skoler.

#### 4.8. Fremgangsmåte for analysen

Det er viktig å redegjøre for leseren, hvordan jeg har gått frem for å analysere datamaterialet fra intervjuene, med tanke på evalueringen av forskningsprosjektet mitt, samt framtidens forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Som en fremgangsmåte for å organisere data, har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyseverktøyet, ved å støtte meg til Braun og Clarke (2006) sine faser for tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Denne fremgangsmåten fungerer godt når jeg skal identifisere, analysere og rapportere mønstre av mening eller temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79; Thagaard, 2018). Data-analysen har vært en lang prosess som har krevet flere steg ved at jeg først har organisert og forberedt data før selve analyserings-fasen. Jeg har lest gjennom intervjudata og feltnotatene mine, transkribert intervjuene, kodet datamaterialet og kategorisert beskrivelser og sentrale temaer som kommer fram (Thagaard, 2018). Den teoretiske posisjonen for tematisk analyse i denne oppgaven er konstruktivistisk. I den betydningen, legger jeg til at jeg er bevisst på at som en kunnskapskilde i min forskning vil informantenes subjektive opplevelser være av de fenomener som studeres her, og de er *konstruerte meninger* (Braun & Clarke, 2006, s. 85).

Jeg har sortert kodene fra datamaterialet i 4 hovedkategorier. Det er systematisert basert på det teoretiske rammeverket i oppgaven, samt formålet om å kunne besvare til studiens

problemstilling som er å belyse lærerens opplevelser i skolens utviklingsarbeid i en SMI-skole:

- 1) lærerens rolle i forhold til profesjonsfellesskap – sosial kapital
- 2) lærerens rolle som individuell profesjonsutøver – human kapital
- 3) lærerens rolle i forhold til skoleutviklingsarbeid – beslutningskapital
- 4) lærerens opplevelser av skoleutviklingen på SMI-skolen

På grunn av få informanter, bestemte jeg å gjøre analyse-delen uten noen dataprogrammer. Jeg har først lyttet til opptakene flere ganger, deretter transkribert de, og utviklet empiriske koder som baserer seg på ordene eller frasene som kommer fram fra intervjuene (Tjora, 2021, s. 219) Deretter har jeg organisert alle kodene under overordnede temaer som jeg ga navn til, og så presentert funnene under fire forskjellige hovedtemaer. Teoretisk rammeverk i oppgaven, intervuguiden, problemstillingen og forskningsspørsmålene har fungert som en støtte i å forme disse overordnede temaer som kodene ble gruppert under. Jeg analyserte problemstillingen i studien *''Hvordan opplever lærere ved en sosial-medisinsk institusjonsskole sin egen rolle i skolens utviklingsarbeid?''*, i lys av data om lærerens opplevelser i SMI-skolen i Norge. Hensikten ved å bruke tematisk analyse, var å komme i dybden på de enkelte sentrale temaene i prosjektet mitt, som har vært blant annet skoleutvikling, skoleutviklingsarbeid, lærerrollen, profesjonsfellesskap og samarbeidskultur. Ved å sammenligne datamaterialet jeg har samlet inn fra alle informantene om de samme temaene, kunne jeg utvikle en mer helhetlig forståelse av informantenes opplevelser av de fenomener jeg forsker på. Hensikten er å kunne finne mønstre i data, som da blir til hovedfunn i studien, som kan hjelpe meg å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 171, Braun & Clarke, 2006). Jeg opplever at denne fremgangsmåten for analysen har hjulpet meg å få fram essensen i det empiriske materialet (Tjora, 2021, s. 219).

Transkriberingsprosessen var tidskrevende og tungt. Jeg har vært nøye med transkriberingen, og gått gjennom intervjuene gjentatte ganger. Jeg skrev først ned alt som ble sagt i intervjuene. Da jeg hadde presentert forskningsfunn i form av sitater av det informantene hadde sagt, *''ryddet jeg opp''* i sitatene i den graden at jeg slettet noen gjentakende ord, og fremhevet det som var det viktigste i forhold til innholdet i informantenes meninger, og konteksten. Dette gjorde innholdet i deres meninger mer tydelig og lett-forståelig for leseren. Jeg har også skrevet intervjuene på bokmål i den graden at jeg har ertsattet dialekt-ord med

bokmålord, noe som måtte gjøres noen få ganger. Jeg opplever at dette ikke har hatt påvirkning på selve innholdet. Samtidig har dette hjulpet til å anonymisere informantene og skolens beliggenhet. Det kunne ha vært mulig å kjenne til hvor i Norge denne SMI-skolen befinner seg, hvis jeg hadde beholdt den originale dialekten noen av informantene mine brukte (Tjora, 2021, s. 186).

#### **4.8.1. Abduktiv tilnærming**

Analyse av datamaterialet baserer seg på en abduktiv fremgangsmåte, som muliggjør en dialektisk veksling mellom teoretisk perspektiv i studien og analyseringen av data. Det kan tenkes som at når jeg har analysert data, har jeg blitt motivert av det teoretiske, men ikke latt det å begrense meg (Thagaard, 2018, s. 186). Abduktiv tilnærming har mange likhetstrekk med induktiv tilnærming, som ofte brukes i kvalitative studier. Begge tilnærmingene går fram på eksploderende og empiridrevet måte for å få kunnskap om det som forskes på. Abduktiv tilnærming gir mer rom for å få fram nye perspektiver uavhengig av tidligere teori eller empiri, mens i en induktiv tilnærming går man som regel fra et enkelttilfelle til å utvikle generelle sammenhenger (Dieronitou, 2014, s. 7; Tjora, 2021, s. 40; Creswell & Creswell, 2018, s. 309).

Jeg bruker en hovedteori om profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2012), gjennom hele oppgaven. Jeg har likedeles designet intervju spørsmålene utifra denne teorien. Basert på bare dette, kunne man argumentere for at tilnærmingen i studien har deduktive trekk. Når det gjelder inndeling av kodene fra datamaterialet til hovedkategorier, kan det sies at tilnærmingen har vært mer deduktiv i den betydningen at jeg har nevnt hovedkategoriene på grunnlag av begrepene (sosial kapital, human kapital, beslutningskapital) fra teorien om profesjonell kapital. Samtidig ville jeg ikke at denne kategoriseringen skulle sperre veien for utvikling av andre perspektiver, og har dermed hatt åpen sinn i forhold til dette gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). I transkriberings- og analyseringsfasen, oppdaget jeg noen sentrale forhold som ikke direkte passet til de teoretiske begrepene, og dermed utviklet jeg en til hovedkategori, som tar for seg skolekonteksten (*'4. lærerens opplevelser om skoleutviklingen på SMI-skolen'*). Så, selv om tidligere teori har representert utgangspunkt for min forskning, har analyse av mønstre i data gitt meg grunnlag for å skape nye perspektiver som kan besvare problemstillingen i studien (Thagaard, 2018, s. 186). Dette begrunner mitt valg av abduktiv fremgangsmåte for analysering av data. Bruk av induksjon

eller deduksjon følte begrensende i den graden, at jeg ikke har hatt som en hensikt å utvikle generelle sammenhenger ut fra enkelttilfeller (induktiv tilnærming), eller slutte fra en generell teori til å forklare enkelthendelser (deduktiv tilnærming) (Tjora, 2021, s. 40). Jeg ville ikke la forutinntatte meninger begrense meg, men heller søke etter ny kunnskap om de fenomene jeg forsker på og forsøker å forstå (Tjora, 2021, s. 247). Abduktiv tilnærming er som en ''mellom ting'', som lar meg som forsker å bevege meg fram og tilbake mellom det induktive og deduktive.

## 5. Funn og analyse

I dette kapittelet presenterer jeg resultater som kom fram i analysen. Jeg fremstiller empiriske funn ved å vise til sitater fra intervjuene. Jeg har sortert datamaterialet i følgende 4 hovedkategorier, som er systematisert i tråd av det teoretiske rammeverket, samt formålet med å kunne besvare til studiens problemstilling om hvordan lærere ved en sosial-medisinsk institusjonsskole opplever sin egen rolle i skolens utviklingsarbeid. Disse hovedkategoriene er som overordnede kategorier for alle de kodene som jeg fikk samlet fra hele data-materialet: 1) lærerens rolle i forhold til profesjonsfellesskap – sosial kapital, 2) lærerens rolle som individuell profesjonsutøver – human kapital, 3) lærerens rolle i forhold til skoleutviklingsarbeid – beslutningskapital, og 4) lærerens opplevelser av skoleutviklingen på SMI-skolen - konteksten.

De tre første hovedkategoriene viser til forskjellige områder som lærerens rolle inneholder (subroller). De ble skapt med en hensikt om at det skulle være logisk for leseren å koble forskningsfunn til det teoretiske rammeverket i oppgaven, som handler om de tre former for kapital som leder til lærerens profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2012). Den fjerde kategorien viser til konteksten i studien som er skoleutviklingsarbeid i en SMI-skole. Det er vanskelig å se lærerens rolle uten å se den i lys av den konteksten de er i, og derfor ble det en egen hovedkategori.

Tabellen nedenfor (Tabell 3.), viser til oppsummering av hovedfunn jeg har kommet fram til fra intervjuene. Funnene er systematisert punktvis fra 1-8, i samme rekkefølge og under de samme hovedkategoriene, som jeg kommer til å presentere videre i oppgaven:

Tabell 3.

*Sammenstilling av funn*

<p style="text-align: center;"><b>Lærerens rolle i forhold til profesjonsfelleskap – sosial kapital</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuelle behov for kunnskaps- og erfaringsdeling varierer</li> <li>2. Det er en tydelig sammenheng mellom individuell og kollektiv profesjonsutøving</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Lærerens rolle som individuell profesjonsutøver – human kapital</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Lærere opplever at det ligger et stort ansvar i arbeidet deres</li> <li>4. Mestring av de forskjellige kompetanseområdene er viktig for lærere</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Lærerens rolle i forhold til skoleutviklingsarbeid – beslutningskapital</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Lærere opplever at det er viktig å medvirke og å ha eierskap til skolen sin</li> <li>6. Kapasitetsmangel bremser for lærerens deltakelse i skoleutviklingsarbeid</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Lærerens opplevelser av skoleutviklingen på SMI-skolen – konteksten</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Skolekonteksten påvirker lærerens arbeid</li> <li>8. Dominerende temaer kan ta oppmerksomheten fra andre ting som lærere opplever som viktige</li> </ol>

### 5.1. Lærerens rolle i forhold til profesjonsfelleskap – sosial kapital

Hargreaves og Fullan (2012) vektlegger hvor viktig det er for lærere med profesjonelt samarbeid (sosial kapital) og en organisasjonskultur som legger til rette for dette, for å oppnå profesjonell kapital. Jeg presenterer her noen sitater fra informantene om lærerens rolle i forhold til SMI-skolens profesjonsfelleskap. Jeg var nysgjerrig på å høre hvordan



samarbeidskulturen på SMI-skolen er, hvordan den kollektive profesjonsutøvingen er tilrettelagt, og hva det betyr for lærere. Jeg var spent på om det kunne være noen sider i det kollektive samarbeidet, som lærere opplevde utfordrende.

Alle informantene var i stor grad på samme side i at de var fornøyde med det overordnede samarbeid på SMI-skolen. De hadde positive opplevelser rundt samarbeidskulturen og profesjonsfellesskapet på SMI-skolen. Det kom tydelig fram at det betyr mye for lærere å ha et trygt arbeidsmiljø, og et profesjonsfellesskap som de som individuelle profesjonsutøvere da kunne lene seg mot og finne støtte i, når de trenger faglige råd og tips, for eksempel med elevvurderinger. Da jeg spurte om hva gode egenskaper for en profesjonsfellesskap er, svarte 'Iben':

*“... At man kan sammen finne noen felles løsninger for mange har jo, opplever jo noen av de samme, enten opplever de samme utfordringer eller så har de testet ut noe som de kanskje kan tipse andre om [...] Jeg føler vi hviler veldig på hverandre, så det tror jeg er superviktig for å fremme utvikling, at det ikke er bare en som kjører hvert sitt løp her [...] At vi har den vi-følelsen. Ja, både for enkelte elevene og skolen som egentlig som skole den vi vil være.”*

## **1. Individuelle behov for kunnskaps- og erfaringsdeling varierer**

Informantene var stort sett fornøyde med kunnskaps- og erfaringsdeling de har med kollegaene sine på SMI-skolens profesjonsfellesskap. En informant 'Mika', var fornøyd med det overordnede samarbeidet på SMI-skolen, men så likevel flere potensiale utviklingsområder i det, der en var kunnskaps- og erfaringsdeling:

*“Vi snakker jo mye sammen og vi sitter jo sånn på kontor, men det er liksom sånn vi har jo ikke noen kanaler som vi legger ut ting, men vi snakker jo sammen. Det blir jo sånn tilfeldig erfaringsdeling, men det er ikke sånn at folk ikke er villig til å dele, litt det samme som i stad, de er villig til å samarbeide og de er villig til å dele, men igjen, kulturen er jo, det er veldig mange ting her som i mitt hode er liksom litt sånn løst.”*

Når vi diskuterte mer om dette med kunnskapsdeling og erfaringsdeling, viste Mika til en hendelse som hadde skjedd med en annen ansatt som hadde nylig begynt på SMI-skolen:

*'' Det synes jeg vi bør bli utfordret litt - det var jo faktisk en ny lærer som sa at: jeg synes jeg har delt mye, men ikke fått noe tilbake, ikke sant, og hen har jo liksom bare, jeg har tenkt at ikke hen trenger for hen har spurt meg, så det var utrolig interessant for hen har vært i vanlig skole i 100 år liksom, og like ny som \* (viser til en annen ansatt på SMI-skolen). De begynte samtidig, så da tenkte jeg at hen har ikke det behovet, for hen deler jo bare og forteller oss masse... ''*

...

*'' [...] jeg tror noen jeg ville sagt at de kjenner ikke det store behovet fordi vi er så få, vi kan jo bare snakke sammen, mens jeg kunne veldig gjerne hatt, jeg kunne ønske at den som var fagansvarlig hadde ansvaret for å drive en kanal, dette var sånne punkter, drive en kanal, bestille bøker, innkalle til møter, fagmøter, 3 ganger i halvåret minst, noe sånt kunne jeg gjerne hatt. Sånn har vi det ikke. ''*

Mika hadde blitt overrasket over at denne nylig begynte læreren hadde behov for, og et ønske om mer kunnskaps- og erfaringsdeling, fordi denne læreren virket så kompetent med sin lang yrkeserfaring som en lærer, og deling av sine egne erfaringer, tips og råd. Dette tyder på at individuelle behov for kunnskaps- og erfaringsdeling varierer. Selv om en lærer har human kapital i stor grad, bør det ikke tas som en selv-følge at denne læreren ikke har behov for råd og tips fra andre. Mika forteller også i denne sammenheng at hen opplever det som uvant å dele med andre, fordi hen er vant til et mindre fagmiljøet på SMI-skolen fra før.

Vedkommende er vant til å drive matte-naturfag alene, mens nå er det 3 som driver med det samme. Gjennom intervjuet, gir Mika flere eksempler på områdene hen mener de har litt å gå på, slik som tverrfaglige prosjekter, fagsamarbeid, eller det å finne tid til å snakke om fagrelaterte ting i møtene. Hen beskriver samarbeidskulturen på SMI-skolen som tilfeldig ved at de gjør det de har behov for, uten å ha noe særlig klart systematisk struktur i samarbeidet. Når vi snakker om faglig samarbeid, foreslår Mika at erfaringsdeling kunne skje gjennom en kanal der lærere kunne legge ut sine erfaringer, og gi tips og råd til hverandre.

## **2. Det er en tydelig sammenheng mellom individuell og kollektiv profesjonsutøving**

Alle informantene så verdien i det å kunne hente ideer fra andre, bli inspirert, og bruke den inspirasjonen til sitt eget arbeid. Slik informanten ''Kim'' beskrev det:

*''[...] når man har profesjonsfelleskap så tenker jeg at det da kan det være glimrende hvis en kan ha en metodikk der også så man kan, faktisk som en selv jobber med, som en kan ta og bruke også i klasserommet.''*

''Frøy'' viser til et praktisk eksempel om hvordan de har utøvd samlæring på SMI-skolen:

*''Jeg tenker at det er litt sånn transparent at man kan... vet hva de andre gjør og at det er mulighet til å spørre for, og dele, utveksle både erfaring og rent undervisningsopplegg. At vi har mulighet til å komme inn i timen til andre lærere og se hvordan de gjør det de gjør, hvis det er noe som fungerer veldig bra, og hvis det er noe som ikke fungerer bra. [...] så har vi hatt det sånn her at, kan jeg komme inn, kan du komme inn til meg nå for dette funker ikke. Kan du se hva du tenker.''*

...

*''Så har vi jo noen som har mer spesifikt erfaring enn oss som kan veilede veldig godt inn mot spesielle elever i forhold til både det som er dysleksi og liksom spesifikke lærevansker og sånne ting.''*

Frøy forteller hvordan også insepektøren (ledelse) er inne i timene og i miljøet for å følge med hvordan- og om ting fungerer i praksis. Samt at det er mulig for lærere å komme inn til hverandres timer for å se hvordan andre underviser. Frøy opplever en slik form for erfarings- og kunnskspasdeling (samlæring), som nyttig. Spesielt med tanke på den elevgruppen lærere på SMI-skolen jobber med, som ofte har spesielle behov, slik som lærevansker som krever for tilrettelegging av undervisning. Frøy verdsetter at de har ansatte med kompetanse på forskjellige områder, som for eksempel spesialpedagogisk kompetanse om dysleksi eller andre spesifikke lærevansker. Disse kan da gi veiledning til andre ansatte som ikke har denne kompetansen i like stor grad.

En annen måte å praktisere kollektiv profesjonsutøving er felles vurderinger. Frøy forteller hvordan de tar kollektive avgjørelser i fellesskap:

*''[...] hvis alle steiner hele tiden skal snus, så kan det være krevende, og der er vi jo forskjellige, for vi har noen som liker å snu alle steiner for vi tar en avgjørelse, og noen som ikke liker det, og dermed så er vi jo, der er vi forskjellige og det kan alltid være en utfordring hvis alle skal høre seg hele tiden men derfor har vi en, jeg synes ledelsen er*

*veldig god til å snu steiner til det når rett, og så tenker de: nei nå tar vi en avgjørelse nå blir det sånn, ja og det er helt i orden. Jeg opplever det trygt og befriende, men jeg liker ikke å snu alle steiner. Nei, så derfor for meg er det veldig deilig at ikke vi må det hele tiden, men de tvinger meg også til å snu flere enn jeg hadde trengt tenker jeg. Og det er bra, ja.*''

Dette viser til hvordan en god fellesvurdering, drøfting og problemløsning kan fungere, til tross for uenigheter eller forskjellige meninger blant skoleansatte, lærere og ledelse. Frøy vektlegger spesielt ledelsens rolle i å lede diskusjoner når de tar viktige avgjørelser i et fellesskap. Det at noen tar den endelige beslutningen opplever vedkommende som befriende og trygt. Frøy er fornøyd med at de har noen som ''snur de riktige stein'', og samtidig ''tvinger'' informantene til å snu flere stein enn hen hadde gjort alene. Frøy hadde kanskje snudd bare to stein før en avgjørelse, men så er det noen andre i lærere-teamet eller ledelsen, som vil snu flere for å komme fram til den beste mulige løsningen.

## 5.2. Lærers rolle som individuell profesjonsutøver – human kapital

Denne delen tar for seg lærers opplevelser av deres individuelle egenskaper, kompetanse og individuelt arbeid på SMI-skolen. Alle lærerne har human kapital, men bare i forskjellig grad. Jeg ville høre hvordan informantene mine så på deres rolle som individuelle profesjonsutøvere, og hvordan dette påvirker deres rolle i skoleutviklingsarbeid på SMI-skolen.

### 3. Lærere opplever at det ligger et stort ansvar i arbeidet deres

Å være en lærer er krevende med tanke på alle forventningene og krav som den profesjonelle læreren møter i dagens skole. Fra en samtale jeg hadde med Iben, kom det fram at hen opplever at de (lærere) har påvirkningskraft på SMI-skolen, samt frihet når det kommer til individuell profesjonsutøving. Vedkommende forteller at dette innebærer et stort ansvar. Når jeg spurte Iben hvor stor grad hen kan påvirke i planleggingen av utviklingstid, svarte hen:

*''Jeg kan påvirke veldig mye, men det er jo også et stort ansvar i det ikke sant. Ja, så vi har veldig stor grad av frihet, men det kan også føles som jeg sa, som et stort ansvar [...] Stort ansvar ja, så man virkelig skal ta på alvor.''*

Det er positivt at Iben opplever at hen har den muligheten til å medvirke som lærer. Når jeg spurte om Iben kunne tenke seg å påvirke mer på utviklingsarbeidet eller planleggingen av utviklingstid, forteller hen at på grunn av parallelle løp med forskjellige pedagogiske områder på SMI-skolen, kunne hen dermed ikke tenke seg å påvirke mer på utviklingsarbeid på skolen. Iben innser likevel, at det er viktig at lærerne medvirker på skolens utviklingsarbeid, siden det er:

*“[...] de som jobber med elevene som skal utføre det”.*

#### **4. Mestring av de forskjellige kompetanseområder er viktig for lærere**

Jeg får en forståelse av at mestring av forskjellige kompetanseområdene oppleves som viktig for alle informantene og deres individuelle profesjonsutøving. Det er helt avgjørende at lærerne har en mestringsfølelse i forhold til det faglige lærestoffet og materialet. Samt at de forstår hva læreplanen og skolens prinsipper, verdier og holdninger som er definert av den overordente delen i læreplanen, går ut på.

Frøy opplever tilrettelegging for lærerens profesjonell utvikling som vellykket og positivt på SMI-skolen. Den profesjonelle utviklingen Frøy viser til er en del av ens human kapital, siden det går ut på kompetansen og kvalitetsutviklingen for lærere:

*“[...] i forhold til oss som lærere så legger skolen til rette for at vi kan utvikle oss og vår profesjon [...] vi har alltid 2 eller 3 lærere som studerer her.”*

Det Frøy snakker om her er en del av kompetanse for kvalitet, som er en viktig del av kvalitetsutviklingen på de norske skoler (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det er viktig at skoleansatte, lærere, og ledelse har mulighet for profesjonell utvikling uavhengig av arbeidserfaring og utdannelsesbakgrunn. Det er på grunn av samfunnsendringer, og at skolene er i konstant utvikling, som gjør at lærerne må holde seg oppdatert om de forskjellige endringer. For eksempel nå med økt migrasjon, eller digitale utviklingen. Når jeg intervjuet Mika, kom det opp noen områder vedkommende følte seg usikker på, slik digitale plattformer som læringsarenaer, forståelsen om læreplanen og egne vurderinger:

*“ [...] når det gjelder kompetanse det er jo sånn det digitale, det henger etter.”*

...

*''Ja, men det er jo særlig rundt det her faglige det kan være fordi at det har vært en del sånn ut av det. Jeg føler meg mer usikker rundt mine egne vurderinger på hva jeg skal liksom legge vekt på.''*

Mika forteller at hen har jobbet redusert på grunn av personlige årsaker, slik studier, noe som kan forklare hvorfor hen føler seg usikker på visse områder. På grunn av sitt eget fravær fra feltet, har vedkommende fått negative følelser slik det å føle at hen ikke bidrar like mye som før. Mika er usikker på sin egne profesjonelle beslutninger med tanke på vurderinger av det faglige, og hva som er viktig å legge vekt på, for eksempel i undervisningen.

### 5.3. Lærers rolle i forhold til skolens utviklingsarbeid – beslutningskapital

Beslutningskapital ble essensielt da jeg diskuterte med informantene om deres rolle i SMI-skolens utviklingsarbeid. Vi diskuterte blant annet om i hvor stor grad lærerne kan medvirke på hva som blir lagt vekt på i skoleutviklingstiden, og om lærere er fornøyde med deres posisjon på dette området. Jeg ville finne ut om de kunne tenke seg å ha større påvirkning på skoleutviklingen, eller om det var noen ting som hindret for deres deltakelse.

## 5. Lærere opplever det som viktig å medvirke og å ha eierskap til skolen sin

Alle informantene opplevde det som viktig at lærere medvirker på skoleutviklingsarbeid, men av forskjellige grunner var det ikke alltid mulig for lærerne å delta i så stor grad som de kanskje ville. Frøy har bestemt seg å ikke være med på SMI-skolens utviklingsarbeid (plangruppe), på grunn av mangel på tiden som måtte brukes til det. Vedkommende hadde andre prosjekter hen holder på med samtidig.

*''Jeg føler at jeg har mer enn, at jeg får mulighet til å si det jeg vil her, men jeg vet at det vil kreve mer av meg, og fordi jeg jobber da en del på siden med et annet prosjekt så synes jeg at det er ok å slippe ... det er deilig å være litt sånn gratispassasjer på akkurat det nå.''*

Lærere kommer fra forskjellige ståsteder, har forskjellige bakgrunner, arbeidserfaring og interesseområder, som påvirker blant annet til hvor mye plass de tar i profesjonsfellesskapet, og hvor mye de deltar på skoleutviklingsarbeid. Noen ganger passer det best å være mer

observant, som en "gratispassasjer", slik Frøy beskriver det, og noen ganger har man mulighet til å ta mer plass og mer ansvar i skoleutviklingsarbeid. Til tross for at Frøy ikke er med på skolens plangruppe, synes hen at det er viktig for lærere å føle eierskap til skolen sin. Når jeg spurte vedkommende hvorfor hen tror det er viktig, svarte hen:

*"Jeg tror at det kan bli, du kan lett bli en sånn passasjer som ikke, hvis ikke du føler eierskap så tror jeg ikke du gjør en, da tror jeg du gjør, du kan gjøre en bedre jobb hvis du føler eierskap. Mm. Ikke at du gjør en dårlig jobb hvis ikke, men jeg tror det vil bidra til din motivasjon og det har alt å si for hvordan du underviser."*

Kim er på samme side i det at det er viktig for lærere å medvirke skoleutviklingsarbeid:

*"Jeg tror jo at du vil, hvis man ikke får lærerne med, og det har jeg jo erfaringer fra tidligere, og at man har en ting som blir tredd som såkalt skal være skoleutvikling, utvikling innenforbi gjerne kommunen og så videre, og så er det rektorer og ledelsen på skolen som da kommer med dette her, men så har du lærere som da kjenner på at vet du hva dette her er ja, det gir meg ingenting. Nei ikke sant, og da er det vanskeligere å få gjennomført en skoleutvikling... Ta ansvar selv og føle at du er en del av det."*

I følge Kim, for å kunne få til skoleutvikling, er det nesten avhengig at lærere bidrar i dette arbeidet og tar ansvar selv og føler at de er en del av det. Hvis ikke lærere kjenner seg igjen i det de jobber med, eller ikke klarer å se nyttheten i det de gjør, vil det hindre dem i å få til ønskede endringer i skolen. Det er viktig at lærere kan være med å bestemme og ha innflytelse, komme med innspill og ideer. Likedeles at de får bruke sin dømmekraft utenfor og innenfor klasserommet, og får en opplevelse at de blir hørt av ledelsen, og tatt på alvor. Frøy viser til et eksempel om dette:

*"[...] vi er jo en gruppe som vil mye, og jeg opplever at vi blir hørt når vi sier at når vi opplever at dette er viktig for oss, at vi for eksempel skal på en overnattingstur oppe med hengekøyer det hadde ikke skolen krevd oss, hvis ikke vi sier at det tror vi at våre elever er klar for nå, da vil vi at vi skal sette det opp som en årsplan ikke sant, at dette skjer hver juni. Det gjorde vi for noen år siden og det er ikke noe problem, så opplever jeg at de er veldig lydhøre på at det vi foreslår, det kan vi få gjennomslag for, og da er det jo alltid også begrunnet i læreplan, men fordi vi har en så... i forhold til læreplan at vi kan velge vekk*

*ting da, sammen med PPT, så så er det jo ikke alt som er skrevet i stein hos oss. Sånn som det pleier i en vanlig skole. [...] så dermed så får vi jo større påvirkningskraft synes jeg.”*

Informanten opplever at ledelsen på SMI-skolen hører på det lærere foreslår, slik det å arrangere overnattingstur med hengekøyer for elevene, som var noe lærerne på SMI har foreslått før og fått gjennomslag for. Frøy tror at SMI-skolens størrelse, samt den spesielle elevgruppen, gjør at de kan være mer fleksible i forhold til læreplanen enn i vanlige skoler. Dette kan også knyttes til hovedkategori 4. *lærerens opplevelser av skoleutviklingen på SMI-skolen*, som tar for seg skolens kontekst som en faktor som kan påvirke lærerens rolle, for eksempel påvirkningskraften deres.

## **6. Kapasitetsmangelen bremser for lærerens deltakelse i skoleutviklingsarbeid**

Det er mulig at noen lærere har interesse i, og til og med lyst til å påvirke mer på skolens utviklingsarbeid, men de har ikke kapasiteten som trengs til det. Mika framstår som engasjert i skoleutviklingsarbeid og har mange gode refleksjoner rundt hvorfor det er viktig at lærere deltar på dette området og er med å bestemme, men på grunn av personlige årsaker har ikke hen selv mulighet til å være med i skolens plangruppe. Når jeg spurte Mika om hen er aktiv i skoleutviklingsarbeid, svarte vedkommende:

*“Vet du hva, egentlig er jeg ganske opptatt av det. Nei men det var jo blant annet med at vi hadde planer om å ha en uke ved året fellesskolen hvor vi hadde litt sånn fokus på psykisk helse og livsmestring, og en som kommer nå før påske, det var bærekraftig utvikling. Som er litt sånn felles aktiviteter og fokus på skolen, det var jeg jo med på. Og nå når vi har fått ny ledelse og vi er liksom usikker på om det blir prioritert videre, så kjenner jeg et engasjement for det ikke sant, det var jeg jo med på det...”*

...

*“Det er klart at hadde jeg hatt masse overskudd så hadde jeg kanskje meldt meg til plangruppe ikke sant, for vi har jo en egen plangruppe her og den var jeg med ett år...”*

Det er tydelig at Mika er interessert i skoleutviklingsarbeid, ved at hen var med på plangruppe før, der de planla blant annet felles aktiviteter og hvor fokus på skolen skulle ligge, for eksempel ved at de skulle legge vekt på psykisk helse og livsmestring, samt bærekraftig



utvikling (som er områder som nevnes blant annet i den overordnede delen i den nye læreplanen). Innføring av ny ledelse vekket en viss bekymring om det de hadde planlagt da, ikke skulle bli prioritert videre. Mika forteller at hen kjenner seg fortsatt engasjert i det, siden hen har vært med å planlegge disse felles aktivitetene fra starten av. Dette kan tyde på at hvis og når lærere er aktive i skolens utviklingsarbeid, kan de finne det mer motiverende og betydningsfullt.

#### 5.4. Lærerens opplevelser rundt skoleutviklingen på SMI-skolen – konteksten

Lærerens opplevelser rundt skoleutviklingen på SMI-skolen ble en egen kategori i forskningsfunnene, fordi det kom fram flere viktige temaer fra intervjuene, som kunne knyttes spesifikt til skoleutviklingen ved denne SMI-skolen. Det kom fram hvilke områder i skoleutviklingsarbeid det legges vekt på i SMI-skolen, lærerens opplevelser om tilpasning av den nye læreplanen innen SMI-skolens rammer, samt lærerens opplevelser av bruk og utnyttelse av skoleutviklingstiden. Lærerne på SMI fortalte meg hvordan deres skole har organisert lærerens deltakelse i skoleutviklingsarbeid i praksis, der de har en plangruppe som er aktivt med på skoleutviklingsarbeid. Hvert år utlyses det blant lærerne hvem som vil være med på denne plangruppen. Utviklingstiden er tilrettelagt av ledelsen, ved at de har faste tider (fellesmøter og avdelingsmøter), der de jobber med utviklings-relaterte tematikker. Flere av informantene nevnte ledelsens betydning i forhold til skoleutviklingen, slik Mika forteller her:

***''Hen har lagt veldig godt inn i det utviklingstiden. - Ja for det er det jeg synes har blitt bedre nå, at det skinner liksom igjennom at hen har forberedt seg godt og at hen har en klar tanke med ting. ''***

Jeg fikk høre fra intervjuene at SMI-skolens grunnskoleavdelingsleder er ny, noe som informantene hadde lagt merke til, når det gjelder blant annet hva som blir lagt vekt på i felles møtene eller i skolens praksis nå, kontra tidligere med forrige lederen. Slik Mika forteller ovenfor, har hen lagt merke til at skoleutviklingen har fått mer fokus nå når lederen deres er mer opptatt av det. Mika forteller at utnyttelse og bruk av fellestid og utviklingstid har blitt bedre. Samt at det skinner igjennom at avdelingslederen brenner for og er opptatt av skoleutviklingen, og at hen er godt forberedt og har en klar tanke om hvordan de vil at ting skal bli framover.

Iben forteller meg om hvordan skoleutviklingsarbeid blir initiert og implementert i praksis på SMI-skolen:

*'' Og så har vi som sagt fokus på den der utviklingen i en del felles tid nå, der vi får oppgaver som vi skal sette ut i livet og teste ut, og det blir ikke bare sånn forelesning, det blir noe som du aktivt jobber med [...] oppgaven er lagt som praktisk stred at vi må teste ut ting ja ikke sant, så det gir så mye mer læring enn hvis du skal bare høre på masse ting og lese om det, men her jobber vi oss gjennom ting og får erfaring om det. ''*

Iben opplever at det er lagt gode rammer for utviklingsarbeid og utviklingstid på SMI-skolen, samt at bruk og utnyttelse av fellestid og utviklingstid ikke føles belastende eller unyttig. Det som også oppleves som positivt er at oppgaver de jobber med i disse felles møtene kan reflekteres til praksisen, altså til undervisningen deres. Hen har lagt merke til at de fokuserer i stor grad på skoleutviklingen på felles møtene. Iben viser til et eksempel om hvordan de har jobbet med skoleutviklingen i praksis. En øvelse har vært at lærerne skal først inn på forskjellige læreplanmål, og deretter skal de lage en oppgave som skal gjennomføres og deretter gjennomprøves og evalueres. Dette er en form for utviklingsarbeid, der lærere tilpasser og re-kontekstualiserer det som står i læreplanen til SMI-skolens nivå, for å se hvordan det fungerer på SMI-skolens praksis. Iben opplever en slik måte å praktisere skoleutviklingsarbeid som lærerikt og nyttig.

Jeg la merke til at alle informantene snakket mest om ''onsdagstiden'' (da fellesmøtene tar plass), når de tenker på skoleutviklingsarbeidet. Mika reflekterte rundt betydningen hen legger i skoleutviklingen:

*''Når du sier skoleutvikling så er det veldig lett for å bare tenke på denne onsdagstiden, det merker jeg, men nå tenkte jeg mer på det store fellesskapet hvordan det fungerer sammen... jeg tenker ikke bare at det er knyttet til onsdagstiden, jeg tenker jo at det henger sammen med hele praksisen på en måte... Både på, i møter og utenom møter og alt. ''*

Her blir den hermeneutiske sirkelen synlig. Jeg og informanten sammen utvikler og utvider vår forståelseshorisonter gjennom samtalen våres (Giddens, 1976). Denne informanten syntes det var vanskelig å identifisere begreper skoleutvikling og profesjonsfellesskap, og vi hadde diskusjoner rundt hva jeg som forsker er ute etter her. Vi diskuterte blant annet at

skoleutviklingsarbeid og skoleutvikling er store og flerdimensjonelle begreper, der for eksempel det individuelle og kollektive er bundet sammen når det gjelder profesjonsfellesskap. Først knyttet hen begrepet skoleutvikling til onsdagstiden da de har fellesmøte, i tråd med andre informanter. Dette er naturlig, siden det er den tiden de planlegger det som skal utvikles, for eksempel læreplanutvikling. Etter hvert begynte vedkommende å tenke på begrepet som en større dimensjon, at det er mer hvordan de fungerer sammen som et fellesskap, som er ikke bare er knyttet til møte-tiden, men til hele praksisen, både i møter og utenom møter.

## **7. Skolenkonteksten påvirker lærerens arbeid**

Flere av informantene mine så på SMI-skolens størrelse, den spesielle elevgruppen de jobber med, samt det at de er få ansatte, til å være knyttet til skoleutviklingen og profesjonsfellesskapet deres. Frøy har yrkeserfaring fra en "vanlig", mye større skole, som hen da sammenligner med skoleutvikling på SMI-skolen:

*"Jeg tror forskjellen her da, vi er litt færre lærere. Jeg kommer fra en skole med 60 eller 70 lærere fra før, der hadde vi også et stort, stort fokus på utvikling, men jeg synes det er lettere å se utviklingen i praksis her fordi vi er færre så det er nok lettere."*

Frøy har opplevd at selv om det har vært stort fokus på skoleutvikling på en vanlig skole også, så er det lettere å se skoleutviklingen i praksis på SMI-skolen, fordi de er færre lærere. Frøy beskriver i denne sammenheng til meg, at det er lettere å støtte og skryte av kollegaer når de er få, samt å gjøre mer grundig arbeid for eksempel i forhold til fortolkning og implementering av den nye læreplanen. I denne sammenheng nevner Frøy at hen opplever at de (lærerne) er privilegerte på SMI-skolen i at de ikke trenger å følge læreplanen slavisk. De har en frihet til å legge opp undervisning og skoledager slik at det blir tilpasset for hver enkel elev, noe som vanlige skoler ikke kan gjøre i like stor grad. På SMI har de en anledning til å benytte seg av flere muligheter fordi de har færre elever og mindre elevgrupper. Dette vil gi lærere større romslighet i sitt arbeid.

Skolekonteksten kan også sees på som en utfordring for skoleutviklingen. Iben er bekymret for at de på SMI mister kontakten med den vanlige skolen. Iben mener at de ikke må glemme

hva som er der ute, og hvor elevene skal videre etter SMI-skolen. Det må tenkes mer langsiktig når man jobber med denne elevgruppen:

*''Vi kan lett komme inn i vår egen boble her, at vi mister litt i hverdagen, hvis du skjønner hva jeg mener, den normale skolen, hvilket krav møter de der ute, kontra vi som kan sitte med 3 elever [...] Det er jo hvis vi tenker på læreplan og fag, så blir det jo litt med det at vi mister litt denne kontakten med den vanlige skolen [...] så er vi veldig glad når vi får noen ansatte som kommer rett fra en vanlig skole som kan være med å trekke oss litt videre i utviklingen da, som en profesjonsfelleskap [...] for da vet de litt om hva er det egentlig vi krever der ute ikke sant, men ellers så hvis vi bare blir en fast kjerne her så kan vi jo stagnere litt i vår verden. Vi kan få til vår egen art, men vi kanskje mister litt av denne normaliteten der ute.''*

#### **8. Dominerende temaer kan ta oppmerksomheten fra andre ting som lærere opplever som viktige**

Den utviklingstiden de har i felles tiden på SMI-skolen, brukes til å gå gjennom tidsrelevante endringer, slik den nye læreplanen eller SMI-skolens sammenslåing med en annen SMI-skole fra en annen kommune. Det viser seg også at de har vært mye gjennom skoleutviklingsrelaterte temaer i fellesmøtene i den siste tiden.

At den SMI-skolen jeg forsker på, skal slå seg sammen med en annen SMI-skole, var ny informasjon for meg. Når jeg diskuterte om profesjonsfelleskap og skoleutvikling med informantene mine, var dette et utviklingsområde som ble nevnt flere ganger. Det ble tydelig at dette var en tidsrelevant utvikling som skjer på denne skoleorganisasjonen akkurat nå, noe som har påvirket skolens profesjonsfelleskap, og skoleutviklingsarbeidet på SMI-skolen. Mika tenker at det lille fagmiljøet kan være en utfordring når det kommer til erfarings- og kunnskapsdeling. Hen ser derfor sammenslåing med en annen SMI-skole som positivt i forhold til dette. Desto større profesjonsfelleskap de har, dess flere har de å snakke med og støtte seg på:

*''Det er kanskje bare en lærer som har Norsk, så det blir jo et lite fellesskap her så det er jo, kan jo være litt sånn utfordrende, så det er kanskje det positive med at vi har blitt slått sammen med \* for eksempel. Vi får flere å snakke med.''*

Både Mika og Frøy hadde tanker rundt faglig samarbeid på SMI-skolen, som de opplever har fått mindre oppmerksomhet i den siste tiden. Dette kan nok skyldes at andre tidsrelevante temaer slik som den nye læreplanen og sammenslåing med en annen SMI-skole, har fått mer av den felles tiden og utviklingstiden. Fagmøtene blir ikke prioritert, fordi det er andre ting som får oppmerksomhet og som må prioriteres. Selv om informantene så dette som et område med behov for utvikling og som de ønsker hadde blitt satt bedre i systemet, har informantene likevel forståelse hvorfor det har blitt sånn. Slik Frøy sier:

*''Vi kunne nok hatt av og til litt mer tid til fag, men jeg skjønner at vi bruker mer tid på fellesskap nå fordi vi skal bli et med \* (viser til en annen SMI-skole), så i forhold til hva vi trenger, vi har fått mindre tid til fag i år enn det vi har gjort tidligere, men det er fordi, det er helt naturlig for vi har den tiden vi har.''*

## 6. Drøfting av funnene

I dette kapittelet kommer jeg til å drøfte forskningsfunn som ble presentert i kapittel 5, i lys av skolekonteksten og i lys av teorien om profesjonell kapital. Jeg vil fremheve at dette er min fortolkning av innholdet i informantenes svar. Drøfting av funnene er organisert slik at leseren ser en sammenkobling med de fire hovedkategoriene som ble brukt i presentasjonen av forskningsfunn: skolekonteksten, sosial kapital, human kapital og beslutningskapital (Hargreaves & Fullan 2012; Tjora, 2021; Thagaard, 2018). Slik som det er vanlig ved abduktiv tilnærming, har jeg støttet meg til teori og empiri gjennom hele forskningsprosessen, og samtidig funnet fram til nye perspektiver. Min forståelse av lærerens rolle baserer seg i stor grad på det teoretiske rammeverket. Dette tar for seg de tre forskjellige former for kapital som kan lede til lærerens profesjonell kapital, samt tidligere forskningfunn og empiri. Det teoretiske har ledet studien min helt siden jeg laget intervjuguiden. Det som kom fram fra intervjuene, transkriberingen av data, og i analyseringsprosessen, var at skolekonteksten er en helt avgjørende faktor, når man ser på lærerens rolle i skoleutviklingsarbeid. Derfor har jeg inkludert skolekonteksten som en faktor som påvirker lærerens rolle og profesjonsutøving. Dette kan sees på som en ''videreutvikling'' av teorien.

## 6.1. Skolekonteksten påvirker lærerens rolle og arbeid

Hvordan det er tilrettelagt i en skoleorganisasjon for lærere for å praktisere profesjonelt samarbeid (sosial kapital), og i hvor stor grad lærere kan medvirke til skoleutviklingen og skoleutviklingsarbeidet (beslutningskapital), eller hvilke muligheter det tilbys for lærerens profesjonell utvikling (human kapital), er alle områder som potensielt kan lede til utvikling av profesjonell kapital. Samtidig er dette også områder som varierer fra skole til skole, avhengig av *skolekonteksten*. For å kunne forstå lærerens rolle i SMI-skolens skoleutvikling, må jeg først se rollen deres i lys av den skolekonteksten de praktiserer innenfor. Skolekonteksten er som en grunnmur i lærerens rolle som profesjonsutøving bygger på og begynner å ta form.

Hargreaves og Fullan (2012) har også inkludert konteksten som en faktor som spiller rolle for utviklingen av lærerens profesjonell kapital, når de presenterer de fem faktorene som jeg har vist til tidligere i oppgaven, "fem K:er": kapasitet, kvalitet i arbeidet, karriere, kultur, og kontekst. Forfatterne bruker begreper "context" eller "conditions of teaching", mens jeg har oversattet dette som kontekst. Hargreaves og Fullan knytter skolekonteksten til skolekulturen. Hvis man vil få til skoleutvikling, må skolekulturen også endres. Skolekulturen inneholder blant annet relasjoner mellom lærere, ledelse og skoleansatte, og arbeidsmetoder som brukes i skolen (Hargreaves & Fullan, 2012). For å kunne lykkes med ønskede skoleutviklingen, må disse endringene gjennomsyre hele skoleorganisasjonen, både den individuelle, samt den kollektive virksomheten. For at lærere kan oppnå profesjonell utvikling både på det individuelle og det kollektive nivå, må skolens omgivelser, skolens kultur og struktur, legge til rette for at denne utviklingen kan finne sted (Grutle, 2018, s. 124). Når skolen tilbyr lærere gode arbeidstilstander, slik støttende og trygge arbeidsmiljøet som muliggjør profesjonell samarbeid mellom lærere, samt profesjonell utvikling, kan det bidra til bedre kvalitet i lærerens arbeid. Dette igjen, kan lede til bedre læringsutbytte blant elevene, og bedre elevresultater (OECD, 2020, s. 76-77).

Samtidig må skolens kultur bygge på verdier som verdsetter lærerprofesjon. At lærere føler seg verdsettet, kan knyttes til bedre kvalitet i lærerens arbeid. TALIS 2018-resultatene viser til at gjennomsnittlig bare 26 % av alle lærere fra OECD landene og økonomiene som har deltatt på undersøkelsen, opplever profesjonen deres verdsatt av samfunnet (OECD, 2020, s. 76). De landene der majoriteten av lærere opplever sin profesjon verdsatt av skolesystemet og samfunnet, viser seg å være blant top-landene som gjør det bra gang etter gang i OECDs

internasjonale PISA<sup>2</sup>-undersøkelsene, slik Finland, Singapore, Korea, Shanghai i Kina og Canada. Det som er felles for disse top-landene, er høyt utdannelsesnivåer hos lærere, lærerens høy lønn, gode ressurser til lærebøker og undervisningsmaterialet, samt investering til lærerprofesjonen ved å tilby lærere mulighet for kontinuerlig profesjonell utvikling i form av faglige fordypninger, videreutdanninger, kurs og opplæring. Disse er eksempler på egenskaper i skolens kontekst som systematisk foster, styrker, og vedlikeholder lærerens profesjonell kapital (Kunnskapsdepartementet, 2016; Hargreaves & Fullan, 2012, s. 16). Skolekonteksten spiller en vesentlig rolle i skaping av prestisje av lærerprofesjonen, ved at jo bedre arbeidstilstander lærere har, jo mer profesjonelle ressurser har de for profesjonsutøving som bygger på god kvalitet (Price & Weatherby, 2018, s.118).

Skolekonteksten inneholder også hvilken organisasjons-strategi skolen benytter seg av. Det varierer fra skole til skole, hvordan lærerens deltakelse i skoleutviklingsarbeidet er organisert. Jeg har tidligere i kapittel 3. presentert bruk av "bottom-up"-strategier i skoler, slik distribuert ledelse-strategier, der ansvarsoppgaver som vanligvis tilhører bare skolens ledelse, deles med lærere. Bruk av "bottom-up" – inspirerte strategier muliggjør at lærere kan være med å bestemme retningen for skoleutviklingen i deres egne skoler (Day & Sammons, 2013). TALIS-2018 rapporten viser at etter rektoren og viserektoren, er lærerne den tredje mest hyppigste gruppen som er med i skolens ledergrupper. Ledergrupper er som regel ansvarlige for forskjellige viktige avgjørelser i skolen, som har å gjøre med blant annet læreplanen, skolens ressurser, evalueringer og planleggingen av skoleutvikling og skoleutviklingsarbeid. I Norge er det mer vanlig at skolens ledelse, slik som rektoren, er med i skolens ledergrupper, og ikke lærere (OECD, 2020, s. 187-188). Informantene forteller meg at utviklingstiden på SMI-skolen er tilrettelagt av ledelsen, men at lærerne, om de ønsker det, har mulighet å være med på skolens "plangruppe" som er aktivt med på skoleutviklingsarbeid. Dette tyder på at de har mer av en "bottom-up"-inspirert organisasjonsstruktur på SMI-skolen, siden både ledelsen og lærerne kan medvirke på skoleutviklingen.

Når det gjelder hva som blir fokusert på i SMI-skolens skoleutviklingstiden, hadde informantene mine forskjellige erfaringer rundt dette. Jeg får forståelsen av at utviklingstiden på SMI-skolen brukes til å fokusere på overordnede utviklingsprosjekter med mer praktisk

---

<sup>2</sup> PISA (*Programme for International Student Assessment*) tester er internasjonale large-scale survey undersøkelser som holdes for hvert tredje år for å måle 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Schleicher, 2019, s. 3).

drift. Utviklingsprosjekter som de har fokusert på, tar for seg tids- og samfunnsrelevante endringer som har påvirket skolen, slik den nye læreplanen og den overordnede delen i den, der skoleutvikling og profesjonsfellesskap har fått mye oppmerksomhet. Andre store endringer for SMI-skolen har vært at den nylig har slått seg sammen med en annen SMI-skole fra en annen bykommune, samt at informantene mine har fått en ny avdelingsleder i deres avdeling. Fordi det legges mest vekt på disse utviklingsområdene, leder det til at andre skoleutviklingsområder som lærerne på SMI-skolen opplever som viktige, blir oversett. Det kom fram fra 2 av 4 av intervjuene, at kollegers faglig samarbeid har havnet i bakgrunnen i fellestiden og utviklingstiden (Grutle, 2018, s. 123). Jeg får en forståelse om at lærerne ønsker å ha mer utviklings- og fellestid til det faglige samarbeidet, men samtidig har de forståelse for at det er naturlig at andre utviklingsprosjekter har fått mer plass nå. Jeg vil også vektlegge at SMI-skolen er midt i store endringsprosesser, og det tar som regel tid før en endring blir institusjonalisert som en del av skoleorganisasjonen kultur (Fullan, 2015).

## 6.2. Graden av sosial kapital, human kapital og beslutningskapital hos lærerne på SMI-skolen

### 6.2.1. Graden av sosial kapital på SMI-skolen

Jeg har flere ganger gjennom teksten nevnt at de norske skolene, som ifølge av iverksetting av den nye læreplanen, nå er forpliktet til *''sammen som et profesjonsfellesskap legge til rette for god skoleutvikling''* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg har vist til tidligere forskning og relevant litteratur om skoleutvikling, der det kollektive profesjonsfellesskapet knyttet til lærerens individuelle profesjonsutøvelse blir sett på som en fundamental faktor for å lykkes med skoleutvikling. Det viser seg at utøvelse av profesjonelt samarbeid i skoler har mange fordeler i seg, med tanke på skoleutvikling, økt læringsutbytte hos elever, og lærerens individuell profesjonsutvikling (NOU 2015:8, s. 91; Shavard, 2021; Copland, 2003; Nias, 2005; Pil & Leana, 2009; Timperley & Alton-Lee, 2008). I tråd med dette, vektlegger også det teoretiske rammeverket jeg benytter meg av, betydningen av sosial kapital i lærerens arbeid (Hargreaves & Fullan, 2012; Pil & Leana, 2009).

På grunnlag av den teoretiske og empiriske bagasjen, påstår jeg at for å kunne lykkes med skoleutvikling, behøves det et velfungerende profesjonsfellesskap som legger til rette for samarbeid, gjensidig kunnskapsdeling, erfaringsdeling og støtte (Grutle, 2018, s. 11). Samtidig tenker jeg at den kollektive dimensjonen ikke bør ertsatte den individuelle



dimensjonen i lærerens arbeid, fordi de begge er viktige for å kunne lykkes med skoleutviklingen. Kollektiv læring utelukker ikke individuell læring, men er heller avhengig av den (Bjørnsrud, 2009). Å se disse dimensjonene knyttet sammen i lærerens arbeid og i skoleutviklingen, har dermed vært som et overordnet synspunkt for meg gjennom studien. Jeg ville derfor besvare problemstillingen i lys av forskningsspørsmålene om hvordan et velfungerende profesjonsfellesskap kan bidra til skoleutviklingen, og hva profesjonsfellesskap betyr for lærere. Basert på forskningsfunnene fra intervjuene, kan det bekreftes at det er tydelig at individuell profesjonsutøvelse (human kapital), og kollektiv profesjonsutøvelse (sosial kapital) går hånd i hånd på SMI-skolen, og påvirker hverandre.

Et eksempel på kollektiv profesjonsutvikling som kan bidra til ens individuelle læreprosesser, er når ansatte på arbeidsplassen gir hverandre støtte og faglige innspill, slik de gjør når de praktiserer samlæring på SMI-skolen (Grutle, 2018, s. 124). Det er positivt at lærerne på SMI-skolen praktiserer en slik utviklingsaktivitet som samlæring, siden det har blitt påvist å være en av de nyttigste samarbeidsformene for å oppnå profesjonell utvikling (OECD, 2020, s.12). Lærerne på SMI-skolen ser verdien i det å kunne få støtte og råd fra sine kollegaer og ledelsen, samtidig som de opplever det som lærerikt og nyttig, med tanke på deres egen individuelle profesjonsutøvelse og utvikling. Dette viser til hvordan man kan gjennom sosial kapital oppnå mer human kapital. Dette kan sees i tråd med Leana og Pil (2009), sin forskningsfunn, som viser til at det kan lønne seg for den enkelte profesjonsutøverens jobb-kvalitet, å jobbe sammen med andre som har mer kompetanse, altså noen som har human kapital i "høyere" grad. En av informantene mine fortalte om sine positive opplevelser av det å ta beslutninger sammen i profesjonsfellesskap, når hen måtte "snu flere steiner enn hen hadde gjort alene", når de skulle ta avgjørelser sammen i et fellesskap med andre lærere og ledelse. Dette er et bra eksempel på hvordan felles vurderinger kan lønne seg i større grad enn når man må ta avgjørelser alene. Ifølge Hargreaves og Fullan (2012), uenigheter og kritiske diskusjoner, er som en kilde til dynamisk gruppelæring og utvikling, og kan lede til nye og mer kreative problemløsninger (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 111).

Selv om det kollektive har fått mer oppmerksomhet i dagens skole, bør ikke samarbeid og kollektiv lærerrolle ertsatte den individuelle lærerrollen (Bjørnsrud, 2009, s. 43). En mulig utfordring som kan oppstå som en konsekvens av at skoler har fått mer av en kollektiv kultur og økende samarbeidsformer slik felles vurderinger, kan være at lærerens individualitet blir truet. Gruppetenkningen innebærer en risiko for at lærerne mister sin individuelle stemme. Min

vurdering av profesjonsfellskapet på SMI-skolen er, at de er et støttende og trygt fellesskap, der ansatte føler at de kan og tørr å være uenige. Ved at man hører andre sine meninger, kan man strekke seg lengre enn man hadde gjort alene, noe som kan føre til bedre kvalitet i arbeidet, samt til en mulighet for ens individuelle profesjonsutvikling.

Jeg fant ut at individuelle behov for kunnskaps- og erfaringsdeling på SMI-skolen varierer. Til tross for at SMI-skolen utøver kollektive samarbeidsformer som muliggjør erfarings- og kunnskapsdeling, som lærerne opplever som nyttig for deres individuelle arbeid, var det noen av lærerne som savnet mer systematisert struktur. Nå når profesjonsfellesskap, felles vurdering og samarbeid mellom kolleger har blitt lagt mer vekt på i skolene som ifølge av den nye lærplanen, er det viktig at skolene har gode strukturer som muliggjør for samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Attpåtil, har SMI-skolen nylig slått seg sammen med en annen skole, noe som har vært en stor endring i fagmiljøet deres. Dette har ledet til et større profesjonsfellesskap som ansatte nå må tilpasse seg i. Dette krever tilpasning fra ansatte, samt potensielt nye samarbeids-strukturer og metoder. Erfarings- og kunnskapsdeling er et område der SMI-skolen kan jobbe videre med og utvikle seg, for eksempel ved å skape noen felles digitale kanaler der lærerne kan dele erfaringer og gi faglige tips til hverandre, slik en av informantene foreslo. På denne måten kan skolen i større grad fremme en delings- og læringskultur.

### **6.2.2. Human kapital hos lærerne på SMI-skolen**

Når det gjelder graden av human kapital hos lærerne på SMI-skolen, har et viktig hovedfunn vært at lærerne opplever at det ligger et stort ansvar i arbeidet deres. Jeg fikk en forståelse av at noen av informantene syntes det var ubehagelig å ta viktige avgjørelser alene. Dette kan skyldes individuell usikkerhet på visse områder, noe som er helt naturlig i lærernes arbeid når de møter så høye krav og forventinger, samtidig som de konstant må holde seg oppdatert på endringer i fagfeltet. Det forventes at lærerne mestrer forskjellige kompetanseområdene på det faglige plan, og samtidig holder seg oppdatert av samfunnsendringer, slik som endringer i læreplanen. Det forventes at lærerne har kunnskap om, og at de mestrer teknologiske og digitale verktøy både i det individuelle arbeidet når de skal undervise, samt i det kollektive arbeidet, når de skal dele og samarbeide med andre lærere og enheter. Det forventes individuell opplæring (IOP) for elevene, samt økt oppmerksomhet rundt utvikling av elevenes emosjonelle og sosiale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2021; OECD, 2020).

Lærere må ha mange baller i luften samtidig, som kan forklare hvorfor mange kan føle seg usikre på visse områder. Områder der lærerne på SMI-skolen føler seg usikre på, ifølge informantene mine, er blant annet digitale plattformer, læreplanen og egne vurderinger. Det kom fram at enkelte lærere hadde et ønske om tydelighet rundt utnyttelse av det digitale i arbeidet. Dette er et tidsrelevant utviklingsområde for mange lærere på grunn av økende digitaliseringen, og spesielt nå, rett etter det globale pandemiet Covid-19, som førte til at nesten all undervisning ble digitalisert i hele Norge. Dette er et bra eksempel på hvordan lærerne må tilpasse seg samfunnsutviklingen- og endringer. Derfor er det viktig å sikre at lærerne har de verktøyene og støtte som trengs for å lykkes med dette. Samtidig er vi nødt til å se på skolekonteksten her som en forklarende variabel, ved at det kan være ekstra krevende å ta elev-vurderinger eller jobbe med videreutviklingen av læreplanen, siden mange elever som går på SMI-skolen har ikke fulle tilbud.

Uansett hvor denne usikkerheten spirer fra, så er lærerens usikkerhet rundt det faglige og profesjonelle, en faktor som kan hindre for utvikling av lærerens profesjonell kapital. Jeg tenker at en løsning her kan være benyttelse av sosial kapital. Det å samarbeide med kollegaer og finne støtte fra skolens profesjonsfellesskapet, kan bidra til å øke ens human kapital. Ved å få støtte og råd fra sine kollegaer, kan lærere utvikle seg på de områdene de føler seg usikre på. Dette kan sees å være i tråd med Hargreaves og Fullan, som mente at graden av human kapital, altså lærerens individuelle ferdigheter og kompetanse, er viktige elementer i skoleutvikling, men det alene vil ikke være nok for å oppnå endringer i skolen (Hargreaves & Fullan, 2012; Visone, 2018, s. 159). Forskningsfunn fra Leana og Pil (2006 & 2009) sine studier, viste at skoler der lærere besitter en høy grad av human kapital, kan oppfylle gode elev-resultater, men at enda bedre elev-resultater kan nås ved å kombinere dette med god samarbeid mellom lærerne, altså sosial kapital (Leana og Pil, 2006 & 2009).

Jeg får en forståelse av at mestring av forskjellige kompetanseområdene er viktig for lærerne på SMI-skolen, siden mange av dem har videreutdannet seg ved siden av jobben. Dette tyder på at lærerne på SMI-skolen har gode muligheter for å oppnå større grad av human kapital. Noen av dem har satset på videreutdanning og/eller tatt 'kompetanse for kvalitet', som er en nasjonal strategi vi har i Norge, som muliggjør at lærere kan strekke sine faglige kompetanseområder ved å ta videreutdanning i form av faglig fordypning (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette er en måte å øke lærernes kompetanse og faglige ferdigheter, som igjen kan lede til utvikling av profesjonell kapital og til suksess i

skoleutviklingen. Elevenes positive læringsutbytte og gode resultater blir slutt-resultatet av en slik investering, ved at lærerne får høyere kompetanse som kan bidra til en bedre kvalitet i arbeidet deres (Hargreaves & Fullan, 2012). Slik Timperley og Alton-Lee (2008) beskrev det, så er lærere som "endrings-agenter" i skoleutviklingsprosesser, i den betydningen at endringsprosessen begynner fra individet selv. Lærere må først jobbe aktivt for sin egen læring og profesjonell utvikling (selv regulering), og deretter kan de benytte seg sosial kapital (kollektiv regulering), som igjen er nøkkelen til mer human kapital og beslutningskapital igjen (Timperley & Alton-Lee, 2008, s. 354).

### **6.2.3. Beslutningskapital hos lærerne på SMI-skolen**

Når vi snakker om lærerens rolle i skolens utviklingsarbeid nevner en av informantene en viktig ting om hvordan kvaliteten på jobben deres blir bedre, når lærerne føler eierskap til skolen sin. Ved å medvirke i skoleutviklingsarbeid allerede fra planleggingsfasen der man initierer hvilke endringer de vil oppnå i skolen og hvordan få dette til, har man mer motivasjon for å implementere disse endringer til praksis (Timperley & Alton-Lee, 2008; Fullan, 2015). Forskningsfunn fra denne studien tyder på at når lærere er mer aktive i skolens utviklingsarbeid, kan de finne arbeidet sitt mer motiverende, og se større betydning i det de gjør. Beslutningskapital eksisterer både i den individuelle profesjonsutøvingen, for eksempel når det gjelder pedagogiske beslutninger slik som lærerens elev-vurderinger, samt i det kollektive når skolens profesjonsfellesskap tar kollektive avgjørelser, for eksempel i skolens plangrupper. En måte å øke lærerens beslutningskapital, er å mediere det gjennom interaksjon og samarbeid blant lærerkolleger. Når man observerer andres praksis og faglige vurderinger, kan man utvide sin egen læringshorisont og innse noe man ikke hadde nødvendigvis oppdaget alene (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 96, Visone, 2018).

Samtidig påvirker skolens organisasjonsstrukturer i hvilken grad lærere kan oppnå profesjonelle autonomiteten og få muligheten til å medvirke i skolens utviklingsarbeid (Day & Sammons, 2013). Hvordan skolens organisasjonsstruktur er, og hvordan ledelses-strategi en skoleorganisasjon har, påvirker graden av beslutningskapital lærerne og skolens profesjonsfellesskapet har (Visone, 2018, s. 160). Når en skole lener mot en mer "bottom-up" inspirerte organisasjonsstrukturer, slik en distribuert ledelses-strategi, kan læreres beslutningskapital styrkes. Ved å inkludere lærere i skolens leder-grupper, slik det viser seg at de gir muligheter til på SMI-skolen, kan oppmuntre lærere til å utvikle sin rolle som en lærer

og som profesjonell, ved å ta mer ansvar og på den måten øke sin beslutningskapital (Day & Sammons, 2013; OECD, 2020).

Lærere bør ikke være som "offer" for pålagte endringer som er lagt av nasjonale, lokale og regionale myndigheter, men heller være aktivt en del av endringsprosesser (Hopkins, 2005, s. 3). Det er lærerne som profesjonsutøvere som er de mest kyndige i skolespørsmål. De er kvalifisert som profesjonelle i forhold til læreryrket, de kjenner skolefeltet, og de har mest kunnskap om hva elevene deres har behov for. Derfor bør lærerne inkluderes i større grad til samtaler som handler om utvikling av skolen. Det må gis tillit til lærere, ved å se dem som dyktige i forhold til å ta beslutninger som har å gjøre med skoleutviklingen (OECD, 2020, s. 181). Tidligere forskningsfunn og forskningslitteratur støtter for lærerens deltakelse i skoleutviklingsarbeid. Når lærere føler seg inkludert til skolens beslutningstaking og viktige avgjørelser som har å gjøre med skoleutviklingen, kan det bidra til bedre kvalitet i deres arbeid, samt til bedre elev-resultater (Day & Sammons, 2013; Price & Weatherby, 2017). Dataene fra TALIS-2018 rapporten viser til en sammenheng mellom lærerens følelser av eierskap, autonomitet og kontroll for sitt arbeid, og jobbetilfredshet, som også har vist seg å lede til bedre resultater hos lærere og elever (OECD, 2020, s. 205).

Lærerne på SMI-skolen opplever at de har påvirkningskraft, både på individuelt og kollektivt nivå. Når det kommer til læreplanen, så viser det seg at lærerne på SMI-skolen opplever at de har handlingsrom til å utvikle og tilpasse læreplanen i lys av skolekonteksten de jobber innenfor i SMI-skolen. Læreplanen er ikke et ferdig produkt som enkelt kan implementeres til hver skole, eller en oppskrift som lærere slavisk skal følge etter. Den skal fungere som rammer for lærerens praksis, men til den graden, at lærerne likevel har pedagogisk handlingsfrihet til å tilpasse læreplanen i lys av skolekonteksten, samt deres tolkning ved hjelp av faglige skjønn (Tronsmo, 2020, s. 29; Bjørnsrud, 2009, s. 125). Lærerne verdsetter at de har en mulighet til å være en del av endringsprosessene som tar plass på SMI-skolen, men de innser at det krever mer av dem, i tillegg til den arbeidsmengden de allerede har, uten å glemme den travle hverdagen og privatlivet deres. Det virker som at manglende tid og kapasitet er en av de største grunnene til at lærere ikke prioriterer å delta på skolens plangruppe som tar for seg skoleutviklingsarbeidet. Hvis lærerne velger å ikke delta på grunn av manglende tid og kapasitet, kan dette være et potensielt område der SMI-skolen kan føre til noen praktiske endringer, ved å legge til rette for mer tid til dette.

### 6.3. Oppsummering av drøfting

Jeg vil nå trekke fram og gi en kort oppsummering av (8) hovedfunn, som jeg opplever best kan besvare hvordan lærerne ved SMI-skolen opplever sin egen rolle i skolens utviklingsarbeid. Hovedfunn ble tidligere presentert i kapittel 5, tabellen 4. *''Sammenstilling av funn''*.

Hovedfunn 1. Individuelle behov for kunnskaps- og erfaringsdeling varierer

Til tross for at det overordnede samarbeid oppleves som positivt, kommer det fram at lærerne på SMI-skolen har forskjellige behov og opplevelser når det gjelder å benytte seg av sosial kapital i deres arbeid, slik som erfarings- og kunnskapsdeling, eller faglig samarbeid. Det er viktig at lærernes individuelle behov tas hensyn til og tilpasses, slik at kvaliteten på arbeidet deres holdes høyt til tross for endringer i skolefeltet. Dette kan gjøres ved å legge til rette for samarbeidsrutiner og systemer som muliggjør benyttelse av hverandres kompetanse (human kapital + sosial kapital).

Hovedfunn 2. Det er en tydelig sammenheng mellom individuell og kollektiv profesjonsutøvelse på SMI-skolen

De to dimensjoner i lærerens profesjonsutøvelse, den individuelle og den kollektive siden, er tett knyttet sammen og er begge to nødvendige for lærerens arbeid. Måten informantene beskriver profesjonsfellesskapet på SMI-skolen på, gir meg en forståelse av at SMI-skolens samarbeidskultur er gjennomsyrt av vi-tenkningen i stedet for jeg-tenkningen. Lærerne står ikke alene med elevene, men sammen med andre lærere. Dette er positivt med tanke på tidligere forskningsfunn som tyder på at man kan lykkes med skoleutviklingen gjennom et velfungerende profesjonsfellesskap. Lærerne ser verdien i benyttelse av sosial kapital, og opplever det som nyttig for deres egen individuelle profesjonsutøvelse. De utøver kollektive arbeidsformer i sitt arbeid, som for eksempel samlæring, som tyder på at individuell og kollektiv profesjonsutøvelse går hånd i hånd på SMI-skolen.

Hovedfunn 3. Lærerne opplever at det ligger et stort ansvar i arbeidet deres

Valgene som lærerne på SMI-skolen må ta i forhold til undervisning eller elev-vurderinger, kan oppleves som mye og krevende for en lærer å ta alene. Det oppleves som viktig at lærerne

får støtte fra kollegaene sine når det gjelder viktige pedagogiske avgjørelser. Når det gjelder deltakelse i skoleutviklingsarbeid, viser det seg å være en potensiell mulighet for bekymringer blant lærerne om det ekstra ansvaret og arbeidet som ligger i det å være med på skolens plangrupper, noe som kan hindre lærerens deltakelse i skoleutviklingen.

Hovedfunn 4. Mestring av de forskjellige kompetanseområdene er viktig for lærerne

Når det gjelder lærerens profesjonell utvikling, opplever lærere at SMI-skolen legger til rette for kompetansehevingen for lærere, for eksempel ved at det er flere som har fått muligheten for "kompetanse for kvalitet". Det er viktig at skolesystemet legger til rette for profesjonell utvikling uavhengig av ens arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn, på grunn av kontinuerlige endringer på utdanningsfeltet. For å kunne lykkes med den ønskede skoleutviklingen, må utviklingen begynne fra individet, idet at lærerne jobber aktivt for sin egen læring og profesjonelle utvikling. Det er viktig å kunne tenke kritisk om sin egen arbeidspraksis eller arbeidsmetoder, samt å kunne legge merke til hvis det er noen kompetanseområder som man trenger utdypelse i, eller mer opplæring på.

Hovedfunn 5. Lærerne opplever at det er viktig å medvirke og å ha eierskap til skolen sin

Lærerne på SMI-skolen opplever at de har påvirkningskraft ved at de kan medvirke i skolens utviklingsarbeid, både på individuelt og kollektiv nivå, men av forskjellige årsaker velger mange å være "gratispassasjerer". Det er likevel positivt at alle informantene erkjenner det som viktig, at lærerne medvirker i skoleutviklingen. Jeg får en forståelse at når lærerne føler eierskap til skolen sin, for eksempel ved å delta på skoleutviklingsarbeid, opplever de at dette kan bidra til bedre kvalitet i arbeidet deres. Slik jeg fortolker det informantene har fortalt, så er ikke informantens manglende vilje det som bremser informantenes deltakelse i skoleutviklingsarbeid i en større grad. Det er tiden, arbeidsmengden, og det ansvaret som lærerne knytter til det.

## Hovedfunn 6. Kapasitetsmangel bremser for lærerens deltakelse i skoleutviklingsarbeid

Etter min vurdering, er manglende kapasitet en av de største grunnene at lærerne ikke delta i like stor grad i skoleutviklingen som de potensielt kunne eller ville. Her kan SMI-skolen vurdere å opprette arenaer der det er lav terskel for lærerne å delta i samtalen om skoleutvikling. Det at lærerne ikke delta i skoleutviklingen kan hindre utvikling av profesjonell kapital-kultur på skolen, noe som kan være en ulempe for både individuell profesjonsutøvelse og skoleutviklingen.

## Hovedfunn 7. Skolekonteksten påvirker lærerens arbeid

Vi kan ikke fullt ut forstå lærerens rolle i skoleutviklingsarbeidet på SMI-skolen, uten å ta hensyn til skolekonteksten, som alltid vil være forskjellig fra skole til skole. Det varierer med hvilke organisasjonsstrukturer skoler har, og hvordan skoler har organisert for lærernes medvirkning i skoleutviklingsarbeid. SMI-skolens størrelse, den elevgruppen som går her, samt størrelsen på skolens profesjonsfellesskap og fagmiljø, er kontekstuelle faktorer som lærerne opplever påvirker forskjellige områdene i arbeidet deres. Når det gjelder skoleutviklingen, så opplever lærerne at skolens størrelse, at den er så liten, kan både være positivt, ved at man ser utviklingen lettere, men også negativt, ved at de mister kontakten til det "normale".

## Hovedfunn 8. Dominerende temaer kan ta oppmerksomheten fra andre ting som lærerne opplever som viktige

Når lærere ikke delta på planlegging av skoleutviklingstid, kan det ha konsekvenser for lærerens individuelle arbeid. Dette blir synlig i at informantene har lagt merke til at de utviklingsområdene de innser som viktige og ønsker mer tid til (slik faglig samarbeid), får mindre oppmerksomhet på utviklingstiden. Utviklingstiden brukes til å gå gjennom overordnede utviklingsprosjekter med mer praktisk drift, slik sammenslåing med en annen skole, eller den nye læreplanen. Dette viser hvordan endringer i skolevirksomheten påvirker lærerens arbeid.



## 7. Avslutning

Det overordnede formålet med studien har vært å bidra til det pedagogiske forskningsfeltet som tar for seg skoleutviklingen i Norge. Hensikten har vært å ta stilling til det som står i den overordnede delen i den nye læreplanen i kapittel 3.5., der profesjonsfellesskapet blir fremhevet som en hovedtilnærming til skoleutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg ville se på lærerens rolle i skoleutviklingsarbeidet ved å gi stemme til lærere som befinner seg på feltet, og høre hvordan de opplever sin egen rolle i skoleutviklingsarbeid.

Problemstillingen i studien var ''*Hvordan opplever lærere ved en sosial-medisinsk institusjonsskole sin egen rolle i skolens utviklingsarbeid?*'' , noe som jeg forsøkte å besvare i lys av følgende forskningsspørsmål: ''*Hvordan kan et velfungerende profesjonsfellesskap bidra til skoleutviklingen, og hva betyr profesjonsfellesskap for lærere?*''.

Jeg inkluderte alle de tre elementene som profesjonell kapital bygger seg på, samt skolekonteksten, i betraktningen for å få et mer helhetlig bilde og dypere forståelse av lærerens rolle på SMI-skolen. Det jeg innså var at graden av sosial kapital på SMI-skolen var den mest interessant for meg å se på, for å kunne svare på studiens forskningsspørsmål. Til tross for at det er helt grunneleggende at lærere har individuelle ferdigheter og kompetanse (human kapital), er nøkkelelementet i lærerens arbeid og i skoleutvikling *sosial kapital*. Det at lærere samarbeider med sine kolleger og lærer av hverandre, kan øke lærerens beslutningskapital, som igjen vil gi lærere mer påvirkningskraft. Gjennom refleksjon over egen praksis i diskusjon og samhandling med kollegaer, kan lærere utvikle sin faglige, pedagogiske, etiske og didaktiske dømmekraft (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 34). Det handler ikke om å finne de beste individuelle lærere, men heller skape et team av lærere - lærere som har forskjellige egenskaper, kunnskaper og kompetanse, lærere som støtter hverandre, lærere som både lærer fra hverandre og lærer bort til hverandre: *et velfungerende profesjonsfellesskap* (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 21-22).

Siden alle skoler er forskjellige, med tanke på for eksempel skole-omgivelser og skoleansatte, vil det være umulig å lage en oppskrift som leder til skoleutvikling. Her spiller skolekonteksten inn. Det bør heller handle om å skape en skolekultur som er gjennomsyret av felles forståelse, felles verdier og felles normer, slik at alle er på samme side og jobber sammen mot de samme målene som et team. Et sterkt lag rundt barnet bidrar til barnets læring og utvikling. Det er viktig at alle ansatte som jobber med barn og unge, er på samme side når

det kommer til vurderinger av det pedagogiske, slik som den individuelle tilretteleggingen, så at barn og unge får deres individuelle skolebehovet dekket, får bedre skoleresultater, og vellykket skolegang. En skolekultur der alle lærerne drar i samme retning vil bidra til å sende elevene felles signaler, når det gjelder for eksempel hva som forventes av dem, eller hvordan det er tilrettelagt for individuell og tilpasset opplæring for dem på best mulig måte. Kollektiv kultur kan gjøre lærerens arbeid lettere og gi bedre muligheter for å oppnå skoleutvikling som et team (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 78). Det overordnede i en slik skolekultur, er å legge til rette for samarbeid, gode relasjoner og erfarings- og kunnskapsdelingen mellom skoleansatte, undervisningspersonell og skoleledere.

Basert på forskningfunn fra denne studien, samt empiri og tidligere forskningslitteratur som jeg har støttet meg til gjennom teksten, kan det konkluderes med at lærerens medvirkning til skoleutviklingsarbeid er helt avgjørende for å kunne lykkes med skoleutviklingen, og velfungerende profesjonsfellesskap er en av de viktigste faktorene som kan bidra til lærerens deltakelse på dette området. For at skolens formåler kan bli realisert og at skoleutviklingen kan oppnås, forutsetter dette et profesjonsfellesskap som jevnlig reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler egen praksis. Det forutsetter et skolesystem som investerer til virkeliggjøring av profesjonell kapital-kultur som kan gjennomsyre hele systemet (Fullan, Rincon-Gallardo, & Hargreaves, 2015, s. 15). Dette kan sees i tråd med Hargreaves og Fullan (2012), som står for at ved å kombinere god samarbeid og distinktiv individualitet sammen, kan man oppnå innovasjon og utvikling i en lærende organisasjon (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 111). Skoleutviklingen må skje på flere nivåer. Endringer må skje hos den individuelle profesjonsutøveren (læreren), i klasserommet og undervisningen, i profesjonsfellesskapet sammen med andre skoleansatte, og på skolen som en helhet (Fullan, 2015, s. 28).

## 7.1. Avsluttende betraktninger og veien videre

Som avsluttende betraktninger for dette prosjektet, vil jeg gi forslag til framtidens forskning. Jeg fikk flere interessante funn fra intervjuene, som ga meg ideer om hva man kunne ha gjort annerledes, eller hva man eventuelt kunne forske på videre. Her vurderes behov og muligheter for videre forskning innenfor skoleutvikling lokalt, og forskning av SMI-skolene.

For det første vil jeg nevne dette med sammenslåing med en annen skole, som i seg selv kan være et interessant fenomen å undersøke nærmere. Her kunne man sett på hvordan nye profesjonsfellesskaper utvikler seg i slike situasjoner. Sammenslåing har skapt et nytt profesjonsfellesskap mellom disse to SMI-skoler, som nå har blitt til en felles arena. I en slik sammenslåing, blir det skapt nye arbeidsrutiner, nye relasjoner blir født mellom ansatte fra ulike skoler, og det blir ny gruppedynamikk i felles møtene mellom ansatte fra disse skolene. Jeg kunne utdype dette enda mer i intervjuer og fokusere på dette som et avgrenset skoleutviklingsområde på SMI-skolen. Her kunne man også intervjuere lærere fra begge skolene som har slått seg sammen. Med tanke på framtidens forskning, kunne man også hatt større utvalg ved å inkludere flere avdelinger eller skoler. For å få et mer helhetlig bilde av organisasjonsstruktur, profesjonsfellesskap og samarbeidskulturen, kunne framtidens forskning inkludere både lærerens og ledelsen perspektiv. Opprinnelig hadde jeg inkludert avdelingslederen med på intervjuene, men etter en vurdering av validitetsgraden i oppgaven, bestemte jeg meg for å bare fokusere på lærere. Hvis det hadde vært bare en leder som blir intervjuet, ville det ha vært et ensidig perspektiv. I tillegg kunne et større utvalg bestå av andre enheter som SMI-skolen samarbeider tett med, slik som PPT-tjenesten, spesialpedagogisk tilbud, barnevernstjenesten og skolehelsetjenesten. Samtidig er det viktig å vektlegge i denne sammenheng, at alle skolesystemer er forskjellige og har unike skolekulturer. Hvis man skal utføre komparative studier, må forskeren ta hensyn til skolekonteksten, og skolenes kulturelle bias (Price & Weatherby, 2018, s. 141).

Jeg vil også dele noen tanker rundt mitt valg av teori. Opprinnelig hadde jeg planer om å benytte meg av et annet teoretisk rammeverk, som har blitt brukt internasjonal i endringsprosesser i skoleutvikling; koherens modell, utviklet av Fullan og Quinn (2016). Om jeg hadde inkludert ledelsen, kunne dette vært en potensiell bedre teori å bruke, i forhold til å kunne se hvordan lærere og ledere i en skoleorganisasjon fungerer som en helhet. Modellen går ut på hvordan skolens ledelse og ledelsesstrategier kan brukes for å skape koherens, altså felles forståelse i en organisasjon (Fullan & Quinn, 2016). Det finnes også flere aktuelle organisasjonsteorier som kunne ha fungert for å svare på studiens forskningsspørsmål, for eksempel Senge sin modell for lærende organisasjoner (2006), som går ut på at det finnes fem disipliner som er grunnleggende for en lærende organisasjon å ha (Grutle, 2018, s. 87). Jeg valgte likevel å bruke teorien om profesjonell kapital som et teoretisk rammeverk i oppgaven, med den begrunnelsen at det fungerer som et godt verktøy for å se hvilke ressurser som treng for å nå forskjellige formål i lærerens arbeid og lærerens profesjonelle utvikling. Teorien kan

hjelpe å finne ut hvilke utfordringer som kan være knyttet til lærerens profesjon, og hjelpe å forstå hvor disse utfordringene spirer fra.

Når det kommer til forskning om SMI-skoler i Norge, finnes det begrenset informasjon om de fylkeskommunale SMI-skolene, samt lite forskning på slike skoler i forhold til forskning som finnes om de mer tradisjonelle skolemiljøer i Norge. Dette kan sees som et hull i det pedagogiske forskningsfeltet i Norge. Dette må tas hensyn til, ved at vi forsker mer på disse skolemiljøer som det finnes så lite informasjon om. Spesielt med tanke på den ekstra sårbare elevgruppen som går på SMI-skolene, slik barnevernsbarn, som er i høyere risiko for å bli utsatt for å bli ekskludert fra samfunnet for øvrig (Rambøll, 2015, s. 5). Forskning som tar plass i SMI-skoler er derfor verdifullt og kan tilby ny kunnskap og informasjon om skolens strukturer og systemet, som igjen kan lede til bedre kvalitet i disse skolene. Min vurdering er at det er behov og mulighet for flere studier i forskningsfeltet som ser på SMI-skolene i Norge. Den tolkningen jeg har utviklet innenfor studiens rammer og konteksten, kan være relevant i andre sammenheng (Thagaard, 2018, s. 194). Det kan utføres bredere forskning ved å inkludere flere enheter SMI-skoler samarbeider med, eller gjennomføre komparativ forskning ved å sammenligne SMI-skoler fra forskjellige fylker med hverandre – eller ved å sammenligne SMI-skoler med vanlige skoler for å se om det er noen tydelige forskjeller her. Forskningsfunn kan potensielt bidra til å se hva som fungerer i skolens praksis, samt oppsøke mulige problem faktorer og fange de områder der det finnes forbedringspotensialet. Om vi kan fange diverse problemområder som kan ligge på skolesystemer i organisasjonsnivå, er vi et steg nærmere i å oppnå ønsket skoleutvikling i skolene.

## Referanseliste

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2013). *Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter. En veileder.*

[https://www.bufdir.no/contentassets/ed7a489b2fbf4c808e4637c037e51450/oppfolging-av-skole-og-opplaring-for-barn-og-unge-som-bor-i-fosterhjem-institusjon-og-omsorgssenter\\_2013.pdf](https://www.bufdir.no/contentassets/ed7a489b2fbf4c808e4637c037e51450/oppfolging-av-skole-og-opplaring-for-barn-og-unge-som-bor-i-fosterhjem-institusjon-og-omsorgssenter_2013.pdf)

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016). *Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder.*

[https://www.statsforvalteren.no/contentassets/8ed4cc16f95047e1ba0d8d0d535ace18/samarbeid\\_mellom\\_skole\\_og\\_barnevern\\_en\\_veileder\\_2016.pdf](https://www.statsforvalteren.no/contentassets/8ed4cc16f95047e1ba0d8d0d535ace18/samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_en_veileder_2016.pdf)

Barnehageloven (1995). Lov om barnehager (LOV-1995-05-05-19). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Barnevernsloven (1992) Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>

Bjørndsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole.* Gyldendal Norsk Forlag.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology.* *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.

Brinkmann, S (Red.), & Tanggaard, L (Red.). (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog.* (2. utg.) Hans Reitzels Forlag.

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

Copland, M. A. (2003). Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis* Winte, 25 (4), 375–395.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5. Utg.). Sage Publications.

Czarniawska, B. (2015). Narratologi og feltstudier. I S. Brinkmann (Red.) & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbok*. (2. utg., 273-296). Hans Reitzels Forlag.

Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust. England.

Den nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Dieronitou, I. (2014). The ontological and epistemological foundations of qualitative and quantitative approaches to research. *International journal of economics, commerce and management*, 2(10), 1-17.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=0d0d7ff7b01e4daed1fc14b54191964076d6581f>

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016): *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

FLIS Norge. (2023, 9. april). *Forum for ledere i insitusjonsskoler*. Hentet 13. april 2023 fra <https://flisnorge.no>

Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. (5. utg). Teachers college press.

Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15).

<https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). Coherence making. *School Administrator*, 73(6), 30-34.

Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Hutchinson.

- Gilje, Nils. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling: Lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, NY.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital: With an Investment in Collaboration, Teachers Become Nation Builders. *Journal of Staff Development*, 34 (3), (s. 36-39).
- Hopkins, D. (Red.). (2008). *The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change*. Springer.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (3. utg.). Fagforlaget.
- Krokmark, T. (2006) *Den tidløse pedagogikken*. (A. Sjøbu, Overs.). Vigmostad & Bjørke AS. (Opprinnelig utgitt 2003).
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd\\_kompetanse-for-kvalitet\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Strategi for kvalitetsutvikling i skolen i lys av fagfornyelsen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-kvalitetsutvikling-i-skolen-i-lys-av-fagfornyelsen/id2865484/?ch=1>

Koppang Frødj, E. (Programleder). (2021, 22. februar). Hvordan få til gode profesjonsfellesskap blant lærere? [Audiopodcast-episode]. I *Læring*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/podcast/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Leana, C. R. (2011), The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(2), 97-128.

Møllehagen skolesenter. *Ungdomsavdelingen*. (2023, 6. Januar). Hentet 13. april 2023 fra <https://www.mollehagen.no/hovedmeny/utdanningstilbud/smi-avdelingene/ungdomsavdelingen/>

Nias, J. (2005). Why Teachers need their Colleagues: A developmental Perspective. I Hopkins, D. (Red.), *The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change*. ( Springer. 223-237).

Nordby, S.A. & Adalberon, E. (2016). Skoleutvikling – en mulighet til forbedring eller bortkastet tid? *Bedre skole*, 2016(4)

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole-Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

OECD (2020), "Education Policy Outlook in Norway", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 20, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/8a042924-en>.

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.



Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pil, F. K. & Leana, C. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17, 353–366

Pil, F. K. Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform: the effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1101-1124.

Price, H. E. & Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 113-149, DOI: 10.1080/09243453.2017.1394882

Rehman, A.A. & Alharthi, K. (2016). An introduction to research paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, 3(8), 51-59.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4. utg)*. Fagbokforlaget.

Rambøll. (2015). *Opplæring i barnevernsinstitusjoner - kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*. Rambøll management. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Opplaring-i-barnevernsinstitusjoner/>

Sandvik, L. K. (2022). Utforskende fagfellesskap i videregående opplæring. I Sandvik, L. K. & Fjørtoft, H (Red.), *Skoleutvikling i videregående opplæring*. (11-24). Vigmostad & Bjørke AS.

Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and Interpretations. oecd publishing.

Shavard, G. (2022). From school improvement to student cases: teacher collaborative work as a context for professional development. *Professional Development in Education*, 48(3), 493-505, DOI: 10.1080/19415257.2021.1879216

SIKT (u.å.). *Personvernhandbok for forskning*. Hentet 13. mai 2023. <https://sikt.no/personvernhandbok-forskning>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S.(2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.

SMI-skolen i Agder (u.å.) *Om skolen*. Hentet 13. mai 2023 fra <https://smiagder.no/skolen-var/om-skolen/>

SMI-skolen i Agder. (2023, 25. april). *Retningslinjer for samarbeid mellom fylkeskommunene og Bufetat region sør*. Hentet 12. mai 2023 fra [https://smiagder.no/\\_f/p27/i7e7c6e9c-4a74-440c-96b4-0d983307f9c3/signert-samarbeidavtale-viken-agder-ve-te-bufetat-reg-sor-signert-040320.pdf](https://smiagder.no/_f/p27/i7e7c6e9c-4a74-440c-96b4-0d983307f9c3/signert-samarbeidavtale-viken-agder-ve-te-bufetat-reg-sor-signert-040320.pdf)

SMI-skolen: Skolen for sosiale og medisinske institusjoner. (u.å.). *Om skolen*. Hentet 13. mai 2023 fra <https://www.vtfk.no/skoler/smi-skolen/meny/om-skolen/>

St. Meld. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

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

Timperley & Alton-Lee (2008). Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369. DOI: 10.3102/0091732X07308968

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole*, 2020(2).

Universitetssykehuset Nord-Norge. (u.å.). *Skole for barn og unge (SMI-skolen), Tromsø*. Hentet 25. april 2023 fra <https://unn.no/avdelinger/barne-og-ungdomsklinikken/skole-for-barn-og-unge-smi-skolen#les-mer-om-skoletilbudet>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Rett til opplæring i barnevern- og helseinstitusjon, og i hjemmet ved lang- varig sykdom*. Udir-6-2014.

[Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Elever-med-sarskilte-behov/udir-6-2014>

Visone, J. D. (2018). Developing social and decisional capital in US National Blue Ribbon Schools. *Improving Schools*, 21(2) 158–172. DOI: 10.1177/1365480218755171

Yin, K. R. (2013). *Case Study Research*. SAGE Publications.

## Vedlegg

### Vedlegg 1. Informasjonsbrev og samtykkeskjema

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *“En kvalitativ case-studie om lærerens rolle i skolens utviklingsarbeid”*

Jeg, Nina Linda Maria Lantto, gjennomfører Master i pedagogikk, ved å fordype meg i teorier og praksiser rundt pedagogisk skoleutviklings arbeid.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få fram mer lærersentrert perspektiv om skoleutvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I denne masteroppgaven kommer jeg til å se på forholdet mellom ledelse og lærere, samarbeidskultur, og strukturer i en skoleorganisasjon, fra et organisasjonsteoretisk utgangspunkt. Formålet med prosjektet er å bidra til det pedagogiske forskningsfeltet, som tar for seg skoleutvikling i Norge. Skoler er stadig rammet av endringer som kommer ovenfra, eller utenfra skolen. Det er stort sett forskere, politikere, og myndighetene, som styrer utvikling av skolen, for eksempel i form av offentlige reformer og lovverk, slik den nye læreplanen LK20, som setter rammer for hvordan lærere som profesjonsutøvere skal praktisere sin hverdag. Det viser seg å ha behov for mer lærer-sentrert perspektiv i skoleutviklings-spørsmål. Det er lærerne som profesjonsutøvere som er de mest kyndige i skolespørsmål. Det er de som jobber innenfra, og som er i samhandling med elever, og derfor bør de også delta i samtalen om utvikling av skolen i større grad.

Problemstillingen min er: Hvordan opplever lærere sin rolle i skolens utviklingsarbeid, og hva betyr profesjonsfelleskap for dem i forhold til skoleutvikling?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Veilederen på oppgaven Bjørn Andreas Johansen, stipendiat ved Institutt for pedagogikk, Universitet i Agder, er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du representerer den gruppen (lærere i en skoleorganisasjon), som jeg ønsker å intervju.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at jeg vil gjennomføre et dybdeintervju med deg med varighet inntil en time. Jeg ønsker å benytte semistrukturert intervju som en datainnsamlingsmetode, som innebærer stor grad av fri samtale, men med utgangspunkt i en intervjuguide med spørsmål rundt spørsmål om skoleutviling, samarbeidskultur, og lærerrollen. Jeg vil ta lydoptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Nina Linda Maria Lantto vil ha tilgang til opplysninger, samt veileder Bjørn Andreas Johansen. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene vil navnet og kontaktopplysningene dine ertsattes med en kode som lagres på egen navnelise adskilt fra øvrige data.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes Mai 2023. Datamaterialet med dine personopplysninger vil etter dette anonymiseres. Anonymiserte opplysninger oppbevares, slik at de kan gjenbrukes for videre forskningsformål ved behov.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder har Personverntjenester for forskning vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitet i Agder ved Nina Linda Maria Lantto, tlf 465 43 710 eller veileder Bjørn Andreas Johansen, tlf 38 14 18 99
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, 936 01 625, [Personvernombud@uia.no](mailto:Personvernombud@uia.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Bjørn Andreas Johansen Nina Linda Maria Lantto

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "En kvalitativ case-studie om lærerens rolle i skolens utviklingsarbeid", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i intervju med lydopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2. Intervjuguide

<b>OPPVARMINGSSPØRSMÅL:</b>	<b>OPPFØLGINGSSPØRSMÅL:</b>	<b>NOTATER:</b>
1. Hvilken rolle og hvilke arbeidsoppgaver har du?	1.1. Hvilke ansvarsområder?	
2. Hvor lenge har du jobbet i SMI-skolen?		
<b>REFLEKSJONSSPØRSMÅL:</b>		
<b>A) Human kapital</b>	<b>I denne delen kommer jeg til å spørre om lærerens oppfatninger rundt deres individuelle profesjonsutøvelse og egenskaper.</b>	
3. Hvilken kompetanse besitter du?	3.1. Har du noen kompetanseområder du har spesialisert deg i? 3.2. Hvilke individuelle egenskaper opplever du at du kan bidra med i skolens profesjonsfelleskap?	
4. Kan du beskrive hva skoleutvikling betyr for deg?	4.1. Er du aktiv i skoleutviklingsarbeid? 4.2. Opplever du det viktig, at lærere medvirker på skolens utviklingsarbeid?	
5. Hva synes du om forventningene som er rettet mot lærere i den nye læreplanen?	5.1. Er det lagt til rette for at lærere kan realisere det som forventes av dem?	
<b>B) Sosial kapital</b>	<b>Denne delen går ut på hvordan samarbeidskulturen i SMI-skole er, og hva det betyr for lærere i deres arbeid.</b>	
6. Hvordan vil du beskrive samarbeidskulturen i skolen din?	6.1. Reflekterer dere sammen med kollegaer, hvis ja, på hvilken måte? 6.2. Hvilke opplevelser har du rundt samarbeid og kunnskapsdeling? 6.3. Er det en tradisjon og kultur i skolen å støtte seg på andre? 6.4. Hvem kan du snakke med på jobben, om du møter utfordringer i arbeidet ditt? 6.5. Føler du behov for mer støtte på jobb, hvis ja, på hvilke områder?	
7. Hva er holdningene i skoleorganisasjonen deres rundt profesjonsfelleskapet?	7.1. På hvilken måte kan samarbeidskultur bidra til skoleutvikling? 7.2. Ulemper med dette?	



8. Hvordan tilrettelegges det for det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen deres?	<p>8.1. Hvem tilrettelegger for det?</p> <p>8.2. Hva synes du om bruk og utnyttelse av fellestid og utviklingstid?</p> <p>8.3. Hvordan er møtene og tidsbruket organisert?</p> <p>8.4. Hva blir prioritert i møtene?</p>	
<b>C) Beslutningskapital</b>	<b>Denne delen fokuserer på lærerens dømmekraft, samt graden av medbestemmelse og innflytelse.</b>	
9. Hvilken rolle og ansvar har du når det gjelder skoleutviklingsarbeid?	<p>9.1. I hvor stor grad kan du påvirke i planleggingen av skoleutviklingstiden?</p> <p>9.2. Ser du noen fordeler med det at lærere deltar på planleggingen av skoleutviklingstid?</p> <p>9.3. Kunne du tenkt deg å påvirke mer på skoleutviklingsarbeid?</p>	
10. Har fornying av læreplanverket påvirket lærerens rolle?		
<b>D) Skoleutvikling gjennom profesjonsfellesskap</b>	<b>I denne delen vil jeg finne ut om, og hvordan profesjonsfellesskap kan bidra til skoleutvikling.</b>	
11. Hvordan vil du beskrive at ett velfungerende profesjonsfellesskap er?	<p>11.1. Hva er gode egenskaper for ett velfungerende profesjonsfellesskap?</p> <p>11.2. Kan det bidra til skoleutviklingen? – Hvordan?</p> <p>11.3. Hva betyr ledelses rolle i å skape eller bidra til et velfungerende profesjonsfellesskap?</p>	
12. Hva fungerer bra og mindre bra ved profesjonsfellesskapet i deres skoleorganisasjon?		
<b>AVRUNDINGSSPØRSMÅL:</b>		
13. Er det noe vi ikke har kommet innom gjennom intervju, som du har lyst å si før vi avslutter?		