



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

GBPEL412 - BAC - 2024 - VÅR - FLOW assign

Predefinert informasjon

Startdato:	31-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato:	14-06-2024 16:00 CEST
Eksamensform:	Individuell bacheloroppgave
Termin:	2024 VÅR
Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode:	203 GBPEL412 1 BAC 2024 VÅR
Ekstern sensor:	Ekstern sensor 1
Intern sensor:	Intern sensor 1

Deltaker

Kandidatnr.:	106
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	8633
----------------------	------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller

Nei



BACHELOROPPGAVE

GBPEL412/GUPEL412 24V

Høgskulen på Vestlandet

Veileder: Ingridbjørg Kristin Jonsdottir

Antall ord: 8633

Utviklingsarbeid i skolen

Andreas Myrdal Skiftesvik

Kandidatnr: 106

Innleveringsdato: 14.06.2024

skiftesvik@gmail.com

Forord

Tiden har kommet for innlevering av siste eksamen i lærerutdanningen min. I løpet av semesteret har jeg både likt og angret valg av tema, men sitter nå igjen med økt kunnskap om både tema og det oppgavetekniske som jeg er sikker på at jeg vil kunne bruke videre i jobben.

Det har vært et travelt semester med full jobb, heltidsstudent og familieliv. Både dette faget og det andre faget jeg har tatt samtidig, har i noen perioder vært altoppslukende. Derfor trenger de hjemme en ekstra takk for å ha holdt ut med meg.

Katrine; nå kan vi rydde vekk bøker og skjerm fra spisebordet.

Malene og Selma; pappa er ferdig å skrive oppgave.

Takk til veileder Ingibjørg for gode tilbakemeldinger og rettleiding underveis.

Andreas M. Skiftesvik

14. juni 2024

Innholdsfortegnelse

Sammendrag / forord	4
1. Innledning	5
1.1. Tema.....	5
1.2. Formål	5
1.3. Aktualitet og bakgrunn.....	5
1.4. Problemstilling.....	6
1.5. Oppgavens oppbygning.....	6
2. Teoretisk rammeverk	7
2.1. Politisk perspektiv på utviklingsarbeid	7
2.2. Teoretisk perspektiv på utviklingsarbeid	8
2.2.1. Organisasjonsutvikling	8
2.2.2. Profesjonsutvikling.....	9
2.2.3. Lærers autonomi i utviklingsarbeid	9
2.3. Fremgangsmåte for utviklingsarbeid	10
2.3.1. Initiering, implementering og institusjonalisering.....	10
2.4. Læreres rolle i utviklingsarbeidet	11
2.5. utfordringer.....	12
3. Dokumentanalyse som metode.....	13
3.1. Utvelgelse av dokumenter.....	14
3.2. Reliabilitet	14
3.3. Validitet	15
3.4. Tilgjengelighet, relevans, autenticitet og troverdighet	15
3.5. Egne erfaringer og for forståelse.....	17
3.6. Utvelgelse og registrering av relevant innhold.....	17
3.7. Eventuelle feilkilder	18
3.8. Etske Overveielser.....	19
3.9. Konklusjon om metode.....	19
4. Analyseresultater	20
4.1. Stil og struktur på dokumentet.....	20
4.2. Skolen som utviklingsarena	21
4.3. Fremgangsmåte for utviklingsarbeid	22
4.4. Lærers rolle i utviklingsarbeid	23
5. Drøfting	25
5.1. Skolen som utviklingsarena	25
5.2. Fremgangsmåte for utviklingsarbeid	26

5.3	<i>Lærers rolle i utviklingsarbeid</i>	27
6.	Konklusjon	29
7.	Litteraturliste	31

Sammendrag / forord

Denne bacheloroppgaven undersøker hvordan utviklingsarbeid organiseres på Brattås skole og hvilke styrker og utfordringer som kan identifiseres i utviklingsplanen. Formålet med oppgaven er å se nærmere på hvordan skolen fungerer som en utviklingsarena for lærere, og å identifisere faktorer som kan bidra til et vellykket utviklingsarbeid.

For å undersøke problemstillingen har jeg gjennomført en dokumentanalyse av skolens utviklingsplan med fokus på hvordan utviklingsarbeidet er organisert, hvilke mål som er satt, og hvilke strategier som skal brukes for å nå målene.

Dokumentanalysen har avdekket både styrker og svakheter ved planen for utviklingsarbeid på Brattås skole. Skolen har en god plan for utviklingsarbeid med tydelige mål og strategier og de lar lærerne velge noen kompetansemål selv, noe som gir eierskap og motivasjon. Organiseringen er god og samarbeidsklimaet på skolen fremstår som positivt. Samtidig, er det flere utfordringer i skolens plan. Mange team og grupper kan gjøre at man mister oversikt og lærerens rolle er ofte begrenset til å være deltaker i arbeidet og ikke få mulighet til å velge hvilket utviklingsarbeid skolen skal jobbe med. Litteraturen har ofte fokus på at utviklingsarbeidet skal være lokalt forankret for å skape et eierskap for de som skal gjennomføre det. Det er tydelig at Brattås skole har en plan som er styrt fra ledelsen og gjerne også kommunen, med lite lokal innflytelse på valg av tema. Planen kan også virke ambisiøs og urealistisk å få gjennomført da det er store utviklingsområder som skal gjennomføres

Brattås skole har et godt utgangspunkt for å være en god utviklingsarena for lærere, men det er imidlertid viktig at skolen fortsetter å utvikle sitt utviklingsarbeid og at de tar tak i noen utfordringer.

1. Innledning

1.1. Tema

Utviklingsarbeid i skolen

1.2. Formål

Oppgavens formål er å undersøke hvordan Brattås skole organiserer og utfører utviklingsarbeidet sitt og hvem som deltar og styrer arbeidet.

Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan arbeidet med utviklingsarbeid i skolen organiseres og hvordan lærere har mulighet for å ha innflytelse når valg av utviklingsarbeid skal gjøres. Dette vil jeg gjøre ved å analysere planen for utviklingsarbeid, vurdere rollene som skisseres og drøfte mulig innflytelse for lærerne. Jeg vil også belyse hva som kan bidra til å fremme kompetanseutvikling på arbeidsplassen og skape et lærende fellesskap.

I neste punkt vil jeg klargjøre bakgrunn og aktualitet for oppgaven og i tillegg forklare grunnen til valgt problemstilling. Jeg vil deretter beskrive og avgrense tema for oppgaven, for så kort å gå gjennom oppgavens oppbygning.

1.3. Aktualitet og bakgrunn

I dagens stadig skiftende utdanningslandskap står skoler overfor økende krav om å tilpasse seg nye pedagogiske metoder, teknologiske fremskritt og endrede samfunnsbehov (Gunnulfsen & Helstad, 2014, s. 345). Denne kontinuerlige utviklingen gjør organiseringen av utviklingsarbeid i skolen mer relevant enn noensinne. Med utviklingen av nye undervisningsmetoder, digitale verktøy og læringsressurser, samt økt fokus på elevens individuelle behov, er kravet for å organisere utviklingsarbeidet på en effektiv måte blitt presserende. Skoler må være i stand til å identifisere områder for forbedring, planlegge og implementere tiltak, og evaluere effektiviteten av disse tiltakene for å sikre at elevene får den best mulige utdanningen (Gunnulfsen & Helstad, 2014, s. 347). Samtidig står skoleledere og

lærere overfor en rekke utfordringer i organiseringen av utviklingsarbeidet. Dette inkluderer begrensede ressurser, motstand mot endring fra lærerkollektivet, og uenighet om valg av utviklingsarbeid (Colbjørnsen, 2014, s. 248). For å adressere disse utfordringene på en effektiv måte, er det nødvendig med grundig forskning og innsikt i organisering av utviklingsarbeid i skolen. Med utgangspunkt i en gjennomgang av relevant litteratur og forskning om utviklingsarbeid i skolen, skal jeg i denne oppgaven analysere utviklingsplanen til en skole. Planenes innhold analyseres i lys av relevant teori og forskning på feltet.

1.4. Problemstilling

Jeg tar utgangspunkt i Brattås skoles plan for utvikling og ønsker å finne ut:

Hvordan organiseres utviklingsarbeid på Brattås skole?

Hvilke styrker og utfordringer kan identifiseres i utviklingsplanen for Brattås skole?

Forskingsspørsmål: Hva sier planen om skolen som utviklingsarena, fremgangsmåter for utviklingsarbeid og læreres rolle i utviklingsarbeidet?

1.5. Oppgavens oppbygning

I innledningen presenterer jeg temaet organisering av utviklingsarbeid i skolen. Bakgrunnen for valg av tema og aktualitet belyses, etterfulgt av oppgavens problemstilling.

Deretter kommer teorikapittelet hvor jeg gir en grundig gjennomgang av relevant teori knyttet til organisering av utviklingsarbeid i skolen. Jeg vil beskrive sentrale begreper, modeller og teoretiske perspektiver innen planlegging og iverksetting av utviklingsprosjekter. Metodekapittelet gir beskrivelse av dokumentanalyse som den valgte metoden, inkludert utvelgelse av dokumenter og beskrivelse av hvordan jeg skal utføre analysen.

I analysekapittelet oppsummerer jeg funnene fra dokumentanalysen.

I drøftingskapittelet drøfter jeg implikasjonene av funnene i forhold til teori og tidligere forskning, inkludert identifiserte styrker, svakheter og utfordringer i utviklingsplanen for Brattås skole. Oppgaven avsluttes med et konklusjonskapittel der jeg oppsummerer hovedfunnene fra studien, og deres relevans for oppgavens problemstilling diskuteres. Jeg vil

gi avsluttende betraktninger om betydningen av organisering av utviklingsarbeid i skolen (Dalland, 2017, s. 198).

2. Teoretisk rammeverk

For å illustrere den mangfoldige tilnærmingen innenfor tidligere forskning på skoleutvikling, vil jeg kort gjennomgå relevant litteratur. Denne litteraturen berører nøkkeltemaer som har vist seg å være sentrale i endringsprosesser i skolen. Blant disse temaene finner vi offentlige og utdanningspolitiske strategier, skoleledelse, skolens kompetanse i å gjennomføre prosesser, læringskultur og holdninger til endring, kommunikasjon i lærerkollegiet, samarbeid med eksterne kompetansemiljøer og lærerengasjement. Ved å ta utvalgte studier fra dette forskningsområdet vil jeg gi eksempler på disse hovedtemaene, og dermed kaste lys over bredden og dybden i forskningen på skoleutvikling.

2.1. Politisk perspektiv på utviklingsarbeid

Hva sier skolens lovverk og læreplaner om utviklingsarbeid? I overordnet del står det at skolen fungerer som et faglig fellesskap der lærere, ledere og ansatte kontinuerlig reflekterer over felles verdier og evaluerer og utvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2020). Den har et ansvar for å implementere og praktisere prinsippene og verdiene for grunnopplæringen, og dette ansvaret deles av skoleeiere, skoleledere og lærere.

Lærerprofesjonen bygger sin praksis på felles verdier og kunnskapsgrunnlag, og utvikler skjønn gjennom dialog og samarbeid med kollegaer. Komplekse pedagogiske spørsmål krever bruk av skjønn, og lærere må kontinuerlig vurdere og forbedre sin undervisningspraksis med utgangspunkt i forskning og erfaringsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2020). God skoleutvikling krever også god ledelse som prioriterer samarbeid, relasjonsbygging og læring for både elever og lærere. Skoleledelsen skal gi retning, legge til rette for læring og utvikling, og bidra til et positivt miljø der alle ansatte kan yte sitt beste både i lærings- og utviklingssituasjoner. Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter at alle ansatte deltar aktivt i det profesjonelle læringsfellesskapet. Dette innebærer å reflektere over

verdivalg og utviklingsbehov, og bruke forskning og erfaringsbasert kunnskap som grunnlag for målrettede tiltak. Godt utviklede strukturer for samarbeid og støtte mellom kollegaer og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.2. Teoretisk perspektiv på utviklingsarbeid

2.2.1. Organisasjonsutvikling

I en kvalitativ studie utført ved en norsk grunnskole, utfordrer Gloppen ideen om kollektiv implementering av planer og modeller ved å peke på manglende hensyntagen til lærerens respons. Resultatene av studien indikerer at noen lærere opplevde eksternt pålagte modeller som en innblanding i deres daglige praksis og som en nedvurdering av deres egen kompetanse. Det understrekes at lærerne må selv føle et behov og se verdien i å adoptere nye verktøy for at de skal kunne implementeres effektivt. Studien demonstrerer at når lærerne har autonomi til å velge temaer for sitt arbeid, styrkes deres kompetanse basert på et reelt opplevd behov (Gloppen, 2009, s. 348).

ProLearn-prosjektet som er en studie fra Norges forskningsråd om profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning, viser at lærere støtter seg mer mot kollegaer enn mot forskning, men at de samtidig har en drivkraft mot videre læring som ikke er godt nok utnyttet (Elstad et al., 2014, s. 30). Studien snakker om at det i de siste årene har vært økt oppmerksomhet rundt kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap i skolen. Det hevdes at læringsmiljøer knyttet til praksis har stort potensial, spesielt når det kommer til kollektive læringsformer som fremmer refleksjon. Studien tar utgangspunkt i at kunnskapsutvikling i slike fellesskap avhenger av samspillet mellom lærerens erfaringsbaserte kunnskap og forskningsbasert kunnskap. I Norge søker lærere i liten grad forskningsbasert kunnskap, og i stedet foretrekker de muntlig erfaringsutveksling med kollegaer. Forskingen antar at den viktigste drivkraften for læreres kunnskapsutvikling er en utforskende tilnærming til undervisningspraksis, der ny kunnskap brukes til diskusjon og refleksjon. Kunnskapskultur i lærerprofesjonen beskriver hvordan lærere utvikler og søker kunnskap, og den fremhever at kunnskapsdeling i læringsfellesskap kan styrke både læreres individuelle kompetanseheving og skolens utvikling, med det overordnede målet å forbedre elevenes læringsutbytte (Maugesten & Mellegård, 2015, s. 11-12).

2.2.2. Profesjonsutvikling

Elstad, Helstad og Mausestaden er pedagoger som har skrevet om profesjonsutvikling. De definerer profesjonsutvikling sett fra et organisatorisk perspektiv som de strategiene og tiltakene som profesjonen som et kollektiv tar i bruk for å styrke lærerprofesjonens kunnskapsbase og fremme faglig oppdatering og kontinuerlig læring blant medlemmene. Dette innebærer å identifisere behovene for faglig utvikling, utvikle og implementere passende opplæringsprogrammer og tiltak, samt å skape en kultur som fremmer læring og profesjonell vekst (Elstad et al., 2014, s. 31).

2.2.3. Lærers autonomi i utviklingsarbeid

Autonomi for lærere i valg av utviklingsarbeid på en skole er avgjørende for å fremme engasjement, kreativitet og faglig vekst. Når lærere har autonomi, kan de identifisere og fokusere på områder som er mest relevante og meningsfulle for dem og deres elever. Dette kan inkludere alt fra å utforske nye undervisningsmetoder og teknologier til å utvikle skoleprogrammer som møter spesifikke behov i deres fellesskap (Elstad et al., 2014, s. 30). Autonomi oppmuntrer til eksperimentering og innovasjon, da lærerne føler seg frie til å prøve ut nye ideer uten frykt for kritikk eller begrensninger. Videre styrker det deres profesjonelle stolthet og ansvar, da de tar aktiv del i å forme sin egen utdanningspraksis (Nordby & Adalberon, 2016). Helstad mener at potensialet for utvikling er størst når det er lærernes praksis som er utgangspunkt for utviklingsarbeidet. Da vet de hva de kan fra før og hva de trenger å lære mer om (Helstad, 2014, s. 136). Skoleledelsen bør derfor legge til rette for en kultur som fremmer autonomi blant lærerne, samtidig som de sikrer at utviklingsarbeidet er i tråd med skolens overordnede mål og verdier. Dette balanserer individuell frihet med kollektivt ansvar og sikrer at lærernes initiativ bidrar til et mer dynamisk og effektivt læringsmiljø (Elstad et al., 2014, s. 30).

2.3. Fremgangsmåte for utviklingsarbeid

Knut Stranden bruker i sin rapport fra et utviklingsprosjekt initiert av Utdanningsdirektoratet, Michael Fullans teori om initiering, implementering og institusjonalisering når han beskriver skoleprosessene rundt utviklingsarbeid (Fullan, 2015, s. 54). I rapporten tar han for seg disse tre punktene og beskriver fremgangsmåten detaljert. Jeg vil vise til disse punktene nå og i drøftingskapittelet bruke denne modellen for å sammenligne teori og funn (Stranden, 2017, s. 14).

2.3.1. Initiering, implementering og institusjonalisering

I alle organisasjoner, inkludert skoler, er prosessen med å iverksette varige endringer både kritisk og utfordrende. Fullans teori understreker den dynamiske og sykliske naturen til endringsprosesser og betydningen av å bevege seg fra det første steget der en endring blir initiert, gjennom det nærmere arbeidet med å implementere endringen, og til slutt sikre at endringen blir en varig del av organisasjonens praksis (Stranden, 2017, s. 17).

Initiering:

Initieringsfasen utgjør startpunktet for endringsarbeid, det være seg et resultat av interne ønsker eller eksterne krav. I denne fasen, som Fullan påpeker, er det essensielt at skolens ledelse tar et aktivt valg om å initiere forbedringsprogrammer som møter skolens spesifikke behov. Suksessen til implementeringsprosessen avhenger av prosessene som utføres i denne tidlige fasen. Skoleledelse er sentral; de som engasjerer seg for å fremme skoleutvikling på positiv måte har en signifikant innflytelse på utfallet av endringene. I denne fasen er det avgjørende at endringen oppleves som relevant og meningsfull av hele personalet - uten deres begripelse og forpliktelse til endring, kan innsatsen mislykkes (Stranden, 2017, s. 15). Forskere som Midthassel og Ertesvåg (2009) fremhever viktigheten av at de ansatte føler eierskap til endringsprosessen, ettersom dette øker motivasjon og innlevelse (Midthassel & Ertesvåg, 2009, s. 3).

Implementering:

Når endringsplaner realiseres i implementeringsfasen, skjer det konkrete arbeidet med å innføre og teste nye metoder i skolens praksis. Michael Fullan markerer denne fasen som

kjerneområdet for praktisk innsats, der undervisningsstrategier oppdateres og settes ut i livet (Fullan, 2007, s. 65). For at endringen skal få fotfeste, er det avgjørende at lærerne får nødvendig opplæring for å kunne mestre og anvende de nye ferdighetene i undervisningen, et element som fremheves i forskningen (Midthassel & Ertesvåg, 2009, s. 4). Dette stadiet avhenger i stor grad av ledelsens evner til å formidle en tydelig visjon og opprettholde engasjement blant lærerne gjennom prosessen, slik at endringene oppnår legitimitet og varighet (Stranden, 2017, s. 17).

Institusjonalisering:

Til slutt er det institusjonaliseringsfasen, hvor målet er å gå fra midlertidige til permanente endringsstrukturer. Skolen må da opprettholde og videreutvikle den oppnådde læringen selv etter at det opprinnelige trykket fra innovasjonsprosessen avtar. Det er alltid en risiko for å falle tilbake til tidligere vaner hvis nye praksiser ikke er dypt forankret i organisasjonens driftsrutiner og kultur (Stranden, 2017, s. 19). Midthassel og Ertesvåg fremhever viktigheten av systematisk og målrettet innsats fra begynnelsen for å sikre suksess i denne fasen (Midthassel & Ertesvåg, 2009, s. 3). Fullan antyder at denne prosessen kan ta fra minimum to til fire år og krever vedvarende fokus for å sikre at innovasjonen blir en fast del av organisasjonens kultur og praksis. Dette inkluderer også å vedlikeholde kompetansen som er opparbeidet og sørge for opplæring av nye ansatte (Fullan, 2007, s. 68).

Det er viktig å huske at disse fasene ikke er isolerte, men heller overlappende og gjensidig avhengige av hverandre for å oppnå vellykket endring i skolen. Fullan argumenterer for at det tar tid - ofte flere år - før en endring blir fullt integrert og selvforsterkende på en måte som tåler forbigående trender og press fra eksterne kilder (Fullan, 2007, s. 68). Gjennom hele prosessen, er lederens rolle og evne til å inspirere, veilede og støtte sine ansatte, sammen med organisasjonens vilje til å tilpasse seg og forplikte seg til de nødvendige endringsprosessene, avgjørende faktorer for å nå stadium av institusjonalisering og dermed sikre en varig forbedring i organisasjonen.

2.4. Læreres rolle i utviklingsarbeidet

Lærernes betydning i utviklingsarbeidet i skoler kan ikke overvurderes. Som aktører på frontlinjen er det de som implementerer de pedagogiske strategiene og utvikler relasjonene

som er nødvendige for å fremme elevens læring og velvære (Fullan, 2007, s. 132). I kjernen av sitt yrke ligger evnen til kontinuerlig å reflektere over og forbedre sin undervisningspraksis, noe som innebærer en aktiv deltagelse i skoleutviklingsprosjekter (Fullan, 2007, s. 136). Fullan hevder også at for at skoler skal oppnå varige og meningsfulle endringer, er lærernes deltakelse ikke bare å foretrekke, men et ufravikelig krav (Fullan, 2007, s. 136). Lærere som er velinformerte og godt støttede i endringsprosesser, viser oftere en positiv holdning til endring og er mer tilbøyelige til å bidra aktivt til utviklingsarbeidet (Ollestad & Tveit, 2016). I tillegg argumenterer noen forskere for at lærerlederskap, der lærere tar initiativ og fører an i skoleutviklingsprosjekter, er nøkkelen til bærekraftig og effektivt utviklingsarbeid (Colbjørnsen, 2014, s. 50). Lærernes engasjement i utviklingsprosesser kan også fremme en kollektiv profesjonell kultur som styrker læringsfellesskap og bidrar til lærernes faglige utvikling. En slik kultur er med på å sikre at kunnskap og beste praksiser spres gjennom skoleorganisasjonen, noe som er essensielt for forbedringsarbeidets suksess (Elstad et al., 2014, s. 30).

2.5. utfordringer

To professorer på NTNU skriver i en fagartikkel at nyutdannede lærere er ressurspersoner på arbeidsplassen i de fagene de underviser i, men at de er passive i skoleutviklingsarbeidet. Forskerne peker på manglende forståelse for forsknings- og utviklingsarbeid og at de nyutdannede lærerne ikke skjønner hvilket utviklingsbehov skolen har (Klemp & Postholm, 2023).

3. Dokumentanalyse som metode

I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å bruke dokumentanalyse for å analysere et dokument fra Brattås skole opp mot teori om utviklingsarbeid. Dokumentet er en 11 siders beskrivelse av utviklingsarbeidet på skolen. I dokumentanalyse, eller dokumentstudier, bruker man dokumenter som er produsert for andre formål enn forskning. Mange forskningsprosjekter bruker dokumenter som datamateriale, men da som bakgrunnsdata som man bruker i tillegg til for eksempel intervju og observasjon (Tjora, 2020, s. 183). Grønmo definerer dokumentanalyse som en metode der forskeren samler inn data som skal analyseres for å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forholdene i samfunnet vi ønsker å studere (Grønmo, 2004, s. 175). Denne oppgaven vil være en ren dokumentanalyse der jeg kun vil bruke dokumenter som empiri. Metoden tillater forskere å undersøke og analysere et bredt spekter av skriftlige materiale, inkludert offentlige dokumenter, tekster, korrespondanse, protokoller, og annen skriftlig dokumentasjon på en ikke-påtrengende måte der de ikke-forskende deltakerne ikke er involvert i prosessen (Tjora, 2020, s. 182). Duedahl og Jacobsen fremhever dokumentanalyse som en diskret og distansert metode, nettopp fordi den ikke involverer direkte kontakt med andre mennesker, som kunne påvirket eller blitt påvirket av forskeren (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 18). Denne distansen gir en viss grad av objektivitet ved å redusere risikoen for forvrengning av dataene på grunn av mellommenneskelige relasjoner eller subjektive tolkninger. I min tilnærming til dokumentanalyse følger jeg den ny-hermeneutiske tradisjonen, der jeg vektlegger å tolke mine dokumenter i lys av både den konteksten de er produsert i og min egen forforståelse. Som forsker erkjenner jeg at fullstendig objektivitet er umulig å oppnå, og derfor er det avgjørende å være bevisst på hvordan min egen forforståelse kan påvirke analysen (Paulgaard, 2006, s. 73). Hvilken rolle vil en utarbeidet plan for utviklingsarbeidet virkelig ha for hvordan skolen omsetter det ut i praksis? Jeg vil bruke John Goodlads planteori om læreplanens fem ansikter som beskriver veien fra planens idéer til hvordan den blir virkeliggjort. Planen jeg skal analysere er utarbeidet av ledelsen og lærerne på skolen i en formuleringsarena, men sier mindre om realiseringsarenaen der planene skal realiseres. Valget av dokumentanalyse som metode har blitt tatt av flere grunner. For det første er det aktuelle dokumentet spesifikt opplysende om temaet som jeg vil undersøke, og samtidig er

arbeidsmåten ikke-påtrengende og vil gi meg data uten andres involvering. Dette ser jeg på som positivt, for tidsaspektet jeg har hatt på å arbeide med oppgaven har også vært en grunn. Etter råd fra veileder, valgte jeg dermed å bruke dokumentanalyse som metode. Grønmo snakker om kategorisering av relevant innhold for å identifisere felles trekk og gruppere disse sammen i kategorier (Grønmo, 2004, s. 179). Jeg vil da kategorisere innholdet i dokumentet i tre deler som jeg mener er aktuell for teori om utviklingsarbeid og videre kan bidra til å kunne drøfte funnene mine.

3.1. Utvelgelse av dokumenter

Datainnsamlingen min startet ved å snakke med kollegaer og diskutere gode dokumenter for analyse til problemstillingen jeg hadde kommet frem til. Flere lærere jeg snakket med mente at de hadde for dårlige planer for utviklingsarbeidet og at de følte at det ikke gav dem noe utbytte. Dette var blant annet på grunn av lite forutsigbarhet i hva som skulle skje og hva man var ment å oppnå med utviklingsarbeidet. Jeg begynte å søke etter planer for utviklingsarbeid i andre kommuner og fant altså dette dokumentet som jeg skal beskrive mer i neste kapittel.

3.2. Reliabilitet

Hvorfor vil jeg undersøke dette? Hva skal jeg bruke det til?

Reliabilitet er et begrep som brukes for å beskrive konsistensen eller påliteligheten til resultater eller målinger innen forskning, testing eller evaluering. I hovedsak handler det om hvorvidt en metode eller et instrument gir stabile og pålitelige resultater over tid, under ulike forhold og når det brukes av ulike personer (Grønmo, 2004, s. 242). I forskning refererer reliabilitet til hvor godt en målemetode produserer konsistente resultater. Dette betyr at hvis målingen eller testen gjentas flere ganger, bør den gi lignende resultater hver gang, forutsatt at det ikke er noen endring i den egenskapen eller fenomenet som måles. Reliabilitet er avgjørende fordi upålitelige eller inkonsekvente resultater kan føre til feilaktige konklusjoner og svekke gyldigheten til forskningen (Grønmo, 2004, s. 240-241). Jeg vil prøve å generalisere så lite som mulig og redegjøre grundig for svarene jeg finner i analysen. I en kvalitativ

metode som denne, får man ikke data man kan sette to streker under svaret på, men det handler om å forstå virkeligheten gjennom tekst.

3.3. Validitet

Validitet i en oppgave refererer til hvor relevant dataene som samles inn er for problemstillingen i studien. Selv om en oppgave har høy reliabilitet, betyr det ikke nødvendigvis at den har høy validitet (Grønmo, 2016, s. 251). Validiteten av datamaterialet er avgjørende for å vurdere hvor pålitelig det er når det gjelder å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Mens reliabiliteten kan måles relativt enkelt, er måling av validitet mer kompleks. Det mest essensielle for å sikre validiteten av datamaterialet er å grundig drøfte datainnsamlingen, studiens design og selve materialet. Validiteten kan anses som høy når ulike data om det samme fenomenet gir sammenfallende resultater (Grønmo, 2016, s. 256). Ifølge Grønmo bidrar kompetansevaliditet til å styrke tilliten til datamaterialet og tolkningene når forskeren besitter kompetanse innenfor det aktuelle feltet (Grønmo, 2016, s. 255). Jeg har i avsnitt 3.5 presentert min forforståelse av studien, som danner grunnlaget for mine egne tolkninger. Min 20-årige erfaring med deltakelse i utviklingsarbeid kan betraktes som en styrke i denne sammenhengen. Det bør imidlertid bemerkes at å ha kompetanse innen feltet ikke automatisk garanterer høy validitet, slik Grønmo påpeker. Kompetanse er nødvendig, men alene utilstrekkelig. Videre er det avgjørende å knytte analysen til en relevant teoretisk forståelse av empirien for å vurdere validiteten av datamaterialet i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene (Grønmo, 2016, s. 255). Jeg valgte dokumentet fra Brattås skole på grunn av at det inneholdt flere deler av arbeidet med utviklingsarbeid og dermed kunne gi meg svar på flere av spørsmålene jeg ønsket å undersøke. Validiteten på mitt dokument til analyse, er sterk med tanke på at det er en oversiktlig oppstilling om hvordan skolens utviklingsarbeid foregår.

3.4. Tilgjengelighet, relevans, autenticitet og troverdighet

Tilgjengelighet refererer til tilgjengeligheten av dokumentet eller dokumentene som skal analyseres. Det er viktig å ha tilgang til kildematerialet for å kunne gjennomføre en grundig analyse. Dette kan innebære å sikre at dokumentene er tilgjengelige i riktig format, enten det er digitalt eller fysisk, og at forskeren har rettigheter eller tillatelse til å bruke dem (Grønmo,

2004, s. 178). Dokumentet som jeg arbeider med, er offentlig tilgjengelig på skolens- og kommunens nettside. Jeg tok også kontakt med rektor på skolen for å være sikker på at dette var det oppdaterte og autentiske dokumentet, og fikk dette bekreftet. På grunn av at dokumentet er offentlig tilgjengelig, vil jeg ikke anonymisere navnet på skolen.

Relevans handler om hvor relevant dokumentet er for forskningsspørsmålet eller problemstillingen som undersøkes. Forskeren må vurdere om dokumentet inneholder informasjon eller data som er relevante for å svare på forskningsspørsmålet eller bidra til å belyse det aktuelle temaet. Hvis dokumentet ikke er relevant, kan det være mer hensiktsmessig å ekskludere det fra analysen (Grønmo, 2004, s. 177). Relevansen for mitt valgte dokument er sterk, da det tar for seg akkurat det problemstillingen min handler om. Jeg vil ikke bruke all informasjonen i dokumentet i denne oppgaven, men heller ta ut og analysere de viktigste punktene og den informasjonen som gjelder for min problemstilling.

Autentisitet refererer til ektheten eller opprinnelsen til dokumentet. Det er viktig å vurdere om dokumentet er autentisk og ikke forfalsket eller endret på noen måte. Dette kan innebære å undersøke kildekritiske indikatorer, som for eksempel signaturer, stempler, datostempler eller andre bevis på dokumentets opprinnelse og ekthet (Grønmo, 2004, s. 178). Dokumentet er funnet på offisiell nettside og autentisitet er bekreftet av rektor.

Troverdighet handler om hvor pålitelig og tillitsvekkende dokumentet er som kilde. Dette inkluderer å vurdere om informasjonen som presenteres i dokumentet er nøyaktig, objektiv og pålitelig. Troverdigheten til dokumentet kan påvirkes av faktorer som kildekritiske vurderinger av avsenderen, konteksten for dokumentets produksjon og eventuelle bias eller interesser som kan påvirke innholdet (Dalland, 2017, s. 60). Troverdigheten til dokumentet er god, og informasjonen om utviklingsarbeidet er nøye beskrevet. Konteksten for produksjonen er å identifisere utviklingsområder på skolen og planlegge utførelsen av dette arbeidet. Av disse fire punktene, ser jeg på dette punktet som vanskeligst å svare på. Jeg vil også komme tilbake til noe av dette i drøftingen min der jeg undrer om en slik plan som jeg skal se på er en reell plan som skolen setter seg eller kun et krav som kommunen gir skolene sine.

Ved å vurdere disse fire faktorene - tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet - vil jeg prøve å sikre at dokumentanalysen er grundig, pålitelig og relevant for

forskningsformålet, og dermed at det kan bidra til å styrke validiteten og påliteligheten til forskningsresultatene.

3.5. Egne erfaringer og forforståelse

Min bakgrunn er som ansatt i helsevesenet i 20 år og i jobb som vikarlærer i 2 år. Jeg har mye erfaring med utviklingsarbeid i helsevesenet, og sporadisk erfaring med det i skolen. Min forforståelse av utviklingsarbeid, er at utviklingsarbeidet ofte blir styrt fra skoleledelsen eller kommunen og at lærerne lokalt ikke får et stort nok eierskap til temaet som blir valgt. Dette bekreftes av Elstad, Helstad og Maursethagen, som skriver at lærere støtter seg mer mot kollegaer enn mot forskning, men at de samtidig har en drivkraft mot videre læring som ikke er godt nok utnyttet (Elstad et al., 2014, s. 30). Ved å være reflektert over min egen forforståelse, øker jeg ikke bare forskningens reliabilitet, men også dens validitet. Jeg er oppmerksom på mine egne verdier, erfaringer og perspektiver som kan påvirke min tolkning av dokumentene. Dette innebærer å aktivt utforske mine antagelser og være åpen for alternative tolkninger. Jeg søker å unngå å forhåndsbestemme resultater og i stedet la analysen utvikle seg organisk basert på dataene og den kontekstuelle forståelsen. Ved å innlemme min forforståelse i analysen, kan jeg få et dypere innsikt i dokumentene og deres betydning. Jeg erkjenner at tolkningen av dokumenter er et dynamisk og subjektivt fenomen, og at min rolle som forsker innebærer å navigere gjennom kompleksiteten med ydmykhet og årvåkenhet. Dette bidrar til å sikre at mine analyser er så nøyaktige, relevante og pålitelige som mulig.

3.6. Utvelging og registrering av relevant innhold

Når man tar i bruk tekster som allerede eksisterer før og uavhengig av ens eget forskningsprosjekt, er det av avgjørende betydning å praktisere kildekritikk. Historikeren Knut Kjeldstadli argumenterer for at begrepet "kildegransking" er mer passende, da det ikke nødvendigvis innebærer en kritisk holdning til kilden, men heller en undersøkelse av hvilken informasjon man kan hente ut av den (Kjeldstadli, 2006, s. 207). Verdien av et dokument som kilde avhenger av hvilke spørsmål man stiller til det. Dette perspektivet på kilder, kjent som det funksjonelle kildesynet, danner grunnlaget for kildekritikk. Kildekritikk innebærer en objektiv vurdering og evaluering av materialets karakter og kvalitet i lys av det spesifikke

problemet man forsøker å løse. Det handler om å møte ethvert påstandspunkt fra forfatteren og innholdet i ethvert dokument med en grunnleggende mistenksomhet for mulig upålitelighet eller feil (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 53). Det skal gjøres en systematisk gjennomgang av kildene som velges til dokumentanalysen. Man skal være kildekritisk og vurdere kildens tilgjengelighet, relevans, autensitet og troverdighet. I en kvalitativ dokumentanalyse som jeg skal gjøre her, er kildekritikk spesielt viktig da dokumentene skal analyseres som autentiske og troverdige kilder i resultatdelen før de skal drøftes mot teorien om utviklingsarbeid (Grønmo, 2016, s. 177). For mitt eget arbeid med disse dokumentene er det essensielt å avdekke hva som ligger til grunn for produksjonen av kildene, hvilken kontekst de kan ha oppstått i, for å unngå feiltolkninger. Derfor vil jeg gjennomføre en grundig dokumentanalyse. Dette betyr å nøye vurdere autensiteten, troverdigheten, representativiteten og betydningen av dokumentene i lys av den problemstillingen jeg ønsker å belyse. I mitt valgte dokument er all informasjonen angående temaet jeg undersøker, men det vil ikke være mulig å analysere hele dokumentet i detalj. Jeg starter med å lese gjennom dokumentet flere ganger og understreke det jeg finner viktig for mine kategoriseringsspørsmål som jeg beskriver i kapittel 4. Etter at jeg gikk gjennom dokumentet, så jeg at det ville være mer hensiktsmessig å streke under viktige aspekter i dokumentet med forskjellige farge for å tydelig merke data som gjaldt akkurat den bestemte kategorien jeg arbeidet med. Det endte med at jeg brukte markeringspenn med tre ulike farger for å markere informasjon om henholdsvis skolen som utviklingsarena, fremgangsmåte for utviklingsarbeid og lærers rolle i utviklingsarbeid.

3.7. Eventuelle feilkilder

Dokumentene jeg vil undersøke ligger på kommunens og skolens offisielle nettsider. Hvis man kun inkluderer artikler som støtter forfatterens synspunkt og motstridende resultater utelates, kan man utøve seleksjonsbias (Staff, 2015). Jeg har prøvd å unngå seleksjonsbias ved å velge et sett av dokumenter fra en skole som gjør at jeg, så godt det lar seg gjøre, kan undersøke deres plan for utviklingsarbeidet for et helt år.

3.8. Etske Overveielser

I kvalitativ forskning som intervju eller observasjon, kommer forskeren veldig tett inn på informantene. Når forskningen innebærer direkte kontakt med informanter, er vanlig høflighet og respekt avgjørende for etisk god forskning (Tjora, 2020, s. 47).

Dokumentene som jeg skal bruke i oppgaven er alle offentlige dokumenter som er tilgjengelig for alle. På grunn av dette, trenger jeg ikke samtykke fra noen. Dokumentene inneholder heller ikke noen sensitive opplysninger om personvern.

3.9. Konklusjon om metode

For å kunne forstå dokumentenes opphav og hensikt, er det nødvendig å undersøke en rekke faktorer, inkludert datoen da kilden ble produsert, avsenderens identitet, autentisiteten til dokumentet, dets karakter (om det er offentlig eller privat, formelt eller uformelt), dets formål eller funksjon, samt den historiske konteksten for produksjonen (Dalland, 2017, s. 60). Dateringen av kilden gir et viktig tidspunkt for å plassere dokumentet i historisk perspektiv og forstå det i sammenheng med andre hendelser eller utviklinger på den tiden det ble laget. Avsenderens identitet kan avsløre mye om intensjonen bak dokumentet og hvilke interesser som kan ha påvirket innholdet. Autentisiteten av dokumentet er avgjørende for å fastslå om det er en pålitelig kilde, og om det har blitt endret eller manipulert på noen måte (Grønmo, 2004, s. 178). Karakteren av dokumentet, om det er offentlig eller privat, formelt eller uformelt, kan gi innsikt i hvilken type informasjon det inneholder og hvilken rolle det spilte i den samtidige konteksten. Å forstå dokumentets formål eller funksjon hjelper med å tolke hvorfor det ble produsert og hvilken hensikt det skulle tjene. Til slutt, å undersøke den historiske konteksten for produksjonen av dokumentet bidrar til å forstå de sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle forholdene som kan ha påvirket innholdet. Ved å ta hensyn til disse faktorene kan man skaffe seg en mer fullstendig forståelse av dokumentenes opprinnelse og hensikt, og dermed tolke dem mer nøyaktig i den historiske sammenhengen de oppsto i (Duedahl & Jacobsen, 2010, ss. 59-73).

4. Analyseresultater

Jeg har valgt å ta for meg Brattås skole sin plan for skole/SFO- utvikling i et lærende profesjonsfellesskap for 2023/2024 (heretter kalt planen). Jeg vil begynne med å analysere dokumentet på generell basis der jeg ser på stil og struktur. For videre å systematisere, vil jeg kategorisere innholdet i dokumentet i 3 deler som jeg mener er mest aktuell for videre drøfting av dokumentet opp mot teori om utviklingsarbeid. Grønmo skriver at forskeren får et bedre grunnlag for å avklare innholdet når materialet vurderes i forhold til opprettede kategorier (Grønmo, 2004, s. 269). De tre kategoriene jeg ønsker å fokusere på er:

1. skolen som utviklingsarena
2. fremgangsmåte for utviklingsarbeid
3. lærers rolle i utviklingsarbeid

4.1. Stil og struktur på dokumentet

Ifølge Asdal og Reinertsen er en av strategiene vi kan og bør forfølge når vi leser og analyserer et dokument, å sette oss inn i hvilken sammenheng eller kontekst dokumentet er skrevet innenfor (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 116).

Planen er på 11 sider og inneholder store mengder med informasjon. De to første sidene er tettskrevet, mens de 9 neste sidene er satt opp som et skjema der skolen beskriver utviklingsområdene og skolens plan for arbeid med disse. Planmålene er de samme på alle utviklingsområdene: hvor er vi, hvor skal vi, hvordan kommer vi dit og hvordan følger vi med på og evaluerer prosessene?

På forsiden er det bilde av en moderne skolebygning og et sitat om skolens visjon: Mangfold er en berikelse, den enkelte unik. Vi fremmer raushet, kreativitet og læringsglede (Brattås skole, 2023, s. 1). Førsteintrykket av planen er at den er profesjonelt laget og at det er et offisielt dokument fra skolen. Det står ingenting direkte om hvem som er forfatter eller hvem planen er laget for. Når jeg leser innledningen, kan det se ut som den er laget for både foreldre og lærere, men også at den er en del av kommunens krav til skolene sine om å definere mål.

Asdal og Reinertsen beskriver at dokumenter kan ha en naturlig autoritet på grunn av opparbeidet tillit til typen dokument (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 82). Dette er et poeng som jeg mener er gjeldene i dette tilfellet. Forventningene mine til et dokument fra en skole er at det er profesjonelt, grundig arbeidet med og at det formidler en sannhet. I dette dokumentet får man akkurat det inntrykket- dette er et samarbeid som er gjort mellom en skole og kommune der de involverte lager en utviklingsplan som skolen skal gjennomføre det påfølgende skoleår.

4.2. Skolen som utviklingsarena

Planen begynner med overskriften: Plan for skole/SFO- utvikling i et lærende profesjonsfelleskap. Brattås skole 2023/2024. Allerede her skaper planen er forventning om at det skal utvikles ny kunnskap i profesjonsfelleskapet på skolen. Planen fortsetter i innledende del å beskrive skolen. Her leser vi at skolen har kvalifiserte ansatte som bidrar til at skolen er et varmt, inkluderende sted å være, hvor det er trygt og godt å lære (Brattås skole, 2023, s. 1). Dette leser jeg først og fremst som et punkt om hvordan lærere skal forholde seg til elevene sine, men jeg tolker det også mot at de mener at det skal være et inkluderende sted for lærere å både være og lære. Når man ser konteksten av at dette er en utviklingsplan, velger jeg å analysere dette som å kunne bety begge deler.

Planen lister så opp de fem utviklingsområdene for inneværende skoleår. Sammenfattet er disse punktene læringsprosesser, fokus på læringsmiljø, arbeid med LK20, et punkt som heter SFO og en plan for oppvekst. Det står at 3 av disse er felles mål for kommunen, men at LK20 og SFO er lokale mål for Brattås skole. Her er det tydelig at kommunen og skolen har hatt et samarbeid om planen. Dette er også med på å forsterke reliabiliteten og forventningene til planen siden det kan tyde på at kommunen som helhet organiserer alle skolene sine til å utforme lokale utviklingsplaner i sin overordnede plan.

På slutten av det innledende kapittelet beskriver planen strategier for å nå målene sine. Her kan man lese ord som profesjonsfelleskap, utviklingsgruppen, trinnteam, ressursteam, innsatsteam, tverrfaglige team, utviklingstid, ledermøte, referatmal og læringsløyper (Brattås

skole, 2023, s. 2). Det er tydelig at skolen legger opp til at det skal drives profesjonsutvikling og det er åpenbart mange team og grupper man møtes i for å være med i arbeidet.

I planens beskrivelse av utviklingsområder, kommer det frem at skolen har et allerede samarbeid med PPT i et foreldreveiledningsprogram. Rektor har også en fast ukentlig PPT-dag som sikrer et godt tverrfaglig samarbeid på individ- og systemnivå (Brattås skole, 2023, s. 5). Skolen skal altså også ha eksterne tilbydere inne til å hjelpe til med utviklingsarbeid.

4.3. Fremgangsmåte for utviklingsarbeid

Etter at planen har presentert de fem utviklingsområdene, avslutter den med å si at hvor skolen er på nåværende tidspunkt, hvor den skal, hvordan den kommer seg dit og hvordan den følger med på prosessene, skal beskrives i et kapittel senere i planen. Dette etablerer forventningen om at det er en gjennomtenkt og detaljert plan der hele utviklingsprosessen er beskrevet.

Som jeg beskrev tidligere, nevner planen flere team og grupper der utviklingsarbeidet på skolen skal foregå. I forbindelse med alle disse teamene som blir listet opp, sier planen at det arbeides kontinuerlig med å konstruktivt utnytte potensialet i de ulike profesjonsfellesskapene (Brattås skole, 2023, s. 2). Skolen ser altså på de ansatte og profesjonsfellesskapene som en kilde som kan drive og kanskje skape utviklingsarbeidet på skolen.

Dokumentet fortsetter med å beskrive de fem utviklingsområdene. Dette er satt sammen i et skjema fra side 3-11 i dokumentet.

Planen starter med å beskrive hvor skolen er på de forskjellige områdene. Inntrykket jeg får av å lese denne kolonnen, er at skolen har allerede påbegynt utviklingsarbeid på de fleste punktene. Tidsaspektet defineres på noen av punktene på denne måten:

foreldreveiledningsprogrammet er beskrevet som et punkt som ble startet sammen med PPT og skal arbeides videre med de kommende årene og fysisk aktiv læring er et program som har vært satsingsområde de tre foregående årene.

Neste kolonne er: hvor skal vi? Her beskrives målene med utviklingsplanen. Målene varierer mellom å beskrive mål som elevene skal oppnå ved at lærerne går gjennom utviklingsområdet og mål som lærerne selv sitter igjen med. Når planen for eksempel beskriver at alle elevene skal få iPad og at lærerne skal ha kompetanseheving hos digitalveileder, defineres dette som et mål for elevene. Andre mål som blir definert, dreier seg om trygge læringsmiljø, arbeid med LK20 med fokus på å trygge elever, aktivere lærelyst, bruke kroppen i lærings situasjoner og utvikle varierte arbeidsmetoder (Brattås skole, 2023, s. 4-8).

Skolen beskriver at utviklingsarbeidet skal styres lokalt på skolen. I planens beskrivelse av hvordan de skal nå målene, er det kun et punkt om bedre tverrfaglig innsats der det er situasjoner som gir undring eller bekymring, som i planen støtter seg til en ekstern part. I dette tilfellet sier planen sakene skal evalueres i ressursteam på skolen, men enkeltsaker kan tas opp med PPT. Den beskriver også viktigheten av tverrfaglig kompetansebredde- i dette tilfellet med PPT. I de andre punktene og hvordan skolen skal nå målene, er samarbeid et viktig ord. Her snakkes det om samarbeid i forskjellige team, profesjonsfellesskap, evalueringer, erfaringsdeling og oppfølging fra ledelsen (Brattås skole, 2023, s. 4-6).

Planen avsluttes med hvordan skolen følger med på og evaluerer prosessene. Bruk av referat blir gjentakende nevnt, og ledelsen er mer involvert her enn i selve gjennomføringen. Erfaringsdeling, oppfølging i utviklingsgruppe og generell dialog er andre måter det blir beskrevet at de holder oversikt.

4.4. Lærers rolle i utviklingsarbeid

I planen omtales de ansatte på ulike måter; ansatte, voksne, fellesskapet, pedagoger, personalet og lærere. I innledningen av planen blir det påpekt at de voksne på skolen er tydelige ledere og at det arbeides i gode og støttende trinnfellesskap (Brattås skole, 2023, s. 1). De skriver også at helhet og sammenheng i skolehverdagen er viktig og at arbeidet som gjøres i skolen, også gjenspeiles i SFO.

På side 2 beskriver skolen strategien sin for å realisere målene sine. Her leser vi at det arbeides kontinuerlig med å utnytte potensialet i profesjonsfellesskapene. Det skal delegeres arbeidsområder og de vil ha en bevisst satsning på å fremme styrkene hos den enkelte som

gjør at de får nyttiggjort kompetansen de har tilgjengelig. Dette sier planen at skal sørge for at skolen har varierte funksjoner som på ulikt vis spiller en sentral rolle i utviklingsarbeidet. De beskriver også møtetiden til trinn-teamene som ukentlig med fast agenda og referatmal der de har de fem satsingsområdene som utgangspunkt (Brattås skole, 2023, s. 2).

I skjemaet som beskriver de fem satsingsområdene, er det flere rollebeskrivelser og tildeling av oppgaver til lærerne. I punkt 1 om læringsledelse og digital transformasjon, beskriver de behovet for å styrke lærernes digitale kompetanse og foreslår å bruke innehavere av funksjonsstillinger, basert på kompetanse, til å øke kompetansen til de andre ansatte. Dette punktet blir også planlagt vurdert med kollegaveiledning og erfaringsdeling blant de ansatte (Brattås skole, 2023, s. 3). I punkt 2 om læringsmiljø, blir lærerne minnet på forpliktelsen sin om å lese gjennom veilederne om BTI (bedre tverrfaglig innsats) ved oppstart av nytt skoleår. Etter at de eksterne representantene blir nevnt, presenteres skolens faste ressurspersoner. Disse er avdelingsleder med ansvar for ped- og matteveiledning og leseveileder og blir beskrevet som sentrale i oppfølgingen og kvalitetssikringen av tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisningen på skolen. I punktene om nærvær på skolen og SMART, som er en undervisningsteori, beskrives kun lærers rolle som en passiv part som skal lese seg opp og kunne teoriene som blir beskrevet (Brattås skole, 2023, s. 5-6).

Punkt 3 på planen er om LK20, Kunnskapsløftet. Her presenteres flere satsingsområder og i punktet om fysisk aktiv læring beskrives personalet som motivert og i besittelse av en økt kompetanse for å gi større grad av varierte læringsmetoder (Brattås skole, 2023, s. 8). Planen beskriver så at skolen skal ha pedagoger som utarbeider gode årsplaner og periodeplaner i tråd med skissert intensjon. Måten skolen skal komme dit er igjen ved bruk av innehavere av funksjonsstillinger med gitte ansvarsområder basert på kompetanse. Dette er stedet i planen som sterkest beskriver lærers aktive rolle i utviklingsarbeidet. De sier at kompetansehevingen vil foregå gjennom systematisk bruk av profesjonsfelleskapene og at det legges til rette for erfaringsdeling og evaluering. Personalet skal aktivt være med i samskapingsprosessene og at arbeid med lesson study, som er et samarbeidsprosjekt der kollegaer observerer hverandres praksis, blir sentralt i utviklingsarbeidet (Brattås skole, 2023, s. 6).

5. Drøfting

Formålet med denne oppgaven har vært å se hvordan Brattås skole organiserer og utfører utviklingsarbeidet sitt og hvem som deltar og styrer arbeidet. I dette kapitlet skal jeg diskutere funnene mine i dokumentanalysen opp mot det teoretiske rammeverket som oppgaven bygger på. I teoridelen beskriver jeg ulike perspektiver av utviklingsarbeid og fremgangsmåter og roller i arbeidet. I dokumentanalysen min har jeg kategorisert og stilt underspørsmål om tema som jeg har fokusert på i teoridelen. Resultatene av dokumentanalysen gjelder *en* skole, og vil ikke kunne generaliseres til alle skoler i Norge. Derimot kan resultatene mine vise hvordan utviklingsarbeid *kan* organiseres på skoler rundt i landet. Jeg vil dermed strukturere dette kapitlet som resultatkapitlet for å presentere en oversiktlig oppstilling.

5.1. Skolen som utviklingsarena

Skolen spiller en sentral rolle i utdanningssystemene våre, og har et stort ansvar for å fremme læring og utvikling hos elever. I tillegg til å formidle kunnskap og ferdigheter, har skolen også en viktig funksjon som utviklingsarena for lærere. Planen fra Brattås skole er en blanding av felles kommunale utviklingsmål og to lokale mål som skolen har bestemt. Bjørg Herberg Gloppen, som er høgskolelektor og har gjort studier om og skrevet en fagartikkel om kollektiv implementering av arbeidsmodeller, blir slike modeller sett på som negativt- som en innblanding i læreres daglige praksis og som en nedvurdering av deres egen kompetanse (Gloppen, 2009, s. 348). På den positive siden, velger skolen to utviklingsmål selv. Gloppen snakker her om at lærerne må se et behov og verdi av å ta i bruk nye verktøy for at de skal implementeres effektivt. Studien hennes beskriver også viktigheten av autonomi hos lærerne for å velge temaer for arbeidet sitt som styrker kompetansen deres basert på et reelt behov (Gloppen, 2009, s. 348).

I analyseresultatene ser jeg at skolen har ulike strategier for å nå målene sine i utviklingsplanen. De har et utvalg av team og grupper som organiseres for å nå målet om profesjonsutvikling og mange av teamene og enkeltpersonene blir knyttet sammen av en kontaktperson som blir valgt til enkeltemner. I litteraturen ses dette som et positivt trekk for et eksempel hos Elstad som skriver at lærere støtter seg mer mot kollegaer enn mot

forskning og at de har en drivkraft mot videre læring som ikke er godt nok utnyttet (Elstad et al., 2014, s. 30). Maugesten og Mellegård snakker også om at kunnskapskulturen i lærerprofesjonen fremhever kunnskapsdeling i lærerfellesskap og kan styrke både lærerens kompetanseheving og skolens utvikling (Maugesten & Mellegård, 2015, s. 12).

Brattås skole har samarbeid med PPT i et foreldreveiledningsprogram og rektor har en fast PPT-dag i uken som sikrer et godt, tverrfaglig samarbeid. Her tar altså skolen i bruk eksterne ressurser i utviklingsarbeidet. I teorien støttes hos Elstad, Helstad og Mausehagen som skriver at bidrag fra kompetente andre, som å bruke ekspertkunnskap utenfra, er ressurser som kan supplere og styrke læringskulturene (Elstad et al., 2014, s. 31).

5.2 Fremgangsmåte for utviklingsarbeid

Planen til Brattås skole har en tydelig form som viser at de fokuserer på hva status er nå, hvor de vil og hvordan de skal komme seg dit. Dette gjelder alle de fem hovedpunktene og er satt opp som et skjema som fyller 9 av 11 sider i planen. Denne måten å organisere et utviklingsarbeid, kan knyttes til Fullans teori om initiering, implementering og institusjonalisering der han snakker om hvordan skoleprosessene om utvikling kan håndteres for å sikre at endringene blir en varig del av skolens praksis (Stranden, 2017, s. 17).

Initieringsfasen utgjør startpunktet for endringsarbeidet, og er i planen nevnt gjennom å beskrive hva status er på skolen for øyeblikket. Tre av hovedpunktene er felles punkter for hele kommunen, mens to av punktene er valgt som fokusområde for Brattås skole. At disse punktene er bestemt av skolen kan gjøre at de ansatte får et større eierskap til arbeidet. Dette støttes av teorien gjennom Stranden som mener at det er avgjørende at endringene oppleves som relevant og meningsfull av hele personalet (Stranden, 2017, s. 15) og forskere som Midthassel og Ertesvåg som sier at eierskap til endringsprosessen øker motivasjon og innlevelse (Midthassel & Ertesvåg, 2009, s. 3).

I implementeringsfasen skal endringene realiseres. Planen beskriver detaljert hvem på skolen som skal drive de forskjellige endringsprosessene og at arbeidet skal styres lokalt på skolen. Dette støttes av teori ved viktigheten av systematisk og målrettet innsats for å sikre suksess i

implementeringsfasen (Midthassel & Ertesvåg, 2009, s. 3) og Fullan som beskriver leders rolle til å veilede å støtte sine ansatte for å forplikte seg til endringsprosessene (Fullan, 2007, s. 68).

Institusjonaliseringsfasen beskriver hvordan man etablerer permanente endringer. I planens beskrivelser av hvordan skolen skal nå målene og hvordan de følger med på prosessene, beskriver de igjen hvem som er ansvarlig for punktene, beskriver alle samarbeidsformene i personalgruppen og noen tidsaspekt for gjennomføring. I teorien støttes dette opp av Stranden som mener at det er en fare for å falle tilbake til tidligere vaner hvis ikke de nye praksisene er forankret i rutiner og kultur (Stranden, 2017, s. 19) og Midthassel og Ertesvåg som beskriver viktigheten av systematisk og målrettet innsats for å sikre suksess i denne fasen (Midthassel & Ertesvåg, 2009, s. 3). Tidsaspektene i planen er 3 år på de punktene tid blir nevnt. Det finner jeg i teorien ved at Fullan mener at endringsprosesser kan ta fra to til fire år og krever vedvarende fokus for å sikre at endringene blir permanent (Fullan, 2007, s. 68).

5.3 Lærers rolle i utviklingsarbeid

I prosessen av å skrive denne oppgaven, har jeg satt meg inn i mye teori om utviklingsarbeid gjennom å lese både faglitteratur, artikler og dokumenter fra Kunnskapsdepartementet. Gløppens studie viser at lærere kan oppleve eksternt pålagte modeller som innblanding i deres praksis (Gløppen, 2009, s. 348) og Elstad skriver i sin bok om profesjonsutvikling at potensialet for utvikling er størst når det tas utgangspunkt i lærers praksis og i hva lærere allerede kan og vet (Elstad et al., 2014, s. 30). Med denne teorien i bakhodet lurer jeg på hvor lærernes uttalelsesrett er i dette dokumentet? Det er knapt nevnt at lærerne har noe de skulle ha sagt når det gjelder valg og igangsetting av utviklingsarbeidet. Det nevnes i punktet om LK20 at personalet aktivt er med i samskappingsprosesser, men det er eneste stedet i hele planen at dette er definert. Jeg finner heller at lærerne i de fleste tilfellene blir nevnt som utøver av det planlagte arbeidet. Istedenfor at planen kunne si noe om hvordan lærere eller trinnteam kan foreslå og arbeide for at et bestemt utviklingsarbeid skal kunne startes på skolen, fokuserer planen på at læreren er ansvarlig for å sette seg inn i, øve, få oversikt over og etablere tilstrekkelig kjennskap til vedtatte utviklingsområder. I teorien beskrives lærers rolle som utøver i utviklingsarbeid som viktig blant annet hos Maugesten og Mellegård som

beskriver hvordan kunnskapsdeling i læringsfellesskap kan styrke lærerens og skolens utvikling (Maugesten & Mellegård, 2015, s. 12), men ved å gi lærerne mulighet til å fokusere på områder som er mest viktig for dem å utvikle seg i, fremmes deres autonomi og faglige vekst (Midthassel & Ertesvåg, 2009, s. 4). I og med at dette er den vedtatte planen for skolen der de har valgt ut 2 lokale mål, er det mulig at punktene stammer fra et forslag fra personalgruppen og har blitt videreutviklet inn i en felles plan for skolen. Dette kommer ikke direkte frem av planen.

Gjennom å utføre dokumentanalysen, finner jeg at lærerne på Brattås skole er sterkt deltakende i flere faser av utviklingsarbeidet. Profesjonsfellesskapet bruker kompetansen de har innen de ulike målene for utvikling og etablerer ressurspersoner som skal styre arbeidet. Planen nevner eksterne hjelpetjenester, men hovedsakelig blir arbeidet styrt lokalt på skolen. I litteraturen ses dette på som et positivt. Både Fullan, Ollestad og Tveit beskriver viktigheten av ansattes deltakelse. De definerer dem som frontlinjen som implementerer de pedagogiske strategiene og at lærernes deltakelse er et ufravikelig krav for at skoler skal oppnå meningsfulle endringer (Fullan, 2007, s. 136; Ollestad & Tveit, 2016). I teorien finner vi også støtte for dette hos Colbjørnsen som skriver at lærere som tar initiativ og fører an i utviklingsprosjekter, er nøkkelen til effektivt utviklingsarbeid (Colbjørnsen, 2014, s. 50). Gjennom studien av Brattås skoles plan, finner jeg flere ansatte som blir gitt ledende stillinger i utviklingsarbeidet. Om disse rollene er ønsket av de ansatte eller blir utdelt av ledelsen er noe uklart, men i flere av punktene i planen tolker jeg det som at de ansatte selv tar på seg arbeidet. Planen skryter også av det gode samarbeidet på skolen flere ganger. Det kan tyde på at de ansatte har en positiv innstilling til utviklingsarbeidet og føler en autonomi i rollen sin. I teorien støttes dette gjennom både Elstad, Nordby og Adalberon som sier at lærere kan identifisere utviklingsområder som er aktuelle for dem og at lærere føler seg fri til å prøve ut nye ideer- noe som styrker deres profesjonelle stolthet da de tar aktiv del i å forme sin praksis (Elstad et al., 2014, s. 30; Nordby & Adalberon, 2016).

6. Konklusjon

I denne bacheloroppgaven har jeg undersøkt hvordan utviklingsarbeid organiseres på Brattås skole og hvilke styrker og utfordringer som kan identifiseres i utviklingsplanen deres. Jeg har sett på hva det innebærer at skolen er en utviklingsarena, hvorfor det er viktig, og hvordan både skolen og lærerne selv kan legge til rette for utviklingsarbeid.

Brattås skole har en god plan for utviklingsarbeid og kan fungere godt som en utviklingsarena når lærere får velge utviklingsmål selv og ikke blir styrt ovenfra. Dette gir lærerne eierskap til sin egen utvikling og øker motivasjonen for å delta i utviklingsarbeid. Skolen bruker eksterne kompetansemiljø på riktig måte, noe som kan gi lærerne tilgang til ny kunnskap og ferdigheter, og det kan bidra til å inspirere og motivere dem. De organiserer arbeidet på en god måte og har en klar plan for utviklingsarbeidet, satt av tid til utviklingsaktiviteter, og at det er god kommunikasjon mellom alle involverte. Rollefordelingen i arbeidet er presis og alle både mål og delmål har en ansvarsperson for å følge opp arbeidet.

Det er imidlertid også noen utfordringer med organiseringen. Planen beskriver flere sammensatte grupper som er ansvarlig for forskjellige punkter; ressursteam, trinnteam, utviklingsgruppe og innsatsteam er bare fire av dem. Er det realistisk at man får tid til alt dette i en travel skolehverdag? Når kan det bli for mye utviklingsarbeid og er det en utopi at man har tid til å holde på med dette hele året? Mange team kan gjøre utviklingsarbeidet rotete og det er viktig å ha en klar struktur for utviklingsarbeidet og at alle involverte vet hva de skal gjøre.

Lærernes rolle i utviklingsarbeidet er ofte begrenset til å være deltaker og organisator, mens de burde ha mer å si om valg av utviklingsarbeid og at de får bruke sin kompetanse og erfaring på en aktiv måte. Jeg mener at skolen har et godt utgangspunkt for å være en god utviklingsarena for lærere, men det er imidlertid viktig at skolen fortsetter å utvikle sitt utviklingsarbeid og at de tar tak i utfordringene som er nevnt ovenfor. I litteraturen finner vi dette igjen hos Gunnulfsen og Helstad som snakker om eierskap og motivasjon i utviklingsarbeid. De skriver at utviklingsarbeid står i fare for å utvikle seg til en utflytende lapskaus, dominert av <<mange kokker og mye søl>>. De forklarer videre at lærere

rapporterer om liten tilhørighet til valgt satsingsområde om manglende sammenheng mellom nye utviklingsmål og eksisterende utviklingsarbeid på skolen (Gunnulfsen & Helstad, 2014, s. 344).

Når jeg leser planen og drøfter det opp mot teori, sitter jeg ofte igjen med et spørsmål om denne planen er laget for å tilfredsstille et krav fra kommunen eller om den er laget for at skolen selv ønsker en plan for utviklingsarbeid. Det er mange store mål og planer for å nå målet, men er det gjennomførbart å ha så store mål på kun ett skoleår? Jeg føler noen ganger at skolen har fått et krav fra kommunen om å finne to lokale utviklingsmål som kan være med i en plan for utvikling og at på den måten kommunen har gjort sitt for å få det formelle på plass.

Brattås skole har lærerike utviklingsarbeid for lærere, men det er viktig at de utvikler utviklingsarbeidet sitt for å løfte skolen videre i en positiv retning. Ved å fokusere på organisering, samkjøring av ledelse og lærere, forbedret kommunikasjon og dedikert tid til gjennomføring, kan man skape et solid grunnlag for et godt utviklingsarbeid.

7. Litteraturliste

- Asdal, K & Reinertsen, H. 2020. *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk
- Bjørnsrud, H & Gjems, L. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget
- Brattås skole. (2023). *Plan for skole/ SFO- utvikling i et lærende profesjonsfellesskap Brattås skole 2023/ 2024*. Brattås skole
- Colbjørnsen, B. (2014). Profesjonalisering og profesjonsutvikling av skoleledelse i Norge. I Elstad, E & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget
- Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse. Metodeserie for social- og sundhedsvidenskaperne, bind 2*. Syddansk Universitetsforlag.
- Elstad, E & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget
- Elstad, E., Helstad, K & Mausestaden, S. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. I: Elstad, E & Helstad, K. *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press
- Gloppen, B. H. (2009). *Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen – Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 93, 341–355.
<https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2009-05-04>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder. 2. utgave*. Fagbokforlaget
- Gunnulfsen, A. E. & Helstad, K. (2014). *Skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeid mellom skoler og kompetansemiljøer om ledelse og profesjonsutvikling*. I Elstad, E & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget
- Helstad, K. (2014). *Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap*. I: Elstad, E & Helstad, K. *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget
- Kjeldstadli, K. (2006). *Å analysere skriftlige kilder*. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget.

- Klemp, T & Postholm, M. B. (2023). *Samskapt utviklingsarbeid i skolen – om relevans i grunnskolelærermasteren*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-grunnskolelaerer/samskapt-utviklingsarbeid-i-skolen-om-relevans-i-grunnskolelaerermasteren/343129>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del –Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del –Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). *Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskulturen*. Acta Didactica Norge vol. 9, nr. 1, 2015. <https://journals.uio.no/adno/article/view/2369/2243>
- Midthassel, U.V. & Ertesvåg, S. (2009). *Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid*. Spesialpedagogikk nr. 01 2009. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/185240/Artikkel.pdf?sequence=6>
- Nordby, S. A & Adalberon, E. (2016). *Skoleutvikling – en mulighet til forbedring eller bortkastet tid?* Bedre skole 4/2016. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/skoleutvikling--en-mulighet-til-forbedring-eller-bortkastet-tid/>
- Ollestad, A & Tveit, A. (2016). *Hva skaper endring i lærernes praksis? Hva hindrer denne endringen?* Utdanningsnytt
- Paulgaard, G. (2006). *Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler?* I. E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (ss. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Staff, A. (2015). *Bias*. De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias>
- Stranden, K. 2017. *Profesjonsutvikling i skolen. Rapport fra et utviklingsprosjekt initiert av Utdanningsdirektoratet*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/profesjonsutvikling-i-skolen..pdf>
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal

