



Refleksjoner over profesjonsutvikling fra lærerspesialiststudenter i kroppsøving

Teacher Leader Students on the Physical Education Program — their reflections on professional development

Trond Egil Arnesen

førstelektor, Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, campus Stord
trond.arnesen@hvl.no

Bjørg Oddrun Hallås

dosent, Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen
bjorg.oddrun.hallas@hvl.no

Petter Erik Leirhaug

førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, Norges idrettshøgskole
petterel@nih.no

Jan Morten Loftesnes

førstelektor, Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal
jan.loftesnes@hvl.no

Ove Olsen Sæle

dosent, Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen
ove.ronny.olsen.sele@hvl.no

Sammendrag

Formålet med lærerspesialistordningen og utdanningen var å gi lærere faglige utviklingsmuligheter og å styrke det kollektive profesjonsfelleskapet. I denne artikkelen løfter vi frem hvordan ti lærerspesialiststudenter i kroppsøving reflekterer over profesjonsutvikling og profesjonsfelleskap. Empirien er studentenes eksamenstekster. Vi analyserer tekstene med utgangspunkt i Hargreaves og Fullans forståelse av sosial kapital.

Studien viser hvordan informantene vektlegger profesjonsfelleskapet ved sin egen skole og lærerspesialiststudiet som sentralt for profesjonsutviklingen, men at de opplever ulik grad av støtte fra ledelsen og fagkollegaene på skolen. Flere av informantene savner bedre strukturer for å sikre kroppsøvingslærerne et refleksjonsfelleskap som kan bidra til profesjonsutvikling.

Et hovedfunn er at lærerspesialiststudiet har blitt opplevd som et faglig utviklende refleksjonsfelleskap der nye faglige perspektiver ble tatt i bruk for å reflektere over problemstillinger knyttet til studentenes profesjonsutøvelse. Det kan ha bidratt til å styrke den samlede sosiale kapital knyttet til kroppsøving på den enkelte skole.

Nøkkelord

profesjonsfelleskap, refleksjonsfelleskap, sosial kapital, profesjonell kapital, credo, lærerspesialistutdanning

Abstract

The purpose of the Norwegian teacher leader education and in-school teacher leader program was to provide skilled teachers with professional development opportunities and to strengthen the professional community as a

whole. In this article, we highlight how ten teacher leader students in physical education reflect on professional development. The findings are based on the informants' exam texts. The texts are analyzed using Hargreaves and Fullan's understanding of social capital.

The study shows how the informants emphasize the professional community at their own school and the teacher specialist leader studies as central to professional development, but that they experience varying degrees of support from the management and colleagues at their schools. Several of the informants miss better structures to ensure physical education teachers a community of reflection that can contribute to professional development.

A main finding is that the teacher leader program has been experienced as a community of reflection, where teacher leaders used new perspectives to reflect on key issues related to their own practice. It may have helped to strengthen the overall social capital linked to physical education at the individual schools.

Keywords

collaborative cultures, social capital, professional capital, teacher leader education, community of reflection

Innledning

I 2015 startet piloteringen av lærerspesialistordningen og lærerspesialistutdanningen med norsk og matematikk. Piloteringen ble gradvis utvidet til ti fag. Formålet med lærerspesialistordningen var følgende: «Den skal bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise. Den skal også bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon» (Lødding et al., 2021a, s. 7). Ordningen ble presentert som en karrierevei for lærere i arbeid. Lærerne som fikk tilbud om å delta i lærerspesialistutdanningen som skulle kvalifisere for ordningen, måtte ha fagfordypning og minst tre års praksiserfaring. Etter Utdanningsdirektoratets anbudskonkurranse fikk Høgskulen på Vestlandet i 2018, som eneste tilbyder, starte opp lærerspesialistutdanning i kroppsøving for 8.–13. trinn. Utdanningens omfang er 60 studiepoeng på masternivå over to år. Undervisningen består av ti samlinger i tillegg til nettundervisning. Studentene i utdanningen er frikjøpt av Utdanningsdirektoratet for å kunne ta lærerspesialistutdanningen på deltid mens de underviser i kroppsøving, idrettsfag og andre fag.

Lærerspesialistordningen er evaluert i fire rapporter (Seland et al., 2016, 2017; Lødding et al., 2021a, 2021b). Seland et al. (2017, s. 7) konkluderer med at ordningen «synes svakt forankret i en strategi for profesjonalisering innenfra», og anbefaler derfor «å styrke forankring av ordningen i selve lærerprofesjonen». Lødding et al. (2021a) finner at et flertall av lærerspesialiststudentene har fått et bedre utgangspunkt for å gjennomføre og reflektere over egen undervisning. Samtidig finner de at studentene etterlyser konkrete verktøy for endringsprosesser og for hvordan de kan hjelpe og veilede kollegaer. Lødding et al. (2021b) konkluderer med at det synes som at lærerspesialistutdanningen i større grad enn ordningen innfrir de høye forventningene.

I denne artikkelen er vår interesse å studere lærerspesialiststudenter i kroppsøving sine refleksjoner over profesjonsfellesskap og profesjonsutvikling. Refleksjonene er hentet fra utviklingsplaner som studentene i slutten av utdanningen skrev som eksamenstekster. I en induktiv lesning av utviklingsplanene oppdaget vi at informantene fokuserte mye på fellesskapet og dets betydning for profesjonsutvikling. Derfor valgte vi Hargreaves og Fullans (2012) begrep *sosial kapital* for å belyse studentenes refleksjoner over sin profesjonsutvikling. Sosial kapital er en dimensjon av begrepet *profesjonell kapital*, som Hargreaves og Fullan anvender for å gjøre rede for lærerprofesjonalitet. I tillegg til sosial kapital består begrepet profesjonell kapital av *humankapital* og *beslutningskapital* (Hargreaves & Fullan, 2012). Disse begrepene forklarer vi nedenfor. Forskningsspørsmålet er: Hvordan reflekterer et utvalg lærerspesialiststudenter i kroppsøving over profesjonsutvikling og profesjonsfellesskap?

Forskning

Norsk forskning på læreres profesjonsutvikling har vist at noe av det som er vesentlig, er skriftliggjøring av faglige og pedagogiske valg, analyser av pedagogisk praksis og ikke minst refleksjoner over læreres observasjoner (Munthe et al., 2016). Det betyr at den enkelte lærers kunnskaper og ferdigheter må løftes frem i ulike profesjonsfellesskap der man er sammen om å tenke og å resonnerer (Askling et al., 2016). Forskning har imidlertid vist at lærere har for liten erfaring med å reflektere faglig sammen, og at lærerdialoger ikke er utfordrende nok eller ikke går nok i dybden (Grimsæth et al., 2016; Grimsæth & Hallås, 2017).

Internasjonalt benyttes begrepene *teacher leaders/leadership* om roller og karriereveier for lærere som ligner lærerspesialistordningen (York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Campbell, 2017). I forskningen på disse karriereveiene blir blant annet det sosiale systemet blant lærerne og *teacher leaders* for skoleutvikling trukket fram som viktig. Matsumura et al. (2010) påpeker viktigheten av at *teacher leaders* inngår i et lærende fellesskap ut over sine kollegaer og rektor for å styrke utviklingen sin.

Forskning på sosial kapital er en omfattende tradisjon fra blant andre Bourdieu, Coleman og Putnam, men i denne sammenheng vil vi trekke fram Demirs (2021) systematiske litteraturreview av læreres sosiale kapital. Den viser at læreres sosiale kapital er positivt assosiert med profesjonsutvikling, implementering av endring, lærertilfredshet, introduksjon av nye lærere m.m. Ulike organisatoriske strukturer i skolen kan legge til rette for eller motvirke slike resultat.

Teori

For at arbeid med å forbedre praksis i skolen skal lykkes, kreves det ifølge Hargreaves og Fullan (2012, s. 22–23) at man har evnen til å løfte prestasjonen til hele skolen som et lag, og at kvaliteten heves i hele lærerprofesjonen. De framhever at skolen og utdanningsfeltet er en kollektiv læringskultur, og konkluderer med at nøkkelen til å lykkes med skole- og profesjonsutvikling ligger i i hvor stor grad den sosiale kapitalen i skolekulturen er til stede (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 92). Videre argumenterer de for at profesjonell kapital er et fruktbart begrep i forståelsen av læreres arbeid og handlingsrom i undervisning fordi det forener evidensbasert kunnskap om undervisning og læring med læreres erfaringsbaserte klokskap.

Profesjonell kapital består som nevnt av tre dimensjoner: humankapital, beslutningskapital og sosial kapital. *Humankapital* viser til den enkelte lærers individuelle kompetanse, erfaring og egnethet som trengs for å utøve læreryrket på profesjonelt vis (Hargreaves & Fullan, 2012). *Beslutningskapital* beskriver ens samlede vurderings- og beslutningsevne og kan utspille seg både på et kollektivt og på et individuelt nivå. Denne formen for kapital blir derfor på norsk noen ganger omtalt som problemløsningskapital eller skjønn (Grutle, 2018).

Sosial kapital beskriver den samlede kapitalen som kollegiet besitter i fellesskap. Refleksjonsfellesskapet inngår som en sentral del i sosial kapital og bidrar til å utvikle humankapital gjennom kommunikasjon, samarbeid og refleksjoner. Målet med sosial kapital er å styrke kohesjonen og samarbeidet, noe som vil styrke den kollektive kapasiteten. En skole har en høy grad av sosial kapital dersom lærerne jobber sammen i grupper og er opptatt av utvikling, engasjement og forbedrede elevprestasjoner. Et godt lag, en god skole eller et godt system kan løfte alle deltakerne. På den måten er sosial kapital vesentlig for å løfte den enkeltes humankapital (Fullan et al., 2015; Hargreaves & Fullan, 2013) og beslutningskapital (Osmond-Johnson, 2017). Sosial kapital handler altså om de sosiale nettverkene og hvordan

de fungerer med tanke på å skape kollektive profesjonelle utviklingsprosesser. Slike nettverk, der kvaliteten på samhandlingen er viktigere enn enkeltindividet, har en positiv innvirkning på profesjonsutvikling (Hargreaves & Fullan, 2012).

Den sosiale kapitalen vil for lærerspesialiststudentene omhandle profesjonsfelleskapet og de faglige sosiale nettverk de inngår i. Det vil gjelde medstudenter og lærere ved lærerspesialiststudiet så vel som elever, kollegaer og ledelse ved egen skole.

Utdanningsmyndighetenes rolle i denne tenkningen (Fullan et al., 2015) er å legge til rette for utvikling av det som blir omtalt som *internal accountability*, forstått av Hargreaves og Shirley (2009) som at det oppstår «when individuals and groups willingly take on personal, professional and collective responsibility for continuous improvement and success for all students». En slik *indre ansvarlighet* fordrer sosial tillit i profesjonsfelleskapet, engasjerte og forpliktete lærere og skoleledere som skaper strukturelle rammer for at en slik kollektivt forpliktende samarbeidskultur skal kunne utvikle seg.

Design og metode

Denne studien er en del av et følgeforskningsprosjekt som er designet til å bidra med kunnskap om lærerspesialistordningen generelt og kroppsøving spesielt. Prosjektet er basert på informert samtykke og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Prosjektet som helhet har en flermetodisk tilnærming (Johnson & Christensen, 2019; Maxwell, 2012). Ved oppstarten av prosjektet skriver studentene et refleksjonsnotat om sine forventninger til studiet, sin profesjonsutøvelse og sin egen inngang til kroppsøving. Refleksjonsnotatet følges opp gjennom studieløpet i form av samtaleintervjuer og skriftlige arbeider. Gjennom det siste semesteret skriver studentene en utviklingsplan som et arbeidskrav som skal munne ut i en skriftlig avsluttende hjemmeeksamen. Studentene får veiledning underveis. Det er studentenes eksamenstekster som utgjør empirien i denne studien, nærmere bestemt tekstene til ti lærerspesialiststudenter på det første kullet. Eksamensoppgaven lærerspesialiststudentene fikk, lød som følger:

Kandidaten skal skrive en utviklingsplan med utgangspunkt i to hovedfokus:

- a) ulike aspekter rundt kandidatens utvikling som profesjonell kroppsøvingslærer.
- b) ulike aspekter rundt kandidatens fremtidige rolle som lærerspesialist i kroppsøvingfaget.

Utviklingsplanen skal også inneholde kandidatens egne credorefleksjoner, med støtte i eget fagfelt og faglitteratur.

Utviklingsplanene som studentene arbeider med, tar utgangspunkt i konseptet *pedagogisk credo*. Begrepet ble lansert av John Dewey (2000) i 1897 for å beskrive hva han trodde på og mente var vesentlig med hensyn til skole og utdanning. Gjennom studiet skriver studentene credorefleksjoner over sin profesjonsutvikling og fremtidige rolle som lærerspesialist. Credorefleksjonene blir videreutviklet til en utviklingsplan som til slutt blir studentenes eksamenstekst, som blir vurdert. Når studentene vet at utviklingsplanen blir vurdert, kan det få betydning for hva studentene har valgt å fremme av refleksjoner. Videre kan eksamensoppgavens formulering om at studentene skal søke støtte i fagstoff, gjøre refleksjonene deres mer teoretiske. Veiledningen studentene fikk tidlig i skriveprosessen, kan også ha bidratt til å forsterke det teoretiske preget. Dette er det tatt hensyn til i analysen.

Analyse

Vi er fem forskere som startet med individuelle og kollektive nærlesinger av eksamenstekstene i tråd med Smith (2016). Deretter valgte vi en dokumentanalyse i tråd med Atkinson og Coffey (2004, s. 58) der vi betraktet tekstene som sosiale fakta som er produsert og delt, og som må tolkes i sosialt organiserte kontekster. Alle fem forskere er involvert i lærerspesialistutdanningen. Det gir en nærhet som er viktig i kvalitativ forskning, men som samtidig nødvendiggjør analytisk avstand. Vi mener at den analytiske avstanden ble styrket av at alle fem var involvert i analysen (Johnson & Christensen, 2019, s. 282).

Først leste vi gjennom alle eksamenstekstene individuelt med en åpen og induktiv tilnærming. Lesningen resulterte i et omfattende kategorikart som vi drøftet i fellesskap. Denne innledende fasen viste at studentenes refleksjoner over fellesskap og profesjonsutvikling var fremtredende i materialet. I forlengelsen av dette bestemte vi oss for å bruke Hargreaves og Fullans (2012) begrep profesjonell kapital som utgangspunkt for en teoridrevet innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005). Det vil si at vi nærleste materialet på nytt og kategoriserte det med fargekoder etter Hargreaves og Fullans tre kapitaldimensjoner. Når vi valgte sosial kapital som teoretisk perspektiv for den videre analysen, så vi at funnene kan plasseres innenfor fire fellesskap. Disse fire var knyttet til selve utdanningen og til den enkelte informants skolekontekst, og presenteres i starten av neste avsnitt.

Resultat og drøfting

Vi har valgt å presentere resultat og drøfting under ett for hvert av de fire fellesskapene: I) skolen som et reflekterende profesjonsfellesskap, II) refleksjonsfellesskap med kollegaer på egen skole, III) refleksjonsfellesskap med kroppsøvingslærere på egen skole og IV) lærerspesialiststudiet som refleksjonsfellesskap. Vi har gitt informantene tall fra 100 til 109. Når vi siterer informantene i det følgende, har vi utelatt faglige referanser.¹

Skolen som et reflekterende profesjonsfellesskap

Her beskrives noen av de mer overordnede perspektiver informantene trekker frem, på profesjonsfellesskapet på egen arbeidsplass. Der alle informantene reflekterer over det kollektive samarbeidet og verdien av refleksjonsfellesskap, illustrerer følgende sitat fra informant 108 hvordan flere også reflekterer over sine egne muligheter i lys av lærerprofesjonen og rammer utenfor egen skole: «Utvikling av eins eigen lærarprofesjonalitet skjer ikkje i eit vakuum, men det utviklast i samspel med alle skulen sine aktørar. Skulen som institusjon vil påverke læraren og få konsekvensar for korleis ein tenkjer, handlar og kommuniserer». Informantene gir eksempler på at lærere kommuniserer, samarbeider og reflekterer sammen. På den andre siden kommer det også fram hvordan manglende tid og organisering hemmer samarbeid og ønsket profesjonsutøvelse. Flere gir også uttrykk for at skolens ledelse er helt avgjørende for å skape rammer for samarbeid og en klar rollefordeling. Informant 105 forteller: «Jeg fikk rollen som seksjonsleder for idrettsseksjonen. På bakgrunn av dette ønsket jeg mer kompetanse om kroppsøvingsfaget, og var enig i beslutningen om å søke på lærerspesialiststudiet.» Flere av informantene nevner hvordan de er oppfordret til å søke på

1. Vi har utelatt faglige referanser fra informantenes sitater av flere grunner. Det kan gi mening for leseren å se hvilken faglitteratur informantene viser til for å understøtte egne meninger, men vi drøfter ikke denne litteraturen nærmere i artikkelen. Det kan dessuten virke noe forvirrende å ta med slike referanser, fordi de kan sammenblandes med våre fagreferanser, og fordi de til tider kan ha blitt anvendt feil av informanter.

lærerspesialistutdanningen av skolens ledelse, som for øvrig må godkjenne en eventuell søknad. Likevel opplever flere støtten og interessen fra ledelsen som varierende:

På tross av at jeg ble oppfordret av ledelsen til å søke studiet, så vil jeg ikke få gå i funksjonen. I februar fikk jeg beskjed av nærmeste leder om at de ikke synes skolen er klar for å ha noen i en lærerspesialistfunksjon, og at de mener at tanken bak lærerspesialistordningen er noe uklar fra Udir sin side.

Dette er et eksempel på manglende *indre ansvarlighet* (Hargreaves & Shirley, 2009) hvor ledelsen ikke følger opp forpliktelsen ovenfor lærerspesialiststudenten eller lager strukturelle rammer for at en kultur med *indre ansvarlighet* skal kunne utvikles. At ledelsen skylder på Utdanningsdirektoratet, peker mot at utdanningsmyndighetene kanskje heller ikke har lykkes med sitt bidrag til å skape en *indre ansvarlighet* knyttet til lærerspesialistordningen.

Informantene som jobber på skoler der det ikke er tradisjon for samarbeid, vektlegger likevel relasjonsbygging og skriver fram betydningen av alternative refleksjonsfelleskap. Følgende fra informant 105 er illustrerende:

Jeg har alltid vært opptatt av relasjoner, og hvordan vi mennesker virker på hverandre. [...] Fra å ha fokus på en selv som lærer gjennom mitt første studieløp, til deretter å endre perspektiv til eleven, så har lærerspesialistutdanningen gjort at fokuset har blitt utvidet, til kollegiet, - og til et vi. Et vi som jobber sammen mot ytterligere faglig utvikling, som vil komme elevene til gode.

Informantene reflekterer over hvordan de enten har opplevd eller lengter etter noe som vi mener kan sammenlignes med det Hargreaves og Fullan (2012, s. 113–115) beskriver som *collaborative cultures*. Tillit og gode relasjoner kommer vanligvis før utviklingsarbeid og kollektiv læring. Hargreaves og Fullan (2012, s. 114) forklarer at «*collaborative cultures build social capital and therefore also professional capital in a school's community*». Man trenger imidlertid tid for å skape den underliggende tilliten og respekten som er avgjørende for å etablere relasjoner. Dersom man ikke investerer tid i å bygge relasjoner, vil samarbeid og profesjonsfelleskap kunne fremstå som kunstig.

Lærerspesialiststudentene fremhever viktigheten av at de inngår i reflekterende fellesskap som rommer andre enn egne kollegaer og rektor. Dette samsvarer med Matsumura et al. (2010), som påpeker hvor viktig det er at *teacher leaders* inngår i lærende fellesskap ut over egen skole for å styrke sin utvikling. Flere av informantene våre nevner at støtte fra ledelsen er vesentlig, men i tilfellene der dette mangler, gir de eksempler på hvordan de verdsetter andre kanaler til sosial kapital, både i refleksjonsfelleskap på egen skole og i lærerspesialiststudiet. Vi tolker dette som at informantene er bevisste på at profesjonsidentitet, relasjoner og roller først og fremst utvikles «*through interaction with peers*», slik Osmond-Johnson (2019) også konkluderte med når det gjaldt å bli en *teacher leader*.

Refleksjonsfelleskap med kollegaer på egen skole

Studentenes refleksjoner viser ulike erfaringer med kollegafellesskapet på egen skole. Informant 100 forteller om en viss fagarroganse på egen skole, spesielt fra lærere med høyere formell fagutdanning enn det informantene selv har:

Kollegaer som innehar lektorkompetanse i sine respektive fag har i gitte sammenhenger en lei tendens til å ordlegge seg på en slik måte at andre, uten denne formelle bakgrunn, kan kjenne seg litt tilsidesatt, om man ikke evner å imøtegå slike formuleringer på annen måte.

Informanten legger til at samtalene på egen skole og i fagmiljøet i liten grad er av faglig karakter. Informant 102 er inne på det samme: «Vi vet at mange kroppsøvlingslærere føler

seg isolerte og avskjermet fra resten av kollegiet. For å heve fagets status, tror jeg faglig utviklingsarbeid i fellesskap kan være en del av løsningen.» Disse to informantenes observasjoner viser at de til en viss grad ikke opplever å være på samme faglige nivå som sine lektorkolleger, og at det gir en følelse av å bli isolert og tilsidesatt med hensyn til faglig utvikling. Vi forstår disse observasjonene som uttrykk for manglende tillit og anerkjennelse i kollegiet, noe som er en forutsetning for å utvikle profesjonsfellesskapet og dermed sosial kapital (Hargreaves & Fullan, 2012).

Flere av informantene skriver eksplisitt at refleksjon for å forbedre pedagogisk praksis må foregå i faglige fellesgrupper. Det ser ut til at informantene mener at faglig felles skoling og refleksjon er nødvendig for at de skal oppleve økt anerkjennelse i kollegiet og overvinne tidligere erfaringer. Slik kommer det fram hvordan lærerspesialiststudiet og den tilhørende tilegnelsen av teori og deling av erfaringsbasert kunnskap får betydning i lys av hvordan flere av dem har opplevd sin tidligere rolle i kollegiet. Informantenes forståelse og forslag til tiltak for et bedre refleksjonsfellesskap er helt i tråd med Fullan (2010), som peker på at lærere må diskutere og reflektere over hva som gir god undervisningspraksis. Slik diskusjon og refleksjon innebærer at det skapes et læringsmiljø i kollegafellesskapet som kjennetegnes av respekt, tillit og fellesrefleksjon, altså et miljø med høy sosial kapital.

Refleksjonsfellesskap med kroppsøvingslærere på egen skole

Flere informanter skriver at lærerspesialiststudiet har stimulert dem til å prøve å bygge en reflekterende samarbeidskultur med egne kroppsøvingskollegaer. Informant 103 er en av dem som uttrykker positiv erfaring med dette:

Å skape en teamfølelse og ha felles teammøte for oss kroppsøvingslærere, kan bidra til å styrke profesjonsfellesskapet vårt. [. . .] Når to av seks kroppsøvingslærere også var nytilsatte på skolen, så var det en god investering for oss å reflektere sammen og legge plan for skoleåret.

Noen informanter beskriver et fagmiljø med kollektive og samarbeidsorienterte fellesskap og gode personlige relasjoner. Andre skriver om skole- og samarbeidskulturer preget av «privatpraktiserende» kroppsøvingslærere der individuelle og sprikende tolkninger av læreplaner og formålet med faget fører til en varierende praksis. Den sosiale kapital i kollegiet varierer for lærerspesialistene, og de vil dermed ha ulike forutsetninger for profesjonsutvikling og endring av praksis, ifølge Demirs (2021) review av sosial kapital. Fullan (2010) er tydelig på at samrefleksjonene må handle om å diskutere hva god undervisningspraksis egentlig er. I vår empiri finner vi nesten ikke beskrivelser av samrefleksjon over arbeid med undervisningspraksis i kroppsøving. Informantene nevner i større grad at noe samrefleksjon handler om temaer som vurdering, kompetansemål og tverrfaglighet. Lødding et al. (2021a) finner imidlertid at et flertall av lærerspesialiststudentene har fått et bedre utgangspunkt til å gjennomføre og reflektere over egen undervisning. Informantene våre understøtter dette når de forteller at de tar med seg fagdiskusjoner fra studiet inn i eget kollegafellesskap.

Alle informantene underviser i kroppsøving, noen også på programfaget idrettsfag. Idrettsfag tilbys bare i videregående opplæring og er forskjellig fra det obligatoriske faget kroppsøving. Informantene som underviser i kroppsøving, beskriver da også andre erfaringer med refleksjonsfellesskap enn det de informantene som underviser i kroppsøving og idrettsfag, gjør. Dette knytter de til store forskjeller i leseplikt, status og fagfellesskap mellom idrettsfag og kroppsøving. Informant 104 omtaler profesjonsfellesskapet på skolen som aktivt, men poengterer at det først og fremst er knyttet til idrettsfag:

Vi har møtevirksomhet der alle som har kroppsøving er til stede, men disse møtene vies i stor grad til idrettsfag. [J]eg har et ønske om en tydeligere fagseksjon for kroppsøving som kan legge mer til rette for samarbeid og utvikling.

Informant 106 trekker frem et stort savn etter felles planlegging, gjennomføring og evaluering av kroppsøvingsundervisning. Informanten forteller imidlertid at kroppsøvingslærerne har vært gode på å samarbeide om for eksempel vurdering og operasjonalisering av kompetansemål. Informant 108 skriver at hen har fått til felles refleksjoner over ulike temaer knyttet til kroppsøvingsfaget på sin skole. Informanten fremhever hvordan det har vært fruktbart å ta med faglige diskusjoner fra lærerspesialiststudiet tilbake til egen skole. Videre understreker hen at alle i fagfellesskapet må bidra i samtalene om det skal skje en utvikling: «Alle tilsette i skulen må ta aktiv del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skulen. [. . .] Eg trur òg på at det å ha faste fora der ein kan diskutere og reflektere saman er viktig.» Dette samsvarer med det kollektive ansvaret Hargreaves og Shirley (2009) legger til grunn for at man skal kunne oppnå *intern ansvarlighet*, noe som også fordrer at ledelsen bidrar til å skape gode forhold for samarbeid. Informantene beskriver ulike strukturelle og organisatoriske forhold på egen arbeidsplass og er tydelige på hvordan disse påvirker fagfellesskapet. Noen har en etablert kroppsøvingsseksjon med egen møtetid. Andre har ingen faste møtepunkt, og noen er organisert slik at kroppsøvings- og idrettsfaglærere er en felles seksjon med faste møter. Flere av informantene savner imidlertid en struktur som kunne sikret et fagfellesskap og bidratt til å heve kvaliteten på faget og fagmiljøet. De peker på at en egen møtetid til kroppsøvingsfaget har stor betydning for hvor mye felles arbeid og samrefleksjon det blir over faget.

Lærerspesialiststudiet som refleksjonsfellesskap

Et gjennomgående trekk er at informantene opplever at de har inngått i et faglig, reflekterende fellesskap med medstudenter og undervisere på lærerspesialiststudiet. Dette refleksive fagfellesskapet av «likesinnede» kroppsøvingslærere som verdsetter faget sitt og brenner for det, blir løftet frem av informantene som en avgjørende faktor for å videreutvikle egen lærerprofesjonalitet. Informant 108 poengterer at lærerspesialiststudiet har bidratt til «å løfte blikket mitt som kroppsøvingslærer». Informant 104 skriver følgende om refleksjonsfellesskapet: «[. . .] føler at jeg selv har fått noen nye perspektiver på enkelte områder, både når det gjelder kroppsøving, men også lærerrollen generelt.» Det er tydelig at de faglige refleksjonene både studentene imellom og sammen med faglærerne har vært konstruktive, men også krevende. Informant 101 skriver dette om refleksjonene:

Vi har blitt utfordret på å reflektere og drøfte de problemstillingene som er dratt fram og vurdere ulike teorier opp mot hverandre. Det har ført til at vi som studentgruppe både har jobbet sammen og vært samstemte innen ulike temaer, samtidig som vi har gått våre egne veier og kommet til individuelle konklusjoner.

Informantene er erfarne lærere og kroppsøvingslærere som har kunnet høste av hverandres rike yrkeserfaringer og knyttet erfaringene til nyere fag- og forskningslitteratur på fagfeltet.

Dette blir utdypet av informant 108, som poengterer at samrefleksjoner bidrar til økt profesjonell utvikling og større kommunikativ kompetanse ved at man må utvikle et fagspråk for å kunne argumentere for synet sitt: «[. . .] satte meg i stand til å diskutere faget, og fagets relevans og status på en mer likeverdig måte, kollegaer imellom.» Og videre: «Det har gjort meg tryggere som kroppsøvingslærer.»

Vi ser at studentene, delvis gjennom sin samhandling, har fått et større perspektiv på faget, et utvidet fagspråk og økt teoretisk innsikt. Sosial kapital handler altså om de sosiale nettverkene og hvordan de fungerer med tanke på å skape kollektive profesjonelle utviklingsprosesser (Hargreaves & Fullan, 2012). Det reflekterende studiefellesskapet informantene beskriver, tolkes som et uttrykk for høy sosial kapital, noe som bidrar til å utvikle humankapitalen til den enkelte student. Beskrivelsene har klare paralleller til flere av de faktorene Timperley et al. (2007) har pekt på som viktige for en systematisk kunnskapsutvikling og muligheten til meningskonstruksjon. Studiefellesskapet har gitt tid og rom for samtale og refleksjon. Studentene er frikjøpt og har dermed rammer til å ta del i studiefellesskapet. Det at lærere møter nye perspektiver fra teori og forskning fra ekstern ekspertise og får anledning til å drøfte hvilke implikasjoner disse har for fag og undervisning, blir løftet frem som et kjennetegn på gode fellesskap av Timperley et al. (2007, s. 203). Hargreaves og Fullan (2012) understreker at profesjonsfellesskapet strekker seg ut over den enkelte skole og det nære fagfellesskapet.

Avslutning

I denne artikkelen, hvor vi har løftet frem hvordan lærerspesialiststudenter i kroppsøving reflekterer over profesjonsutvikling og profesjonsfellesskapet, ser vi tydelig lærerspesialiststudenters behov for profesjonsfellesskap. Det å inngå i ulike reflekterende fellesskap spiller en sentral rolle i deres profesjonsutvikling. Med utgangspunkt i Hargreaves og Fullans begrep sosial kapital har vi sett at informantene vektlegger ulike aspekt som berører profesjonsfellesskapet, både blant kollegaer og ledelsen på den enkeltes skole og blant medstudenter og faglærere i utdanningen. Hargreaves og Fullan understreker at profesjonsutvikling er et kollektivt ansvar lagt til utdanningsmyndigheter, skoleeier, skoleledelse og lærerpersonale.

Informantene kommer fra ulike skoler og skolekulturer hvor det kan se ut som at noen er kommet lengre enn andre i å utvikle profesjonsfellesskapet og dermed også mulighetene for profesjonsutvikling. De ressursene som finnes og utnyttes i relasjonene mellom mennesker, den sosiale kapitalen, er en forutsetning for å endre lærerprofesjonen. Noen av studentene kommer fra skoler der man har tendenser til å marginalisere kroppsøvingslærere. De ulike skolekulturene som trer frem når studentene beskriver refleksjonsfellesskapene, varierer fra samarbeidsorienterte fellesskap preget av gode relasjoner til kulturer preget av «privatpraktiserende» kroppsøvingslærere. Forskjellene kan skyldes ulik grad av eller manglende *intern ansvarlighet* for profesjonsutvikling i profesjonsfellesskapet. Flere av informantene savner bedre strukturer for å sikre kroppsøvingslærerne et refleksjonsfellesskap, som kan heve kvaliteten på faget. Økt humankapital fra lærerspesialistutdanning kan bidra til profesjonsutvikling ved egen skole, men ifølge informantene er forutsetningene for at det skal skje, knyttet til ulike strukturer som understøtter den sosiale kapitalen i profesjonsfellesskapet.

Et av våre hovedfunn er at informantene har deltatt i et fruktbart refleksjonsfellesskap med andre engasjerte kroppsøvingslærere og faglærere i utdanningen. Dermed har de fått mulighet til å reflektere sammen med andre over sentrale problemstillinger knyttet til profesjonsutøvelsen deres, med hensyn både til egen undervisningspraksis i kroppsøving og idrettsfag og til deres rolle som lærerspesialister. Selve studiet har gitt rammevilkår og faglig påfyll som har skapt et fruktbart refleksjonsfellesskap.

Lærerspesialistutdanningen og ordningen var en utdanningspolitisk forsøksordning for å stimulere til økt profesjonsutvikling og å etablere en faglig karrierevei for lærere. Studien vi

har presentert, indikerer at fremtidige videreutdanninger for lærere og mulige nye karriereveier bør skape rom for refleksjonsfellesskap gjennom sine rammer, oppgaver og arbeidsformer. På den måten kan man få utnyttet potensialet i studentfellesskapet samtidig som man kan understøtte utviklingen av profesjonsfellesskap og sosial kapital i studentenes kollegium. Utdanningsmyndighetene har et ansvar for å legge strukturer og føringer som kan støtte og bidra til en slik utvikling. Som Hargreaves og Fullan understreker, vil økt kohesjon og samarbeid være avgjørende i arbeidet med å styrke den kollektive kapasiteten og dermed bidra til økt samlet profesjonell kapital i skolen.

Studien er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Referanser

- Asking, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Atkinson, P.A. & Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. I D. Silverman (red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2. utg., s. 56–75). Sage.
- Demir, E. K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: A systematic literature review. *Educational Research Review*, (33), <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391>
- Dewey, J. (2000). Mitt pedagogiske credo. I S. Vaage (red.), *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (s. 55–66). Abstrakt Forlag.
- Fullan, M. (2010). *All systems go. The change imperative for whole system reform*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452219554>
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). 1–18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Grimsmøth, G., Hallås, B. O. & Holthe, A. (2016). Å transformere en global pedagogisk ide i lokale kontekster. I B. O. Hallås & G. Grimsæth (red.), *Lesson study i en nordisk kontekst*. 251–264. Gyldendal Akademisk.
- Grimsmøth, G. & Hallås, B. O. (2017). When travelling ideas meet local contexts: Norwegian teachers trying out «lesson study». I *Netla – Vefitmarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/15582159.2012.733288>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital: With an Investment in Collaboration, Teachers Become Nation Builders. *Journal of Staff Development*, 34(3), 36–39.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way*. Corwin Press.
- Hsieh, H. -F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Johnson, R. B. & Christensen, L. B. (2019). *Educational Research* (7.utg.). Sage.
- Lødding, B., Pedersen, C., Bergene, A. C., Lillebø, O. S. & Vika, K.S. (2021a). *Lærerspesialistutdanningene belyst av fagansvarlige lærere og skoleledere. Delrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen* (Rapport 2021:8). NIFU. <https://www.nifu.no/publications/1916424/>
- Lødding, B., Pedersen, C., Bergene, A. C., Lillebø, O. S. & Vika, K. S. (2021b). *Sluttrapport fra evalueringen av pilotering av lærerspesialistordningen* (Rapport 2021:15). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmli/bitstream/handle/11250/2832422/NIFURapport2021-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E. & Resnick, L. B. (2010). Implementing literacy coaching: The role of school social resources. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 249–272. <https://doi.org/10.3102/0162373710363743>

- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Munthe, E., Bjuland, R. & Helgevold, N. (2016). Hva er forskningsgrunnlaget for Lesson Study som metode til styrking av profesjonskunnskap i skolen? I G. Grimsæth & B. O. Hallås (red.), *Lesson Study i en nordisk kontekst* (s. 33–52). Gyldendal Akademisk.
- Osmond-Johnson, P. (2017). Leading professional learning to develop professional capital: The Saskatchewan professional development Unit's facilitator community. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1), 26–42.
- Osmond-Johnson, P. (2019). Becoming a teacher leader: building social capital through gradual release. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 66–80. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2018-0016>
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2016). *Delrapport fra evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister. Lokal planlegging, oppstart ved skolene og de første erfaringene fra pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag*. (Rapport 2016:19). NIFU, NTNU. https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2420623/NIFUrapport2016-19_3.pdf?sequence=7
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag* (Rapport 2017:26) NIFU, NTNU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2472651/NIFUrapport2017-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Smith, B. H. (2016). What was «Close Reading»? A century of method in literary studies. *Minnesota Review*, 2016 (87), 57–75. <https://doi.org/10.1215/00265667-3630844>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teachers professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Wenner, J. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. Sage. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>