



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Kunnskapsbasert profesjonsutvikling,  
forståing og omsetjing av ide

Knowledge-based professionalism,  
understanding and translation of idea

**Line Skage**

**Masterstudium i organisasjon og leing, utdanningsleing**

Avdeling for samfunnsfag

Institutt for samfunnsvitskap

20.10.2017

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*

## Føreord

Med innleving av denne oppgåva avsluttar eg Masterstudium i organisasjon og leiing, utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet. Å skrive masteroppgåve i tillegg til å vere i fulltidsjobb er eit vanvitig prosjekt som krev mot og tru på at ein kan klare alt. Først vil eg difor rette ein takk til foreldra mine som nettopp gav meg trua på at ein kan klare alt om ein vil, men at det kostar arbeide for å komme i mål. Pappa fekk meg til å søkje plass på rektorskulen, men fekk dessverre ikkje sett meg fullføre masteroppgåva, men takk til deg mamma for at du har oppmuntra og støtta heile vegen.

Så vil eg rette ein takk til førelesarane og medstudentane mine som har vert med på å gjere dette til ei lærerik og spanande reise. Ekstra takk til Grethe for fine bilturar til Førde med fagdiskusjon og anna prat, godt vi har vore to i lag på denne vegen. Vi har eit fantastisk utdanningssystem i Norge som gir oss moglegheit til å ta etter- og vidareutdanning ved kun å søke opptak og vips så har vi tilgang til ein kunnskapsbase med dyktige fagfolk. Og takk til praksisfeltet mitt, ein flokk med dyktige og kjekke kollegaer, ekstra takk til Venke og Astrid for innspel og hjelp med intervjuguiden.

Takk og til den næraste flokken min Jan Eirik, Ingeborg og Marie som tolmodig har godtatt at helger og feriedagar har gått med til lesing og skrivning. Støtta de gir gjennom gode ord som «dette klarar du mamma» er gull når det går trott.

Takk til intervjupersonane som har delte sine tankar og erfaringar med meg og sist men ikkje minst takk til rettleiaren min Monika Alvestad Reime, heldig var eg som fekk deg til rettleiar. Gjennom konkrete og konstruktive innspel har du hjelpt meg framover mot innleveringa av eit ferdig produkt.

Stanghelle, 16. oktober 2017

Line Skage

## Samandrag

Gjennom ulike Stortingsmeldingar signaliserer styresmaktene at dei forventar at aktørane i skulesektoren skal utføre samfunnsoppdraget på eit kunnskapsgrunnlag der forskning og erfaringsbasert kunnskap inngår. Målet med studien har vore å undersøkje korleis skuleleiarar forstår styringssignalet om ei kunnskapsbasert profesjonsutvikling og korleis dei omsett ideen til handlingar i den lokale konteksten. Studien er ei kvalitativ undersøking der eg har intervjuet åtte avdelingsleiarar, med ei semistrukturert tilnærming. Funna i studien syner at avdelingsleiarane forstår styringssignalet som eit behov for kontroll frå styringsmaktene si side ut frå ein målstyringslogikk. Evidensomgrepet er lite brukt av avdelingsleiarane. Dersom ein skal leggje evidenslogikken til grunn for kunnskapsbasert profesjonsutvikling tyder funna mine på at ein måtte lagt eit vidt evidensomgrep til grunn som rommar teori, erfaring og profesjonelt skjønn. I den lokale konteksten legg avdelingsleiarane vekt på utvikling, fagleg autonomi og den erfaringsbaserte kunnskapen til lærarane står sterkt. Resultata frå elevundersøkinga og andre statistikkar er nytta som eit grunnlag for kunnskapsbasert profesjonsutvikling, forskning og teori er nytta, men meir sporadisk. Der ein har nytta forskingsbasert teori som eit kunnskapsgrunnlag gir dette positive effektar. I den lokale konteksten er det profesjonsstyringslogikken som dominerer og hjå leiarane. Funna tyder på at ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling blir modifisert i omsetjinga og at det er ein samanheng mellom avdelingsleiarane si forståing og korleis dei omsett ideen.

## Summary

Through different White Papers the Norwegian government has given signals that they expect the players of the School Sector to perform their social mission based on grounds of knowledge where science and experiential knowledge is the foundation. This study's purpose has been to see how school management understands the control signals of knowledge-based professional development and how they translate the idea into action in the local context. The study is a qualitative poll where I have interviewed eight department heads, performing a semi-structured approach. The study's findings shows that department heads understands the control signals as a need for quality assurance from the governmental side, which is based on scorecard logic. Department heads less use the evidence-term. If we are to put evidence-logic as a base for experiential professionalism the findings suggest that you would have to have a very wide definition of the term evidence where it would have to contain theory, experience and a professional discretionary. In the local context the department heads emphasizes development, professional autonomy and the experiential knowledge of the teachers. Statistics and quantitative data surveys are often used as a base for the school to develop experiential professionalism. In schools which has taken on science-based theories as a platform for development this has shown effective. The findings suggest that the idea of knowledge-based professional development will be modified as being translated and that one can find a connection in between the department heads understanding of the subject and how they implement the idea.

## Innhold

1	Innleiing.....	7
1.1	Tema og føremål .....	7
1.2	Bakgrunn for val av tema.....	7
1.3	Kontekst .....	7
1.3.1	Kunnskapsbasert profesjonsutvikling, føringar frå sentrale styresmakter .....	7
1.3.2	Målstyring og accountability i norsk utdanningssektor .....	8
1.3.3	Omgrepa kunnskapsbasert og evidensbasert .....	9
1.4	Kunnskapsstatus.....	10
1.4.1	Lærarprofesjonalitet.....	10
1.4.2	Kunnskapsbasert profesjonsutvikling .....	10
1.4.3	Leiaren si rolle i profesjonsutviklinga.....	13
1.5	Avgrensing av tema og problemstilling.....	13
1.6	Oppbygging av oppgåva .....	14
2	Teori .....	16
2.1	Skulen i eit institusjonelt perspektiv, legitimitet .....	16
2.2	Skulen i eit institusjonelt perspektiv, endring.....	17
2.3	Styring i profesjonsorganisasjonar, ulike styringslogikkar .....	17
2.3.1	Styringsdiskursar.....	18
2.4	Translasjonsteori, overføring av idear mellom kontekstar .....	19
2.4.1	Dekontekstualisering .....	19
2.4.2	Kontekstualisering .....	20
2.4.3	Translatørkompetanse.....	21
2.5	Lærarane si læring, profesjonsutvikling.....	22
2.6	Bruk av forskingsbasert kunnskap og teori .....	23
2.7	Oppsummering.....	23
3	Metode.....	25
3.1	Kvalitative forskingsintervju og hermeneutisk forskingslogikk .....	25
3.2	Rekruttering av intervjupersonar .....	26
3.3	Intervjuprosess og transkribering .....	28
3.4	Analyse av intervju, metode .....	29
3.4.1	Analyse del 1, meiningsfortetting.....	29
3.4.2	Analyse del 2, meiningsfortolking.....	30
3.5	Etiske spørsmål i kvalitativ forskning.....	32

3.6	Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning .....	33
4	Analyse og tolking av resultata .....	34
4.1	Analyse av intervjuetekstar del 1, skildring av meningsinnhaldet .....	34
4.2	Analyse av intervjuetekstane del 2, meningsfortolking ST og YF .....	50
5	Drøfting av funn .....	58
5.1	Funn i lys av institusjonell teori, legitimitet og endring .....	58
5.2	Funna i lys av ulike styringslogikkar .....	60
5.2.1	Målstyring og evidenslogikk .....	60
5.2.2	Profesjonsstyringslogikk .....	62
5.3	Translasjon av ideen .....	63
5.4	Prosessane i den lokale konteksten .....	64
5.4.1	Sorteringskompetanse og konfigurasjon .....	64
5.4.2	Bruk av forskingsbasert teori .....	65
5.4.3	Styrke gjennom kyndighet og myndighet .....	65
5.5	Forskjell i funn mellom dei ulike gruppene ST og YF .....	66
6	Oppsummering og konklusjon .....	66
6.1	Funn i lys av forskingsspørsmåla .....	66
6.2	Konklusjon .....	67
6.3	Forslag til vidare forskning .....	67
	Referansar .....	68
	Vedlegg 1 .....	73
	Vedlegg 2 .....	74
	Vedlegg 3 .....	1

# 1 Innleiing

## 1.1 Tema og føremål

Ulike stortingsmeldingar og rapportar framhevar viktigheit av profesjonsutvikling på eit kunnskapsgrunnlag. I rapporten *Framtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* (NOU, 2015:8) blir det trekt fram at profesjonalitet og kompetanse hjå lærarane vil vere avgjerande for å realisera innhaldet i ein skule som er framtidsretta. Det blir og trekt fram at lærarane si profesjonelle vurdering må byggje på forskning og erfaringsbasert kunnskap om kva som fremjar læring. Det handlar om politiske styringssignal, kunnskapsbasert styring av utdanningssektoren. Temaet eg har valt for mi masteroppgåve handlar om forståinga av omgrepet kunnskapsbasert profesjonsutvikling og korleis ein kan leggja til rette for kunnskapsbasert profesjonsutvikling i skulen. Målet er at studien kan bidra til å få innsyn i korleis skuleleiarar i den vidaregåande skulen forstår dette styringssignalet og om ideen blir tatt inn og sett om til handlingar i den lokale konteksten.

## 1.2 Bakgrunn for val av tema

Val av tema har bakgrunn og aktualitet både i personleg interesse for feltet, men og fordi det er på dagsorden gjennom sentrale dokument og strategiar som omhandlar arbeid og utvikling innanfor utdanningssektoren og blir viktig for arbeidet i skulen framover. Det overordna målet for utdanning av born og unge er læringsutbytte og kvaliteten på opplæringa. Gjennom ulike Stortingsmeldingar signaliserer styresmaktene at dei forventar at aktørane i skulesektoren skal utføre samfunnsoppdraget på eit kunnskapsgrunnlag der forskning og erfaringsbasert kunnskap inngår. Men kva betyr dette i praksis? Utdanningsnivået i befolkninga aukar og profesjonane blir i større grad gjort ansvarlege for at tenestene ein leverer har kvalitet (Jensen, 2008). Vi som er profesjonsutøvarane har makt til å ta avgjersler som har innverknad på andre sine liv og det er difor legitimt å spørje om det vi gjer har verknad (Terum & Molander, 2008). For å ha legitimitet i storsamfunnet må vi grunnkje vala som er gjort ut frå «kva verkar?» og «kva verkar best?» Det er profesjonsutøvarane si oppgåve å omsetje dei politiske føringane til handlingar for å nå måla. Det er difor viktig å få ei forståing av kva det handlar om og korleis iverksettinga skal gå føre seg.

## 1.3 Kontekst

### 1.3.1 Kunnskapsbasert profesjonsutvikling, føringar frå sentrale styresmakter

Ulike stortingsmeldingar og rapportar framhevar viktigheit av profesjonsutvikling på eit kunnskapsgrunnlag. I rapporten *Framtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* (NOU,

2015:8) som eg har vist til i avsnitt 1.1 blir det trekt fram at profesjonalitet og kompetanse hjå lærarane vil vere avgjerande for å realisere innhaldet i ein skule som er framtidsretta. Og at lærarane si profesjonelle vurdering må byggje på forskning og erfaringsbasert kunnskap om kva som fremjar læring. Strategien, *Lærarløftet på lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014) har fokus på kollektiv læring og utvikling av profesjonsfellesskapet ved den einskilde skule. I strategien er det påpeika at ein god lærar held ved like og utviklar fag- og undervisningskompetansen sin ved å ta i bruk relevant forskning og at det å ta i bruk ny kunnskap til skulen sitt beste vil være avhengig av dyktige leiarar og eit sterkt arbeids- og profesjonsfellesskap. Gjennom *Kompetanse for kvalitet- strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025* (Kunnskapsdepartementet 2015a) og *Yrkesfaglærarløftet – for framtidens fagarbeidere* (Kunnskapsdepartementet, 2015b) ynskjer ein å leggje til rette for kompetanseheving for både lærar og skuleleiarar. I *Fag- Fordjupning- Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016), blir det understreka at skuleleiinga har eit ansvar for å legge til rette for at skulen utviklar seg som ein lærande organisasjon og støtter opp om lærarane sitt profesjonelle arbeid. Det blir og framheva at lærarprofesjonen og skuleleiinga må ta strategisk grep om eige kunnskapsfelt for å få dette til. I september 2017 vart ein ny overordna del for læreplanverket, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* fastsatt ved kongeleg resolusjon. Også i dette dokumentet er profesjonsfellesskap og skuleutvikling trekt fram som viktige element. Det er påpeika at lærarprofesjonen skal byggje sin praksis på felles verdiar og eit felles kunnskapsgrunnlag der forskning og erfaringsbasert kunnskap inngår. Vi ser av dokumenta at styresmaktene legg vekt på kompetanseheving for den einskilde, men og fokus på skulen som lærande organisasjon. Dei legg vekt på at den profesjonelle vurderinga og fornying av eigen kunnskap skal bygge på forskning, men og erfaringsbasert kunnskap.

### **1.3.2 Målstyring og accountability i norsk utdanningssektor**

I 1980-åra ser ein at det veks fram ny interesse for overordna styring av offentleg sektor, målstyring kom inn som eit viktig styringskonsept (Karlsen, 2006). Dette førte til at det ein kallar New Public Management (NPM) kjem inn i norsk skule utover på 1990- talet. Denne styringslogikken innfører marknadsinspirerte element inn i styringa av offentleg sektor også i styring av skulen (Roald, 2010). I NPM-logikken legg ein stor vekt på leiing og at leiar har ansvar for resultata i eininga. Leiaren blir gitt større handlingsrom innanfor ansvarsområdet, men blir også stilt til ansvar for resultat (accountability) og at måla vert nådd (Roald, 2010). Den politiske makta styrer altså etter målstyringsdiskursen. I styringa av offentleg sektor har



resultatmåling og kvalitetsutvikling lagt til grunn dei siste tiåra. Som ei følgje av at kunnskapsmengda i samfunnet aukar er og momentet kunnskapsbasert styring komme som eit styringssignal i tillegg. Kunnskapsbasert styring kjem i forlenging av styringsprinsipp frå NPM og evidensbasert kunnskap og praksis er ein del av det heile, noko eg kjem tilbake til i avsnitt 1.3. 3. Kunnskapsløftet er styringssystemet for grunnopplæringa i Norge og vart innført frå august 2006. Intensjonen var klare nasjonale mål og stor lokal handlefridom med tydeleg ansvars plassering på dei ulike forvaltningsnivåa. Denne lokale handlefridommen med omsyn til organisering og innhald innanfor nasjonale rammer innebar då at tilsyn frå statleg hald måtte aukast. Tilsynsrolla til staten blir viktig for å sikre dei individuelle rettane til kvar elev ( Aasen & Sandberg,2008). Kunnskapsløftet byggjer altså på målstyringsprinsipp og resultatstyring. Som ein del av dette styringssystemet inngår og det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling som vart vedteke av Stortinget i 2003 og oppretta i 2004. Målet med å innføre kvalitetsvurderingssystemet var å systematisere data om resultat i opplæringa og gjennom dette få auka innsyn og kunnskap. Resultata (data) skal analyserast og danne grunnlag for utvikling av kvalitet i grunnopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2011).

### **1.3.3 Omgrepa kunnskapsbasert og evidensbasert**

I diskursjonane om «kva som verkar» blir uttrykka evidensbasert, forskingsbasert og kunnskapsbasert brukt om kvarandre. I eit temahefte utgitt i 2008 har Utdanningsforbundet gjort greie for sitt syn på evidensbasert kunnskap. Dei meiner at evidensbasert kunnskap skal ha ein plass i kunnskapsbasen for profesjonen, men dersom fokus på evidensbasert kunnskap fører til ei standardisering er dei redd for at dette vil innskrenke bruk av skjønn og gjere handlingsrommet og den akademiske fridommen til profesjonsutøveren mindre. Dei påpeikar at den pedagogiske profesjonaliteten må bygge på ulike former for kunnskap der evidensbasert kunnskap er ei av desse. (Utdanningsforbundet, 2008). Evidensbasert kunnskap er definert som den kunnskapen som blir produsert på ulike fagområder når ein utarbeider systematiske oversikter av eksisterande forskning, metaanalyse (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes & Richardson,1996). Forsking som nyttar metoden Controlled Randomized Trails (RCT) har forrang. Dette er forskning der ein kartlegg korleis bestemte intervensjonar verkar under kontrollerte forhold. Evidensbasert kunnskap har røter innan medisinsk forskning og er omstridt. Slik eg har forklart den ovafor er det den snevre tydinga som ligg til grunn, den som har røter i den evidensbaserte medisinske forskinga. Satterfield et.al (2009) legg ei anna og breiare tyding i omgrepet evidensbasert praksis, dei meiner det må famne breiare enn berre det som blir definert som evidens. Ein må leggje til grunn praktikaren sin ekspertise

(profesjonsutøveren), kontekstuelle faktorar, samt klienten sine ynskjer i tillegg til evidens. Bruken av omgrepet kunnskapsbasert er meir i tråd med den vide definisjonen av evidensbasert praksis. Archie Cochrane vert rekna som opphavsmann til evidensbasert kunnskap, ideen vart nedfelt gjennom etableringa av *The Cochrane Collaboration* i 1993. Instituttet er verdast største på produksjon av review-studiar særleg innan det medisinske fagfeltet. Utover på 1990-talet spreidde dette seg til andre fagfelt. Det har ført til etablering av fleire institutt som rettar seg inn mot forskning på andre felt enn det medisinske. I Noreg vart *Kunnskapssenter for utdanning* etablert i 2011. Primæroppgåva til Kunnskapssenteret er å halde oversikt over, setje saman og formidle nasjonal og internasjonal forskning som kan gje kunnskap om kva som bidreg med kvalitet i utdanninga. Grunnen til at ideen om evidensbasert kunnskap spreier seg ligg i målet om at denne vitskaplege kunnskapen skal brukast og leie til meir treffsikker praksis som igjen skal gje legitimitet for profesjonen.

## 1.4 Kunnskapsstatus

### 1.4.1 Lærarprofesjonalitet

Lærarprofesjonalitet og bruken av omgrepet i ulike strategidokument har endra seg over tid. Granlund, Mausehagen og Munthe (2011) gjennomførte ein studie der dei nytta dokumentanalyse på Stortingsmeldingar og dokument frå Utdanningsforbundet i perioden 1996-2008 for å undersøke forståing av kva lærarprofesjonalitet er hjå ulike aktørar (både policy- og profesjonsnivået) og korleis dette har endra seg over tid. Her syner resultata i studien at det er ulike oppfatningar av lærarprofesjonalitet, samt ulike oppfatningar av korleis forskning skal brukast i arbeidet med profesjonsutvikling og at dette har endra seg over tid. Utdanningsforbundet legg seg opp mot forståinga «tar ansvar» for kunnskap og etikk i profesjonsutøvinga og å ha ei kritisk og selektiv bruk av forskingsbasert profesjonelt skjønn (forskingsinformert). Medan språket i Stortingsmeldingane ligg tettare opp mot det kontrollorienterte forståinga av ordet «ansvarleg for» (accountability) og ynskje om ei forskingsbasert lærarutdanning og forskingsbasert praksis.

### 1.4.2 Kunnskapsbasert profesjonsutvikling

Karseth og Nerland (2007) har analysert ulike dokument knytt til fire ulike fagforbund; *Utdanningsforbundet, Norsk Sykepleierforbund, Norges ingeniør og teknologorganisasjon* og *Den norske revisorforeining*, for å seie noko om kva strategiar desse ulike fagforbunda legg til grunn for kunnskapsutvikling innan sin profesjon. I undersøkinga har dei sett på kunnskapsarbeid innafor kvar av profesjonane og forbunda sine roller som kunnskapsagentar. Kva strategiar brukar dei? Her tar eg med funna frå undersøkinga som omhandlar

lærerprofesjonen. Dokumentanalysen syner at Utdanningsforbundet legg stor vekt på refleksjon, praksis og erfaringsbasert kunnskap. Nøkkelfaktorar som personleg kunnskap, refleksjon og autonomi står sterkt. Legitimiteten til profesjonar kviler på akademisk kunnskap, men Utdanningsforbundet brukar og den praksisbaserte kunnskapen som argument. Dette meiner Karseth og Nerland (2007) er ein skjør strategi for å hevde profesjonalitet i eit kunnskapssamfunn.

I ProLearn-prosjektet<sup>1</sup> undersøkte ein fire ulike profesjonsgrupper og korleis nyutdanna profesjonsutøvarar i desse gruppene opplevde krav til kunnskap og læring i arbeidslivet og korleis dei fekk hjelp til dette arbeidet. Gruppene dei undersøkte var, sjukepleiarar, allmennlærarar, revisorar og dataingeniørar. Resultata var veldig ulike i dei fire gruppene. Yrkesutøvarar i alle dei fire gruppene var opptatt av å halde seg oppdaterte, men organisering og tilrettelegging viste seg å vere veldig ulik mellom gruppene. I undersøkinga er allmennlærarane den gruppa som får minst systematisk opplæring etter at dei startar i jobb. Dei opplevde at ansvaret for oppdatering og vidare læring ligg hjå den einskilde og erfaringsutveksling med kollegaer blir oppgitt som ei viktig kunnskapskjelde. Forskarane meiner at ei mogleg forklaring er at tilgang på kunnskapsressursar for lærargruppa er stor, men det er lite som er utvikla spesielt for å støtte lærarar direkte i arbeidet deira. Dette fører til at den profesjonsspesifikke kunnskapen vert fragmentert. Ei forklaring på dette er at rammene for kunnskap knytt til denne gruppa ser ut til å vere for vide og uavgrensa. Kunnskapsfeltet er svakt ramma inn fordi det famnar om så mange disiplinar på ein gong. Resultata frå studiane i ProLearn syner at profesjonsidentiteten til lærarane i hovudsak er praksisorientert og lokalt forankra og skjønn og handlingsrom står sentralt. Men kunnskapstilgang og krav til profesjonsutøvarane om å halde seg oppdatert på ny kunnskap ligg der og det vil vere ein fordel for lærerprofesjonen å ta eit aktivt og meir strategisk grep om eige kunnskapsfelt meiner dei. Funn frå ein delstudie i prosjektet syner at det er ein samanheng mellom korleis ein møter kunnskap i utdanninga ein tek og kva strategiar ein nyttar som profesjonsutøvar seinare. ProLearn-prosjektet trekker fram tre faktorar som dei meiner er viktige for kunnskapsutviklinga hjå profesjonsutøvarane. 1) Tidleg innviing i fagorientert kunnskapskultur, 2) strategisk tilrettelegging av kunnskapsressursar og 3) balanse mellom

---

<sup>1</sup> ProLearn-prosjektet (2003-2007): Profesjonslæring i endring. I prosjektet studerte ein gjennom ulike studiar, ulike sider ved profesjonslæring. Resultata er presenterte i ulike artiklar og i ein samlarapport til forskingsrådets KUL-program 2008. (Kunnskap, utdanning og læring). Prosjektgruppa: Karen Jensen(prosjektleder), Leif Lahn, Monika Nerland, Jens-Christian Smeby, Kristi Klette og Pål Fugeli. Når eg refererer til ProLearn er det samlarapporten eg har henta moment frå.

utforskning og sikring av kunnskap. Teori og forankring i styringsdokument og strategiar spelar ei sentral rolle for legitimitet når lærarane skal grunnngje og utvikle praksis (Irgens, 2012). Ovesen (2014) gjorde funn i sin masterstudie som kan tyde på at lærarane legg vekt på og arbeider med profesjonsutvikling på eit erfaringsbasert grunnlag.

Maugesten og Mellegård (2015) gjennomført hausten 2013 ei undersøking knytt til lærarar som deltok på vidareutdanning i engelsk og matematikk via strategien *Kompetanse for kvalitet*. I undersøkinga skulle studentane dele forskingsbasert kunnskap med kollegaer innafor eit definert læringsfellesskap. Det vart og sett krav til at skuleleiinga skulle delta. Målet var å undersøke kva som skjer i møtet mellom studentane sin praksis, det profesjonelle læringsfellesskapet i lokal kontekst og deling av ny forskingsbasert kunnskap. Læraren som deltok på vidareutdanninga fekk i oppdrag å presentere ein fagartikkel eller ein aktivitet frå studiet med ei gruppe faglærar på eigen skule. Etter diskusjonen skulle ein reflektere fagleg og didaktisk saman rundt temaet og studenten skulle i etterkant av dette skrive ein refleksjonstekst der tankane til dei ulike aktørane kom fram. Resultat syner at lærarane og skuleleiarar har liten erfaring med slik kunnskapsdeling. Resultata frå undersøkinga syner og at forma for læringsfellesskap som vart nytta i denne undersøkinga vart opplevd som nyttig, den fekk fram gode fagsamtaler og bidrog til ein heilskapleg læringsprosess. Ein generell tendens var at studentane hadde liten erfaring med å dele forskingsbasert kunnskap med kollegaer, men uttrykte ein sterk motivasjon til å ta til seg ny kunnskap. Desse undersøkingane tyder på at lærarprofesjonen har liten erfaring med kunnskapsutvikling og samhandling der forskingsbasert kunnskap inngår, men at dei opplever det som nyttig når det blir gjort. Sandal og Tveit (2017) gjorde ei kvalitativ undersøkelse av eit utval ungdomsskulelærarar som hadde delteke i den nasjonal satsing Ungdomstrinn i utvikling<sup>2</sup>. Lærarane i studien hadde klasseleiing som utviklingsprosjekt. I arbeidet med prosjektet har det vore felles refleksjon og drøfting rundt både praksis og det faglege som dei har fått gjennom førelesingar og kollegarettleiing har vore ein del av dette. Funna her syner at lærarane etter kompetansehevinga i større grad enn før reflekterer over eigen praksis og at dei i større grad grunnngjev vala dei tek i undervisninga. Dei ynskjer meir av kollektive læringsprosessar.

---

<sup>2</sup> Ungdomstrinn i utvikling er ei nasjonal satsing retta ungdomstrinnet, intensjonen med satsinga er at utviklingsarbeidet skal gå føre seg på skulane, der skulen med skuleleiaren i spissen skal leie utviklingsarbeidet. Skulane for støtte hjå ulike kompetansmiljø i dette arbeidet. Sentrale verkemiddel, skulebasert kompetanseutvikling, lærande nettverk og pedagogiske ressursar

### 1.4.3 Leiaren si rolle i profesjonsutviklinga

I dette avsnittet vil eg kort presentere den eine dimensjonen av det Viviane Robinson kallar elevsentrert skuleleiing. Leiaren har indirekte verknad på elevane sitt læringsutbytte og størst effekt om dei fremjar og deltek i lærarane si læring og utvikling. Leiaren må ha kunnskap om kvifor ein set i gong tiltak og ha ein forskingsbasert grunngeving på kvifor (Robinson, 2011). Dette forklarar Robinson med faktorar som, 1) symboleffekt, 2) at leiaren får meir kunnskap og gjennom det auka påverkingskraft og 3) at leiaren får auka forståing over kva det vil krevje for å oppnå utviklingsmåla. Ein annan studie frå «Ungdomstrinn i utvikling» omhandlar leiaren si rolle i lærarsamarbeid (Dalbakk & Helstad, 2017). I studien har ein intervjuat tre rektorar for å undersøkje på kva måte dei legg til rette og deltek i lærarane sitt samarbeid. Funna i studien viser at rektorar som prioriterer leiing for læring styrer dette arbeidet gjennom struktur, form og innhald. Studien viser vidare at det er viktig at rektor kjenner innhaldet i samarbeidstida på ein slik måte at dei kan følgje opp og gje støtte og rettleiing til lærarane.

## 1.5 Avgrensing av tema og problemstilling

Temaet for denne masteroppgåva er korleis leiarane i skulen forstår styringssignala om kunnskapsbasert profesjonsutvikling og korleis leiaren omsett ideen i den lokale konteksten. I ProLearn-prosjektet er allmennlærarar som gruppe samanlikna med andre yrkesgrupper og forskarane meiner at grunnen til at profesjonskunnskapen i denne gruppa vert opplevd som fragmentert er at den famnar om så mange disiplinar. Dei meiner og det er ein samanheng mellom korleis ein møter kunnskap i utdanninga og kva strategiar ein bygger vidare på i yrkeslivet. På bakgrunn av dette vil eg undersøke om ulike tilnærmingar til dette temaet kan henge saman med utdanningsbakgrunnen til leiaren og lærarane dei er sett til å leie. Kan ein finne forskjellar mellom avdelingar der lærarane har utdanninga si i ein akademisk tradisjon og yrkesfaglærar som har ei meir praksisretta utdanning, med røter i meisterlære tradisjonen? Eg har difor undersøkt forståinga til leiarar ved studiespesialiserande og yrkesfaglege utdanningsprogram. Lærarprofesjon har felles ståstad gjennom pedagogikk og didaktikk, men utover det står dei i svært ulike fagtradisjonar. Korleis verkar dette inn på forståinga av kunnskapsbasert profesjonsutvikling og korleis ein legg til rette for det i den lokale konteksten. Dette gir følgjande problemstilling:

*Korleis forstår avdelingsleiarar ved studiespesialiserande og yrkesfaglege avdelingar kunnskapsbasert profesjonsutvikling og korleis legg dei til rette for ei kunnskapsbasert profesjonsutvikling ved eigen skule?*

Eg ser på profesjonsutvikling ikkje berre som isolert utvikling og endring for den einkilde, men og i lys av ei heilskapleg tilnærming i høve systemarbeidet i skulen. Med utgangspunkt i dette og på bakgrunn av kunnskapsstatus om emnet er desse forskingsspørsmåla formulert:

- *Kva forståing legg avdelingsleiarane til grunn når vi snakkar om kunnskapsbasert profesjonsutvikling?*
- *Korleis omsett dei ideen til handlingar ved eigen skule?*
- *Korleis tek avdelingsleiaren omsyn til ulike fagtradisjonar i arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling?*
- *Kva kjelder av kunnskap/teori blir det tatt utgangspunkt i når ein jobbar med kunnskapsbasert profesjonsutvikling?*
- *Korleis vert arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling vektlagt i det heilskaplege utviklingsarbeidet ved skulane?*

## **1.6 Oppbygging av oppgåva**

Kapittel 1 Her er temaet sett inn i ein samfunnskontekst ved å vise til ulike

Stortingsmeldingar som gir styringssignal i høve til kunnskapsbasert profesjonsutvikling.

Dette ser eg i samheng med ulike styringslogikkar og det er gjort greie for ein snever og ein vid definisjon av evidensomgrepet. I delkapittel om forskingsstatus har eg synt til ulike studiar som har forska på lærarprofesjonalitet og læring i profesjonsfelleskap.

Kapittel 2 Her er det gjort greie for dei teoretiske perspektiva eg tek utgangspunkt i for å drøfte funna. Eg tolkar og drøftar funna i lys av institusjonell teori, ulike styringslogikkar, profesjonsteori og leiarane si rolle som omsetjar av ideen i eit translasjonsteoretisk perspektiv.

Kapittel 3 Her har eg gjort greie for kvalitativ metode samt kva vitenskapsteoretisk syn eg legg til grunn for analyse og meningsfortolking av funna mine. Det er og gjort greie for temasentrert analyse som eg har nytta i analysen.

Kapittel 4 Er todelt, i del ein gir eg ei framstilling av skildringane til intervjupersonane. I del to gir eg ei meningsfortolking der eg nyttar kategoriar i problemstillinga og viktige stikkord i teorien for å tolke funn.

Kapittel 5 Her er funna i studien min drøfta ut frå ulike teoretiske perspektiv. Institusjonelt perspektiv for å seie noko om legitimitet for arbeidet lærarprofesjonen utfører på vegne av samfunnet. Korleis leiarane forstår styringssignala drøfta opp mot ulike styringslogikkar og arbeidet med prosessane blir drøfta i lys av profesjonsteori og translasjonsteori.

Kapittel 6 Her gir eg ein konklusjon opp mot forskingsspørsmåla og kjem med forslag til vidare forsking på temaet.

## 2 Teori

Temaet i masteroppgåva omhandlar korleis avdelingsleiarar forstår og legg til rette for ei kunnskapsbasert profesjonsutvikling ved si avdeling. For å sette temaet inn i ein større samanheng tek eg utgangspunkt i skulen som institusjon, legitimitet i omgivnaden og korleis ulike styringslogikkar og styringsverktøy påverkar prosessar og leiing av desse. Desse teoretiske perspektiva blir viktige å ta omsyn til når ein ser på kunnskapsbasert profesjonsutvikling som ein del av eit heilskapleg system. I analysen av korleis avdelingsleiarer omsett ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling tek eg utgangspunkt i Rørvik (2007) sin teori om translasjon av idear og generell profesjonsteori.

### 2.1 Skulen i eit institusjonelt perspektiv, legitimitet

Skular er organisasjonar med formelle strukturar, makt, fordeling av arbeidsoppgåver, normer og verdiar både internt og eksternt i organisasjonen. Dersom vi brukar eit institusjonelt perspektiv ser vi i tillegg på meningsdanninga og handlingane til aktørane både internt i organisasjonen og mellom institusjonen og omgivnaden. Når ein formell organisasjon utviklar desse uformelle normene og verdiane i tillegg til dei formelle vert organisasjonen institusjonalisert (Christensen, Egeberg, Læg Reid, Roness & Rørvik, 2015). Bukve (2012) seier at det som regulerer handlingane kan vere reglar, verdiar eller tenkjemåtar og institusjonen kjem til syne gjennom handlingane til aktørane. Bukve (2012) seier vidare at dette synet på institusjonar kviler på eit konstruktivistisk syn, kunnskap blir utvikla gjennom språk og i sosiale praksisar. Christensen et. al. (2015) snakkar om eit kulturperspektiv og eit myteperspektiv. Handlingslogikken til aktørane vil ut frå eit kulturperspektiv vere at ein bruker dei grunnleggjande kulturelle normene i organisasjonen for å kople situasjon og identitet på ein slik måte at handlinga blir akseptabel, ein handlar ut frå kva ein har erfart før (Christensen et. al. 2015). Det tradisjonelle synet på organisasjonar tek utgangspunkt i modernistisk organisasjonsteori, ein ser organisasjonar som stabile over tid og at dei er effektive reiskapar for å nå gitte mål, effektivitet var avgjerande (Christensen et. al, 2015). Seinare vart og legitimitet i omgivnaden trekt fram som viktig. I kulturperspektivet seier ein at legitimiteten til organisasjonen veks fram innanfrå ved at verdiar og normer utvikla seg over tid internt i organisasjonen (Christensen et. al, 2015). I myteperspektivet, også kalla den nyinstitusjonelle skulen, oppnår institusjonen legitimitet ved å ta inn idear og verdiar frå omgivnaden. Christensen et. al (2015) seier at myten (ideen) lett kan bli symbol for å oppnå legitimitet, men får ikkje konsekvensar for praksis og rutinar i organisasjonen og den indre aktiviteten blir som før. I masteroppgåva vil det vere interessant å sjå i kva grad ideen om



kunnskapsbasert profesjonsutvikling fører til endringar for den indre aktiviteten i skulen eller blir ideen berre eit symbol for å oppnå legitimitet utan å føre til endring? I neste avsnitt vil eg sjå litt nærare på korleis synet på endring og teoriar rundt dette er, alt etter kva for eit institusjonelt syn ein tek utgangspunkt i.

## **2.2 Skulen i eit institusjonelt perspektiv, endring**

I det institusjonelle synet som kviler på modernistisk organisasjonsteori lanserte DiMaggio og Powell teorien om isomorfi, organisasjonar vert likare og likare fordi dei prøver å tilpasse seg dei verdiane og elementa i omgivnaden som vil gje størst legitimitet (DiMaggio & Powell referert i Bukve, 2012 s. 55). Ideen fører til ny praksis dersom den nye ideen ikkje står i konflikt med grunnleggjande verdiar i organisasjonen, endringa bør skje over tid og aktørane forstår at endring må skje og ein må godta endringane ut frå følelsar og verdigrunnlag som ligg til grunn i organisasjonen (Rørvik, 2007). Dette synet har sitt utspring i den amerikanske neoinstitusjonelle tradisjonen og teorien legg lite vekt på kvifor idear oppstår og kva som skjer med dei når dei blir tatt ut av ein kontekst og sett inn i ein annan (Rørvik, 2007). Rørvik (2007) seier at den skandinaviske neoinstitusjonalismen skil seg frå den amerikanske ved at den har større grad av merksemd mot konteksten som tek inn ideen, mottakarsida. Rørvik (2007) argumenterer for det han kallar den translasjonsteoretiske retninga innan den skandinaviske nyinstitusjonalismen. Her ser ein på endring av og i organisasjonar frå eit litt anna perspektiv. Ein tek utgangspunkt i at organisasjonar tilpassar ideane til sitt eige, ideen får ny form i den nye konteksten (Rørvik, 2007). Det er denne teoretiske retninga eg vil ta utgangspunkt i for å seie noko om korleis ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling vert tilpassa og gjennomført lokalt på skulane. Er det ulikskapar mellom forståingane og tilpassinga samanlikna med føringane som er nedfelt om dette i dei ulike dokumenta frå styresmaktene? Rørvik (2007) legg vekt på omsetjinga av sjølve ideen og at aktørane som skal omsette må ha kompetanse til dette. Han ser kunnskapsoverføring mellom organisasjonar i eit translasjonsteoretisk perspektiv der aktørane som skal omsette ideane mellom desse ulike kontekstane må ha translatørkompetanse. Desse vil eg komme nærare inn på i avsnitt 2.4.

## **2.3 Styring i profesjonsorganisasjonar, ulike styringslogikkar**

Ofte er det leiinga som bringer inn idear. Ein vil som skuleleiar måtte orientere seg i feltet mellom konkurrerande diskursar og styringslogikkar som legg primisar for handlingane i organisasjonen. Karlsen (2006) seier at verdigrunnlaget og tankesettet når vi snakkar om styring av skulen omhandlar; grunnleggjande syn på menneske, samfunnet og skulen som institusjon, og spørsmåla om kven som har rett til å styre og kva styringsverkyt ein skal bruke.

Karlsen (2006) seier vidare at ein må skilje mellom aktør og prosess når vi snakkar om styring. Aktørane påverkar styringa direkte og indirekte gjennom handlingar.

Profesjonsgrupper vil ha stor indirekte påverknad i høve styringssignala sidan dei er aktørane som skal setje i verk desse. Gjennom fagkompetanse vil dei og ha autoritet i debattane kring styringssignala og får gjennom det ein meir direkte påverknad. Prosessane er samhandlingane mellom aktørane og den konteksten dei er ein del av. Samhandlingane vert påverka av strategi og styringsverktøya ein brukar. Karlsen (2006) omtalar fire hovudkategoriar av utdanningspolitiske styringsmidlar som staten brukar i styring av sektoren; 1) administrative eller legale styringsmidlar, 2) ressurstilførsel og reglar for ressurstilførsel, 3) informasjon for å sikre måloppnåing og 4) kontroll i form av rapportering og evaluering.

### 2.3.1 Styringsdiskursar

Karlsen (2006) kjem inn på seks ulike styringsdiskursar; 1) byråkratistyring, 2) profesjonsstyringa sin diskurs, 3) brukarstyringa sin diskurs, 4) marknadsstyringa sin diskurs, 5) målstyringa sin diskurs og 6) kultur- og institusjonsdiskursen. Eg vil no gjere greie for to av desse styringslogikkane slik dei er framstilt hjå Karlsen (2006), målstyringslogikk og profesjonsstyringslogikk. Målstyringslogikk legg til grunn ei styring gjennom planlegging, effektivitet og kontroll. Styringsverktøya som kontroll og rapportering er tillagt mest vekt i målstyringa. I denne logikken er ein oppteken av å kontrollere at resultata samsvarar med måla, ikkje korleis måla er nådd, altså ei formålsrasjonell og instrumentell tenking (Karlsen, 2006). Mål og kontroll er sentraliserte, men ansvaret for å nå måla og korleis ein skal nå dei er desentralisert. Vi får det vi kallar top- down i høve til implementeringa. Det som Karlsen (2006) kallar profesjonsstyringa sin diskurs, er rett til å bestemme på grunnlag av dokumentert fagleg kunnskap og kompetanse. Lærarane vil vere ei slik gruppe. Innanfor utdanningssektoren vil lærarane då i kraft av sin kompetanse få forrang framfor det politiske nivået, seier Karlsen (2006). Profesjonsstyringslogikk kviler på stor grad av individuell og institusjonell autonomi (Karlsen,2006). Påverknad frå New Public Management der ein legg vekt på effektivisering og brukarstyring har svekka lærarane si profesjonalisering (Karlsen, 2006). I analysen av resultata mine tenkjer eg at det kan gje nyttige perspektiv å sjå på det Karlsen (2006) definerer som profesjonen sin styringsdiskurs og målstyringsdiskursen i det spenningsfelt som oppstår mellom desse to. Dette utifrå kva logikk dei bygger på og kva styringsverktøya som blir brukt og kva utfordringar det gir for leiinga av prosessane.

## 2.4 Translasjonsteori, overføring av idear mellom kontekstar

På same måte som andre organisasjonar så tek og skulen til seg ulike idear og trendar som omhandlar korleis organisasjonen skal sjå ut eller driftast. Dette kan vere idear om leing eller korleis kjerneaktivitetar bør gjerast, for å nemne noko. Nokre av desse ideane skil seg ut i form av at dei er kraftfulle og formative (Rørvik & Pettersen, 2014). Rørvik og Pettersen (2014) kallar dei masteridear. Det som kjenneteiknar slike masteridear er at dei har stor utbreiing, uklart opphav og dei blir gradvis tatt for gitte. Evidensbasert praksis, som eg har omtala i avsnitt 1.3.3 er eit døme på ein slik masteride (Rørvik & Pettersen, 2014).

Organisasjonsidear blir endra når dei blir overførte mellom ulike kontekstar (Rørvik, 2007). Denne omsetjinga av ideen kan vere ei vilja endring der ein lagar ein lokal versjon for å få eit verkty som er mest mogleg tilpassa organisasjonen eller ein gjer lokale tilpassingar for å unngå konflikhtar og interessekampar. Lokal tilpassing kan og komme av eit ynskje om å vere tidsriktig eller omsetjing av ideen kan vere tilfeldige (Rørvik, 2007). For å lukkast med å overføre kunnskap mellom ulike kontekstar må ein lage gode omsetjingar, ein treng aktørar med omsetjingskompetanse. Eg vil her gjere greie for translasjonsperspektivet slik det er framstilt i Rørvik (2007). Han seier at prosessen der sjølve omsetjinga av ideen skjer kan vi sjå som to ulike delar. Rørvik (2007) kallar desse prosessane dekontekstualisering og kontekstualisering. Dei to delane er ikkje koordinerte aktivitetar og kan gå føre seg på ulike tidspunkt og på ulike stader avskilt frå kvarandre. Når det gjeld temaet for denne studien er det mest interessant å sjå på korleis ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling blir tatt inn og omsett i den lokale konteksten, altså den delen av translasjonsteorien til Rørvik (2007) som handlar om kontekstualisering. Eg vil difor berre kort gjere greie for dekontestualisering i 2.4.1 før eg går meir i detalj på kontekstualisering i eit eige underkapittel 2.4.2 og translørkompetansen i 2.4.3

### 2.4.1 Dekontekstualisering

Det Rørvik (2007) kallar for dekontekstualisering er prosessen der ideen blir henta ut av ein kontekst for å bli overført til nye kontekstar. For at vi skal kunne hente ut idear frå ein kontekst må den vere synleg, kommuniserbar og språkleggjort, omsetjaren må ta stilling til i kva grad ideen kan kopierast eller om den må ha ei omsetjing. Ofte har praksis eller erfaringsbasert kunnskap karakter av det vi kallar taus kunnskap og ideen er vevd inn i den opphavlege organisasjonen. Dette skapar utfordringar for omsetjinga av ideen, den må då først gjerast språkleg og omsetjaren si oppgåve blir difor vanskelegare. Lausrivinga av ein ide kan skje gjennom at vi hentar ut ideen, via konsulentar, nettverk eller ved samarbeid på tvers av organisasjonar eller ved at ein bringer ut ideen gjennom konferansar, studiar,

seminarer og liknande (Rørvik, 2007). Disse to strategiane skil seg frå kvarandre både når det gjeld kven som er omsetjar og kva reglar ein brukar i sjølve omsetjinga (Rørvik, 2007).

#### 2.4.2 Kontekstualisering

Kontekstualisering er når idear vert omsett til praksis i den lokale konteksten. Fyrst må ideen tolkast inn i den lokale konteksten, innskriving av ideen (Rørvik, 2007). Dette skjer ved at ideen får det Rørvik (2007) kallar markørar som knyter den til lokal kontekst. Rørvik (2007) seier ein har to ulike innskrivingsreglar, lokalisering og tidsmarkering. Lokalisering vil seie at ein gir ein lokal referanse til ein generell ide. Tidsmerking vil seie at gjennom fortolking og meiningsdanning blir ideen utstyrt med lokal fortid, notid og framtid (Rørvik, 2007). Ideen får ein lokal historie. Det neste trinnet i kontekstualiseringa er kva som skjer med innhaldet i ideen når vi har tatt den inn i den lokale konteksten. Rørvik (2007) kallar dette omsetjing og omforming av ideen og måten dette skjer på kallar han for omsetjing- og omformingsreglar. Han seier at vi kan skilje mellom fire grunnleggjande omsetjingsreglar; a) kopiering, b) addering, c) fråtrekk og d) omdanning. Ut frå desse kan ein då seie at ein har tre omformingsmodusar for idear som vert tatt inn; 1) reproduserande modus (kopiert), 2) modifierande modus (addering og fråtrekk) og radikal modus (omdanning) (Rørvik, 2007 s. 307). Dersom ein ide skal takast inn i ein ny kontekst ved å kopierast må ideen i høg grad vere språkleggjort, den må vere lite forankra i den opphavlege konteksten og lite kompleks. Det vil og hengje saman med om ideen er vanskeleg å omdanne og om likskapen mellom dei to kontekstane som ideen skal overførast frå og til. Er desse like er det større sannsyn for at ideen blir kopiert (Rørvik, 2007). Når det gjeld modifiering av ein ide ved å leggje til eller trekkje frå element er dette ofte kalkulerede endringar. Det kan vere gjort ut frå eit ynskje om å gjere ideen mest mogleg effektiv i den lokale konteksten, at endringane som fylgjer av ideen skal bli minst mogleg omfattande eller ressurskrevjande eller at ein vil unngå konflikhtar. Men omdanninga av ideen kan og skje utan at det er planlagt fordi ein manglar kunnskap om ideen eller konteksten. Radikal modus er når ein ide endrar både form og innhald, får ny drakt og står fram som innovasjon (Rørvik, 2007). Om ideen blir radikalt endra i den nye konteksten vil vere avhengig av kor lett ideen kan omdannast og om kontekstane det skal overførast mellom liknar eller ikkje. Sannsynet for radikal modus aukar når ideen lett kan omdannast og kontekstane er ulike. Vi skal snu fokuset mot aktørane som omsett desse ideane, kva eigenskapar må dei ha for å vere gode omsetjarar av idear i den lokale konteksten?

### 2.4.3 Translatørkompetanse

Rørvik (2007) seier at ein treng aktørar med translatørkompetanse slik at ein unngår at idear blir: 1) frikopla, det vil seie tatt inn men ikkje tatt i bruk av praksisfeltet, 2) fråstøytt, ideen vert tatt inn og forsøkt tatt i bruk, men lagt vekk, 3) tatt inn og tatt i bruk, men får anna effekt enn forventa. Rørvik (2007) tek utgangspunkt i dei fire dydane kunnskap, mot, tolmod og styrke for å illustrere kva kompetanse ein god omsetjar må ha for å hente ut idear og å introdusere ideane i den nye konteksten. Eg vil bruke perspektiva slik dei er framstilt hjå Rørvik (2007) for å analysere avdelingsleiarane sin translatørkompetanse i den lokale konteksten etter at ideen er henta ut og vil difor her gjere greie for den delen av translatørkompetanse som omhandlar introduksjon av ide i ein ny kontekst.

#### Kunnskap

Rørvik (2007) seier at translatøren må ha to typar kompetanse, sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse. Det vil seie at omsetjaren må kjenne konteksten så godt at han kan gje leiinga råd om kva idear og grep organisasjonen treng, sortering. I tillegg må omsetjaren kunne bidra til at ideen som skal implementerast vere tilpassa det som er i organisasjonen frå før, konfigurasjon. Omsetjaren må altså ha kunnskap om ideen og konteksten.

#### Mot og tolmod

Translatøren må språksetje ideane, introdusere nye omgrep og drøfte før ideen kan omsetjast og ein må avgjere på kva måte ideen skal omsetjast på alt etter kva som passar i ein gitt situasjon, jamfør avsnitt 2.4.1. Dette knyter Rørvik (2007) til dyden mot. Translatøren må og vere tolmodig seier Rørvik (2007), for ofte vil ideen fyrst vere prat og sidan etter ei tid vil den gje seg i utslag i nye praksisar. Det må setjast av tid til at ideen kan modnast. Praten må vere målretta og ideen må konkretiserast for at dette skal skje.

#### Styrke gjennom kyndighet og myndighet

Rørvik (2007) seier vidare at translatøren må ha styrke til å møte motstanden som kan oppstå når ein innfører nye idear. Motstanden kan komme i form av at det kjem argumenter for at ein ikkje har teknologien som skal til eller at det handlar om motstridande verdiar. For å handtere motstand må translatøren ha kyndighet og myndighet. Kyndigheten kjem gjennom grundig kunnskap om praksisfeltet og er viktig for at translatøren skal å ha legitimitet. I tillegg treng og translatøren kjennskap til praksisfeltet for å gjere seg opp si eiga mening om argumenta

som kjem opp når ein møter motstand. Myndighet kjem ofte som eit biprodukt av kyndighet seier Rørvik (2007), dersom ein kan praksisfeltet får ein gjennom det autoritet og.

Kontekstualiseringsprosessen slik den er skildra i Rørvik (2007) kan gje eit nyttig perspektiv når eg skal seie noko om korleis ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling vert tatt inn og gjort til aktive handlingar i skulen. Eg vil då ta utgangspunkt i teorien til Rørvik (2007) for å seie noko om kva som skjer med ideen i den lokale konteksten og for å analysere avdelingsleiarane sin translatørkompetanse i denne studien.

## **2.5 Lærarane si læring, profesjonsutvikling**

Denne studien tek ikkje berre for seg forståinga av ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling, men og kva desse forståingane har å seie for profesjonsutviklinga som ein aktiv prosess. Det er difor naturleg å ta med nokre moment om profesjonsteori for å analysere resultatata i lys av dei. Abbott (1988) definerer profesjon som ei gruppe personar som innehar ein abstrakt teoretisk kunnskap som dei brukar i handtering av konkrete cases. Ofte brukar vi omgrepet om ein type yrke. I ei slik tyding får personar med ein bestemt type utdanning basert på teoretisk og praktisk kunnskap, rett til å utøve ein bestemt type arbeidsoppgåver (Grimen, 2008). Denne retten eller jurisdiksjonen kviler på at profesjonen har ein spisskompetanse som skil denne profesjonen frå andre arbeidsgrupper (Eriksen & Molander, 2008). Jurisdiksjon tek ulike former. Den kan sjåast både som ekstern kontroll i form av at dei har monopol på ein type arbeidsoppgåver fordi dei har ei spesialisert utdanning, men og ein intern kontroll over korleis oppgåvene skal utførast, autonomi og etisk standard (Molander & Terum, 2008). Abbott (1988) snakkar om kampen om kontroll. Jurisdiksjonen til profesjonar vil vere under press på grunn av konkurrerande krav i offentlegheita, juridiske diskursar og forhandlingar når ein utfører arbeidsoppgåvene (Abbott, 1988). I diskusjonane rundt dette er det og hevda at styringstrendar reduserer profesjonane sin kontroll. Styringsprinsipp som effektivitet, kontroll og auka valfridom for brukarane får forrang over det legitimitetsgrunnlaget som profesjonsutøvarane har gjennom sin kompetanse (Freidson, 2001).

Arbeidsoppgåvene som profesjonsutøvarane skal utføre er av ein slik art at den teoretiske kunnskapen må kombinerast med skjønn, når profesjonsutøvaren kombinerer desse to får vi det vi kallar praksis (Molander & Terum, 2008). Det at profesjonsutøvarar utfører arbeidsoppgåver på grunnlag av både teori og praksis gjer at vi og må sjå på forholdet mellom desse. Grimen (2008) skisserer to ulike modellar for dette forholdet. Vi kan sjå på praksis som

bruk av teori. I ein slik modell blir teoretisk kunnskap det primære. Fenomenet «evidensbasert» har truleg i seg eit sterkt element av slik tenking seier han (Grimen, 2008) . Men eit problem i denne modellen er at ikkje all praksis kan grunnjevast teoretisk. Ein stor del av erfaringsbasert kunnskap som profesjonsutøvarane brukar er ikkje språksett. Dette kallar vi «taus kunnskap» (Polanyi, 2009). Den andre modellen Grimen (2008) skisserer er at teoretisk kunnskap bygger på praksis. Praktisk kunnskap blir då det primære og den teoretiske kunnskapen blir ein språkleggjering av praksis. Eit problem med denne modellen er at mykje av den teoretiske kunnskapen er så avansert at den ikkje kan sjåast som ei artikulering av praktisk kunnskap (Grimen, 2008). Handlingane til profesjonsutøveren bygger altså på både teori og praksis. Freidson (2001) likestiller desse to kunnskapsformene, den formelle kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen.

## **2.6 Bruk av forskingsbasert kunnskap og teori**

I masteroppgåva ynskjer eg å sjå nærare på forskingsbasert kunnskap og teori som eit kunnskapsgrunnlag for profesjonsutvikling. Det blir viktig å definere kva forskingsbasert kunnskap og teori er i denne samanhengen for å kunne analysere dette på eit teoretisk grunnlag. Her vil eg ta utgangspunkt i ein artikkel av Ertsås og Irgens (2012) der dei bygger på eit gradert teoriomgrep etter Weniger. Dei definerer styringsinstruksar og teori generert av forskning som teori av sterk grad (T3) medan erfaringsbasert kunnskap blir definert som teori av svakare grad (T1) og T2 er praktikaren sin artikulerte teori. Ertsås og Irgens (2012) drøfter lærarens kunnskapsutvikling i lys av dette og seier at profesjonell praksis må utviklast på grunnlag av T3 og T1. I mi studie vil eg bruke deira definisjonar for å belyse kva type teori som blir brukt i arbeidet med profesjonsutvikling. Sidan ulike studiar eg har omtala i avsnittet om kunnskapsgrunnlag syner at teori av sterk grad T3 blir nytta i mindre grad enn T1 ynskjer eg å særleg undersøke bruken av teori av sterk grad T3. For å få eit bilde av dei ulike aktørane si forståing av kunnskapsbasert profesjonsutvikling vil eg forsøkje å identifisere kva type teori som blir brukt og om dette har samanheng med dei ulike aktørane sin bakgrunn eller den konteksten(skulekulturen) dei er ein del av. Det blir og viktig og knyte bruk av teori opp mot forståinga og profesjonsutvikling som ein prosess der erfaring og teori går saman og blir brukt som grunnlag for handlingar (Ertsås & Irgens, 2012).

## **2.7 Oppsummering**

I dette kapitelet har eg forsøkt å gjere greie for dei teoretiske perspektiva som eg tenkjer kan vere nyttige når eg skal analysere data knytt opp mot problemstillinga. Problemstillinga omhandlar korleis ulike aktørar forstår ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling og kva

utfordringar desse ulike forståingane kan gje for arbeidet med dette i skulen og i leiing av prosessane. I eit institusjonelt perspektiv handlar dette om legitimitet og endring. Det handlar om styringssignal og translasjon av ideen og det handlar om lærarane si læring på eit kunnskapsgrunnlag der både erfaring og teoretisk kunnskap inngår.



### 3 Metode

Når ein skal gjennomføre eit forskingsprosjekt er det viktig å ha ein plan og ein struktur for arbeidet der vi har ein samanheng mellom målet med prosjektet, framgangsmåte for innsamling av data, analyse av resultat, framstilling av resultata og kva tolkingsrammer vi sett datamaterialet vårt inn i. Dette kallar vi prosjektet sitt design, eller undersøkinga sitt kva, kven, kor og korleis (Thagaard, 2013). Vi skil mellom to hovudkategoriar av forskingsstrategiar; kvantitativ metode og kvalitativ metode. Kva strategi vi vel heng saman med problemstilling og mål for prosjektet vårt. I dei neste avsnitta vil eg grunngje dei vala eg har gjort når det gjeld forskingsstrategi og framgangsmåtar i mitt prosjekt.

#### 3.1 Kvalitative forskingsintervju og hermeneutisk forskingslogikk

Til ei problemstilling som forsøker å gå i djupna for å forstå egnar kvalitativ metode seg (Thagaard, 2013). Problemstillinga i mitt forskingsprosjekt omhandlar forståing og den omhandlar korleis desse forståingane spelar inn på prosessar i den lokale konteksten og ein kvalitativ forskingsstrategi vil difor egne seg bra. Ein kan nytte ulike framgangsmåtar for å samle inn data når ein nyttar kvalitativ forskingsstrategi. Det kan til dømes vere observasjon, tekstanalyse eller intervju. Thagaard (2013) seier at intervju egnar seg godt når ein er ute etter informasjon om korleis personar opplever og forstår seg sjølve og omgivnadane og difor vert intervju som framgangsmåte eit naturleg val ut frå målet i mi forskning.

Fortolking er ein viktig del av den kvalitative forskinga (Thagaard, 2013). Fortolking vil seie at ein går utover det som blir sagt i intervjuet og tolkar det og leiter etter mønster av meining (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er då viktig at forskaren tek omsyn til si eiga før-forståing av temaet ein skal undersøkje og kva vitskapssyn og forskingslogikk ein tek utgangspunkt i. Til saman dannar dette grunnlaget for korleis forskaren tolkar og forstår resultata som kjem fram i prosessane (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle er før-forståinga av temaet knytt til at eg sjølv er skuleleiar og slik sett er ein del av det feltet eg skal gjere undersøkingar i. Eg har kunnskap om temaet gjennom studiar og mitt daglege arbeid samt at eg i førebuinga til dette forskingsprosjektet har satt meg inn i kunnskapsstatus og ein del av den forskinga som er gjort på temaet frå før. Forståinga mi tek altså utgangspunkt i det eg veit om temaet frå før og den auka forståinga gjennom produksjon og analyse av data undervegs i dette arbeidet.

Når det gjeld vitskapssyn og forskingslogikk tek eg utgangspunkt i ein sosialkonstruktivistisk ståstad og nyttar eit hermeneutisk perspektiv for å forstå og tolke resultata mine. Ut frå ein sosialkonstruktivistisk ståstad er kunnskapen som blir produsert i eit intervju eit resultat av

sosial interaksjon mellom forskaren og den som ein intervjuar der språket blir tillagt vekt for meiningsdanninga (Thagaard, 2013). Aadland (2011) seier at sosial konstruksjonisme omhandlar korleis vår oppfatning av røynda utviklar seg i sosialt samspel over tid. I eit hermeneutisk perspektiv ser ein resultata av forskinga som ein interaksjon mellom forskaren som intervjuar og intervjupersonane, ein fokusere på både forståing og fortolking (Aadland, 2011). Kunnskapen blir produsert gjennom spørsmål og svar i intervjuet, gjennom transkriberinga, analysen og rapporteringa (Kvale & Brinkman, 2015). Difor vert og kunnskapen som veks fram påverka av forskaren si før-forståing og kva metodar ein nyttar i alle delane av prosessen. Når eg tek utgangspunkt i ein sosialkonstruktivistisk ståstad er det ut frå at eg vil få direkte kontakt med intervjupersonane noko som i sin tur fører til at begge partar har innverknad.

### **3.2 Rekruttering av intervjupersonar**

Temaet kunnskapsbasert profesjonsutvikling og sjølve problemstillinga omhandlar forståing og tilrettelegging i den lokale konteksten. Når det gjeld forståing av omgrepet kunne eg ha intervjuar både skuleeigarar, rektorar, avdelingsleiarar og lærarar i skulen, men i og med at tilrettelegging og er tatt inn i problemstillinga vart det naturleg å intervjuar avdelingsleiarar. Det er ofte avdelingsleiarane som har ansvar for tilrettelegging av prosessane med profesjonsutvikling ved skulane og difor vart rekruttering av deltakarar gjort blant desse. Eg hadde også gjennom arbeidet med problemstillinga og innsamling av data eit ynskje om å undersøke om det fins ulikskapar på forståing og tilrettelegging av kunnskapsbasert profesjonsutvikling mellom yrkesfaglege- og studiespesialiserande avdelingar. Noko som gjer at utvalet mitt måtte rekrutterast frå vidaregåande skular som har desse avdelingane. Sjølve rekrutteringa av personar vart gjort ved at eg tok kontakt med rektorar direkte og via e-post. Dette er rektorar som eg i utgangspunktet ikkje er «tett på», men vi er ein del av eit nettverk av skuleleiarar. Rektorane formidla informasjonsskrivet mitt til leiargruppa si og sende meg kontaktinformasjon til dei av delingsleiarane som sa seg villige til å delta. I denne prosessen rekrutterte eg åtte avdelingsleiarar ved seks ulike skular. Alle deltakarane vart kontakta via e-post der dato og tidspunkt for intervjuar vart avtalt og det vart innhenta informert samtykke frå alle deltakarane. Desse åtte avdelingsleiarane, fire avdelingsleiarar for yrkesfaglege avdelingar og fire avdelingsleiarar for studiespesialiserande avdelingar, jobbar ved skular som varierer i storleik og kva programområder dei gir opplæring innanfor. Nokre av skulane er reine yrkesfaglege og studiespesialiserande skular medan andre er kombinerte. Det er og stor variasjon på dei fysiske rammene ved skulane der nokre av dei er lokalisert i eit

og same bygg medan andre er slått saman utan nybygg og difor lokalisert på ulike lokalitetar. Dei fysiske og organisatoriske ulikskapane er ikkje tatt med som eit drøftingsgrunnlag i samanlikninga. Eg har sett bort frå desse ulikskapane og gjort ei samanlikning mellom forståing og tilrettelegging av profesjonsutvikling mellom yrkesfaglege- og studiespesialiserande avdelingar uavhengig av kva skular desse avdelingane er ein del av.

Når det gjeld storleiken på utvalet er dette ein balanse mellom å ha mange nok til at resultatata har overføringsverdi, og få nok slik at ein har tid og ressursar til å gå i djupna på analysen av einingane (Kvale & Brinkmann, 2015). Når eg har eit utval på åtte personar er det ut frå ei vurdering av tida eg har til rådvelde i mitt prosjekt. Kvale (2015) snakkar om lova om fallande utbyte der eit økt tal på intervjupersonar utover eit punkt tilfører stadig mindre kunnskap. Men det er viktig at ein har mange nok slik at ein kan sjå etter mønster i materialet. I den eine delen av analysen deler eg utvalet mitt i to ulike grupper. Ei av avdelingane i yrkesfaggruppa var ei avdeling for fellesfaglærarane på ein yrkesfagleg skule og burde slik sett kanskje vert plassert i gruppa med studiespesialisering sidan lærarane på den avdelinga har ei utdanning med bakgrunn i den akademiske tradisjonen heller enn i meisterlære tradisjonen. Dette kan føre til at utvalet sin storleik blir lite i forhold til å lese ut mønster i datamaterialet mitt her.

Thagaard (2013) seier at kva vi kallar personane i undersøkinga vår speglar kva metode som ligg til grunn for datainnsamlinga. Når vi brukar intervju som metode kallar vi personane intervjupersonar eller informantar. Informantar står i følgje Thagaard (2013) for personar som har spesielle kunnskapar om det ein skal forske på. Deltakarane i mitt prosjekt har relevant eigenskapar i høve til problemstillinga mi, men dei har ikkje spisskompetanse som går direkte mot problemstillinga i form av at dei har jobba mykje med temaet så eg vel å kalle dei intervjupersonar. Prosessen rundt rekruttering av intervjupersonar fører til at utvalet mitt både kjem inn under det ein kan kalle strategisk utval og eit tilgjengelegheitsutval (Thagaard, 2013). Strategisk utval fordi intervjupersonane i utvalet er rekruttert på bakgrunn av at dei er avdelingsleiarar og slik sett har kvalifikasjonar som gjer at dei kan seie noko om problemstillinga i prosjektet mitt og tilgjengelegheitsutval fordi eg brukar mitt eige nettverk for å rekruttere intervjupersonar. Ved å rekruttere på denne måten får ein intervjupersonar som i utgangspunktet er interessert i å bidra i prosjektet og som kanskje og kjenner godt til temaet ein vil undersøket. Dette kan vere bra, men medfører og problemstillingar i forhold til om vi får vi innsyn i meiningar til ei gruppe deltakarar som er ekstra interessert i temaet eller

kan tolkinga av resultatata for denne gruppa og ha gyldigheit i andre samanhengar? Kvale og Brinkmann (2015) kallar dette analytisk generalisering.

### 3.3 Intervjuprosess og transkribering

Før eg strata sjølve prosessen med intervju, vart det sendt søknad om godkjenning av prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste (NSD). Informasjonsskrivet, mal til samtykkeerklæring og intervjuguide vart sendt som vedlegg i denne søknaden. Godkjenninga frå NSD, informasjonsskriv samt intervjuguide ligg som vedlegg i oppgåva. Intervjuguiden hadde spørsmål som var laga med utgangspunkt i det eg hadde lest om temaet frå før og i det teoretiske grunnlaget som skal brukast til fortolking og drøfting av resultatata. Intervjuguiden var bygd opp rundt dei fem forskingsspørsmåla mine. Den hadde tre kolonnar; forskingsspørsmåla i ei kolonne og nokre intervju spørsmål knytt til kvar av desse i ei eiga kolonne. I tillegg hadde eg ei kolonne med stikkord til oppfølgingsspørsmål. I følgje Kvale og Brinkmann (2015) bør intervju spørsmåla vere i eit språk som ligg nær til vår daglegtale og ikkje for teoretisk. Når ein delar intervjuguiden opp slik har ein kontroll på at ein dekkjer alle forskingsspørsmåla samstundes som intervju spørsmåla har eit enklare språk. Intervjua vart utført på arbeidsplassen til intervju personane, på kontora deira eller på møterom i nærleiken av kontora. Intervjua vart tatt opp ved hjelp av ein digital lydopptakar. Eg tok ikkje notatar undervegs i intervju. Eg konsentrerte meg om å lytte til det som vart sagt og skape flyt i intervjuet ved å i størst mogleg grad la intervju personane snakke fritt, men stilte spørsmål frå intervjuguiden min for å sikre meg at vi kom inn på alle hovudtema i prosjektet mitt. Dette medførte at ein hoppa litt fram og tilbake mellom ulike tema i dei ulike intervju. Dette kallar ein ei delvis strukturert tilnærming (Thagaard,2013). Ei slik tilnærming sikrar at ein får svar på alle tema slik at ein kan samanlikne svara frå ulike intervju personar samtidig som ein har fleksibilitet som skapar flyt i sjølve intervjusituasjonen.

I etterkant av intervjuet vart lydfilene overført til PC og spelt av ved hjelp av ei programvare på PCen. Programmet har funksjonar som gjer at ein kan bestemme hastigheita på avspelinga av lyden, og programmet har enkle funksjonar for å starte, stoppe og spole i lydfile. Desse funksjonane gjer det lettare å få med seg alle orda i talen som skal gjerast om til skriftleg språk gjennom manuell transkribering. Eg transkriberte alle intervju rett etter kvart intervju. Eg har forsøkt å transkribere intervju så ordrett som mogleg, men har ikkje tatt omsyn til å få på plass teikn for pausar og kroppsspråk i tekstane. Etter at lydopptaka var transkribert las eg gjennom teksten samstundes som eg spelte av lydfile. I denne prosessen merka eg av dersom det var pausar eller andre ting i talefile som kunne ha noko å bety for den vidare

analysen. Sitata som er bruke under framstilling av resultat er ikkje i ordrett talespråk, men er omforma til skriftspråk. Og då til nynorsk uavhengig av målforma til dei ulike intervjupersonane. Gjennom transkripsjonsprosessen blir munnleg informasjon gjort om til data uttrykt i form av tekst, i prosessen vidare er det dette tekstmaterialet som blir analysert.

### **3.4 Analyse av intervju, metode**

Når ein brukar personintervju som framgangsmåte for å samle inn data må ein før ein startar analysen avgjere om ein skal analysere materialet med utgangspunkt i personane ein intervjuar eller ta utgangspunkt i temaet ein undersøker (Thagaard, 2013). I analysen av resultatane mine har eg nytta temasentret analyse. Ein ser på eitt og eitt tema i prosjektet og går i djupna på dette ved å samle informasjon frå alle intervjupersonane på eitt og eitt tema.

Temasentrert analyse eignar seg godt når ein ynskjer å gå i djupna på kvart einskild tema og det gir oss og eit grunnlag for å studere samanhengen mellom dei (Thagaard, 2013).

Analysen er gjort i to omgangar. I eit empirisk perspektiv der eg har utforska meiningsinnhaldet i empirien, skildringa til intervjupersonane, samt i eit teoretisk perspektiv der eg knyter omgrep frå teori til intervjutekstane (Thagaard, 2013). Analyseprosessen får då både ei induktiv og ei deduktiv tilnærming i det ein går frå å sjå etter meiningsinnhald i empiri til å knytte omgrep frå teorien til teksten vår (Thagaard, 2013). Multiple rammer, ulike alternative idear og forklaringsmåtar kan vere relevante for å auke forståinga av eit fenomen. I prosjektet ynskjer eg å nytte fleire tolkingsrammer som inngang for analysen, leiaren som translator, ulik styringslogikk som kan ligga til grunn, ulikskapar i ulike fagtradisjonar knytt til profesjonsteoriar. I denne analyse- og tolkingsprosessen er det viktig at ein som forskar heile tida har ein tanke om korleis intervjupersonane sitt perspektiv og sin integritet blir ivareteke (Thagaard, 2013). I sjølve analysearbeidet nytta eg to ulike matriser til hjelp for dei to fasane. I analysen er det viktig at ein skil mellom tolking av intervjupersonane sin forståing og tolking knytt til teori (Thagaard, 2013).

#### **3.4.1 Analyse del 1, meiningsfortetting**

Å klippe og dele intervjutekstane inn i matriser hjelper oss å få oversikt over forskingsmaterialet, men det er og viktig å sjå dei ulike delane som ein del av den konteksten vi «klipper» den ut frå. Her nyttar eg heremeneutisk forskingslogikk. Heilskapen trer fram ut frå delane og delane trer fram ut frå heilskapen (Thagaard, 2013). Altså delen må og sjåast som del av ein heilskap ikkje som eit isolert svar på eit og eit tema i analysen vår. I den første matrisa vart delar av enkeltintervjua set inn og systematisert i ulike kategoriar som er knytt til viktige tema som kan gje svar på problemstillinga mi. Eg brukte ikkje koding på tekst, men

leita etter tekstutdrag på ulike tema på enkeltintervju og la dei inn i matrisa etter kvart. Dette vart gjort for å få ei oversikt over meiningsinnhaldet (skildringane) til intervjupersonane på dei ulike forskingsspørsmåla mine. Omgrepa som vart nytta på ulike kategoriar i denne matrisa er erfaringsnære (Thagaard, 2013).

Matrise 1. Strukturering av intervjuetekst, meiningsfortetting knytt til tema i problemstillinga

Hovudtema henta frå intervjuguiden	Klipp frå ein og ein av Intervjuetekst	Kategori, sentrale tema i problemstillinga
Innhald og kjennskap til omgrep		Kva forståing legg avdelingsleiarane til grunn når vi snakkar om kunnskapsbasert profesjonsutvikling?
Diskurs. Motivet bak det auka fokuset		
Felles forståing på avdeling		
Samarbeidstid, delingskultur og kollektive prosessar, ulikskapar mellom faggrupper i tilnærminga (struktur og innhald)		Kunnskapsbasert profesjonsutvikling i den lokale konteksten
Bruk av teori som eit grunnlag for profesjonsutvikling		
Leiing av prosessar		
Faktorar for å lukkast		
Heilskapleg tenking, forankring i leiinga		Korleis vert arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling vektlagt i det heilskaplege utviklingsarbeidet ved skulane?

### 3.4.2 Analyse del 2, meiningsfortolking

Når vi analyserer data frå intervju er målet vårt å oppnå innsikt som går utover skildringa til intervjupersonane. Vi ynskjer å få ei djupare forståing av det teamet vi undersøker (Thagaard, 2013). Vi reflekterer over korleis vi kan forstå teksten. Forståinga vil vere avhengig av forskaren si før- forståing og den teorien som forskaren legg til grunn (Thagaard, 2013). Før denne delen av analysen delte eg intervjupersonane inn i to ulike grupper. Der ei gruppe består av avdelingsleiarane på studiespesialiserande avdelingar (gruppa ST) og ei gruppe er avdelingsleiarane ved dei yrkesfaglege avdelingane (gruppa YF). Eg har gjort ei analyse for kvar av gruppene. Meiningsinnhaldet til alle intervjupersonane i kvar av gruppene er sett saman på eitt og eitt tema i denne matrisa og mi tolking er gjort på grunnlag av meiningsinnhaldet frå alle på eit og eit tema. Altså temasentrert analyse frå fire og fire

intervjupersonar. Dette vart gjort for å sjå om det er ulikskapar mellom dei to ulike gruppene. I denne tolkande fasen av analysen vart meiningsinnhaldet til intervjupersonane knytt til omgrep frå teori. Thagaard (2013) kallar desse omgrepa erfaringsfjerne. Ein pendlar mellom deltakarforståing og forståing knytt til teori som igjen gir grunnlag for fortolking (Thagaard, 2013).

Matrise 2: Strukturering av intervjuetekst, meiningsfortolking knytt til tema i problemstillinga

Hovudtema henta frå intervjuguiden	1	2	3	4	Min tolking opp mot teori ST
Forståing av ideen. Kunnskap om ide avdelingsleiar og fellesforståing					Translasjon
Diskurs					Makt/forbetring
Profesjonelt ansvar					Legitimitet
Oppsummering: Kva forståing legg avdelingsleiarane til grunn når vi snakkar om kunnskapsbasert profesjonsutvikling, ST? (Forskingsspørsmål 1)					Institusjonelt perspektiv (Skandinavisk ny-institusjonalisme og Rørvik sin teori om translasjon)
Tilpassing av ide i den lokale konteksten (Innhald, struktur)					Sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse
Kollektive prosessar Profesjonell autonomi og forholdet mellom kunnskapsbasert (teori) og erfaringsbasert profesjonsutvikling (Leiing, metode)					Kva strategi vert nytta? Konfigurasjonskompetanse
Kva kunnskaps kjelder (teori) blir brukt som grunnlag for forbetring av praksis?					Gradert teoriomgrep T1, T2 og T3
Kva effekt får ideen etter tilpassing i den lokale konteksten					Frikopling, fråstøyting eller lukkast ein?
Oppsummering: Kunnskapsbasert profesjonsutvikling i den lokale konteksten ST. (forskingsspørsmål 2, 3, og 4)					Effekt av ide og avdelingsleiar sin translasjonskompetanse (Profesjonsteori, læringsteori, Rørvik sin teori om translasjon og gradert teoriomgrep etter Weniger)
Vektlegging av pedagogisk utviklingsarbeid som del av arbeidet i leiinga ved skulen					Profesjonelt ansvar Samfunnsoppdrag Lærande organisasjon
Forventning frå leiinga.					Leiing av

Relasjon (støtte, tillit, kontroll)					profesjonsorganisasjonar Styringslogikk
Fokus på kompetanseheving og delingskultur					Innovasjon, involvering og refleksjon Lærande organisasjon
Oppsummering: Korleis vert arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling vektlagt i det heilskaplege utviklingsarbeidet ved skulane? (Forskingsspørsmål 5)					Leiing og styringslogikkar

### 3.5 Ethiske spørsmål i kvalitativ forskning

I eit forskingsarbeid må ein alltid ta omsyn til ulike etiske sider ved prosjektet. Dette gjeld ide, innsamling av data samt analyse og presentasjon av data (Rindal, 2013). Min prosjektide omhandlar ikkje sensitive eller konfidensielle data, men eg vil innhente personopplysningar av typen utdanningsnivå, alder og kva skular den ein skilde jobbar på. Her blir det viktig med koding i form av fiktive namn når ein skal framstille resultat slik at ein sikrar deltakarane anonymitet. Ein må og gje god informasjon til deltakarane der ein kommuniserer; frivillig deltaking, konfidensialitet, at ein kan trekkje seg frå prosjektet undervegs og at anonymiteten vert ivareteke. I tillegg må ein informere om føremålet med undersøkinga og korleis resultat skal brukast. Ei kvalitativ undersøking der ein nyttar intervju må til godkjenning via eit meldeskjema til norsk samfunnsvitenskapleg datateneste (NSD).

I eit forskingsprosjekt må ein tenkje over å ta omsyn til si eiga rolle som forskar i prosessen, ein må vise omsyn overfor intervjupersonane sine grenser og ikkje stille for nærgåande spørsmål. Det er eit viktig etisk prinsipp at deltakarane ikkje skal ta skade av å delta (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) seier at etisk kompetent forskning må i tillegg til at ein følgjer etiske prinsipp og retningslinjer og må bruke menneskeleg skjønn. Temaet som eg skal undersøkje er av ein slik karakter at det ikkje vil vere spørsmål som vil provosere eller såre deltakarane. Men ved å fortelje om prosessar og korleis ein jobbar på dei ein skilde avdelingane gir dei meg ein tillit ved å fortelje og det er difor viktig at integriteten til deltakarane blir ivareteke når resultat skal framstillast. Når eg nyttar temasentrert analyse gir det fordelar når det gjeld anonymitet til deltakarane.

Det er og viktig at deltakarane sine perspektiv ikkje går tapt i analysen, at deltakarane kjenner seg att i resultat. Det er difor viktig å skilje mellom forskaren sitt perspektiv og deltakarane si skildring (Thagaard, 2013). Eit anna viktig etisk perspektiv er at ein må presentere resultat



sine på ein rettvis måte og ikkje berre ta med data som passar inn med eigen forståing. Unngå det Ringdal (2013) kallar selektiv publisering. Eit anna viktig moment er at ein refererer rett til kjelder ein brukar og gjere seg kjent med anna forskning innan same felt.

### **3.6 Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning**

Reliabilitet handlar om forskinga si pålitelegheit. I kvalitativ forskning der ein legg eit konstruktivistisk syn til grunn blir spørsmålet om reliabilitet eit spørsmål om sjølve forskinga er gjennomført på ein truverdig måte (Thagaard, 2013). Reliabiliteten er avhengig av at ein som forskar syner fram at ein har gjort undersøkingane og innsamlinga av data på ein god og systematisk måte gjennom å gjere greie for refleksjon i prosessen, skildre val og framgangsmåte og få fram samanhengen mellom teori, problemstilling, datainnsamling, analyse og tolking av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten handlar om sjølve tolkinga av resultatata. Er tolkinga som forskaren har komme fram til gyldig og er den overførbar, i den forstand at tolkinga og kan ha gyldighet i andre samanhengar? (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) snakkar om analytisk generalisering, det vil seie at ein vurderer i kva grad funna frå ein studie kan seie noko om kva som kjem til å skje i ein annan situasjon, ein analyserer likskapar og ulikskapar mellom dei to situasjonane. Forskingsresultata sin gyldigheit er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen kviler på er gjort kjent, forskaren må gjere greie for framgangsmåte, opplegg for analyse og korleis resultatata er tolka (Thagaard, 2013). Det er og viktig å finne støtte for si eiga tolking ved å sjå til funn frå tidlegare forskning på same tema (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eg har i dette kapittelet gjort greie for dei metodevala og vurderingane eg har gjort i planlegging og utføring av forskinga mi. I kapittel 2 har eg gjort greie for dei teoretiske perspektiva som tolkinga av resultatata mine kviler på og i drøftinga kap. 5 trekkjer eg fram andre forskingsfunn som støttar opp under funna mine. Gjennom det har eg forsøk å ivareta dei momenta som omhandlar realibilitet og validitet i dette prosjektet.

## 4 Analyse og tolking av resultata

### 4.1 Analyse av intervjuetekstar del 1, skildring av meiningsinnhaldet

Empirien blir presentert ved at dei tre ulike kategoriane frå *Matrise 1* som er presentert i kapittel 3, dannar overskrifter. Eg vel her attforteljing av meiningsinnhaldet til alle avdelingsleiarane under eitt som ei samla gruppe for kvar av kategoriane. I tillegg til mi attforteljing brukar eg og sitat frå intervjupersonane der dette er med å få fram meiningsinnhaldet i funna på ein meir direkte måte enn i mine attforteljingar. Intervjupersonane har fått fiktive namn slik at stemma til den einskilde skal komme sterkare fram. Intervjupersonane blir referert som Bente, Ida, Liv, Håkon, Helge, Vidar, Marta og Trude.

#### **Kategori 1: Kva forståing legg avdelingsleiarane til grunn når vi snakkar om kunnskapsbasert profesjonsutvikling?**

I intervjuet vart intervjupersonane spurd om kva forståing og innhald dei legg i omgrepet kunnskapsbasert profesjonsutvikling og kor dei kjenner omgrepet frå. I tillegg vart dei og spurd om korleis dei plasserer dei tre omgrepa evidensbasert, forskingsbasert og kunnskapsbasert profesjonsutvikling i høve til kvarandre med tanke på innhald i omgrepa.

Alle avdelingsleiarane hadde ei ganske lik forklaring på kva dei la i kunnskapsbasert profesjonsutvikling og trekte fram at omgrepet handla om å ha eit bevisst forhold til iverksetting av ein ide der metoden ein brukar må bygge på forskning, innsamla data og statistikk. Ida uttrykkjer det slik:

*Det skal ikkje berre vere sånn dette har eg lyst til eller dette er eg motivert for. Eg tenkjer at for at det skal vere kunnskapsbasert profesjonsutvikling så skal det vera i eit system og ha eit overordna mål som er sett med utgangspunkt i kva man veit nokon ting om.*

Nokre av intervjupersonane har ei forståing av at omgrepet kunnskapsbasert profesjonsutvikling omhandlar å bli betre på faget sitt i tillegg til pedagogikk og skuleforskning. Dei trekkjer fram erfaring som ein viktig komponent i det å jobbe kunnskapsbasert. Ein må ta omsyn til kva andre og du sjølv har erfart. Trude uttrykker det slik:

*Når du skal utvikla profesjonen din så skal du bli betre i det yrket du jobbar i, og skal ein gjere dette kunnskapsbasert så må du jo basera det på kva andre har erfart før deg og det du sjølv har erfart. Altså du baserar det på noko reelt.*

Liv peika på at det i dette og ligg ei forplikting til å tileigne seg ny kunnskap og vere i konstant utvikling der ein og vurderer ny forskning kritisk. Ida påpeika at omgrepet er vanskeleg å forklare når det er utan relasjon til noko meir konkret, men at kunnskapsbasert profesjonsutvikling er eit forståeleg omgrep når det er i ein gitt kontekst.

Når intervjupersonane skal gje ei forklaring på dei tre ulike omgrepa kunnskapsbasert, evidensbasert og forskingsbasert blir dei alle litt nølande i starten. Alle har ei oppfatning av at kunnskapsbasert profesjonsutvikling famnar breiare enn dei to andre omgrepa på den måten at dette omgrepet og i har seg kunnskap som vi hentar gjennom erfaring og ikkje berre teoretisk kunnskap. Evidensomgrepet er lite kjent og brukt i dei lokale kontekstane, men blir knytt opp mot tal og ulike statistikkar som kvar skule kan lese og ta ut frå ulike verktøy i kvalitetssystema våre. Helge uttrykker det slik: «*Evidensbasert forbinder eg mest med det vi kan finne og ta ut av gjennom Hjernen og Hjerte*<sup>3</sup>». Håkon seier at han føretrekker omgrepet kunnskapsbasert fordi det rommar fleire av dei faktorane som skal inngå i dette arbeidet enn det evidensbaserte. Han uttrykker det slik: «*Evidensbasert høyrer meir positivistisk og mekanisk ut for meg. Lærarane mister fort tolmodigheten visst det blir ein sånn veldig mekanisk tenking, det er mi erfaring. Eg trur det gjeld profesjonsorganisasjonar generelt*».

På spørsmålet om kvar intervjupersonane kjenner omgrepa frå viser intervjupersonane til deltaking i ulike skuleleiarutdanningar som rektorskulen og masterprogram. I tillegg trekkjer nokre av dei fram fagartiklar gjennom tidsskrifter til Utdanningsforbundet som ei viktig kjelde for kjennskapen til omgrepa. Omgrepa er i liten grad snakka om med medarbeidarane, men ein opplever at det er det ein jobbar med og prøver å få til likevel. Trude meiner at kanskje ikkje sjølve omgrepa er så viktige og uttrykker det slik:

*Eg har alltid tenkt at det er viktig å høyre på kva andre har erfart og sjå på att sånn fungerer det i dei fleste tilfelle. Så om det heiter forskingsbasert eller evidensbasert? Eg veit ikkje om det er viktig, eg veit ikkje. Men me må vera opptatt av å fornya oss då, helst i riktig retning og ikkje berre gisse oss fram.*

---

<sup>3</sup> Hjernen&Hjertet er Rambøll sitt system for understøtting av kvalitetsarbeid og kvalitetsdokumentasjon i kommunesektoren. Systemet IT-understøtter leiande praksisverktøy og samlar data på ein stad, slik at barnehagar og skular kan hente beslutningsorientert informasjon på alle nivå i kommunen - frå fagpersonalet i einingane til det politiske nivå.

Eit anna moment som er viktig for forståinga i den lokale konteksten er korleis intervjupersonane tolkar motivet til styresmaktene rundt fokuset på kunnskapsbasert profesjonsutvikling. Kva diskursar trur dei ligg til grunn? Maktdiskurs der kunnskapsbasert profesjonsutvikling blir ein form for kontroll og standard? Eller ein forbetningsdiskurs der profesjonelt ansvar og legitimitet spelar ei viktig rolle? På desse spørsmåla svarar intervjupersonane at internasjonale testar som til dømes PISA og liknande medfører at vi i større grad no enn før samanliknar resultata til norske elevar med elevar frå andre land. Resultata syner at våre elevar ikkje skårar like godt på alle felt og styresmaktene forventar då at ein jobbar for å forbetre desse resultata. Norske styresmakter kjem under press og det oppstår eit ynskje og ei forventning om betre resultat og auka gjennomføring i skulen. Intervjupersonane trekkjer fram at dette ikkje er negativt, men at det faktisk er naturleg at vi blir underlagt ein viss grad av kontroll. Det blir ei bestilling frå styresmaktene om å vere profesjonelle i yrket og at det har vore ei dreining mot at vi skal ha fokus på å grunnje dei vala vi tek i dette arbeidet. Marta uttrykker det slik: «*Pedagogar er ein høgt utdanna profesjon, dei skal jobbe sjølvstendig og då må dei og godta at det blir stilt spørsmål om praksis og dokumentasjon på det dei gjer.*» Ida uttrykker det slik:

*Veldig mange av aktivitetane i skulen har eit kvifor, men det snakkar vi kanskje ikkje så mykje om. Med innføring av Kunnskapsløftet kom det ein dreining mot at vi som profesjonelle yrkesutøvarar skal vite kvifor vi gjer det vi gjer og det blir sånn tydelig kommunisert.*

Håkon trekkjer fram at utdanningsinstitusjonane er store dyre organisasjonar som forvaltar midlar for fellesskapet og vi som forvaltar desse midlane møter krav frå storsamfunnet.

*Det handlar om å forvalte offentlig utdanning og sånn som eg ser det gjer vi det ganske samvitsfullt i Norge. Det er ikkje noko vi skal ta for gitt. For meg ser det ut som om tanken om å ha ein felles strategi for danning og kunnskapsutvikling står i fare for å kunne bli faktisk gjort til noko som ikkje lenger er eit statleg ansvar.*

Men i tillegg til denne forståinga av at det vert sett krav framhevar intervjupersonane og at det er naturleg å drive profesjonsutvikling der ein har eit systematisk arbeid der ein jobbar breitt rundt fag, pedagogikk og kollektive handlingar. Dei meiner og at det auka fokuset på profesjonsutvikling har samanheng med at ein har sett at lærarane jobbar individuelt og ein

ynskjer å sikre at ein får eit felles fokus ved å sjå det frå eit overordna nivå. Trude uttrykker det slik:

*Eg trur at veldig mange vil ha fokus på å bli betre frivillig. Dei fleste syns jo det er viktig å reflektere og finne ut korleis dei kan bli ein betre lærar, men for å få med alle så er det viktig at det blir skriftleggjort og kjem ovanifrå sånn at det blir noko alle driv med og ikkje berre dei som vil.*

I intervjuet med Bente kom vi til å prate om dette spørsmålet opp mot vår eigen skuleeigar og Bente framhevar at ein har relativ stor fridom frå skuleeigar til å sjølv avgjere korleis ein ynskjer å leggje til rette for utviklingsarbeid og profesjonsutvikling ved den einskilde skule. Eit raust system, men gjennom leiarskulering på ulike nivå synleggjer skuleeigar at dei forventar at vi jobbar kunnskapsbasert og vi skal hente data på alle nivå i arbeidet vårt. Vi skal bruke forskning, faglitteratur og resultat frå undersøkingar og bruke dette som eit fundament for det vi gjer. Marta trekkjer fram skuleeigaren sitt styringsdokument<sup>4</sup>. Ho framhevar at skuleeigaren har ein retorikk som framhevar utviklingssida av dette arbeidet og det hjelper oss til å ha fokus på utvikling heller enn kontrollaspektet ved det. Marta uttrykker det slik: «Sånn som eg føler fylket jobbar så brukar dei ikkje verken omgrepa kontroll eller målstyring, dei har ein retorikk som handlar om utvikling så kanskje det hjelpe oss til å fokusere på utviklingssida ved dette.»

På spørsmål om ein har ei felles forståing av kva kunnskapsbasert profesjonsutvikling handlar om på avdelinga kjem det fram at ein i liten grad har sett ord på kva det vil seie å jobbe kunnskapsbasert og korleis ein forstår omgrepet profesjonsutvikling. Ein opplever omgrepet som oppkonstruert, men meiner ein likevel har ei merksemd rundt det å jobbe kunnskapsbasert. Ida uttrykker det slik:

*Vi brukar omgrepet lite i vår skulekvardag her. Vi har veldig sterk bevisstheit etter mitt skjønn og vi jobbar kontinuerleg med det som handlar om utviklingsarbeid utan at vi er så veldig flinke til å seie at det er profesjonsutvikling, men det har vore sånn - utviklingsarbeid er viktig og at det er viktig å ha strukturert kollektivt samarbeid.*

---

<sup>4</sup> Skuleeigaren det her er snakk om har utarbeida eit styringsdokument som gir føringar for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved dei vidaregåande skulane. Styringsdokumentet inngår som ein del av eit heilskapleg system rundt verksemdbasert vurdering. I styringsdokumentet er det laga ei pedagogisk plattform som dette arbeidet skal tuftast på. Kjennskap til og bruk av nyare forskning innan skuleutvikling ligg som ein av primissane i denne strategien.

Avdelingsleiarane fekk og spørsmål om korleis lærarane ved avdelinga stilte seg til kravet om kunnskapsbasert profesjonsutvikling. Intervjupersonane meiner det er ei felles forståing på avdelinga kva profesjonsutvikling handlar om og kva ein skal setje fokus på. Det er ei forståing for at ein skal bruke resultat frå elevundersøkinga og andre statistikkar og løfte fram utfordringa og forbetre seg. Avdelingsleiarane seier vidare at det kjem ikkje automatisk og at ein må halde fokus. Håkon trekkjer fram at lærarane ved hans avdeling ofte opplever denne delen av jobben som byrdefull. Dei manglar eigarskap til prosessen. Dei saknar relevans fordi det ein har satt fokus på er langt frå det arbeidet dei skal utføre i klasserommet. Han trur dette heng saman med at når ein arbeider kollektivt med profesjonsutvikling så skil ein ofte mellom fag og andre delar av lærarjobben og på den måten forsvinn eigarskap og motivasjon for desse prosessane. Intervjupersonen oppfattar og at di høgare utdanning lærarane har di større er utfordringane rundt dette og at det heng saman med at den faglege orienteringa aukar med utdanningsnivå. Håkon trur at det er ein stor feil at vi skil mellom fag og dei andre aspekta i lærarjobben og uttrykker det slik:

*Eg trur det er inn stor feil og på mange måtar ei misforståing at vi skal og kan skilje fag og pedagogikk. Eg trur på mange måtar at eit fagmenneske er heilt avhengig av å ha ein faglege horisont ut frå fag i møte med eleven og ein burde på mange måtar starta i den andre enden.*

Ida opplever at nokre av lærarane stiller seg spørjande til om ikkje den praksisen ein har per i dag er god nok og kvifor ein skal endre. Dei stiler seg meir uforståande til dette arbeidet heller enn å vise direkte motstand mot prosessane.

## **Kategori 2: Kunnskapsbasert profesjonsutvikling i den lokale konteksten**

I intervjuet vart avdelingsleiarane og bedt om å fortelje om sjølve tilrettelegging for og leing av dei kollektive prosessane ved eigen avdeling. I og med at skulane som avdelingsleiarane jobbar ved er så ulike i kompleksitet både i storleik, lokalitetar og samansetning er utfordringane svært ulike når ein ser på rammer. Men nokre moment er sams uavhengig av desse ulikskapane.

Alle intervjupersonane fortel at ein har arbeidsplanfesta samarbeidstid, men tida er ulikt organisert. På nokre av skulane er tida fordelt mellom utviklingsarbeid knytt til avdeling og noko tid til fellesmøter for heile skulen. Innhaldet i fellestida for heile skulen er på nokre av skulane berre brukt til informasjon, medan den på andre skular og blir nytta til pedagogisk

utviklingsarbeid der ein jobbar kollektivt på tvers av avdelingane. Trude fortel at dei har fordelt tida mellom avdeling og fellesmøter der avdelingsleiaren sett opp agenda for sine avdelingsmøter, medan fellesmøta blir brukt til felles satsingsområder som til dømes FYR-prosjekt<sup>5</sup> og klasseleiing der heile skulen deltek. Vidar fortel at han har tett oppfølging og dialog individuelt med kvar einskild og at han brukar tid på det dei er opptatt av der og da. Han uttrykker det slik:

*Det blir ofte utviklingsarbeid med kvar einskild lærer, sånn fagleg blir det mykje ein til ein. Eg besøker dei i verkstaden og snakkar me dei når dei jobbar på fellesarealet. Ofte har vi og ein prat før undervisninga tek til. Vi drikk kaffi og då passer det godt å diskutere kva dei er opptatt av. Dei likar å fortelje om kva dei har funne på i verkstaden og ulike prosjekt dei driv med. Det er viktig å bruke den tida så derfor så prioriterer eg det.*

Alle intervjupersonane trekker fram at det å få nytta samarbeidstida godt er ei utfordring både med tanke på lokalitet, timeplanar, lærarane sin arbeidstidsordning og kultur for samarbeid og kollektive prosessar. Det blir og trekt fram at fellestid fort blir brukt opp fordi ein har så mykje som skal inn av både utvikling og drift og både rektor og avdelingsleiar vil ha sin bit av denne fellestida.

Når det gjeld leiing av prosessane føregår dette ulikt. Vidar legg mykje vekt på dialog med kvar einskild slik at det blir leiarstyrt, men på ein diffus måte. Han uttrykker at utviklinga handlar om faga og at den mest effektive måten er å ha samtale med lærarane om det dei er opptatt av og spele på lag med dei, ein må finne lure måtar å få gjennomført utvikling på. Dei andre avdelingsleiarane seier at det ofte er den formelle leiinga, altså avdelingsleiar eller rektor som leiar prosessane og bestemmer innhaldet ein skal jobbe med. Liv fortel at ein etter innspel frå lærarane har endra på organisering og i staden for å ha store fellesmøter for heile skulen styrer meir av fellestid mot avdelingsmøter og tid for dei ulike fagseksjonane. Dei legg då til grunn at organiseringa og leiinga i ein del av denne tida skal leiast av lærarane etter prinsippet om kollegadeling. Håkon har god erfaring med at fagkoordinatorane på avdelinga leiar dei kollektive prosessane og uttrykker det slik: «Når fagkoordinatorane leiar desse

---

<sup>5</sup> FYR, står for fellesfag, yrkesretting og relevans. Prosjektet skal sikre at elevar i dei yrkesfaglege utdanningsprogramma får ei opplæring i fellesfaga matematikk, norsk, engelsk og naturfag som dei opplever som relevant for skulevardagen og som er yrkesretta mot framtidig arbeidsliv. Utdanningsdirektoratet har ansvar for prosjektet og det er gitt kompetanseheving til lærargrupper og leiarar frå ulike skular i heile landet som ein del av prosjektet.

*prosessane får dei faglig autonomi og kan komme med idear og innspel og dette gir kjempesuksess fordi ideen kjem frå lærarane og frå klasserommet».*

På spørsmåla rundt innhald og på kva måte ein gjennomfører sjølv arbeidet med dei kollektive prosessane på vart intervjupersonane bedt om å identifisere faktorar som er viktig for å lukkast med dette arbeidet i den lokale konteksten. I tillegg fekk dei spørsmål om kva type kunnskapskjelder ein eventuelt nyttar som grunnlag for arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling. Håkon trekker og fram at det er utfordringar knytt til å gje fellestida eit innhald som gir lærarane motivasjon og inspirasjon til å delta i det kollektive samspelet og uttrykker det slik:

*Det er eit stort ansvar å skulle bruke veldig mange høgt utdanna personar si tid utan å klare å engasjere dei. Når inspirasjonen og motivasjonen forsvinn så går det faktisk an å bli ein gratispassasjer og heile prosessen glir over til å bli symbolsk heller enn å føre til utvikling.*

Han trekker fram at for at ikkje dette skal skje må ein som leiar ha respekt for den faglige innfallsvinkelen, men lærarane må og ha forståing for at leiar må ha eit breiare perspektiv enn berre fag. Han fortel at dei opplever at det er aksept for at ein må ha eit kollektivt samarbeid men at dei fysiske rammene og knappheit på fellestid gir utfordringar. Vidar seier at lærarane sjølv er opptatt av å halde seg oppdatert på sitt eige fag, oppdatering av dei fagspesifikke tinga går litt av seg sjølv, særleg då det som omhandlar ny teknologi. Marta fortel at det er vanskeleg å få opp eit engasjement for samarbeid på fellesmøta og at fellestid på avdelinga fungerer betre, dette heng saman med at faga kjem meir i sentrum på avdelingsmøta medan dei overordna problemstillinga blir det sett fokus på i fellesmøta. Ho uttrykker det slik:

*Eg vil tru at dei ser på samarbeidstida på avdelingsnivå som nyttigast ja. Og det er ofte eit dilemma for oss å få opp engasjementet rundt fellestid sjølv om me jobbar med utviklingsplanen. Fordi lærarane føler gjerne det er viktigare å ha fokus på faga og undervisninga si heller enn å jobbe med til dømes vurdering for læring.*

Det vert og understreka av ein av avdelingsleiarane at ein må vise til gode døme, men og snakke om utfordringane og kva ein ikkje lykkast med i klasseromma. Dette kan vere med å senke terskelen for å prøve ut nye ting og å dele med kollegaer.



Alle intervjupersonane trekker fram at ein for å lukkast må ned på eit konkret og praktisk nivå. Samarbeid rundt «luftige» problemstillingar som lærarane føler er langt frå klasserommet blir sjeldan vellukka. Marta trekkjer fram at endring av praksis tar lang tid, ein må vere tolmodig i dette arbeidet. I dette arbeidet kan ein aldri gje opp, ein må gjenta og gjenta veldig ofte for å halde fokus. Ei felles forståing krev gjentakning. Ho uttrykker det slik:

*Som skuleleiar må ein erkjenne at mange bruke lang tid på å endre praksis, vi må vere tolmodige. Eg ser jo at ein del får ting på plass i løpet av veldig kort tid og jobbar veldig godt og nokre brukar litt for lang tid og hjå dei er det kanskje motstand og.*

Nokre av intervjupersonane trekker fram at leiing av prosessane er ein svært viktig suksessfaktor. Leiaren må vere tydelig i si forventing, sette av tid og ha evne til å halde i ting, gje rette introduksjonen, sette det inn i ei ramme. I tillegg må ein heile tida vise interesse for resultatata. For at ein skal greie dette må leiaren sjølv ha kjennskap til korleis man leier og driv arbeidet med dei kollektive prosessane. Ida uttrykkjer det slik:

*At vi frå eit leiarståsted klarar å skapa forståing og motivasjon for å ha profesjonsutvikling som er målbevist og styrt. Den einskilde læraren har lyst til å få fagleg oppdatering og er motivert for det, men det sikrar jo ikkje ei felles heving. Og det er jo det som er vår jobb, å sikre at vi meistrar våre arbeidsoppgåver kollektivt sett og ikkje berre den einskilde.*

Det er og viktig at når ein som leiar introduserer noko nytt må ein spele på interessa til medarbeidarane og stille konstruktive og gode spørsmål. Det å lytte og vere i dialog er viktig. Vidar uttrykker det slik:

*Dialog er viktig. Det går ikkje å bløffe det, man må vere interessert sjølv. Når lærarane merkar at du er interessert så hjelper det altså og viss nokon ikkje responderer så er det jo klart at det går jo ann å forklare kva som vert forventa og sette det inn i ei ramme for å forklare det.*

Liv framhevar at det å lytte handlar om at medarbeidarane våre er kompetente folk som har masse erfaring, men å jobbe kunnskapsbasert der ein trekkjer inn teori som eit grunnlag for refleksjon saman med erfaring er ein nye måte å tenke på og ein kan merke at nokre lærarar blir usikker på eigen kompetanse sjølv om dei er dyktige i jobben sin. Liv fortel at leiinga ved hennar skule bestemte tema for satsingsområde utan at det vart drøfta med personalet i forkant

og ein del av personalet ville då heller diskutere kva som var bestemt og ikkje innhaldet i det ein faktisk skulle halde på med. I etterkant ser leiinga at ein kanskje burde brukt meir tid og leiarane burde vert betre førebudd, men arbeidet med sjølv prosjektet vurdering for læring (VFL)<sup>6</sup> har ført til endring og ein har lært mykje. Nokon av seksjonane har jobba veldig godt og fått inn omgrepa og eit fellesspråk rundt vurdering. Eit anna moment som vart påpeika var at ein må anerkjenne faga sin eigenart og det faktum at personalet er ei gruppe med ulike individ, dette fordrar at det kollektive samarbeidet må fanne breidt slik at det opplevast meningsfullt for alle å delta. Liv påpeikar og at når ein møter motstand er det viktig at leiaren retter fokuset mot dei som faktisk vil delta og at dette vil gje ein smitteeffekt over tid, men og at det er eit leiaransvar å følgje opp personar som melder seg heilt ut. Liv har brukt skulevandring som metode for å følgje opp medarbeidarane. Ho meiner dette gir gode opningar til diskusjon og refleksjon rund praksis i klasserommet. Ein har som leiar då moglegheit til å følgje opp personar som ikkje deltek i fellesskapet og der endring og utvikling i klasserommet blir mangelfull. Det vert og påpeika at ein som leiar må våge å gjere endringar når ein får innspel. Det gir engasjement når lærarane får vere medspelarar i prosessen. Ein må vere tett på å lytte og sette ting inn i ein kontekst slik at alle drar i same retning.

På spørsmåla om kva kunnskapskjelder ein tek i bruk som grunnlag når ein skal jobbe kunnskapsbasert er dette ulikt ved dei ulike skulane. Alle nyttar resultatata frå elevundersøkingar og ulike statistikkar ein har tilgang til og det er ei forståing for at dette skal brukast som eit kunnskapsgrunnlag. Når det gjeld andre kjelder er dette ulikt. Ved ein av skulane har rektoren ei forventning om at dei skal jobbe kunnskapsbasert og har trekt inn vitenskaplege artiklar som grunnlag både for førebuing av saker i leiargruppa og som grunnlag for utviklingsarbeid i det kollektive samarbeidet ved skulen. Ida syns dette er positivt for heile organisasjonen og uttrykker det slik:

*Eg opplever at vi har ein rektor som har veldig høg bevisstheit på at ting skal vere kunnskapsbasert og som bruker teoretiske omgrep og viser til teori. Det er veldig ok og er med å bidra til at vi andre blir meir bevisst og at det kan bli ein kultur for å trekke inn teori i større grad.*

---

<sup>6</sup> Den nasjonale satsinga *Vurdering for læring* starta i 2010. Det overordna målet for satsinga var at skuleeigar, skular og lærebedrifter skal utvikle ein vurderingskultur og ein vurderingspraksis som har læring som mål. I 2013 vedtok Kunnskapsdepartementet å føre vidare den nasjonale satsinga for å ake lærerane og instruktørane sin vurderingskompetanse. Pulje 5 hadde oppstart i 2014, pulje 6 i 2015, og pulje 7 hadde oppstart våren 2016.

Også ved andre skular har ein god erfaring med å leggje ut informasjon i forkant av fellesmøter slik at deltakarane kan møte budd, men når det ikkje ligg ei plikt til å førebu seg er det ikkje alle som følgjer opp dette. Ved ein av avdelingane vert fagstoff og vitskaplege artiklar trekt inn som eit grunnlag om ein har utfordringar i elevgruppa der ein treng idear og kompetanse for leggje til rette for elevane på ein god måte. På avdelingane til Marta har ein gjort nytte av og trekt inn teori om vurdering når ein har jobba med dette temaet, men avdelingsleiaren fortel at medarbeidarane er praktisk orientert og går raskt over til å tenkje handling når dei blir presentert for teori. Her har nettsidene til Utdanningsdirektoratet og anna faglitteratur vorte brukt, men ofte blir det slik at leiaren trekkjer inn eit teorigrunnlag medan lærarane fort trekkjer mot det praktiske. Helge uttrykkjer det slik:

*Eg trur dei nyttar erfaring som grunnlag og at dei ikkje er så veldig flinke til å lese seg opp på nyare pedagogisk litteratur. Det trur eg ikkje dei brukar i særleg grad altså, men samtidig så ser eg i diskusjonar at om nokon har lest så er dei veldig på søken etter kva som er nytt.*

Ved ein av skulane seier intervjupersonen at ein i liten grad ser til forskning. Ein trekkjer mot det praktiske, erfaringsutveksling mellom lærarane er den forma som blir nytta mest. Erfaringsgrunnlaget blir brukt som kjelde for refleksjon. Ved ein av skulane har ein brukt teori og fagstoff i arbeidet med kompetanseheving på vurdering. Ei faglig forankring i teori og fagkunnskap for ulike metodar som skulle prøvast ut i klasserommet. Dette vart opplevd forskjellig i lærarkollegiet der nokre var positive, medan andre opplevde det tungt og ville over i det praktiske. Liv uttrykkjer det slik:

*Ja, altså når det gjeld yrkesfag spesielt så har dei syns at dette...vi er jo praktiskarar vi som dei seier og det trur eg nok at dei følte. At dei i starten iverfall syns at det var veldig teoretisk og hadde ein oppfatning av at det passa godt for studiespesialiserande og ikkje fult så godt for yrkesfag for de meinte at det var ikkje sånn bakgrunn dei hadde.*

Liv fortel vidare at dei gjennom kompetansehevinga og prosessen har sett ei endring når det gjeld haldningane til å nytte teori som eit grunnlag for profesjonsutviklinga. Liv uttrykker det slik:

*Det har vore interessant for vi har drøfta ting heilt fagleg spesifikt. Oppgåvene vi har jobba med har hatt eit fagleg teoretisk fundament og så skulle ein prøve*

*det ut i praksis. Det har vore positivt for dei som har oppdatert seg på det fagstoffet dei fekk tilgang til, men alle har ikkje vert like entusiastiske.*

Fleire av intervjupersonane trekkjer fram at dei nyttar kunnskapskjelder som dei plukkar opp gjennom Utdanningsforbundet sine tidsskrifter. Ein del har god nytte i fagartiklar som dei får tilgang til gjennom faglege nettverk og intervjupersonane seier at lærarane og hentar kunnskap gjennom desse kanalane.

På spørsmålet om ein ser ulikskapar mellom ulike faggrupper i motivasjonen og haldning for kunnskapsbasert profesjonsutvikling vert det trekt fram at det handlar om engasjerte medarbeidarar der nokre alltid er på søken etter kva som er nytt, medan andre har ein oppfatning av at det ein har gjort før må jo vere godt nok, men ofte kjem dei og gradvis etter. Nokre lærarar vil gjere det på same måte som ein alltid har gjort det, men dei som føler dei framleis har noko å bidra med, som føler at dette har relevans for dei, er med å reflektere rundt det ein jobbar med. Liv fortel at yngre lærarar er meir motiverte for samarbeid, medan andre meiner dei jobbar best individuelt, men gjennom prosjektet dei har arbeida med er samarbeidet blitt meir strukturert og dei ulike gruppene har nærma seg kvarandre i forståing. Gruppene har vert sett saman tverrfagleg og dette har vore til hjelp. Liv uttrykker det slik:

*Ja, altså eg trur nok vi kan sjå forskjell på avdelingane, spesielt yrkesfag og studieførebuande, at ein tenker ulikt i høve til vurderingspraksisar. Men dei har på ein måte nærma seg litt kvarandre si forståing for desse gruppene har jo vert satt saman tverrfaglig sånn at det ser eg jo.*

Det vert framheva av fleire av intervjupersonane at tilsette som er nyutdanna eller er i utdanning i form av både vidareutdanning og etterutdanning ofte har ei meir open haldning til og bevisst forhold til kunnskapsbasert profesjonsutvikling. Her påpeikar intervjupersonane at det gjeld både nyutdanna unge lærarar, men at ein og ser større forståing for å arbeide med profesjonsutvikling på eit kunnskapsgrunnlag hjå erfarne lærarar som har tatt etter- og vidareutdanning så det er ikkje knytt til alder, men at det kanskje har skjedd ei endring i utdanninga ved utdanningsinstitusjonane. Liv uttrykker det slik:

*Det går nok eit skilje mellom oss som har tatt utdanning for ei stund tilbake og dei som no får ei oppfrisking gjennom etterutdanning eller ny utdanning. Ein har eit sterkare fokus på at forskning skal ligge til grunn for det ein gjer. Gjennom rektorutdanning så merkar eg spesielt det at det er basert på forskning*

*og erfaring. Det er mykje meir gjennomsyra no enn det var når eg tok utdanninga mi for lang tid tilbake.*

Bente meiner at tilnærming til profesjonsutvikling handlar meir om personlegheten hjå den einaskilde heller enn utdanningsbakgrunn og alder. Håkon påpeikar og at arbeidsbelastninga er svært forskjellig mellom ulike faggrupper i vidaregåande skule og at dette og spelar ei stor rolle i tilnærminga til profesjonsutviklinga. Det handlar om kva ein har kapasitet til. Han uttrykker det slik.

*Vi må jo ta inn over oss at høg arbeidsbelastning er ein faktor som hindrar profesjonsutvikling fordi mykje av dette handlar om kva du har kapasitet til å opne deg opp for og kva du har vilje og krefter til å sette deg inn i.*

På spørsmål om avdelingsleiarane ser ulikskapar mellom ulike faggrupper i holdningar ein har til å trekke inn teori i kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutviklinga svarer intervjupersonane litt ulikt på dette. Ved den skulen der ein har jobba med vurderingsprosjektet var det i starten uttalt at denne måten å jobbe på, med at ta utgangspunkt i forskingsbasert kunnskap for å jobbe med endring av praksis, kanskje passar betre for lærarar ved dei studiespesialiserande avdelingane og kanskje ikkje fullt så godt for yrkesfaglærarane som har ei utdanning som tek utgangspunkt i det praktiske heller enn i det teoretiske. Men gjennom arbeidet med dette prosjektet har ein hatt ei endring der ynskje og forståing for å diskutere og å drøfte på eit kunnskapsgrunnlag står sterkare fram no enn før. Liv uttrykker det slik:

*Eg trur vi er i gang med den teoretiske ballasten no, for i seksjonsarbeidet så er det no eit ynskje frå lærarane at vi set oss ned og drøfter meir på eit kunnskapsgrunnlag - kva gjer vi? Ikkje berre sånn som vi har gjort i alle år.*

Dersom ein driv utviklingsarbeid knytt til fag er ofte yrkesfaglærarane svært engasjerte. Det blir og framheva at yrkesfaglæraren ofte er meir praktisk orienterte og det ligg ikkje så naturleg å lese ny teori for å utvikle seg. Helge uttrykkjer det slik:

*Det er opplagt at ein god del av yrkesfaglærarane ikkje er så glad i å skrive og dei er kanskje ikkje så glad i å lese heller. Dei er praktisk orienterte folk i heile sin væremåte, sant? Og då er det kanskje ikkje det mest naturlege å bla opp i litteratur.*

Marta uttrykker det slik:

*Eg har ei oppfatning om at yrkesfaglærarar er handlingsorienterte, dei finn ut kva dei skal gjere også gjer dei det i litt større grad enn akademikarane som skal diskutere veldig lenge og kanskje ikkje gjere det ein har bestemt likevel, men det er kanskje ein stereotypi?*

Vidar framhevar dette med at programfaglærarane på yrkesfag er opptatt av ny teknologi og å introdusere det for elevane sine, men dei ser ikkje dette som ein forskingsbasert eller kunnskapsbasert utvikling. Dei ser på det som nye produkt som dei sett seg inn i og så kursar dei kvarandre i den nye teknologien. Det er og ein haldning blant lærarane på yrkesfag at forskning innan skulefaglegeemne er langt frå den verkelegheita dei møter i klasserommet. Vidar uttykkjer det slik:

*Gapet mellom teori og praksis blir jo spesielt stort på yrkesfag fordi at mange gongar har ein ikkje idealeleven. Det er elevar som kanskje ikkje har lyst til å vere der. Det er ingen som forakter forskning, men det er jo det at ein må jo forske på rett elev da. Eg trur eigentleg ikkje det er forska så mykje på den norske yrkesfageleven.*

Det vart og trekt fram at ulikskapar mellom avdelingar kan ha samanheng med kva avdelingsleiaren prioriterer. Det kan handle om at leiarane er ulike like mykje som ulikskapar i personalet på dei ulike avdelingane. Her kunne Trude tenkt seg at ein som avdelingsleiarar for ei avdeling også hadde fått muligheita til å komme inn på ei anna avdeling og presentert prosjekt som ein hadde engasjement for slik at ein fekk eit meir felles fokus på dei ulike avdelingane.

Eit anna viktig aspekt ved profesjonsutviklinga i den lokale konteksten er delingskulturen ved dei ulike avdelingane. Korleis legg ein til rette for at lærarane kan dele erfaringar og ny kunnskap på avdelinga? På dette spørsmålet svarar alle avdelingsleiarane at ein prøver å få til deling av kunnskap som er erverva gjennom deltaking på kurs eller etterutdanning ved at ein set av tid i form av informasjonsøkter i fellestida. Ida trekker fram at det er ei positiv haldning til å lære av kvarandre, men at ein del av lærarane er skeptiske til å sette dette i system. Lærarane heller mot uformell erfaringsdeling og er meir skeptisk til ei forplikting på dette arbeidet. Ved nokre av avdelingane set ein tydelege krav om at dersom ein deltek på kurs eller utdanning skal ein bidra med denne kunnskapen inn i organisasjonen i etterkant medan det andre plassar i større grad ligg som ein underforstått forventning heller enn eit uttalt krav. Gjennom arbeidet med kompetanseheving på vurdering opplever avdelingsleiaren at ein har

lært av den teoretiske kunnskapen og ein har brukt kunnskapen i praksis i klasseromma. Men ein manglar enda ein del av den faglege diskusjonen og meiningsbrytinga der ein kan lære av kvarandre. Liv uttrykker det slik: «*No i etterkant har lærarane skildra situasjonar der dei har lært av det dei har vore gjennom og har nytta det i praksis, men dei manglar diskusjonen saman med andre i fagseksjonar og på avdelinga. Dei blir litt åleine.*». Liv fortel at på nokre av fagseksjonane har ein lukkast med å få det faglege grunnlaget inn som eit fundament i det kollektive samarbeidet. Liv seier at dei fagseksjonane som har lukkast best med dette er dei som har jobba godt med å få omgrepa og ei fellesforståing av kva vurdering handlar om på plass. Lærarane på desse seksjonane får eit felles språk på det ein jobbar med og samarbeidet og erfaringsdelinga går lettare. Det å jobbe tverrfagleg er og ein viktig faktor for då får ein fram eit samarbeid og ei deling fordi ein treng kompetanse frå fleire felt samstundes. Liv uttrykkjer det slik:

*Eg trur på det med tverrfagleg vinkling altså. Får du til å jobbe tverrfagleg så får ein og til det samarbeidet fordi då må ein ha kompetanse i fleire leirar samtidig og det er naudsynt å vurdere passer dette ut frå kva vi faktisk er sett til å gjere i forhold til våre elevar?*

Vidar seier at erfaringsdeling er knytt til teknologi på verkstaden og skjer fortløpande når lærarane har behov for dette. Helge fortel at FYR-satsinga har vore vellykka med tanke på deling. Kombinasjonen av at rektor har støtta FYR satsinga, avdelingsleiaren har sett det på agendaen på avdelingsmøter, ein koordinator har hatt ansvar for gjennomføring og resultatata ein har oppnådd med konkrete undervisningsopplegg har kome frå lærarane og ein har delt desse med kvarandre på avdelinga. Helge uttrykkjer det slik:

*Og den kombinasjonen der, at eg har hatt fokus på det og tatt initiativ til å starte møter kor vi har jobba med det og koordinatoren har gjennomført også har rektor støtta det opp det har vore ein fin sak. Resultata vi har oppnådd, dei konkrete undervisningsopplegga, har komme som initiativ frå fellesfaglærarane sånn att det er der ideane har kome fram og det er dei som og har tatt initiativ overfor yrkesfaglærarane og då har dei bidrege veldig positivt.*

Trude framhevar at det er prioritering av tida til dette som er avgjerande. Det er ikkje uvilje blant lærarane til å ha delingskultur med kollegaene, men då må leiinga prioritere dette. Det er lettare å prioritere når samarbeidet og delinga er knytt til konkrete prosjekt som til dømes

FYR-prosjektet. Ho uttrykker det slik: «Vi burde få det til. Eg tenkjer ofte at me ikkje har tid, men ein har jo tid til det ein prioriterer då sant? Så me har rett og slett ikkje prioritert det høgt nok. Vi gjer det jo på FYR- prosjekta.».

### **Kategori 3: Korleis vert arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling vektlagt i det heilskaplege utviklingsarbeidet ved skulane?**

Arbeidet med utvikling og endringsarbeid er ulikt organisert ved dei ulike skulane. Nokre av avdelingsleiarane fortel om eit fellesfokus der leiarteamet for skulen spelar ei viktig rolle i val av fokusområder og på kva måte ein skal jobbe på, medan det andre plassar i større grad er delegert ut til avdelingane ved skulane. Intervjupersonane påpeikar at det å jobbe kollektivt og systematisk over lang tid er utfordrande. Marta meiner det er viktig at leiarane legg til rette for dette arbeidet. Lærarane har ein travel og utfordrande jobb og dei treng eit støtteapparat for å gjere denne jobben på ein god måte, ein må som leiar lytte og anerkjenne godt arbeid. Marta fortel at tema for utviklingsarbeidet ved skulen vert tatt opp i leiarmøta. Forankring i leiargruppa på toppen blir trekt fram som viktig slik at ein synleggjer for personalet at det ein driv med er viktig. Helge seier at utviklingsarbeid ikkje er tema på leiarmøta hjå dei, men ser at det hadde det vert behov for. Han seier og at organisering av timeplanen gjer arbeidet med utviklingsarbeid på skulen vanskeleg, men det er liten vilje i organisasjonen til å endre på dette. Bente meiner at utfordringa er ofte å løfte seg ut av den daglege drifta, prioritere og bruke tid til refleksjon. Ein møter ofte motstand, lærarane er autonome og ynskjer i minst mogleg grad innblanding og kanskje meir på studiespesialiserande enn på yrkesfag. Lærarane ynskjer å ha faga i fokus medan skuleleiaren ofte har eit breiare perspektiv på profesjonsutviklinga. Bente uttrykker det slik: «*Det er ein interessant dimensjon med denne profesjonsutviklinga for vi skuleleiarar har nok eit breiare perspektiv og da står det, ikkje i konflikt kanskje, men i eit spenningsfelt mellom leiing og lærargruppa da og det er interessant syns eg*». Helge framhevar viktigheita av at ein som leiar må prioritere. Ein får ikkje tid til alt og noko må gå framfor andre ting og uttrykker det slik:

*Involvering frå leiinga, det hjelper veldig på. At ein set fokus på det og vel eit fokus og tar vekk noko anna. Når vi valde FYR valde vi og vekk en del. Vi kan ikkje få tid til å jobbe med alt, det at ein prioriterer det det trur eg er det vesentlege.*

Tid og struktur blir trekt fram som viktige faktorar i det heilskaplege arbeidet rundt profesjonsutvikling, men og dette med å ta omsyn til at vi som personar og fagpersonar er



ulike og at ikkje alle passar eller skal passe inn i same forma blir framheva. Trude uttykkjer det slik:

*Avdelingane ved skulen er veldig ulike. Dei fleste av oss ynskjer jo å gjere ein god jobb så vi må liksom å finna ut kva type menneske me har å jobbe med her? Nokon vil lese teori, mens andre må kanskje snakka om det. Me er så utruleg forskjellige mennesketypar på ein skule så me har ei veldig viktig rolle som avdelingsleiarar trur eg til å ikkje putta alle gjennom same forma då.*

Det er og ulikskapar knytt til kva ein vel å sette fokus på. Ved nokre skular har ein vald å ha fellesprosjekt medan ein ved andre skular har mange små prosjekt der nokre er knytt til fag og blir jobba med i faggruppene medan andre att er tverrfaglege. Det er og forskjell mellom skulane på kven som initierer dei ulike prosjekta, nokre av prosjekta blir initiert av lærarane og andre av leiinga. Ida uttrykker det slik: «*Det er litt sånn hummar og kanari, ein ynskjer å ha ulike utviklingsprosjekt. Noko meldes av lærarane og andre ting blir initiert av leiinga*»

Håkon påpeikar at det å ha utviklingsmål som er frikopla frå fag gir ein form på profesjonsutvikling som skapar ein distanse mellom leiinga og lærargruppa som ikkje hadde behøvd å vere der. Leiinga og lærarane får ulike mål og profesjonsutviklinga blir då ein faktor som gjer at lærarane kjem i opposisjon til leiinga og at dette blir eit paradoks, men at interessekonfliktar som oppstår i ein skule er naturleg og er ein del av diskursen. Håkon uttykkjer det slik.

*Det ei misforståing at når du har eit styringsdokument med føringar frå skuleeigar da skal det gjerast kollektivt og helt frikopla frå fag. Eg trur det er veldig mange rektorar som tenkjer det og som kanskje manglar litt sjølvtilit til å farge det ut frå situasjonen og konteksten. Dei tenkjer at dette må eg gjere og det må vere synleg at eg gjer det, og det vert gjort lausrevet frå det faglege, sant? Eg trur det er ei misforståing.*

Bente påpeika at lærarane si profesjonsutøving har eit breidt mandat og ein må difor tenke breidt å ha fokus på profesjonsutvikling på alle delane. Marta seier at det er viktig at ein som avdelingsleiar støtter personalet til å ta etter- og vidareutdanning som trekkjer inn meir enn berre fagleg oppdatering. Vidar påpeikar at for ein del av yrkesfaglærarane kan dette med krav om pedagogikk ofte opplevast som eit pliktløp, men så gir det ei verktøykasse som dei kan bruka i det daglege utan at dei kanskje ikkje er så bevisste på det. Han uttrykker det slik:

*Det e jo litt kulturen at vi bruker aktivt de erfaringane vi har og at det er ein slags oppfatning av at pedagogikk er ei sertifisering meir enn noko vi har nytte av. Men eg trur nok at dei uansett får ei verktøykasse som dei tek med seg utan at dei er merksame på det.*

Liv uttrykker at ein og som leiing må vere lydhøyr for å gjere endringar når ein jobbar med profesjonsutviklinga kollektivt. Ein må lytte og justere metodar undervegs og ein må vere tolmodig fordi endringar tek tid. Liv påpeikar vidare at skuleeigaren vår har gitt oss eit godt reiskap gjennom føringane i styringsdokumentet og at ein gjennom skulebesøka der skuleeigar etterspør og er i dialog med skulane gir oss eit fokus der vi stiller spørsmål ved det vi gjer og kvifor vi gjer det slik og at grunngevinga vår skal forankrast i eit kunnskapsgrunnlag. Trude seier at det er viktig at leiarane har verktøy og teknikkar for å gjennomføre prosessar med eige personale og trekkjer fram si eiga etterutdanning i leiing som ein nyttig basis for dette arbeidet. Det å ha auka eigen forståing for korleis ein som leiar legg til rette for dette arbeidet. Ho trekkjer og fram at for å lukkast med å halde fokus er det viktig at fleire i leiargruppa har den same forståinga og at ein har same ordforråd og omgrep når ein snakka i lag.

#### **4.2 Analyse av intervjuetekstane del 2, meiningsfortolkning ST og YF**

I del to av analysen har eg sortert intervjuetekstane i to ulike grupper. Den eine gruppa er intervjupersonane som er avdelingsleiarar på skular som har yrkesfaglege programområder, Helge, Vidar, Marta og Trude. Tre av intervjupersonane er avdelingsleiarar og har personalansvar for programfaglærarane innan ulike yrkesretningar medan ein av avdelingsleiarane har personalansvar for fellesfaglærarane på ein skule som har yrkesfaglege programområde som sitt hovudfelt. Den andre gruppa, Håkon, Liv, Bente og Ida er avdelingsleiarar på studiespesialiserandeavdelingar. På desse avdelingane har personalet utdanning innan ulike fagfelt som til dømes, norsk, realfag, språk. Eg deler dei i to ulike grupper for lettare å sjå om det er ulike tilnæringsmåtar i korleis avdelingsleiarane forstår og legg til rette for kunnskapsbasert profesjonsutvikling alt etter kva avdeling dei er leiar for. I kapitlet merkar eg med YF (yrkesfag) og ST (studiespesialisering) bak namna for å synleggjere kva gruppe i utvalet mitt dei høyrer til. Når det gjeld utdanningsbakgrunnen til avdelingsleiarane sjølve er det berre ein av intervjupersonane som har ei yrkesfagleg utdanning med fagbrev i botn. Det vil difor vere vanskeleg å seie om ulike tilnærmingar til oppdraget om kunnskapsbasert profesjonsutvikling har samanheng med utdanninga til avdelingsleiarane.

I sorteringa av intervjuetekstane i den delen av analysen nytta eg *Matrise 2*, omtala i kapittel 3. Dei same kategoriane som er brukt i del 1 dannar og overskriftene i del 2. For å få fram samanheng mellom mi forståing og intervjupersonane si skildring viser eg tilbake til nokre av intervjua i del 1.

### **Kategori 1: Kva forståing legg avdelingsleiarane til grunn når vi snakkar om kunnskapsbasert profesjonsutvikling?**

På spørsmåla som omhandlar kva forståing avdelingsleiarane legg til grunn for kunnskapsbasert tilnærming til profesjonsutvikling kan det sjå ut som at avdelingsleiarane føretrekkjer å bruke omgrepet kunnskapsbasert profesjonsutvikling. Dette grunnjev dei med at dei forstår dette omgrepet til å famne om kunnskap som spring ut frå erfaring i tillegg til det forskingsbaserte. Dette kan tolkast som at erfaringsrelatert kunnskap står sterkt i skulen og avdelingsleiarane er opptekne av at dette skal takast omsyn til i dette arbeidet.

Når det gjeld forskjellar mellom dei tre ulike omgrepa forskingsbasert, kunnskapsbasert og evidensbasert profesjonsutvikling framhevar alle at evidensbasert er eit lite nytta omgrep i den lokale konteksten. Det kan sjå ut som det evidensbaserte vert forstått som faktabasert og ei standardisert tilnærming. Noko som intervjuet med Håkon (ST) illustrerer når han seier at evidensbasert høyrer meir positivistisk og mekanisk ut. Det at omgrepet mekanisk vert brukt når ein skal forklare kva ein forstår med evidensbasert profesjonsutvikling kan tolkast som at evidensbasert vert forbunde med ei standardisering av profesjonsutviklinga.

På spørsmål om korleis dei oppfattar oppdraget ut frå eit kontrollperspektiv eller eit utviklingsperspektiv gir intervjupersonane uttrykk for ei forståing for styresmaktene sitt behov for å etterspørje resultat. Dette vert sett i samanheng med samanlikning av resultat over landegrensene og at vi som utdanningsinstitusjonar forvaltar offentlege midlar. Dei nemner og at dette kom sterkare inn i skulen med innføring av Kunnskapsløftet, noko eg vil komme tilbake til i drøftinga. Avdelingsleiarane har altså forståing for kontrollaspektet, men når dei fortel om sjølve tilnærminga til dette arbeidet i den lokale konteksten kan det sjå ut som at kontrollaspektet trer i bakgrunnen og utvikling vert sett i sentrum. Marta (YF) og Bente (ST) framhevar styringsdokumentet til den lokale skuleeigaren som eit viktig hjelpemiddel for å ha fokus på utviklingsaspektet. Marta (YF) framhevar retorikken og Bente (ST) framhevar at ein har stor fridom til å avgjere korleis ein vil leggje til rette for arbeidet lokalt, men at skuleeigar samstundes syner forventning og krav gjennom andre verkemiddel som til dømes leiarskulering og krav om å nytte skuleresultata i dette arbeidet. Dette kan tolkast som om

skulane ved avdelingsleiarane føler at skuleeigar gir skulane eit handlingsrom til å utføre dette arbeidet, men at dei og nyttar styringsverktøy for å kontrollere i andre enden.

Når det gjeld spørsmålet om korleis lærarane forstår og stiller seg til kunnskapsbasert profesjonsutvikling er det i liten grad sett ord på og diskutert i den lokale konteksten, men samstundes påpeikar ein at omgrepet er mest forståeleg i ein gitt kontekst. Avdelingsleiarane framhevar at sjølv om det ikkje er snakka om er det likevel det ein forsøker å få til og at det er forståing for dette på avdelingane. Som Trude (YF) seier i intervjuet når ho uttrykker at kanskje ikkje omgrepa er så viktige men å gå i rett retning og å fornye er det viktige. Det kan tolkast som om ein i liten grad set ord på arbeidet med profesjonsutvikling saman med medarbeidarane. Når det gjeld å gå i rett retning kan det sjå ut som erfaring er ei viktig kjelde for å avgjere kva som er rett. Gjennom svara som avdelingsleiarane gir og som mange av sitata i del 1 syner, kan det sjå ut som intervjupersonane nyttar ord som til dømes utviklingsarbeid, utfordring, forbetring, å gå i rett retning når dei snakkar om temaet kunnskapsbasert profesjonsutvikling. Dette kan forklarast med at omgrep av denne typen er meir kjent og innarbeidd enn kunnskapsbasert, evidensbasert og profesjonsutvikling, men ei annan tolking kan vere at dei nyttar desse omgrepa for å betre få gjennomslag for arbeidet på avdelinga.

I svara til intervjupersonane under kategori 1 er det ingen forskjellar mellom dei to ulike grupperingane YF og ST i utvalet mitt.

## **Kategori 2: Kunnskapsbasert profesjonsutvikling i den lokale konteksten**

Når det gjeld strukturen på det praktiske arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling syner funna at lærarane heller ynskjer samarbeid på avdelingsmøta enn store fellesmøter. Avdelingsleiarane forklarar dette med at dei avdelingsvise møta har eit innhald som er nærare knytt til faga. Men når avdelingsleiarane blir spurd kva som skal til for å lukkast trekkjer mange av dei fram dette med å jobba tverrfagleg som ein viktig faktor. Dei skulane som har jobba med store utviklingsprosjekt som vurdering for læring og FYR trekkjer nettopp fram det tverrfaglege som viktige faktorar her, noko intervjuet med Liv (ST) illustrerer når ho påpeikar at gjennom det tverrfaglege kjem det samarbeid fordi ein treng kompetanse i fleire leirar samtidig. Ei mogleg tolking er at dette speglar eit spenningsforholdet mellom lærarane og leiarane som handlar om at leiaren kanskje har eit breiare perspektiv på profesjonsutviklinga enn lærargruppa. Dette kan og handle om innramming og introduksjon

av kva kunnskapsbasert profesjonsutvikling handlar om og kva som til ei kvar tid er målet med dette arbeidet i den lokale konteksten, språksetjing av ideen.

Når det gjeld leiing av desse prosessane er dette i stor grad lagt til den formelle leiaren, altså avdelingsleiaren sjølv eller rektor, men avdelingsleiarane gir og døme på organisering der lærarane sjølv er gitt eit ansvar. Håkon (ST) framhevar at når leiaransvaret er gitt til ein fagkoordinator, ein som kan faget betre enn han som avdelingsleiar, har dette fungert veldig bra. I intervjuet med Vidar (YF) kjem det fram at han i stor grad legg vekt på dialog med den einskilde. I intervjuet med Liv (ST) der ein gjennom prosjektet med vurdering for læring har hatt eit forpliktande kollektivt samarbeid har ein etter innspel frå lærarane no meir opna opp for kollegadeling der forpliktinga til kollektive samarbeidet er meir tona ned og ein legg meir vekt på frivillig deltaking der lærarane sjølv skal leie samarbeidet. Dette kan tolkast som om lærarane har stor autonomi, noko som igjen kan gjere det vanskeleg å leggje til rette for det kollektive samarbeidet i desse prosessane. Når ein legg vekt på den faglege autonomien til den einskilde kan det og skape utfordringar i høve til å jobbe kunnskapsbasert ut frå evidensretninga. Det handlar om kva mål og innhald ein har i dette arbeidet og det handlar om konfigurasjonskompetansen til omsetjarane.

Når det gjeld tema og innhald som intervjupersonane fortel at dei har jobba med er dei overordna problemstillingane like, dette kan henge saman med at den lokale skuleeigaren til alle avdelingsleiarane som eg har intervjua har eit styringsdokument som er forpliktande i forhold til kva områder skulane skal ha som utviklingsområde. I tillegg har dei yrkesfaglege avdelingane jobba med FYR prosjektet som er i nasjonal satsing. Når det gjeld arbeidet med vurdering for læring (VFL) er det ein av skulane knytt i utvalet mitt som har hatt dette temaet som ei stor og forpliktande kompetanseheving for heile det pedagogiske personalet. Her har ein nytta opplæringsmodular via nett også dette er ei nasjonal satsing i regi av utdanningsdirektoratet. På ei av dei yrkesfaglege avdelingane har ein god erfaring med at lærarane er instruktørar for kvarandre, særleg knytt til opplæring på ny teknologi. Når det gjeld innhald og prioritering av kva ein set fokus på omhandlar dette det Rørvik (2007) kallar sorteringskompetanse. Skildringane til intervjupersonane opp mot desse nasjonale satsingane kan tolkast som om det er lettare å setje av tid og prioritere dersom satsinga er knytt til konkrete prosjekt som FYR og VFL. Eit anna aspekt når det gjeld innhald og kva samarbeidstid vert brukt til kjem det og fram i intervjua at lærarane vil ha fokus på det faglege og at dette arbeidet går litt av seg sjølv, medan det er vanskelegare å få til eit engasjement for å jobbe med overordna problemstillingar. Noko Marta (YF) gir uttrykk for når ho snakkar om

kva typar problemstillingar ein jobbar med i fellesmøta og på avdelingsmøta. Dette kan tolkast som at lærarane sin autonomi står sterkt når det gjeld faga og at dette arbeidet går lettare enn arbeidet med overordna pedagogiske problemstillingar. Det kan sjå ut som om dette arbeidet meir må styrast enn samarbeidet rundt faga.

Når det gjeld val av tema ein jobbar med når det gjeld profesjonsutvikling kan det sjå ut som det er nokre forskjellar mellom dei to gruppene. Dei yrkesfaglege avdelingane har hatt fokus på FYR-prosjektet og ein har meir fokus på kompetanseheving inn mot ny teknologi som skal brukast i verkstadane. Ut frå skildringane til intervjupersonane på dei studiespesialiserande avdelingane kan det sjå ut som om at dette arbeidet er på eit meir overordna plan og ikkje direkte knytt til fag, men at lærarane her ynskjer ei meir fagleg vinkling på arbeidet. Noko Håkon (ST) er inne på når han snakkar om at fellestida på skulen har eit innhald som gjer at motivasjonen forsvinn og prosessen kan bli symbolsk heller enn å føre til utvikling. I forhold til bruk av teorikjelder ser det ut til å vere ein forskjell mellom dei to gruppene i utvalet, der avdelingsleiarane på yrkesfag trekkjer fram instruksar og retningslinjer som gjeld fag og teknologi, snakkar avdelingsleiarane på dei studiespesialiserande avdelingane om fagartiklar knytt til pedagogiske problemstillingar som vurdering for læring og liknande. Men dette er ikkje eintydig. Marta (YF) fortel at ho har trekt inn fagartiklar på sine avdelingar når ein har jobba med slike spørsmål. Avdelingsleiarane påpeikar at det ofte er det leiaren som trekkjer inn teori, men at lærarane fort går over i det praktiske og nyttar erfaring som grunnlag, noko som kjem fram i fleire av intervjua. Avdelingsleiarane ved dei yrkesfaglege avdelingane nyttar i mindre grad teoretisk fagstoff med grunngjeving i at forkinga ofte omhandlar det som er langt frå kvardagen i klasserommet på yrkesfag og at lærarane her er praktikarar i heile sin væremåte. Dette vert illustrert av Helge (YF) når han peiker på at yrkesfaglærar ofte ikkje er glade i verken og lese eller skrive. I intervjuet med Vidar (YF) kjem det fram at medarbeidarane på avdelinga er motiverte og interesserte i å ta i bruk ny teknologi utan at dei definerer det som forskingsbasert utvikling. Dette kan forståast som at dei og her tenkjer ut frå handling og det praktiske utan å reflektere på det teoretiske grunnlaget. Eit anna moment som Vidar (YF) trekkjer fram er at det i det heile kanskje er forska lite på dei problemstillingane ein møter på yrkesfag og at dette og er ein medverkande årsak til at det blir som han uttrykker det et gap mellom teori og praksis. Dette kan tolkast som at ein har motstand mot å nytte teori som eit kunnskapsgrunnlag for profesjonsutviklinga fordi ein føler at den ikkje gir svar på dei problemstillingane ein strever med i det daglege og at ein difor heller legg vekt på eigne erfaringar for å handtere desse utfordringane. På den skulen som har vore med i VFL-

prosjektet har ein sett ei endring i haldning til å trekkje inn fagstoff som eit grunnlag i profesjonsutviklinga. Det vert illustrert når Liv (ST) i intervjuet trekkjer fram at dei gruppene som har jobba godt med det teoretiske grunnlaget har fått eit fellesspråk og ein ser endring av praksis både på klasselærarmøter og vurderingspraksis i klasserommet. Intervjupersonane trekkjer og fram at ein ser til fagstoff der det er naturleg i forhold til konkrete utfordringar. Måten som intervjupersonane fortel om kjeldebruken på kan tolkast som om at resultatata frå elevundersøkinga og anna kvantitativ data blir brukt som kunnskapsgrunnlag for arbeidet med profesjonsutvikling, medan forskning og fagstoff blir brukt sporadisk. Når teori vert brukt som grunnlag opplever intervjupersonane dette som nyttig og at det og kan sjå ut som, ut frå erfaringane som Liv (ST) fortel om, at arbeidet med forskingsbasert teori i starten kan synast vanskeleg men at det gir resultat til slutt. Ulikskapane mellom YF og ST kan forståast som om at dei heng saman med ulike tilnærmingar til læring i dei to gruppene.

Når det gjeld skildringane til avdelingsleiarane om kor vidt dei ser forskjellar mellom ulike faggrupper i haldningane til dette arbeidet er det verdt å merke seg at fleire av intervjupersonane framhevar at fagbakgrunn spelar i liten grad ei rolle. Det handlar meir om personlegdom og kva mennesketype ein er. Intervjupersonane seier at personar som er under utdanning eller som har ei utdanning av nyare dato er meir motivert for å arbeide kunnskapsbasert. Dette heng ikkje saman med alder på lærarane for intervjupersonane fortel og om erfarne lærarar som tek etterutdanning som og får ei endra tilnærming til dette arbeidet. Ein måte å tolke dette på er at det kan handle om ei grunnleggjande endring ved utdanningsinstitusjonane i måten å arbeide på. Noko både Liv (ST) og Trude (YF) er inne på i intervjuet når dei snakkar om sin eiga leiarutdanning som dei nyleg har gjennomført. Ei anna tolking kan vere at det heng saman med nettopp det intervjupersonane hevdar, at det er personavhengig, nokon alltid er på søken etter ny kunnskap og desse personane tek både etter- og vidare-utdanning samstundes som dei og i utgangspunktet er positive til dette arbeidet. Noko Bente (ST) er inne på i intervjuet når ho snakkar om at nokon alltid er opne for å vere i utvikling medan andre ikkje er det. Eg ser ingen forskjellar mellom dei to grupperingane rundt desse spørsmåla.

Når det gjeld delingskulturen meiner intervjupersonane at det er vilje til deling av kunnskap i organisasjonane og at det handlar om prioritering frå leiarnivået for å få det til, men lærarane er skeptiske til å sette deling i system. Tverfagelge prosjekt gir god effekt gjennom fellesspråk til dømes knytt til VFL- og FYR-prosjekt, her vert det sett av tid og delinga av kunnskap ligg som eit premiss i prosjekta, men at ein likevel ser at det kollektive arbeidet er vanskeleg å få

til. Noko som kjem fram i intervjuet med Liv (ST) når ho fortel at lærarane i oppsummeringa av prosjektet fortel at dei har lært mykje av teorien og dei har prøvd det ut i praksis, men dei manglar diskusjon med andre rundt desse spørsmåla.

På spørsmål om avdelingsleiarane kunne trekkje fram faktorar dei meinte var viktige for å lukkast i dette arbeidet, trekkjer dei fram at ein må ned på eit praktisk nivå og at leiaren er viktig i høve til å vere tydeleg når det gjeld forventning, setja av tid og setje det inn i rammer og gje det introduksjon. Det praktiske og konkrete nivået ser ut til å vere viktig i forhold til å gje engasjement. Skildringane til Liv (ST) når ho fortel om arbeidet med Vurdering for læring-prosjektet er med å understreke viktigheita av desse faktorane, når ho framhevar at dei som har lukkast har fått eit fellesspråk, og setje av tid, lytte og justere metodar etter kva som tener føremålet. Dette kan forståast som at avdelingsleiarane er klar over si eiga rolle og dei framhevar her mange av dei faktorane som Rørvik (2007) framhevar som viktig i høve til omsetjing av idear, men at det i det praktiske arbeidet ikkje alltid er like lett å få til. Dette kjem eg tilbake til i drøftinga.

Det kan sjå ut som at avdelingsleiarane meiner det er vilje og forståing i organisasjonen for kunnskapsbasert profesjonsutvikling. Dei trekkjer fram at prioritering frå leiarnivået er det avgjerande for dette arbeidet og for deling av kunnskap i organisasjonen. Dette punktet saman med dei andre faktorane som avdelingsleiarane har trekt fram som viktige for å lukkast i arbeidet med profesjonsutvikling vil eg drøfte i lys av dei fire dydane som Rørvik (2007) meiner at omsetjaren av ideen må ha; kunnskap, tolmod, mot og styrke.

På spørsmåla i kategori 2 er det nokre forskjellar mellom dei to gruppene når det gjeld kva tema ein jobbar med og kva kunnskapsgrunnlag ein ser til.

### **Kategori 3: Korleis vert arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling vektlagt i det heilskaplege utviklingsarbeidet ved skulane?**

Når det gjeld den heilskaplege tenkinga rundt endringsarbeidet ser intervjupersonane det som ei utfordring å jobbe systematisk og kollektivt over lang tid. Intervjupersonane i begge gruppene snakkar om dei same utfordringane. Ein møter motstand i dette arbeidet, lærarane er autonome og ynskjer minst mogleg innblanding. Læraren vil ha fokus på fag medan ein som leiar må ha eit breiare perspektiv på profesjonsutviklinga. Dette kan tolkast som om det er ein distanse mellom leiinga og lærargruppa i høve til innhald, men og i kva form profesjonsutviklinga skal ha. Men avdelingsleiarane trekkjer og fram dette med at dialogen



med den einsskilde er viktig og at ein er ulike slik at kunnskapsbasert profesjonsutviklinga må famne om både dei som vil lese teori og dei som trekkjer mot det erfaringsmessige. Noko som kjem fram i intervjuet med Trude (YF) når ho seier at vi må finne ut kva type menneske vi jobbar med og ikkje putte alle i same forma. Det kan og sjå ut som om avdelingsleiarane har respekt for ein fagleg innfallsvinkel i tilnærminga til arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling og at når ein tek faga som utgangspunkt har ein større sjans for å lukkast. Noko som går fram av intervjuet med Håkon (ST) når han påpeikar at utviklingsmål som er frikopla frå fag gir ein avstand mellom leiinga og lærargruppa som ikkje treng å vere der og at det er ei misforståing at ein ikkje brukar eit fagfokus i dette arbeidet.

Forankring i leiinga blir trekt fram som ein viktig faktor. Då er det som Trude (YF) seier viktig at ein som leiar har verktøy ein kan nytte i dette arbeidet og at leiargruppa har den same forståinga for dette arbeidet. Det blir og trekt fram at leiaren har ei oppgåve med å støtte lærarane i den jobben dei skal utføre og at ein må vere tolmodig for endring tar tid. At ein som leiar må tenkje breitt i dette arbeidet ut frå skulen sitt mandat og at ein må prioritere. I intervjuet med Liv (ST) kjem det fram at skuleeigaren sitt styringsdokument er ein god reiskap for det heilskaplege arbeidet, resultata blir etterspurd og ein må grunngje vala ein har tatt. Ut frå desse momenta kan det sjå ut som avdelingsleiarane ser viktigheita av at leiinga prioriterer og at ei fellesforståing og støtte i leiargruppa er viktig i dette arbeidet. Og som både Trude (YF) og Liv (ST) påpeikar er det viktig at leiarane då har verktøy dei kan bruke i dette arbeidet.

I svara til intervjupersonane under kategori 3 er det ingen forskjellar mellom dei to ulike grupperingane i utvalet mitt.

## 5 Drøfting av funn

Temaet for masteroppgåva er kunnskapsbasert profesjonsutvikling og korleis avdelingsleiarar i vidaregåande skule forstår dette styringssignalet og korleis dei legg til rette for prosessane lokalt. Ein kunne ha drøfta temaet ut frå mange teoretiske perspektiv både når det gjeld forståing, prosessar og forankringa, men ein må ta eit val på kva teoriar ein vil belyse funna med. Eg har gjort greie for teoriane i kapittel 2 og samfunnskontekst og kunnskapsstaus i kapittel 1. I kapittel 4 dannar kategoriar i problemstillinga overskrift på dei ulike delane; forståing, prosess og forankring. Funna i dei ulike kategoriane går i kvarandre noko som gjer at eg i dette kapitlet let teoriane danne overskrifter så ser eg funn frå alle kategoriane i lys av ein og ein teori. I det to siste avsnittet drøftar eg nokre funn som er ulike for dei to gruppene i utvalet mitt (YF og ST gruppa).

### 5.1 Funn i lys av institusjonell teori, legitimitet og endring

Når det gjeld intervjupersonane sin forståing av kva motivet styresmaktene har med det auka fokuset på kunnskapsbasert profesjonsutvikling, syner funna at avdelingsleiarane oppfattar dette som eit ynskje om kontroll frå styresmaktene si side. Dei har forståing for kontrollaspektet. Dei uttrykker at det er naturleg å bli underlagt kontroll og Marta uttrykker at høgt utdanna profesjonar må godta at det blir stilt spørsmål om praksis og dokumentasjon på det ein gjer. Desse spørsmåla og funna handlar om legitimiteten til profesjonen. Legitimiteten handlar om kvalitet på arbeidet ein skal utføre på vegne av samfunnet og at ein er forvaltar av fellesskapet sine verdiar (Terum og Molander,2008). Funna mine syner at begge desse grunngevingane er trekt fram av intervjupersonane når dei seier dei har forståing for styresmaktene sitt behov for kontroll. Nokon som kjem fram når Håkon uttrykker forvaltningsansvar og Ida uttykkjer at kunnskapsbasert profesjonsutvikling skal ha eit overordna mål som er sett med utgangspunkt i kva man veit noko om. I styring av offentleg sektor er det vi kan kalle kunnskapsstyring komme inn som eit viktig styringsideal, ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling heng saman med dette. Styresmakten har ei forventning om at vi i skulen tek inn denne ideen for at kvaliteten på tenestene vi levere skal ha best mogleg kvalitet. I lys av eit ny-institusjonelt perspektiv syner funna i studien at ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling er tatt inn i den lokale konteksten som ei forståing hjå avdelingsleiarane og det at dette handlar om legitimiteten. I den skandinaviske nyinstitusjonalismen er ein opptatt av kva som skjer med ideen etter at den er tatt inn i den lokale konteksten. Ein tek utgangspunkt i at organisasjonar tilpassar ideane til sitt eige, ideen får ny form i den nye konteksten (Rørvik, 2007). Eg vil no gå over til å drøfte korleis

avdelingsleiarane forstår omgrepet, kunnskapsbasert profesjonsutvikling og om det er forskjell mellom forståinga og føringane frå styresmaktene.

Å finne eintydige definisjonar på omgrepa kunnskapsbasert- forskingsbasert- og evidensbasert profesjonsutvikling er nok ikkje mogleg og ulike grupper som har innverknad på utdaningssektoren vil nok heller ikkje leggje det same innhaldet i desse omgrepa. I avsnittet om kunnskapsstatus i kapittel 1 har eg vist til ein forskingsrapport som tar opp ulike forståingar av omgrepet lærarprofesjonalitet, der stortingsmeldingar og dokument frå Utdanningsforbundet syner at desse to nivå legg ulike oppfatningar til grunn for dette omgrepet (Granlund, Mausethagen & Munthe, 2011). Funna mine tyder på at på avdelingsleiarane i mitt utval har ein lik forståing av kva kunnskapsbasert profesjonsutvikling handlar om. Dei trekkjer fram at det handlar om iverksetting av ein ide der metoden må byggje på forskning, innsamla data, statestikkar og erfaring. Forskingsbasert- og evidensbasert-profesjonsutvikling er mindre kjent og vanskelegare for intervjupersonane å forklare. Dei føretrekkjer å nytte kunnskapsbasert profesjonsutvikling. Dei grunnjev dette med at dei forstår kunnskapsbasert profesjonsutvikling og til å famne om erfaring. Det som kjenneteiknar profesjonar er bruk av abstrakt og teoretisk kunnskap på ein måte som gjer at ein kan utøve skjønn og god praksis (Molander og Terum, 2008). Kunnskapsgrunnlaget har då både ein teoretisk og ein erfaringsbasert del. Det at intervjupersonane framhevar den erfaringsbaserte tyder på at praksis og den erfaringsbaserte delen av profesjonskunnskapen blir vektlagt og står sterkt i arbeidet med profesjonsutvikling her. Noko som kjem fram når dei uttykkjer «*ein må ta omsyn til kva andre og du sjølv har erfart*» Intervjupersonane ser dette som ein viktig del av kunnskapsbasen til profesjonen. Dei ulike dokumenta frå styresmaktene som eg har omtala i kap. 1, framhevar og desse to momenta, at kunnskapsbasen til lærarprofesjonen skal byggje på forskingsbasert kunnskap, men og erfaringsbasert kunnskap. Grimen (2008) skisser to modellar for forholdet mellom desse to ulike kunnskapsformene som profesjonsutøvarar kombinerer. Ein modell der det toretiske er det primære og ein modell der den erfaringsbaserte kunnskapen er det primære medan Freidson (2001) likestiller desse to kunnskapsformene. Funna i mitt materiale kan tyde på at den erfaringsbasert kunnskapen er tillagt stor vekt, men samstundes vert det og påpeika av det ligg ei forplikting i å tileigne seg ny kunnskap og vurdere ny forskning kritisk. Profesjonsfellesskapet er og trekt fram som eit viktig moment i dokumenta frå styresmaktene. Intervjupersonane i min studie har ikkje med dette momentet når dei tek fram forståinga si. Funna tyder på at ideen om kunnskapsbasert

profesjonsutvikling er tatt inn som ei forståing hjå avdelingsleiarane, men at den er tilpassa i den lokale konteksten. Eg kjem tilbake til korleis ideen er tilpassa og omsett i avsnitt 5.4.

## 5.2 Funna i lys av ulike styringslogikkar

### 5.2.1 Målstyring og evidenslogikk

Evidensomgrepet er lite brukt av intervjupersonane. Dei nyttar ord som «mekanisk» og «positivistisk» når dei skal forklare dette omgrepet. Det at ein legg ei slik forståing til grunn kan ha si forklaring i at evidensomgrepet har sitt utspring frå den naturvitskaplege tradisjonen og at arbeidet i skulen kviler på ein meir sosialkonstruktivistisk tenking. Oppdraget ein er sett til å gjere i klasserommet kan ikkje foreinast med ei mekanisk tenking. Funna tyde på at ein ser for seg at ei evidensbasert profesjonsutvikling vil føre til ei standardisering av læraryrket. Funna i min studie viser at avdelingsleiarane er opptatt av at vi er ulike både elevar og personalet og at ei standardisering ikkje kan foreinast med det. Noko som kjem fram når Vidar påpeikar at eleven på yrkesfag ikkje er slik som elevane det er forska på eller når Trude påpeikar at vi som leiarar ikkje kan «*putte alle i same forma*» fordi vi er ulike som menneskjetypar. Men på ei anna side er avdelingsleiarane opptatt av og ynskjer å gå i rett retning i arbeidet med profesjonsutviklinga. Noko Trude gjev uttrykk for når ho seier «*omgrepa er ikkje så viktig kanskje, men å gå i rett retning å fornye seg er viktig*». Evidensbasert praksis har som føremål og gje svar på kva som er den rette retninga, finne den beste praksis for å gje best mogleg kvalitet. Innan for evidensbevegelsen har forskning som nyttar metoden Controlled Randomized Trails (RCT) forrang noko eg har gjort greie for i kap. 1. Det kan synast som at intervjupersonane i mitt materiale ikkje ynskjer seg ei profesjonsutvikling der resultatata frå slike dokumenterte metodar gjennom RCT skal styre retninga. Dei legg vekt på det erfaringsbaserte, som dei seier, forskning, innsamla data, statestikk og erfaring. Dersom ein skal leggje evidenslogikken til grunn for kunnskapsbasert profesjonsutvikling tyder funna mine på at ein måtte lagt eit vidt evidensomgrep til grunn som rommar teori, erfaring og profesjonelt skjønn.

Funna i studien syner at avdelingsleiarane har forståing for kontrollaspektet til styresmaktene, og samstundes syner funna at ein lokalt både i forhold til skuleeigaren og på skulane har eit utviklingsperspektiv på dette arbeidet. Vi kan sjå desse funna i lys av dei ulike styringslogikkane som verkar på same tid i skulen. Kunnskapsløftet som eg har gjort greie for i kap. 1 ligg til grunn for styringa av opplæringa og byggjer på målstyringslogikk og ansvarsstyring (accountability). Dei siste åra har og aspektet rundt kunnskapsstyring komme inn som ein premiss, der evidensbasert praksis er ein del av dette. Desse logikkane legg vekt

på kontroll og styring med profesjonane sin kunnskap. Legg vi ei snever tyding av evidensbasert praksis til grunn vert og ei standardisering eit moment her . I dette styringssystemet blir det ut frå desse styringsprinsippa viktig å nytte skulene sine resultat som eit grunnlag i utviklingsarbeidet. Avdelingsleiarane i mitt materiale har saman med resten av leiargruppa ved skulen eit ansvar for skulen sine resultat. Gjennom målstyring og accountability er det lokale nivået i sterkare grad ansvarleg for resultatata no enn før. Mine funn tyder på at skulen sine resultat er ein del av kunnskapsgrunnlaget i arbeidet med profesjonsutvikling og at utviklingsaspektet er framheva i arbeidet, dette kjem fram i måten avdelingsleiarane snakkar om dette arbeidet på. Funna syner at det er forståing på avdelinga for at ein skal leggje resultatata frå elevundersøkingar og ulike statestikkar til grunn for å jobbe kunnskapsbasert. Resultata skal ikkje berre brukast til kontroll, men og til utvikling og læring. To av avdelingsleiarane trekkjer fram skuleeigaren sitt styringsdokument som eit godt verkty i arbeidet med profesjonsutvikling, dei meiner skuleigar har eit raust system og retorikken ein brukar hjelper ein med å holde fokus på utviklinga heller enn kontrollaspektet. Her tyder funna mine på at skulane blir gitt eit handlingsrom i dette arbeidet, men ein blir og målt og kontrollert ved at resultatata til skulane blir etterspurd. Som ein del av styringa blir det og nytta ulike former for styringsverkty for å oppnå dei resultatata ein ynskjer. Dette handlar om bruk av ulike styringsverkty for å styre i ein ynskt retning, indirekte styring. Sentrale verkemiddel i Kunnskapsløftet er dokumentasjon og rapportering på resultat, lokal kompetanseutvikling, utvikling av skulen som lærande organisasjon og tydleg leiing både i skule som heilskap og klasseleiing (Aasen, Møller, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012). Funna mine syner at skuleeigaren her nyttar styringsverkty i form av leiaropplæring, strategidokument for det pedagogiske utviklingsarbeidet og dei etterspør skulene sitt resultat. På den eine sida syner funna at intervjupersonane ser på skuleeigaren sitt styringssystem som raust, men på den andre sida vert det nytta styringsverkty som er med og vise retning for arbeidet. Dette med å nytte resultatata til både ein kontroll og eit utviklingsaspekt er ein balansegang. Roald (2010) seier at dersom ein berre legg vekt på å måle resultatata gir dette eit innsnevra handlingsrom for skuleleiaren. Ein vil få ei styring av arbeidet ut frå motivasjonen om framtidige resultat i kontrast til styring ut frå dei grunnleggande verdiane. Tilsyn og kontroll av resultat kan føre til ei kvalitetsutvikling om støtte og rettleiing står i fokus seier han. Noko funna i min studie tyder på, skuleigar har tilsyn og kontroll av resultatata, men støtte og rettleiingsfokuset står sentralt.

### 5.2.2 Profesjonsstyringslogikk

Avdelingsleiarane uttrykker at det er vanskelegare å få opp engasjementa i fellestida enn på avdelingsmøta. Funna kan tyde på at når ein jobbar kollektivt på tvers av avdelingane vert dette arbeidet gjort på ein slik måte at fagfokuset forsvinn av syne. Forholdet mellom det fagleg og pedagogisk utviklingsarbeidet blir sett opp mot kvarandre. I lys av styringslogikk kan det sjå ut som lærarane vil ha fokus på faga og er opptekne av den faglege autonomien, profesjonsstyringslogikk, medan avdelingsleiarane må legg eit breiare perspektiv til grunn og tenkjer på skulen sitt oppdrag i forhold til, målstyring og accountability. Håkon uttrykker at han ynskjer seg ein strategi der det faglege fokuset står i sentrum og når ein jobbar med utviklingsarbeid i fellesmøta. Dersom vi set dette inn i eit profesjonsteoretisk perspektiv handlar det om kven som skal ha kontroll på arbeidsoppgåvene til profesjonen. Det Molander & Terum (2008) kallar intern kontroll; korleis oppgåvene skal utøvast, autonomi og etisk standard. I mitt materiale kan det sjå ut som om at lærarane sitt ansvar for det faglege, lærarane sin autonomi, er sterkt forankra i leiinga. Noko som Håkon gir uttrykk for når han fortel at innspel frå fagkoordinatorane gir suksess fordi ideane kjem frå lærarane og klasserommet. Leiarane har respekt for den erfaringsbaserte kunnskapane og ein fagleg innfallsvinkel, men det å jobbe tverrfagleg er trekt fram som ein viktig faktor for å lukkast i arbeidet med profesjonsutvikling. Dette at det tverrfaglege er eit viktig moment i arbeidet kjem tydeleg fram når Liv fortel om erfaringane dei har hatt i prosjektet med kompetansehevinga på vurdering for læring. Desse motsetningane mellom fagleg fokus og det tverrfaglege for å lukkast er ei problemstilling som speglar eit spenningsforhold mellom profesjonsstyringslogikk og målstyringslogikken. Funna tyder på at lærarane har fokus på faga, avdelingsleiarane kjem her i ein skvis mellom dei to styringslogikkane der har ansvar for skulen sine resultat og forventning frå skuleeigar og styresmaktene, men at dei i stor grad legg profesjonsstyringslogikken til grunn når dei arbeider med desse prosessane lokalt. Dette kan tolkast som om lærarane har stor autonomi noko som igjen kan gjere det vanskeleg å leggje til rette for det kollektive samarbeidet i desse prosessane. Når ein legg vekt på den faglege autonomien til den einskilde kan det og skape utfordringar i høve til å jobbe kunnskapsbasert ut frå evidensretninga. Noko Marta gir uttrykk for når ho snakkar om kva typar problemstillingar ein jobbar med i fellesmøta og på avdelingsmøta. Dette kan tolkast som at lærarane sin autonomi står sterkt når det gjeld faga og at dette arbeidet går lettare enn arbeidet med overordna pedagogiske problemstillingar. Det kan sjå ut som om dette arbeidet meir må styrast enn samarbeidet rundt faga. Leiing av prosessane er i stor grad lagt til den formelle leiinga, dette kan og kanskje vera ein medverkande årsak til at det er vanskeleg å

engasjere medarbeidarane i dette arbeidet. Ein får ein «Top- down» strategi der arbeidet med pedagogisk utviklingsarbeid blir styrt. Det faglege synes å ha ein meir «Bottom up» strategi der lærarane har stor autonomi og den faglege autonomien til lærarane er og forankra i leiinga.

I lys av desse styringslogikkane tyder funn i den studien på at det er profesjonsstyringslogikken som dominera hjå avdelingsleiarane, men at dei kjenner til og brukar prinsippa frå målstyringa i dette arbeidet. Eg vil no gå vider til å drøfte korleis desse forståingane påverkar omsetjinga av ideen i den lokale konteksten og eg vil då nytte Rørvik (2007) sin teori om translasjon av idear.

### **5.3 Translasjon av ideen**

Når det gjeld ei felles forståing av prosessane på avdelingane syner funna mine at det i liten grad er sett ord på og diskutert kva det vil seie å jobbe kunnskapsbasert. I måten avdelingsleiarane pratar om temaet på nyttar dei ord som utvikling, utfordringar og forbetringar. Dette kan sjåast som eit forsøk på å unngå motstand hjå lærarane i dette arbeidet sidan dette er ord som er meir innarbeida enn til dømes profesjonsutvikling og evidensbaserte tiltak. Avdelingsleiarane nyttar eit vidt omgrep som gir legitimitet i forhold til målstyringslogikken, men som og er tilpassa skulekvardagen i den lokale konteksten. Funna handlar om språksetjinga av idear og omforming av idear. Det kan sjå ut som om ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling er det Rørvik (2007) kallar modifisert. Det vil seie at ein trekkjer frå eller leggjer til element ved ideen. Dette vert gjort om ein vil tilpasse ideen til den lokale konteksten slik at den skal passe best mogleg eller at ein vil unngå konflikta. Men omdanninga av ideen kan og skje utan at det er planlagt fordi ein manglar kunnskap om ideen eller konteksten. Funna min her tyder på at ideen om ei kunnskapsbasert profesjonsutvikling er modifisert, ein legg stor vekt på det erfaringsbaserte og den faglege autonomien til lærarane står sterkt. Dette kan gjere det vanskeleg å få til den kollektive dimensjonen av profesjonsutviklinga. Modifiseringa kan vera ei vilja endring for å unngå motstand i lærargruppa eller at ein i liten grad har språksett og drøfta kva dette betyr i den lokale konteksten. Funna mine kan tyde på begge delar. Ideen er lite drøfta. Samstundes trekkjer ein Ida fram at omgrepa er vanskeleg å forklare, men er forståeleg i ein gitt kontekst.

## 5.4 Prosessane i den lokale konteksten

### 5.4.1 Sorteringskompetanse og konfigurasjon

I dette avsnittet sett eg fokus på dei faktorane som intervjupersonane har trekt fram som viktige for å lukkast i dette arbeidet og på slutten trekkjer eg fram og drøftar funna om delingskultur og forankring i leiinga. Funna syner at arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling er lettare å få til dersom ein jobbar med konkrete prosjekt. Det er lettare å sette av tid og det tverrfaglege samarbeidet går lettare. Her er Helge sine erfaringar med FYR prosjektet og Livs sine erfaringar med kompetansehevinga på vurdering for læring, gode døme. Ein av suksessfaktorane som avdelingsleiarane trekkjer fram for å lukkast i dette arbeidet er å setje av tid og prioritere. Dette handlar om det Rørvik (2007) kallar sorteringskompetanse. Når ein tek inn ein ideen og skal gjere den om til handlingar i den lokale konteksten må ein kjenne konteksten så godt at ein som leiar kan sortere kva ein skal ha fokus på. Helge understreker dette når han seier at når vi valte FYR måtte vi ta vekk noko anna. Eit anna moment dei trekkjer fram som viktig er å jobbe tverrfagleg. Dette kjem godt fram i intervjuet med Liv når ho fortel at gjennom det tverrfaglege kjem samarbeidet fordi ein treng mange kompetansar samtidig. Men funna syner og at dette momentet med det tverrfaglege er vanskeleg å få til i praksis. Eg har drøfta dette opp mot styringslogikk, men det kan og handle om språksetting av ideen og det Rørvik (2007) kallar konfigurasjonskompetanse. Ein må tilpasse idene i den lokale konteksten. For å kunne gjere det må translatøren ha kunnskap om ide og kontekst seier han. Mine funn tyder på at avdelingsleiarane har ei forståing av ideen til å handle om profesjonsutvikling der kunnskapsbasen skal ta utgangspunkt i både forskning og erfarin. Eit anna viktig aspekt ved ideen er profesjonsfellesskapet og mine funn kan tyde på at dette er eit moment som i mindre grad er vektlagt. Det kollektivt tverrfagleg samarbeidet hadde kanskje vert lettare å få til med ei innramming og ein rett introduksjon. Noko erfaringane til Liv er med og illustrere når ho når ho fortel om at deltaking i VFL prosjektet var lite drøfta i forkant og i etter tid ser ein at burde brukt meir tid for å introdusere ideen. Ein anna måte å gjer dette på er at ein tek utgangspunkt i noko konkret. Funna i studien tyder på at dette arbeidet går lettare når det er knytt til konkrete prosjekt eller utfordringar som ein har jobba med. Og dette konkrete vert og understreka med det Ida påpeikar at det er vanskeleg å forklare ideen utan ein gitt og konkret kontekst. Dette framhevar viktigheita av å setja det inn i rette rammer for å få det til.



#### 5.4.2 Bruk av forskingsbasert teori

Funn tyder på at bruk av forskning og teori som eit grunnlag for profesjonsutviklinga er nytta, men sporadisk og at erfaring er vektlagt. Her trekkjer intervju personane fram at ein trekkjer inn fagstoff der det er naturleg i forhold til konkrete utfordringar. Når teori vert brukt som grunnlag opplever intervjupersonane dette som nyttig. Resultata frå elevundersøkinga og andre statestikkar er i stor grad nytta som eit grunnlag i dette arbeidet. Teori av sterk grad (T3) blir nytta, men då i form av styringsdata og i mindre grad teori generert av forskning (Ertsås og Irgens, 2012). Ertsås og Irgens (2012) seier at ei profesjonell praksis må utviklast på grunnlag av både T1 og T3. Der T1 er erfaringsbasert kunnskap. I min studie syner funna at der ein har nytta forskingsbasert teori som eit kunnskapsgrunnlag gir dette positive effekt noko erfaringane til Liv illustrere. Ho fortel at gjennom arbeidet med vurdering for læring har ein ved å nytte forskingsbasert teori fått eit fellesspråk rundt vurdering, men at det tek tid og ein må vere tolmodig og ein må lytte og justere metodar undervegs når ein møter motstand. Dette tyder på at bruk av forskingsbasert teori er viktig i arbeidet med profesjonsutvikling. Men for å få det til må ein som leiar ha det som Rørvik (2007) kallar mot og tolmod. Mot til å språksetje ideen og drøfte før den kan setjast om. Tolmod fordi ideen er fyrst synleg som prat i organisasjonen, men blir omsett til handling og praksisar etter kvart. Noko Liv sine erfaringar er med å bekrefte når ho fortel om at dei som fyrst melde seg ut og ikkje ville delta kom etter. Avdelingsleiarane i min studie trekkjer fram at det er eit viktig moment å støtte og løfte fram dei som vil delta så kjem dei andre etter. Funna i studien tyder på at dei som er under utdanning i form av etter-eller vidare-utdanning og ny utdanna lærarar er meir opne for eit kunnskapsbasert tilnærming dert forskingsbasert teori inngår. Dette kan tyde på at denne arbeidsmetodikken er meir integrert i utdanninga no enn før då blir det viktig som skuleleiarane å spele på desse personane i den lokale konteksten.

#### 5.4.3 Styrke gjennom kyndighet og myndighet

Rørvik (2007) seier at ein vil møte motstand når ein skal omsetje idear til handlingar i den lokale konteksten, omsetjaren må møte denne med kyndighet i forhold til å ha kjennskap til praksis felte, for å få legitimitet og for å kunne vurdere om ein skal justere i høve til motstand eller om planen ein har er god nok. Dersom ein kjenner praksisfeltet vil myndighet komme som ein effekt av det seier Rørvik, har ein legitimitet vil ein ha autoritet og. Funne i denne studien viser at forankring i leiargruppa og at ein som leiar har verkty ein kan bruke i dette arbeidet vert trekt fram som viktig. Intervjupersonane seier at ein møter motstand og at det hjelper på at ein som leier deltek i dette arbeidet at ein «held» i det som Helge uttrykker det.

## 5.5 Forskjell i funn mellom dei ulike gruppene ST og YF

Ein del av denne studien hadde som mål å sjå om det var forskjellar på tilrettelegging mellom dei to ulike gruppene, YF og ST i høve til arbeidet med prosessane. Det kan sjå ut som om avdelingsleiarane på dei yrkesfaglege avdelingane har meir fokus mot teknologi og FYR prosjektet har vert i fokus. Det kan sjå ut som om utviklingsarbeidet ligg tettare opp mot undervisninga i klasserommet og verkstaden enn den gjer på studiespesialiserande avdelingar. Når det gjeld bruka av kjelder tyder funna på at ein i mindre grad trekkjer inn vitskaplege kjelder på dei yrkesfaglege avdelingane enn på dei studiespesialiserande avdelingane. Utviklingsarbeidet på YF har eit meir praktisk retta fokus. Her kan funna tyde på at fagtradisjonane som ligg til grunn for dei ulike skuleslaga kan ha noko å seie i tilnærminga her, men utvalet mitt er for lite til å trekkje nokre slutningar

## 6 Oppsummering og konklusjon

I dette avsnittet lett eg forskingsspørsmåla danne avsnitt og sumerar opp funna på kvart av desse. Før eg konkluderer inn mot problemstillinga og kjem med forslag til vidare forskning.

### 6.1 Funn i lys av forskingsspørsmåla

*Kva forståing legg avdelingsleiarane til grunn når vi snakkar om kunnskapsbasert profesjonsutvikling?*

Funna i studien syner at avdelingsleiarane forstår styringssignalet som eit behov for kontroll frå styringsmaktene si side ut frå ein målstyringslogikk. Evidensomgrepet er lite brukt av avdelingsleiarane. Dersom ein skal leggje evidenslogikken til grunn for kunnskapsbasert profesjonsutvikling tyder funna mine på at ein måtte lagt eit vidt evidensomgrep til grunn som rommar teori, erfaring og profesjonelt skjønn. I den lokale konteksten legg avdelingsleiarane vekt på utvikling, fagleg autonomi og den erfaringsbaserte kunnskapen til lærarane står sterkt. Hjø leiarane i min studie tyder desse funn på at det er profesjonsstyringslogikken som dominerer. Men dei kjenner til og brukar element frå målstyringslogikken i skulen sitt utviklingsarbeid.

*Korleis omsett dei ideen til handlingar ved eigen skule?*

Når det gjeld omsetjing av ideen i den lokale konteksten viser studien at det er ei utfordring og få til eit tverrfagleg samarbeid, men at det tverrfaglege er viktig for å lukkast. Avdelingsleiarane fortel vider at det er lettare å lukkast dersom ein jobbar med konkrete problemstillar. Då er det og lettare å trekkje inn forskingsbasert teori som ein del av

kunnskapsgrunnlaget. Kunnskapsbasert teori vert berre sporadisk nytta, men når det blir gjort har dette positiv effekt på profesjonsutviklinga i den lokale konteksten.

*Korleis tek avdelingsleiaren omsyn til ulike fagtradisjonar i arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling?*

I den studien er det og undersøkt om det fins forskjellar mellom forståing og omsetjing av ideen mellom YF avdelinga og ST avdelingar. Funna viser nokre ulikskapar i tilnærming til forskingsbasert teori og kva tema ein har i fokus. Funna kan tyde på at avdelingsleiarane ved dei yrkesfaglegeavdelingane vegrar seg meir for å ta inn forskingsbasert teori som eit kunnskapsgrunnlag.

*Kva kjelder av kunnskap/teori blir det tatt utgangspunkt i når ein jobbar med kunnskapsbasert profesjonsutvikling?*

Resultata frå elevundersøkinga og andre statistikkar er nytta som eit grunnlag for kunnskapsbasert profesjonsutvikling, forskning og teori er nytta, men meir sporadisk. Der ein har nytta forskingsbasert teori som eit kunnskapsgrunnlag gir dette positive effektar

*Korleis vert arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling vektlagt i det heilskaplege utviklingsarbeidet ved skulane?*

Her syner funn at ei forankring i leiinga er viktig og at ein i leiargruppa har ei felles forståing for dette arbeidet. Avdelingsleiarane gir uttrykk for at det er vilje til delingskultur og samarbeid i organisasjonen så det er opp til leiarane å setje av tid og prioritere dette.

## **6.2 Konklusjon**

I den lokale konteksten er det profesjonsstyringslogikken som dominerer hjå leiarane. Når denne logikken dominerer ser vi at det blir ei modifisering av ideen om ei kunnskapsbasert profesjonsutvikling ut frå forståingane til avdelingsleiarane. Vi ser at det er ein samanheng mellom styringslogikkar og omsetjing av ideen om kunnskapsbasert profesjonsutvikling.

## **6.3 Forslag til vidare forskning**

Denne studien hadde så mål og undersøkje avdelingsleiarar i den vidaregåande skulen si forståing av styringssignalet om ein kunnskapsbasert profesjonsutvikling. Og om det var ein samanheng mellom forståinga og omsetjing av ideen i den lokale konteksten. Eit anna delmål var å sjå om ulikskapar i tilnærminga til dette arbeidet kunne hengje saman med ulike kunnskapstradisjonar ved dei yrkesfaglege og dei studiespesialiserande avdelingane. Funna i

min studie tyder på at det kan vera forskjellar her. Det kunne difor vore interessant å undersøkje dette nærmare opp mot ulike læringsteoriar og korleis tverrfagleg samarbeid mellom profesjonsutøvarar som står i ulike kunnskapstradisjonar påverkar kvarandre i eit profesjonsfellesskap.

## **Referansar**

Aadland, E. (2013). *Og eg ser på deg.., vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.). Oslo:

- Universitetsforlaget.
- Aasen P. & Sandberg N.(2008). *Det nasjonale styringsnivået, Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport 1 Evaluering av Kunnskapsløftet. (Rapport 42)* Oslo: Universitetet i Oslo
- Aasen P., Møller J., Rye E., Ottesen E., Prøitz T. S. & Hertzberg F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform- et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen.* Rapport 20/2012. Oslo: Universitetet i Oslo
- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor.* Chicago og London: University of Chicago Press.
- Bukve, O.(2012). *Lokal og regional styring, eit institusjonelt perspektiv.* Oslo: Det norske Samlaget.
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P. G., & Røvik, K.A (2017). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalbakk, A. T.& Helstad K.,(2017). *Leiing gjennom lærersamarbeid: stram styring eller frie tøyler? I Postholm (red). Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og leiing funn og fortellinger* (s. 125-145).Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertsås, T.I. & Irgens E.J. (2012). *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I Postholm (red). Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Bergen: Fagbokforlaget.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: on the practice of knowledge.* Chicago: University of Chicago press.
- Granlund, L., Mausehagen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon.* (HiO- rapport nr. 2.) Oslo
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum L. I. (red). Profesjonsstudier,* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget
- Irgens, E.J. (2012). *Profesjonalitet, samarbeid og læring. I Postholm (red). Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217-231). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, K. (2008). *Nye utfordringer i kunnskapssamfunnet. Kunnskapsutvikling og fagleg oppdatering hos lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. Bedre Skole 2008* (hefte 4), s.54- 57.
- Jensen, K., Lahn L., Nerland, M. Smeby, J., Klette, K., & Fugelli, P. (2008). *ProLearn: Profesjonslæring i endring, sluttrapport.* Oslo: Forskningsrådet. Henta frå

[http://www.forskningsradet.no/prognett-utdanning/Artikkel/Professional\\_learning\\_in\\_a\\_changing\\_society\\_ProLearn/1224697828145](http://www.forskningsradet.no/prognett-utdanning/Artikkel/Professional_learning_in_a_changing_society_ProLearn/1224697828145)

Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget

Karseth, B. & Nerland, M. (2007). Building professionalism in a knowledge society: examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of Education and Work*, 2007 (Vol.20, Nr.4) s.335-355.  
[doi/abs/10.1080/13639080701650172](https://doi.org/10.1080/13639080701650172)

Kunnskapsdepartementet (2014). Strategi, *Lærerløftet- på lag for Kunnskapsskolen* Henta frå [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2015a). Strategi, *Kompetanse for kvalitet- strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Henta frå [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 (2015b) *Yrkesfaglærerløftet – for framtidens fagarbeidere*. Henta frå [https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd\\_yrkesfaglarerloftet\\_web\\_01.10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd_yrkesfaglarerloftet_web_01.10.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag- Fordypning- Forståelse, En fornying av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28, 2015-2016). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldedal Akademiske.

Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfelleskap for lærere i

- videreutdanning – utvikling i kunnskapskultur. *Acta Didactica Norge*,(vol. 9. Nr1.Art.13). Henta frå:  
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2369/2243>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier- en introduksjon. I Molander, A. & Terum L. I. (red). *Profesjonsstudier*,(s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8.(2015). *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ovesen, B. (2014). *Profesjonalitet i skolen, om sammenhenger mellom profesjonsforståelse, lederstrategier og profesjonsutvikling*. (Masteroppgåve). Universitetet, Tromsø.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago og London :University of Chicago press.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold, samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget (3. utgave).
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. (Doktoravhandling). Universitetet, Bergen.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass leadership library in education.
- Rørvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner, ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørvik, K.A. (2014). Translasjon- en alternativ doktrine for implementering. I Rørvik K. A, Eilertsen T.V. & Furu E.M. (red). *Reformideer i norsk skole spredning, oversettelse og implementering* (s. 403-417). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rørvik, K.A. & Pettersen H.M. (2014). Masterideer. I Rørvik K. A, Eilertsen T.V. & Furu E.M. (red). *Reformideer i norsk skole spredning, oversettelse og implementering* (s. 51-86). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71–72.  
<http://dx.doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Sandal, A.K. & Tveit, I.A., (2017). Klasseleiing-lærererfaring frå ungdomstrinnssatsinga. I Postholm (red). *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og leiing funn og fortellinger* (216-232).Oslo:Universitetsforlaget.
- Satterfield, J. M., Spring, B., Brownson, R. C., Mullen, E. J., Newhouse, R. P., Walker, B. B.

& Whitlock E. P. (2009). Toward a transdisciplinary model of evidence-based practice. *Milbank Quarterly*, 87, 368-390.

[doi/10.1111/j.1468-0009.2009.00561.x/full](https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2009.00561.x/full)

Thagaard, T.(2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode (4.utg.)*

Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet.( 2011): *Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge.*

Utdanningsspeilet 2011. Oslo: Direktoratet

Utdanningsforbundet (2008). *Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet.*

(nr. 6). Henta frå

[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdffiler/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat\\_2008\\_06.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdffiler/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2008_06.pdf)



Monika Alvestad Reime  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskulen i  
Sogn og Fjordane Vie, Postboks 523  
6800 FØRDE

Vår dato: 06.01.2017

Vår ref: 51378 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2016.

Meldingen gjelder prosjektet: 51378

*Kunnskapsbasert profesjonsutvikling i skulen, leiing av prosessane  
Behandlingsansvarlig Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste  
leder Daglig ansvarlig Monika Alvestad Reime  
Student Line Skage*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
Katrine Utaaker Segadal                      Kjersti Haugstve  
Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt    tlf:558 29 53

## Vedlegg 2

### Informert samtykke

Førespurnad om deltaking i kvalitativt forskingsintervju som skal brukast i mi masteroppgåva. Masteroppgåva er den avsluttande delen av studiet *Organisasjon og leiing, utdanningsleiing* ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF). Monika Alvestad Reime høgskulelektor ved HiSF er rettleiaren min i denne studien.

### Målet med studien

Eg har jobba i den vidaregåande skulen sidan 1998, fyrst som lærar og dei åtte siste åra som skuleleiar. I de fire siste åra har eg også vert deltidstudent ved HiSF og held no på å skrive masteroppgåve som inngår som ein del av studiet. Problemstillinga eg ynskjer å finn ut meir om er:

*Korleis legg avdelingsleiarar ved studiespesialiserande- og yrkesfaglegeavdelingar til rette for ei kunnskapsbasert profesjonsutvikling ved eigen skule?*

Føringane frå styresmaktene både nasjonalt, men og lokalt frå min skuleeigar Hordaland Fylkeskommune, om at ein som leiar skal leggja til rette for profesjonsutvikling på eit kunnskapsgrunnlag gjer at eg ynskjer å undersøkje nærmare kva dette handlar om og korleis avdelingsleiarane ved ulike avdelingar forstår dette og korleis dei legg til rette for dette lokalt.

### Kva går deltakinga ut på?

Eg ynskjer å intervju åtte avdelingsleiarar i fylkeskommunen og eg håpar du kan bli ein av desse. Intervjua blir gjennomført med kvar einskild på deira eigen skule og vil ta om lag ein time. Intervjua er tenkt gjennomført i siste halvdel av januar 2017. Eg håpar intervjuet vert ein interessant samtale om kunnskapsbasert profesjonsutvikling og korleis ein kan leggje til rette for dette i ein lokal kontekst. Eg kjem til å nytte lydopptakar under intervjuet. Lydopptaket vil vera til hjelp for meg når eg skal overføre informasjon frå tale til tekst.

### Kva skjer med opplysningane som kjem fram ved deltaking?

Som mastergradstudent er eg forplikta til å følgje dei lovfesta forskningsetiske retningslinjene. Både personopplysningar og all informasjon som kjem fram under intervjuet vil bli handsama konfidensielt. Det vil ikkje bli mogleg å identifisera enkeltpersonar i den ferdige masteroppgåva. Det er berre eg og rettleiaren som har tilgang til lydopptaka og informasjon om deltakarane og desse vil bli lagra på ein forsvarleg måte under forskingsarbeidet. Opptaka og informasjon vil bli sletta når masteroppgåva er godkjent. Planen er at prosjektet skal vera avslutta hausten 2017.

### Deltakinga er frivillig

Det er frivillig å delta i studien. Undervegs har du når som helst høve til å trekkje deg frå studien utan grunngeving. Dersom du trekkjer deg, vil alle opplysningane om deg bli makulert.

### Anna

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapeligdatatjeneste AS (NSD). Dersom du ynskjer meir informasjon om prosjektet eller kva deltakinga går ut på er det berre til å ta kontakt med meg på mobilnummer 92455217 eller på [Line.Skage@hfk.no](mailto:Line.Skage@hfk.no)

Dersom du vil delta tek eg med eit eksemplar av dette skrivet og ber om underskrift på samtykke til deltaking når vi møtast til intervju.

*Med venleg helsing*

*Line Skage*

### **Samtykke til deltaking i studien**

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

### Vedlegg 3

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Stikkord til oppfølgingsspørsmål
Rammer:		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velkommen</li> <li>• Kort om meg sjølv (utdanning, arbeidserfaring)</li> <li>• Kort om temaet</li> <li>• Føremål med intervju, lydopptak og samtykke, teieplikt og anonymitet</li> <li>• Eventuelle oppklaringsspørsmål</li> </ul>
Kort om intervju personen:		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kva for utdanning/fagbakgrunn har du?</li> <li>• Kor lang erfaring har du som avdelingsleiar ved denne avdelinga?</li> <li>• Kor mange har du personalansvar for?</li> <li>• Korleis er leiinga organisert ved skulen? (struktur)</li> </ul>
Overgang 1. Forståing av omgrepa		Før vi snakkar om tilrettelegging for profesjonsutvikling ynskjer eg å få eit innblikk i korleis sjølve omgrepet vert forstått. Kva innhald legg vi i det? Så først nokre spørsmål om det.
Kva forståing legg avdelingsleiarane til grunn når vi snakkar om kunnskapsbasert profesjonsutvikling?	Kva innhald legg du i omgrepet kunnskapsbasert profesjonsutvikling?	
	Legg du det same innhaldet i forskingsbasert? Evidensbasert? Forklar	
	Kor kjenner du omgrepet frå ?	Utdanningsbakgrunn, erfaring, tolking av ulike føringar sentralt og lokalt . skuleeigar sitt styringsdokument
	Korleis forstår du motiva bak dette auka fokuset på	Standardar, oppskrifter og kontroll eller

	kunnskapsbasert praksis? Korleis opplever du at dette påverkar din arbeidskvardag?	Utvikling, endringsvilje, profesjonskontroll- Målstyring eller profesjonell dømekraft? Maktdiskurs/forbettringsdiskurs
	Opplever du at det ei felles forståing av kva kunnskapsbasert profesjonsutvikling handlar om ved di avdeling? Ved skulen? Kan du seie litt om kva eventuelle ulike forståingar dreiar seg om?	
	Er det etter di meining viktig å utvikle ei felles forståing av kva dette handlar om? Kvifor/kvifor ikkje	
Overgang nr. 2 Kunnskapsbasert profesjonsutvikling med fokus på Kollektive læringsprosessar: <i>Frå forståing hjå avdelingsleiar til tilrettelegging for kollektive prosessar (translasjon)</i>		Profesjonsutviklinga kan gå føre seg både individuelt hjå den einkilde, men og som ein del av det kollektive samarbeidet. I mi masteroppgåve vil eg legge hovudvekt på å undersøkje dei kollektive prosessane som rammer for dette arbeidet så eg vil no gå over til nokre spørsmål om dette.
Kva utfordringar møter avdelingsleiarane på i arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling?	Korleis arbeider ein med kollektive læringsprosessar ved di avdeling/skule? Kvifor gjer ein det slik?	Samarbeidstid, organisering, når, innhald, metodikk, læringsutbytte.
	Jobbar ein mest avdelingsvis eller som skule under eitt? Og kva er grunngevinga for dette?	
	Er leiing av dette arbeidet fordelt i personalet eller er det den formelle leiinga ved skulen som har ansvaret for dette arbeidet?	Distribuert leiing.
	Korleis opplever du at lærarane ved di avdeling ser på å utvikle eigen praksis?	Kunnskapsgrunnlag, erfaringsgrunnlag, åleine eller saman med andre. Dømer.
	Opplever du at lærarane ved di avdeling er samde om kva tema det er viktig å sette fokus på? Kvifor/kvifor ikkje?	Satsingsområda, fag, ped, didaktikk, anna.

	Kan du gje eit døme der di avdeling har arbeid med utvikling på eit kunnskapsbasert grunnlag ? Kva faktorar trur du gjorde at de lukkast/eventuelt ikkje lukkast med dette arbeidet? Korleis trur du lærarane opplevde dette?	
Overgang 3 Ulikskapar mellom ulike faggrupper/avdelingar i dette arbeidet.		I mi undersøking om dette temaet ynskjer eg og å finne ut om ein kan sjå nokre ulikskapar mellom ulike utdanningsgrupper/faggrupper i skulen når det gjeld syn på kunnskapsbasert profesjonsutvikling så i denne bolken ynskjer eg å stille nokre spørsmål knytt til den problemstillinga.
Korleis tek skuleleiaren omsyn til ulike fagtradisjonar i arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling?	Ser leiinga ved skulen ulikskapar mellom avdelingane når det gjeld engasjement for profesjonsutvikling? Har skuleleiinga diskutert mulige årsaker til dette? Korleis er forholdet mellom erfaringsbasert og teoribasert profesjonsutvikling ved skulen? Er det etter di meining ulikskapar mellom avdelingane her? Dersom det er ulikskapar har du ei formeining om kvifor?	Ulikskapar i metode, Ulikskap i satsingsområde ein syns er viktige å sette fokus på, Døme?
Kva kjelder av kunnskap/teori blir det tatt utgangspunkt i når ein jobbar med kunnskapsbasert profesjonsutvikling?	Når de brukar teori som grunnlag for profesjonsutvikling/ utviklingsarbeid ved di avdeling på kva måte blir teori brukt? Eventuelt på kva måte tenkjer du at teori kan brukast som eit grunnlag i dette arbeidet? Kva for kjelder av kunnskap tek du som avdelingsleiar utgangspunkt i ? Eventuelt kva kjelder vil det vere mest fruktbart for di avdeling å ta utgangspunkt i som grunnlag for profesjonsutviklinga? Forklar. Vi dette vere kjelder og teori som også andre avdelingar kunne ha nytta eller er dei spesifikt knytt til di avdeling? Forklar. Kjenner du til kva kjelder andre avdelingar ved skulen brukar?	Metode for kunnskapsdeling, førebuing.  Kor kjennskap, tilgang til ny forskning, T1,T2,T3, Datagrunnlag frå skulen sine statestikkar.
Overgang 3. Kollektive læreprosessar som ein del av eit		Dei neste spørsmåla mine handlar om korleis arbeidet med profesjonalisering

heilskapleg systemarbeid.		inngår i skulen sitt heilskaplege utviklingsarbeid.
På kva måte er arbeidet med kunnskapsbasert profesjonsutvikling ein del av eit heilskapleg utviklingsarbeid i den lokale konteksten?	Korleis inngår arbeidet med kunnskapsbasert praksis som ein del av det heilskaplege utviklingsarbeidet på skulen? Korleis vert det vektlagt/prioritert saman med andre utviklingsmål?	Fag, læringsmiljø, pedagogiske emne, didaktikk.
	Korleis arbeider leiinga ved skulen for å få til ein samheng mellom arbeidet på dei ulike avdelingane og skulen sine overordna utviklingsmål?	Den raude tråden.
	Korleis legg leiinga ved skulen til rette for at lærarane kan delta på kurs, etter- og vidareutdanning? Korleis er interesse frå lærarane si side til å delta på kurs og etterutdanning?	
	Dersom lærarar deltek, korleis legg ein til rette for at denne kunnskapen vert delt med andre i profesjonsfellesskapet? Og kva er faringar har de med å gjere det slik?	Kunnskapsdeling.

Har du nokre avsluttande tankar om det vi har snakka om? Takk for intervjuet. Eg set stor pris på at du stilte opp som intervjuperson for meg og det har vore interessant å få lytte til dine erfaringar og meiningar om dette temaet. Er det greitt for deg at eg tek kontakt igjen per telefon dersom noko er uklart for meg etter transkriberinga av intervjuet?