

”Det handler om å nå ut”

Hvordan oppfatter utdanningsforskere sitt bidrag til utvikling i skolen?

Ann Elisabeth Gunnulfsen



Masteroppgave i utdanningsledelse

Institutt for ut lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Oktober 2010

Innhold

INNHold	2
SAMMENDRAG	5
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 MIN BAKGRUNN OG MOTIVASJON	7
1.2 TEMA FOR OPPGAVEN	8
1.3 PROBLEMSTILLING	9
1.4 FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
1.5 FORMÅLET MED OPPGAVEN.....	10
1.6 AVGRENSING AV OPPGAVEN.....	10
2. TEORI	12
2.1 SKOLEUTVIKLINGENS KOMPLEKSE MANGFOLD	12
2.1.1 Skoleutvikling og utdanningssystemet	13
2.1.2 Utdanningsforskning og det vitenskapelige system	15
2.1.3 Styringsperspektivet – det politiske system.....	17
2.1.4 Utdanningsforskerens mulige strategier	20
2.1.5 Kunnskapsoverføring – et journalistisk system?	22
2.1.6 Forskerens rolle og forskningens koblinger.....	24
2.2 OPPSUMMERING	27
3. METODE	29
3.1 FORSKNINGSSTRATEGI OG DESIGN.....	29

3.1.1 Den hermeneutiske forskningstradisjon.....	30
3.1.2 Eget ståsted og egen forforståelse.....	30
3.2 STRATEGI FOR DATAINNSAMLING.....	31
3.3 VALG AV INFORMANTER.....	31
3.3.1 Min forskerrolle.....	33
3.4 INNSAMLING AV DATA.....	35
3.4.1 Gjennomføring av intervjuene.....	35
3.4.2 Gruppeintervju som metode.....	36
3.5 ANALYSEMÅTE.....	36
3.5.1 Abduksjon.....	37
3.5.2 Grounded theory.....	37
3.6 KVALITET.....	38
3.7 ETIKK.....	39
4. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET.....	41
4.1 KONTEKSTUALISERING OG PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	41
4.1.1 Universitetet i Storbyen.....	41
4.1.2 Akademia er en forunderlig, rar verden.....	41
4.1.3 Høgskolen i Østbyen.....	50
4.1.4 Jeg har et brennende ønske om å gjøre en forskjell... ..	51
4.1.5 Føniks AS.....	58
4.1.6 Hvis det ikke er meningsfylt, så kan jeg ikke forplikte meg... ..	58
4.2 DRØFTING AV DATAMATERIALET.....	63

4.2.1	Analyse av forskernes fortellinger om forskningsstrategier	64
4.2.2	Analyse av forskernes fortellinger om forskingsformidling	68
4.2.3	Analyse av forskernes fortellinger om sin rolle som forskere	71
4.2.4	Analyse av forskernes fortellinger om styring	74
5.	SAMMENDRAG	76
5.1	HOVEDFUNN	76
5.1.1	Svar på forskningsspørsmålene	76
5.1.2	Konklusjon i forhold til problemstillingen	81
5.2	BEHOV FOR MER FORSKNING	85
6.	LITTERATURLISTE.....	86
7.	VEDLEGG.....	88
	VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE	88

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan utdanningsforskere oppfatter sitt arbeid for eventuelt å bidra til utvikling i skolen. Tittelen, *det handler om å nå ut*, er et sitat hentet fra intervjuet med Linda, en av forskerne som deltok i undersøkelsen. Perspektivet *å nå ut*, knytter jeg i denne oppgaven til *formidling* av forskningsresultater, og begrepet formidling ble etter hvert sentralt for meg i arbeidet med datamaterialet. Informantene er på forskjellige måter opptatt av å formidle og spre erfaringer og resultater av sin forskning. To andre sentrale begreper er *forskerens rolle* og *styring*. På hvilke måter styres forskerens rolle? Hvordan kan forskerens rolle selv være styrende for bidraget til skoleutvikling? Dette er sentrale spørsmål jeg drøfter i oppgaven.

Jeg har valgt kvalitativ metode og har gjennomført intervjuer av fire forskere med ulik forskningstilknytning til feltet utdanning og skole. Forskerens rolle i arbeidet med skoleutvikling er sentral i denne oppgaven. Jeg har hatt på meg ”forskerbriller” og fokusert på forskerens mulige bidrag til utvikling i skolen. Med utgangspunkt i det innsamlede datamateriale har jeg prøvd å løfte frem flere ulike perspektiver når jeg har drøftet empirien i forhold til aktuell teori om utdanningsforskning generelt, og skoleutvikling, forskerens rolle, forskningsstrategier og forskningsformidling spesielt.

Gjennom datamaterialet og litteraturen mener jeg å ha identifisert fire systemer som påvirkes av og har påvirkning på utdanningsforskerens bidrag: det politiske system, det journalistiske system, det vitenskapelige system og utdanningssystemet (Rasmussen et al.2007). Systemene har tilknytning både i forhold til hverandre og til forskeren, men kan også ses som atskilte områder knyttet til hver enkelt forskers bidrag og fokus. I teorigrunnetten hevdes det at det ikke er det vitenskapelige systemet som avgjør om utdanningssystemet betrakter dets forskningsresultater som anvendelige. Det avgjøres av utdanningssystemet selv, eller mer spesifikt; praksisutøverne i utdanningssystemet (ibids.87). Her har jeg funnet grunnlag for å se nærmere både på hvordan praksisutøverne i utdanningssystemet blir gjort oppmerksomme på resultatene og hvordan alle systemene påvirkes gjensidig. Et økt fokus på de fire systemenes påvirkning på forskerens rolle, vil kunne bidra til at forskere får hjelp til å identifisere de ulike systemene de beveger seg innenfor i sitt arbeid for utvikling i og av skolen. Det vil etter min mening være viktig at forskeren i sin forskningsaktivitet reflekterer over sin tilknytning til de fire systemene.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et fireårig studium i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Jeg har hatt gleden av å hente faglig inspirasjon ved siden av full jobb som pedagogisk veileder og rektor. Det har vært spennende og givende å fordype seg i dette fagfeltet og få mulighet til å reflektere over jobbmessige utfordringer i en mer teoretisk sammenheng. Uten tvil har studiet gitt meg nye innfallsvinkler knyttet til feltet utdanningsledelse og skoleutvikling. Det er mange som fortjener takk og heder for hjelp og støtte for at det i det hele tatt har vært mulig å gjennomføre et slikt studie. Takk til Modum kommune for at de hjalp til med å legge forholdene til rette for at jeg kunne være student. Takk til personalet på Søndre Modum ungdomsskole som har vært tålmodige og overbærende med at deres nytilsatte rektor har vært mindre synlig enn hun skulle ønsket høsten 2010. Takk til informantene mine for gode fortellinger i intervjuene. Dere har alle gitt meg av tiden deres og dere har delt historier og refleksjoner med meg som har vært avgjørende i arbeidet med oppgaven.

En stor takk til veileder Tone Dyrdal Solbrekke for særdeles viktig oppfølging i skiveprosessen. Du har bidratt med høyst nødvendige og krevende faglige innspill! Takk til Jorunn Møller og alle som representerer fagmiljøet på ILS. Jeg ønsker å rette en særskilt tanke og takk til en engasjert og dedikert medstudent, Astrid Slørdahl Hjort. Astrid begynte i vårt kull januar 2007, men fikk dessverre ikke leve for å oppleve masteroppgaven fullbyrdet. Hun bidro i stor grad til fellesskapslæring i studiegruppa vår.

Til slutt retter jeg også en takk til min tålmodige familie og ektemann som har funnet seg i at jeg stadig har forsvunnet inn i min ”studentboble” og blitt der i lengre perioder.

Hokksund 18. oktober 2010

Ann Elisabeth Gunnulfsen

1. Innledning

1.1 Min bakgrunn og motivasjon

Jeg er oppvokst i et arbeidssamfunn i Slemmestad, der mine foreldre tidlig preget meg og mine to brødre med betydningen av å ”ta skoler”. Det at alle, uavhengig av sosial status og inntekt, etter krigen fikk ”lik mulighet til utdanning” har mine foreldre vært stolte og sterke forkynnere av. Gjennom egen skolegang har jeg opplevd å begynne på to nybygde skoler. Den første var Torvbråten skole der vi begynte i 4. klasse, og hadde undervisning i ”landskap” med musikk, matematikk og geografi i samme rom på samme tid med opp til tre klasser. Begrepet gymnas var byttet ut med videregående skole da jeg i 1979 begynte på den flunkende nye Røyken videregående skole. Der skoleklokka ikke lenger ringte, men ”spilte” oss melodios ut og inn av timene. Som elever på allmennfag befant vi oss nå i samme bygning som ”yrkesskolen”. Etter videregående fikk jeg prøve meg som lærervikar på Slemmestad ungdomsskole ved siden av mitt engasjement som kontorassistent ved et patentbyrå i Oslo. Jeg var i grunnen aldri i tvil: Jeg ville bli lærer.

Gjennom tre år på allmennlærerutdanninga på Elverum pedagogiske høgskole, med debatter om fri oppdragelse, den frie pedagogikk og den karakterfrie skole var jeg etter hvert klar for å ta fatt på min pedagogiske gjerning. Jeg gikk ut av lærerutdanninga med en klokkeetro på egne pedagogiske evner. Som lærer på ungdomstrinnet var jeg pådriver for utvikling av teammodeller i lærerkollegiet og prosesser for samarbeid og deling av god praksis. Dette ønsket om at flere elever skal få glede av ”den gode praksis” og betydningen av åpent og tett samarbeid mellom lærere, har fulgt meg gjennom hele min yrkeskarriere.

De siste fem årene har jeg vært skoleleder, pedagogisk veileder på kommunalt nivå, og kommunal prosjektleder for et nasjonalt program for skoleutvikling. Jeg har ”lest meg opp” på nyere forskning innenfor utdanningsfeltet, og forvaltet min forståelse av resultatene ut mot praksisfeltet. Målet mitt har alltid vært det samme: Å bidra til utviklingsprosesser i skolen - å komme ut med fortellinger om god praksis. Gjennom studiet i utdanningsledelse har jeg frem til i dag gjennomgått en prosess, der nettopp min intensjon om å ville ”nå ut” har blitt satt på prøve: Skal jeg fortsette mitt virke innenfor vitenskapens verden for å arbeide videre mot mine mål? Skal jeg søke en universitetslektorstilling og forske på skoleutvikling for å strekke meg mot målet om utvikling i skolen? Skal jeg fortsette som skoleleder og

praktisere det å være ”lærer for lærere”, eller skal jeg søke meg til en privat aktør for å ”nå ut”? Jeg har de siste årene møtt engasjerte utdanningsforskere som jeg opplever å ha det samme ønsket om å bidra for endring og utvikling i skolen. Hva er det forskerne tenker om sin rolle i forhold til skoleutvikling? Disse spørsmålene i krysningspunktene mellom temaene skoleutvikling og utdanningsforskning er et spennende felt som jeg vil gå nærmere inn på i denne oppgaven.

1.2 Tema for oppgaven

”Tiåret da skolen gikk til Pisa”

Pisa forstås som en slags objektiv dommer over kvaliteten i norsk skole. (...) De presiserer at det de prøver å måle ikke er skolekunnskap, men det samlede resultat av påvirkning fra hjem, samfunn og skole, mener professor Svein Sjøberg. Han synes det er underlig at vi ikke verdsetter andre sider ved internasjonale undersøkelser. – Norske elever skårer topp i demokratiforståelse. Norske lærere og elever trives godt. Hvis norske elever går ut av skolen med høy selvtillit og livsgnist, er dette svært positivt i et livslangt perspektiv, sier Sjøberg. (Aftenpostens nettutgave. Publisert: 02.01.10 kl. 08:45)

”Derfor lykkes ikke ungdomsskolen”

Ungdomsskolen trenger en gigantplan, varsler kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Hun inviterer elevene til å gi råd. (...)”Opplæringsloven tillater ikke nivådifferensiert undervisning. I stedet skal læreren gi hver enkelt elev opplæring tilpasset hans eller hennes nivå. Når hver tiende elev på ungdomstrinnet får i dag spesialundervisning”, sier Peder Haug, professor Høgskolen i Volda. (Aftenpostens nettutgave. Publisert: 29.03.10 kl. 23:22)

Avissitatene er eksempler på hvordan politikere og forskere debatterer *skoleutvikling* og *utdanningsforskning* i media. I den sistnevnte artikkelen finner vi uttalelser fra det vi kan kalle anerkjente forskere i skole-Norge: Thomas Nordahl, professor ved Høgskolen i Hedmark, Peder Haug, Professor ved Høgskolen i Volda, Nils Vibe, forsker ved Nifu Step og Gunn Imsen, professor ved NTNU i Trondheim. Representanter for skoleledere, lærere og lærerorganisasjonene blir også trukket inn i debatten. Det som synes å dominere mediedebattene om tilstanden i norsk skole, er fokuset på hva forskning sier om skolens tilstand og eventuelt hva som kan gjøres i forhold til resultatene av forskningen. Hvilken forskning blir vi henvist til? Hvordan formidles resultatene? Ja, hva er det egentlig som ”virker” innenfor pedagogisk utviklingsarbeid og skoleutvikling? (Grimen & Terum 2009). Debatter i aviser får stor oppmerksomhet og genererer ytterligere diskusjoner i skolestua og stuene i de norske hjem. Jeg mener det er interessant å se nærmere på avissitatene i lys av ikke bare det som sies i tilknytning til resultater av forskningen, men *hvem* som sier hva, *hvor*

det sies og *hvorfor*. Jeg har i oppgaven valgt å intervju fire utdanningsforskere fra forskjellige institusjoner som på ulikt vis arbeider innenfor feltet skoleutvikling. Disse forskernes fortellinger har jeg drøftet opp mot teori om skoleutvikling og teori om utdanningsforskning. Teori er et viktig bidrag til å utvikle forskning på utdanningsledelse (Sivesind, Langfeldt og Skedsmo 2006 s. 136) og den danner en ramme for å reflektere over og forstå kompleksiteten i egen praksis (ibid). Forskernes fortellinger i denne oppgaven tror jeg i så måte vil kunne utgjøre et interessant bidrag i feltet.

1.3 Problemstilling

Det kan være mange mulige årsaker til at utviklingsarbeid i skolen anses for å være vellykket eller ikke (Ekholm, Lund, Roald og Tislevoll 2010). Det kan være enkeltlærere eller ledere ved enkeltskoler som har suksess med metoder og tiltak, eller det kan forekomme ved implementering av såkalte forskningsbaserte programmer, for eksempel rettet mot mobbing i skolen (Nordahl og Dobson 2009). Jeg har i denne oppgaven ønsket å se på utdanningsforskningens bidrag til skoleutvikling ut fra *forskernes* perspektiv. Hva kan vi lære om skoleutvikling og utdanningsledelse ved å studere utdanningsforskernes fortellinger? Jeg har med utgangspunkt i disse betraktningene valgt følgende problemstilling for oppgaven:

Hvordan opplever utdanningsforskere sin rolle i forhold til utvikling i skolen?

1.4 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av problemstillingen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål som jeg ønsker å få svar på:

1. Hvilke tilnærminger velger forskere i sitt arbeid for utvikling i skolen?
2. Hvordan oppfatter utdanningsforskere seg som bidragsyttere til skoleutvikling sett i et styringsperspektiv?
3. Hva opplever forskere som betydningsfullt i sitt arbeid med skoleutvikling?
4. På hvilken måte oppfatter utdanningsforskere sin rolle som eventuelle bidragsyttere for utvikling i skolen?

For bedre å forstå feltet utdanningsforskning (Møller 2004, Dale 2005, Rasmussen et al. 2007, Ekholm et al. 2010), ønsker jeg i denne oppgaven nærmere å beskrive og diskutere hva som særpreger utdanningsforskernes strategier og oppfatninger av sitt arbeid. Skoleutvikling er et sammensatt begrep (Fevolden & Lillejord 2005). Jeg velger i oppgaven å forstå begrepet skoleutvikling både som perspektiver for utvikling av praksis *i* skolen – og perspektiver for utvikling av skolen som organisasjon og lener meg på Sutherlands modell for *kontekst for skoleutvikling og skolekultur* (ibid s 168.)

1.5 Formålet med oppgaven

Mitt mål med studien er at den vil kunne bidra til refleksjon over og forståelse for fenomenet utdanningsforskning og skoleutvikling, og hvilken *mening som knytter seg til handlinger og hendelser innenfor feltet* (Grønmo, 2004, s. 371). Denne oppgaven inviterer fra første stund leseren med på en vidløftig vandring i en verden omkring begrepene forskning og skoleutvikling. Vandringsen gir både meg som forfatter og deg som leser, en mulighet for tilegnelse av en tankemessig bevegelse fra begrep til begrep. En liten reise som jeg har håp om vil kunne bidra til økt erkjennelse og forståelse av begrepene som blir presentert, hver for seg og sammen. Begrepene må ses i lys av forskningens mulige bidrag til skoleutvikling med fokus på forskeren.

Formålet med min oppgave er å sette søkelyset på det fagfeltet der områdene utdanningsforskning og skoleutvikling møter hverandre. Med perspektiver både fra teori om utdanningsforskning og teori om skoleutvikling, vil jeg analysere bidragene fra utdanningsforskere for om mulig å øke refleksjonsgrunnlaget og forståelse for feltet skoleutvikling. I denne masteroppgaven ønsker jeg å drøfte ulike tilnærminger i forskernes arbeid med skoleutvikling og belyse forskernes rolle, forskningsbidrag, forskningstilnærming og forskningsformidling. Jeg håper å kunne lære noe selv og jeg håper jeg kan gi grunnlag for refleksjon som andre kan lære noe av.

1.6 Avgrensning av oppgaven

Litteratur om forskning er ofte knyttet til det feltet det forskes på og hvilke implikasjoner eller nytteverdi forskningen kan ha på feltet. I mitt søk i litteraturtilfanget har jeg registrert teorier om forskning som metode, f eks Grønmo (2004), Kleven (2002) og Kvale og Brinkmann

(2009). Andre eksempler er Andy Hargreaves (2004) som har forsket på *læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Kjell Arne Røvik (2007) skriver om forskning på *organisasjoner, trender og translasjoner*. Tian Sørhaug (2004) er forsker innenfor temaene *autoritetenes forvandling og managementalitet, ledelse og makt*. Erling Lars Dale (2005) og Cato Wadel (2002) skriver om perspektiver for *læring i organisasjoner og mellom mennesker, vurdering for læring og ulike kunnskapsregimer*. Fevolden og Lillejord (2005) tar i sin forskning for seg *kvalitetsarbeid i skolen*. Samtlige er anbefalt av studiesteder som teorigrunnlag for studier i utdanningsledelse og *skoleutvikling*. Til tross for et rikholdig teoritilfang knyttet til begrepet skoleutvikling, har det likevel vært vanskelig å finne litteratur om hvordan utdanningsforskerne selv ser seg som eventuell bidragsytere til det feltet de forsker på.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å rette blikket mot begrepet *skoleutvikling* (ibid) som et av emnene vi har blitt introdusert for i studiet i utdanningsledelse. Min problemstilling kan videre sies å være utledet fra mitt toårige prosjektlederoppdrag for Utdanningsdirektoratet i Frabakk kommune¹. Prosjektlederoppdraget har vært knyttet til det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (http://www.udir.no/Artikler/_Skoleutvikling/_Fra-ord-til-handling). Det er således med prosjektlederens ”skoleutviklerbriller” at jeg stiller spørsmål og diskuterer datamaterialet. Jeg har valgt å hente inn datamaterialet fra representanter for tre ulike forskningsinstitusjoner - i oppgaven også omtalt som kompetansemiljøer. Dette begrunner jeg ut fra at mitt samarbeid med kompetansemiljøene har bidratt til at jeg synes det var mest interessant å studere en virkelighet jeg hadde blitt kjent med fra ståstedet som prosjektleder for skoleutvikling. Jeg har valgt å avgrense temaet til forskernes fortellinger om og oppfatninger av sine bidrag for utvikling i skolen. Empirien gir eksempler fra ulike forskningsmiljøer og viser til dels at forskerne innenfor hvert av miljøene har ulike måter å forske i feltet på. Dette kan gi rom for å diskutere forskjeller i forskningstilnærming og forskningsstrategier mellom de ulike kompetansemiljøene. Jeg har valgt ikke å ta opp dette fordi det ville være for omfattende av hensynet til omfanget i denne oppgaven.

¹ Navnet på kommunen er anonymisert i forhold til forskningsetiske prinsipper og lov om personopplysninger (Grønmo 2004).

2. Teori

Formålet med litteraturstudien er å få større innsikt og forståelse i det som kommer fram i empirien. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i datamaterialet mitt i form av transkripsjoner av intervjuene og lete etter tendenser og mønstre. Jeg har valgt en tilnærming med mange perspektiver, og trekker fram litteratur både fra utdanningsforskningen og fra skoleutvikling generelt for å få større bredde i drøftingene, og til analyse av og rundt mine funn. Jeg ønsker i dette kapitlet å belyse temaer om skoleutvikling og utdanningsledelse med teori om utdanningsforskning og omvendt. På den måte har jeg villet trekke forskningsperspektivet nærmere forskeren som individ og aktør innenfor feltet skoleutvikling. Jeg velger å se på utdanningsforskning som et begrep som omfatter all forskning på utdanning og opplæring, eksempelvis forskning på skoleledelse (Møller 2004), klasseromsundervisning (Ekholm 2010), lesing (Roe 2008), atferd (Nordahl 2009) og pedagogisk forskning generelt (Dale 2005). Fokuset i denne oppgaven er lagt med hovedvekt på utdanningsforskning og skoleutvikling.

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg perspektiver for skoleutvikling for å belyse hvordan begrepene forstås og fortolkes i litteraturen, og hvordan dette påvirker utdanningsforskere i sin praksis. Jeg tar for meg begrepene utdanningsforskning og det vitenskapelige system, og forsøker å identifisere koblinger mellom det vitenskapelige system og utdanningssystemet, samt ser på betydningen av disse perspektivene knyttet til forskerens oppfatning av sin rolle for utvikling i skolen. Videre knytter jeg ytterligere en dimensjon til begrepet utdanningsforskning, nemlig styringsperspektivet, og presenterer ulike perspektiver på kunnskapsoverføring og formidlingsmåter av forskningsresultater som vil kunne si noe om forskerens opplevelse av å være mulig bidragsyter til utvikling i skolen. Jeg har tatt for meg perspektiver for forskerens rolle knyttet til det feltet hun forsker i, og satt fokus på hvilken betydning rolleforståelsen kan ha for forskerens oppfatning av sin betydning for utvikling i skolen.

2.1 Skoleutviklingens komplekse mangfold

Skoler møter en omverden som er i stadig endring. Fritid og arbeidsliv endrer karakter, og skoler må forberede de unge på en foranderlig fremtid, en oppgave som stiller store krav til aktivt skoleutviklingsarbeid i spenningsfeltet mellom fornying og tradisjon (Ekholm mfl, 2010, s. 20). Denne tilstanden, omtalt som den postmoderne verden beskrives som frigjørende og

antiautoritær. Verden er preget av hurtige forandringer, motsetninger og kompleksitet (Karlsen 2006,s.22). Det er innenfor en slik kontekst at utdanningsforskningen blir forstått og drøftet i denne oppgaven.

Ved å drøfte funnene i datamaterialet opp mot ulike teoretiske perspektiver ønsker jeg å få fram mangfoldet i stoffet, se mønstre og forstå mer av de ulike sidene ved det jeg finner. Alle kategoriene jeg har valgt ut tar på ulikt vis opp sider ved utdanningsforskningens og forskernes bidrag til skoleutvikling. Det systemiske perspektivet trådte gradvis frem i gjennomgangen av datamaterialet, og jeg har i oppgaven benyttet Rasmussen, Kruse og Holm (2007) sine betraktninger om systemtenkning, der de i sin bok *Viden om uddannelse, Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*, trekker inn fire systemer som grunnlag for refleksjon omkring feltet utdanningsforskning. Forfatterne har benyttet systemteoretiske perspektiver fra Luhmann (ibid, s. 40). Oppgavens teoriutvalg er således inspirert av Niklas Luhmanns beskrivelser av strukturelle koblinger mellom ulike systemer og hvordan bidrag fra ulike systemer med helt ulike koder kan koples til hverandre (ibid). Nils Åkerstrøm Andersen beskriver Luhmanns systemteori som en teori om *samfunnet som kommunikasjon*. Den går ut fra at samfunnet består av kommunikasjonssystemer som skaper og reproducerer seg selv utelukkende gjennom kommunikasjon (Åkerstrøm Andersen 1999, s. 127). I arbeidet med teorien og empirien har jeg forsøkt å identifisere disse perspektivene for kommunikasjon og strukturelle koblinger og sett dem i lys av fokuset på utdanningsforskernes tanker om hvordan de oppfatter sin rolle i forhold til utvikling i skolen.

2.1.1 Skoleutvikling og utdanningssystemet

Skoler er organisasjoner hvor arbeidsmåten i utgangspunktet bygger på tradisjoner. De gamle grunnideene om skolen har gjennom århundrer blitt utfordret av nye ideer om hvordan skolene skal oppnå den effekten man tilstreber. Selv om skolen som institusjon har en flere hundre år gammel historie, er systematisk kunnskap om skolers indre utvikling av betydelig nyere dato (Ekholm mfl 2010 s 21). Mot slutten av 1800-tallet vokste ideen om progressive førskoler frem i USA. Den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey innførte forsøk med *laboratory school*, der elevene utformet egne forslag til hvordan læring skulle foregå, gjennom hva- og hvordan-spørsmål. Ideene handlet om en skole som behandler elevene som produsenter av kunnskap, i stedet for forbrukere av viten (ibid s. 24). Erling Lars Dale fremholder at det for Dewey var vesentlig at *vitenskapelige resultater kan fungere som*

intellektuelle verktøy for praktikerens oppmerksomhet, observasjon og refleksjon (Dale 2005, s. 117). Kimen til anvendelig kunnskap om skoleutvikling finner man videre i tidlige amerikanske forsøk på å oversette de nye ideene i praksis. Det viste seg imidlertid at det var vanskelig for andre skoler å ta i bruk de endringene som reformskolene presenterte (Ekholm mfl 2010). Andy Hargreaves (2003) sine arbeider har satt spor gjennom sin vektlegging av det sosiale samspillet mellom elevene og deres måte å forholde seg til lærerne på. Teoriene handler om prosesser for - eller observasjoner av endring i skolen (Hargreaves 2003, s. 34). Dette kan kobles til Dale (2005) som påpeker at dersom skoletiden skal utnyttes bedre og skolen bli mer effektiv, må den gjøres til gjenstand for *undersøkelser, for pedagogisk forskning og praktiske forsøk* (Dale 2005, s. 46). I de fleste beskrivelsene ovenfor finner vi perspektiver for utvikling av praksis i skolen – og perspektiver for utvikling av skolen. Jeg velger videre i denne oppgaven å knytte disse perspektivene til begrepet *utdanningssystemet* i lys av Rasmussen, Kruse og Holm (2007) som vektlegger at utdanningssystemets funksjon består i *oppdragelse, undervisning og utdanning*, og det som systemet kan yte til samfunnets funksjon for øvrig (ibid, s. 34). I det foregående peker jeg på en vesentlig distinksjon mellom det å endre lærernes praktiske grep i læringsarbeidet, og det å endre hele skolens organisasjon for derigjennom å bidra til det førstnevnte.

Marit Aas (2009) skriver i sin doktorgradsavhandling at det i Norge, sammenliknet med andre land, har vært relativt lite forskning på hvordan skoler kan forbedre og utvikle sin undervisning. I arbeidet med å implementere nye reformer i utdanningssystemet har endringsstrategiene skiftet mellom initiering fra ”top-down” til ”bottom-up”, mellom storskala-prosjekter til skolebasert utvikling, og fra fokus på endring av organisasjoner til fokus på å endre enkeltlæreres kompetanse. Uavhengig av type endringsstrategier har skolen vist seg å være en institusjon som ikke lett kan formes og forandres. Dette viser at skoleutvikling er en kompleks prosess, der forandring på ett område vil få innvirkning på andre områder (Aas 2009). Dagens utdanningsforskere og deres praksis inngår i og vil være preget av dette bildet. De historiske fortellingene om perspektiver for skoleutvikling vil naturlig nok sette sitt preg på hvordan deres arbeid som utdanningsforskere i dag initieres, gjennomføres og formidles i og utenfor utdanningssystemet. Det fremtrer her et bilde av forskning og skoleutvikling som er komplekst og mangfoldig. I det følgende vil jeg identifisere kommunikasjonsperspektivet og perspektiver for strukturelle koblinger

(Åkerstrøm Andersen 1999, s. 127). Dette bildet utfordrer så vel praktikerens som utdanningsforskerens når fokuset handler om utvikling i skolen.

2.1.2 Utdanningsforskning og det vitenskapelige system

I boka *Viden om uddannelse. Utdanningsforskning, pædagogik og pædagogisk praksis* (2007) definerer forfatterne begrepet utdanningsforskning som en vitenskapelig aktivitet, men også som en aktivitet som utvikler pedagogisk viten innenfor rammene av utdanningssystemet. De viser til at det tidligere har vært en distinksjon mellom pedagogisk forskning og utdanningsforskning, som har tjent som en forskjell mellom pedagogikk som selvstendig fag og andre fags undersøkelser av utdanningsmessige problemstillinger. I dag hevder forfatterne at betegnelsen ofte brukes synonymt med eller som erstatning for begrepet pedagogisk forskning (Rasmussen et al. 2007). Denne distinksjonen har utfordret meg gjennom litteraturstudiet, og jeg har funnet spor av både synonyme fortolkninger og atskillelse mellom begrepene. For fokuset i oppgaven har jeg valgt å ikke legge vekt på å skille, men tatt utgangspunkt i en ”vid” forståelse av utdanningsforskning knyttet til forskernes fortellinger om sin rolle i forhold til utvikling i skolen.

Forfatterne Rasmussen, Kruse og Holm (2007) refererer til den engelske utdanningsforskeren David Hargreaves som i en tale for TTAs (Teaching Training Agency) årsmøte i 1996 stilte seg kritisk til utdanningsforskningen, som han betegnet som *annenrangs* forskning. Hargreaves begrunnet dette med at utdanningsforskningen ikke er relevant for praksis, blant annet fordi den ikke er koordinert med forutgående og etterfølgende teorier. I stedet *fyller utdanningsforskning akademiske tidsskrifter som praktisk talt ingen leser* (ibid, s. 16). Hargreaves peker videre på at utdanningsforskning på lik linje med annen humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning kjennetegnes ved et mangfold av teorier og metoder, og paradigmatisk kamper mellom disse. Dette peker han på som noe av grunnen til at praksis i nevneverdig grad ikke lar seg påvirke av forskning (ibid, s. 17). På våren 2004 gjennomførte OECD en landsomfattende undersøkelse på utdanningsforskning og forsøks- og utviklingsarbeid i Danmark. Den etterfølgende rapporten fortalte at forskningsresultater i for stort omfang utveksles mellom forskere. Lærere stifter kun bekjentskap med forskningsresultater gjennom enkeltvis kurs og publikasjoner utgitt av fagforeningene. Rapporten etterlyser en bedre forbindelse mellom forskning og praksis og en tydeliggjøring av

forskjellen mellom forskning og utviklingsarbeid. Likeledes etterlyste rapporten et sterkere samspill mellom forskningsområdet og utviklingsområdet og en overordnet forskningsprioritering (ibids.19).

Rasmussen, Kruse og Holm (2007) peker på det de kaller den kjente og tradisjonsrike forskjellen mellom grunnforskning på den ene siden og anvendt forsknings – og utviklingsarbeid på den andre. De hevder at denne forskjellen ikke er lett å håndtere, og de fremholder at det ikke er mulig å trekke et skarpt skille mellom grunnforskning og anvendt forskning når vi snakker om utdanningsforskning (ibid s. 48). Forfatterne hevder videre at utdanningsforskningens funksjon er produksjon av ny, sann viten innenfor det brede pedagogiske området. En slik viten utgjør en ytelse til andre samfunnsfunksjoner, ikke minst i forhold til utdanningssystemet. Det er, i følge forfatterne, ikke det vitenskapelige systemet som avgjør om utdanningssystemet betrakter dets forskningsresultater som anvendelige. Det avgjøres av utdanningssystemet selv, eller mer spesifikt; praksisutøverne i utdanningssystemet (ibid, s. 87). Forfatterne skisserer en måte å gjøre dette på, ved at forskningen og forskerne sammen tenker ut problemstillinger vedrørende forhold mellom funksjon og ytelse i en *formidlingsstrategi*, som ikke kun er opptatt av å bringe frem kunnskap, men også av vurderinger over hvordan den frembrakte kunnskapen kan gjøres synlig for utdanningssystemet (ibid, s. 87).

Vi finner tilsvarende refleksjoner hos de amerikanske forskerne Pamela Barnhouse Walters, Annette Lareau og Sheri H Ranis, som i innledningen til boka *Education Research on Trial. Policy Reform and the Call for Scientific Rigor* (2009) skriver at utdanningsforskning er et vitenskapelig felt i krise. De knytter den sviktende tilliten til utdanningsforskningen i USA opp mot den sviktende tilliten til det amerikanske utdanningssystemet. De peker på at krisen dels skyldes mangel på gode forskningsspørsmål og dels bruk av uhensiktsmessige forskningsmetoder. Dette hevder de fører til mangel på stringens og kobling i forhold til målene for og resultatene av forskningen:

The foundation of the current crisis is a long-time perception that too much of the work of educational researchers fails to meet minimum standards of scientific rigor. This perception constitutes the “bad reputation” from which the field of education research suffers. (...) The solution to both sets of shortcomings, critics maintain, is to pose different research questions and address them with more “rigorous” scientific methods. (Walters, Lareau & Ranis 2009).

Walters, Lareau og Ranis (2009) drøfter perspektiver for hva som kan kalles forskning og hva som er vitenskapelig "akseptert" forskning. For å gjøre utdanningsforskning mer akseptert er det stadig flere som tar til orde for å bidra til høyere grad av bevisførsel ved å gjøre forskningen mer evidensbasert. I følge Walters mfl, krever kritikerne økt bruk av kvantitativ utdanningsforskning for i større grad å finne årsakssammenhenger knyttet til feltet utdanning (Walters mfl 2009, s. 17). Rasmussen, Kruse og Holm (2007) drøfter tilsvarende perspektiv for hvordan utdanningsforskning kan bli godtatt som forskning. Forfatterne hevder at den aktuelle debatten om generering av viten fra universitet og høyskoler har ført til en ganske opphetet debatt om hvilke instanser som kan påberope seg eierskapet til betegnelsen *forskning* (ibid s. 48).

Når praksisfeltet med tilsagn om midler til skoleutvikling fra statlige myndigheter tar kontakt med kompetansemiljøer i forskningsfeltet for bistand til et utviklingsarbeid, vil dette kunne være en mulig måte å gå igjennom mål og metode for forskningen og formidlingen av resultatene. Min betraktning til det ovenstående er imidlertid at dersom man ikke kan svare på *hva* som er utdanningsforskning, kan det være tilsvarende vanskelig å definere *hvem* som er utdanningsforsker. I dette kapitlet har jeg presentert og drøftet begrepet utdanningsforskning med særlig fokus på forskningens tillit, troverdighet og anvendelighet for utdanningssystemet og det vitenskapelige systemet. Jeg har forsøkt å identifisere mulige koblinger mellom det vitenskapelige system og utdanningssystemet, samt pekt på betydningen av disse koblingene knyttet til forskerens oppfatning av sin rolle for utvikling i skolen. I kapitlet har jeg så vidt også omtalt perspektiver for forskningsformidling. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 2.1.5.

2.1.3 Styringsperspektivet – det politiske system

Det er mange problemstillinger som kan reises når fokus rettes på styringen av utdanningsområdet og forskningen av det. Inspirert av Luhmann og hans perspektiver for strukturelle koblinger, har jeg valgt å kalle dette perspektivet "det politiske system" (Rasmussen, et al. 2007). I begrepet legger jeg det system som er representert ved sentrale politikeres ønske om og initiativ til å ville endre og utvikle norsk skole. Gjennom det politiske systemet har læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) bidratt til å introdusere en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen, til siste

trinn i videregående opplæring. Det signaliseres et krav fra myndighetene om økt beredskap og kompetanse i skolen til å håndtere betingelser og forventninger fra elever, foreldre og egne medarbeidere i tråd med utviklingen av kunnskapssamfunnet (Møller og Sundli 2007). Mats Ekholm m fl (2010) forteller i boka *Skoleutvikling i praksis* (2010) at hovedmålet med det nasjonale programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* har vært å sette flere skoler i stand til å skape bedre læringsmiljøer og god faglig og sosial utvikling for elever gjennom økt fokus på skolen som virksomhet:

I tillegg har utviklingsprosjektene skullet bidra til kunnskapsutvikling og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos eksterne kompetansemiljøer og programmet som helhet har skullet bidra til å utvikle og spre kunnskap om ulike virkemidler for kvalitetsutvikling i sektoren (Ekholm mfl 2010,s.16).

Styringssignalene synes her lagt for dagen; å utvikle kunnskap og ferdigheter i praktisk skoleutvikling, samt å utvikle og spre kunnskap om midler som virker. I sitatet mener jeg vi finner perspektiver for både det vitenskapelige system og utdanningssystemet. Eksterne kompetansemiljøer representerer det vitenskapelige system, og begrepet sektoren representerer utdanningssystemet. Jeg finner dette interessant når man knytter de to perspektivene opp mot makt og styring, i lys av forståelse for fordeling av ansvarsområder for kunnskapsspredning og kunnskapsutvikling. Særlig interessant blir det å se på disse perspektivene med et blikk inspirert av Luhmann på systemenes respektive rammer for refleksjon og kommunikasjon (Rasmussen et al.2007, s. 41). En strukturell kobling foregår innenfor grensene av allerede etablerte systemer, mens en koordinering mellom to systemer vil kreve kommunikasjon og etablering av et nytt system (ibid). Det politiske system, slik det fremstår gjennom styringssignalene for det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (Ekholm m.fl. 2010, s. 15), kan synes å oppfordre til kommunikasjon mellom utdanningssystemet og det vitenskapelige system, og dermed tolkes som en oppfordring til å etablere et nytt system. Dette vil kunne få betydning for forskerne og deres rolle og posisjon i forhold til utvikling i skolen. Rasmussen, Kruse og Holm (2007) peker på at systemiske reformer der politikere kommuniserer tydelige forventninger til resultater og legger press på utdanningssystemet, i like stor grad anser den politiske oppgave som å skape rammer for samarbeid mellom praktikere og forskere for å prøve ut og utvikle ny praksis (Rasmussen et al.2007,s.114). I følge Rasmussen, Kruse og Holm finner jeg en tydelig

avtegning av myndighetenes (politikernes) og skolenes (lærerne og skolelederne) oppgave for å sikre reformers suksess. Utfordringer synes fremdeles å ligge i å identifisere utdanningsforskerens plass i dette bildet.

Gustav Karlsen (2006) bruker begrepet styringsdiskurs om de forestillinger, drøftinger, synsmåter og tenkesett som er knyttet til styring av utdanningsområdet. Disse fanger opp mangfoldet i begrepet styring:

(...) i diskurser om styring av utdanning manifesteres på mange måter grunnleggende syn på mennesket, samfunn og skolen som insitutsjon. Det mest grunnleggende spørsmål er om styring i det hele tatt bør finne sted (Karlsen 2006, s. 92).

Dette vil kunne innebære at forskere havner i forskningsdilemmaer der ulike styringsdiskurser må veies opp mot hverandre. Alle er varianter av styringsprosesser der noen sender styringssignaler nedover i systemet, en "top-down" styring. Karlsen skiller mellom pedagogisk forskning, utdanningsforskning og utdanningspolitisk forskning, men peker på at de tre forskningsperspektivene i ulike sammenhenger er knyttet til *påvirkning* i en bestemt retning og til påvirkningens *innhold og former* (Karlsen 2006, s. 18). Skolen er i denne sammenhengen et virkemiddel for behov som samfunnet utenfor har (ibid). Perspektivene som Karlsen (2006) trekker frem illustrerer problemet med forskerens oppfatning av egen rolle som fagperson, når man samtidig kan oppfattes å fungere som aktør på den politiske arena (ibid, s. 66).

I dette kapitlet har jeg knyttet perspektiver på makt og styring som ytterligere dimensjoner til begrepet utdanningsforskning. Jeg har forsøkt å vise at det kan ligge et mer eller mindre gjemt maktperspektiv for forskeren i forhold til valg av problemstillinger, forskningsstrategier og spredningsmetoder avhengig av hvilke styringssignaler som kan oppfattes som hensiktsmessige å "følge". Dette vil kunne ha betydning i forhold til anerkjennelse og integritet sett i sammenheng med hvilket søkelys som settes på skoleutvikling til en hver tid. Her vil forskeren kunne befinne seg i en posisjon hvor det blir stilt spørsmål om tillit og troverdighet i forhold til forskningsprioriteringer, valg av strategier og formidling av resultater. Dette vil igjen kunne få betydning for forskerens opplevelse av egen rolle i forhold til utvikling i skolen.

2.1.4 Utdanningsforskerens mulige strategier

I de foregående kapitlene har jeg tatt for meg perspektiver for utdanningsforskning og skoleutvikling i lys av utdanningssystemet, det vitenskapelige system og det politiske system. Jeg har drøftet perspektivene ut fra hvilken betydning disse perspektivene kan ha for forskerens rolle i forhold til utvikling i skolen. Rasmussen, Kruse og Holm (2007) fremholder at den pedagogiske forskningens selvrefleksjon over om og hvordan den kan ivareta sin funksjon og ytelse blir vanskeliggjort av at den stilles ovenfor en forventning om å kunne håndtere to motsetningsfylte krav. Nemlig de standarder som gjelder for vitenskap på den ene siden (funksjon), og kravet om å levere oppskrifter for pedagogisk praksis (ytelse) på den andre siden (ibid s.42). I dette kapitlet beveger jeg meg inn på perspektiver for forskerens muligheter for valg av forskningsstrategier i lys av sin rolle i forhold til skoleutvikling og med fokus på de ulike systemene forskeren opererer innenfor.

Forsøks- og utviklingsarbeid har vært en hyppig brukt forskningsstrategi til introduksjon av normative, foreskrivende idealer i den pedagogiske praksis. Rasmussen, Kruse og Holm (2007) hevder at denne strategien synes å ha økt i omfang i den siste halvdel av det 20. århundre. Ikke bare brukes forsøks- og utviklingsarbeid som implementeringsstrategi, men også som en strategi som i tillegg til å introdusere nye ideer, også prøver å undersøke disse ideenes styrke og holdbarhet i en praksiskontekst (ibid, s. 112). I en historisk analyse av utviklingen fra 1920-tallet og frem til 1990-tallet argumenterer forfatterne for at pedagogisk utviklingsarbeid har endret karakter fra å være desentralisert, selvregulerende og definert at praktikere (bottom-up), til å bli en sentralt styrt politisk strategi for skole- og organisasjonsutvikling (top-down). I nyere litteratur om forsøks- og utviklingsarbeid kritiseres denne motsetningen mellom top-down og bottom-up strategiene, fordi forskning om skoleutvikling viser at reformers suksess avhenger av et forpliktende og understøttende samarbeid mellom nasjonale og lokale myndigheter, forskere, lærerutdannere, skoleledere og fremfor alt praktikere som arbeider i nettverk mellom skoler og internt i skoler (ibid). For de ulike forskningsmiljøene og for den enkelte forsker vil det innebære refleksjon og bevissthet i forhold til deltaking i det nevnte nettverket og en identifisering av roller og mandat i forhold til skoleledere, lærere, og myndigheter.

Thomas Nordahl og Stephen Dobson (red) (2009) beskriver i boken *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk forskning og praksis* et konkret

forskningsopplegg som har fått nasjonal anerkjennelse (Nordahl og Dobson 2009). Prosjektet er støttet av Norsk forskningsråd og Høgskolen i Hedmark, og har bidratt til at stadig flere kommuner og skoler satser på en modell for *Læringsmiljø og Pedagogisk analyse* (LP-modellen) i skolen. Denne modellen er en forskningsbasert tiltaksmodell som er utviklet for å forbedre praksis i klasserommet (ibid s.13). Modellen er utviklet og drevet frem som et forskningsarbeid i skoler og klasserom, gjennom såkalt FoU-arbeid. Forkortelsen står for forskningsbasert utviklingsarbeid og det understrekes at modellen er bygget på en kombinasjon av forskningsbasert kunnskap og praktikernes erfaringsgrunnlag (ibids.10). I likhet med Rasmussen, Kruse og Holm (2007) gjenkjenner vi her strategier for forskning som krever et forpliktende og understøttende samarbeid mellom forskningens frembrakte kunnskap og praksis i skolen. Jeg mener også her å kunne identifisere en modell for utvikling av skolen som i neste omgang bidrar til utvikling i skolen. Her finner vi utvikling av ny praksis som samtidig undersøker ideens styrke gjennom den forskningsbaserte konteksten. I det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (Ekholm m.fl. 2010, s. 15) har myndighetene gjennom Utdanningsdirektoratet fremlagt føringer for hvordan kompetansemiljøene bør arbeide med skoleutvikling i prosjektene. Dette skisseres blant annet i antologien *Skoleutvikling i praksis* (2010):

(...) og fordi midlene ikke skulle bidra til konstruksjoner som var avhengige av eksterne midler, gikk de nasjonale midlene først og fremst til prosjektledelse og finansiering av eksternt kompetansemiljø. (...) Prosjektene har fått økonomisk tilskudd til å gjennomføre en pålagt endring, prosjektene tester ut hypoteser, og ikke minst, prosjektene skal beskrive aktiviteter og hendelsesforløp og trekke lærdom av det (Ekholm mfl, 2010, s. 15).

Her er temaet for prosjektene definert, midlene kanalisert, pålagte endringer målsatt, metodikk angitt og det er stilt krav til formidling av resultater av og læringen i prosjektet. Finansieringen begrenses til prosjektledelse og kompetansemiljøene, og kompetansemiljøene har i samarbeid med prosjektene funnet strategi for utviklingsarbeidet.

I dette kapitlet har jeg tatt for meg perspektiver for forskningsstrategier knyttet til utdanningsforskning med utgangspunkt i både et politisk system, et vitenskapelig system og utdanningssystemet. Kapitlet har synliggjort mulige utfordringer for forskerens praksis og rolleforståelse i forhold til hva som påvirker valg av forskningsstrategi, hvilket system forskeren skal spre den nye kunnskapen innenfor, og på hvilken måte spredningen skal foregå.

2.1.5 Kunnskapsoverføring – et journalistisk system?

Kjell Arne Røvik (2007) skisserer *kunnskapsoverføringstradisjonen* som en konkret forskningstradisjon rettet inn mot å studere betingelser for utvikling, overføring, mottak og utnytting av kunnskap. Jeg har i det følgende satt fokus på antydninger av en kobling mellom forskningsstrategier og formidling av forskningens resultater sett i sammenheng med det vitenskapelige system, utdanningssystemet, det politiske - og det journalistiske system (Rasmussen et al. 2007).

Røvik peker på at kunnskapsoverføring og idealet om friksjonsfri kunnskapsspredning ofte forblir bare et ideal. Dette begrunner han med at det finnes mange observasjoner på at kunnskapsoverføring mellom enheter hemmes av tilfeller der kostnadene for å få til effektiv kunnskapsoverføring blir uforholdsmessig høye (Røvik 2007, s. 41). Kunnskapsoverføring får ofte karakter av en jakt på metoder for å finne frem til ”beste praksiser” og for å sørge for en intern spredning av dem. En ”beste praksis” definerer Røvik som en praksis eller en metode som beviselig fører til bedre resultater. Selv om en enhet utvikler kunnskap som er av potensiell verdi også for andre enheter, er det ikke sikkert den blir spredt. Dette kan jamføres med Deweys tidligere nevnte perspektiver på at det kan være vanskelig for øvrige skoler å ta i bruk andres resultater (Dale 2005, s. 117). Overføring kan også hemmes av at man mangler motivasjon og incentiver til å dele kunnskapen med andre. Flere forskere i denne tradisjonen har pekt på at måten selve overføringen foregår på, kan være avgjørende for utfallet (ibid). Selv om utvikling i en skole viser seg å ha potensiell verdi, er det altså ikke sikkert den blir spredt til andre skoler. Kunnskapsoverføring i skolen som organisasjon vil i lys av dette kunne bli preget av de ulike styringsdiskursene, som blant annet innebærer *de involvertes rett til å bestemme ut fra faglig kyndighet og innsikt* (ibid, s. 43). Utdanningsforskere vil sannsynligvis ha ulik motivasjon for å dele kunnskap med andre, og ha ulik opplevelse av ansvar for at kunnskapsoverføring skjer. De vil kanskje også i ulik grad oppleve seg styrt med hensyn til valg av forskningsstrategier.

Rasmussen, Kruse og Holm (2007) snakker om forskningsformidling som kobling mellom det vitenskapelige systemet og det journalistiske systemet. Når forskning formidles må den overskride forventningene om transparens vedrørende de teoretiske og metodiske krav som ligger til grunn for generering av ny viten. Forfatterne påpeker at koblingen mellom

det vitenskapelige systems sannhetskode og mediens informasjonskode kan og må bringes frem, og opprettholdes gjennom *troverdige* forskningsformidling (ibid 2007, s. 150).

Forfatterne hevder videre at det å holde lærere ansvarlige for resultatene i skolen gir kun mening dersom lærerne har kjennskap til, og kompetanse til å anvende *resultatene av forskning*. Disse utsagnene faller sammen med tilsvarende perspektiver hos de amerikanske forskerne Pamela Barnhouse Walters, Annette Lareau og Sheri H Ranis (2009) som peker på den sviktende tilliten til utdanningsforskningen i USA og begrunner den i mangel på gode forskningsspørsmål og uhensiktsmessige forskningsmetoder. Det ligger en forventning i å få formidlet forskningens resultater ut i praksisfeltet, og praksisfeltet skal se nytten av å anvende den forskning og de resultatene de blir presentert for.

Det å ta i bruk massemediene til formidling av utdanningsforskning ved bruk av for eksempel resultater fra PISA-undersøkelsen vil i lys av ovenstående betraktninger ikke være problemfritt. Hvilke resultater velger man ut og hvilke områder får størst fokus? Norske elever skårer lavt på leseforståelse, men høyt på demokratiforståelse (PISA 2006: *Tid for tunge løft*, 2007). Hvilke områder blir vi presentert for i mediene og hvem presenterer dem? Massemediene på sin side må stadig leve med en mistanke om at vi ikke skal tro på alt som står i avisen. Dette kan ikke forskningen leve med. Forfatterne Rasmussen, Kruse og Holm (2007) trekker med dette et nytt perspektiv inn i systemtenkningen og kaller det for det journalistiske system. De stiller spørsmålsteget ved hvordan det vitenskapelige system kan vise velvilje overfor det journalistiske system uten å oppgi seg selv som system. Paradokset ligger i form av å finne en artikkels sannhetsverdi og samtidig søke å oppnå en nyhetsverdi (ibid, s. 142).

Tore Slaatta skriver i sin innledning til den norske oversettelsen av Pierre Bourdieus bok *Viten om viten og refleksivitet* (2007) at i kampen om tilliten til vitenskapen spiller nyhetsmediene en viktig rolle. Boka er basert på Bourdieus forelesninger høsten 2001, der han for siste gang henvendte seg til studenter og kolleger ved Det Franske vitenskapsakademiet. Den tar for seg Bourdieus særskilte engasjement for forskningens uavhengighet (ibid, 2007, s. 7). Slaatta fremholder at mulighetene for å utvikle god forskning stadig er blitt vanskeligere. Tiden strekker ikke til, de administrative rutinene overtar mer og mer, arbeidsdagene blir stykket opp og fagmiljøene forvitret. Endringene er kommet som følge av de internasjonale standardene i Bologna-avtalen som innebærer at de faglige,

vitenskapelige målene for universitetene stadig degraderes i forhold til pedagogiske målsettinger. Det kreves at forskere oftere må publisere sine arbeider på engelsk, også innenfor de samfunnsvitenskapelige og humanistiske fagene, uavhengig av nasjonale særegenheter og en langsiktig forståelse for den kulturelle betydningen. På samme måte som vitenskapene har sine spesielle logikker, har journalistikken sin egen logikk for hvordan nyheter produseres og premieres. Som Slaatta uttrykker det:

”Som Bourdieu ser det, er nyhetsmediene likevel langt fra noen pådriver i byggingen av forskningens autonomi og posisjon i samfunnet, og heller en legitimeringskanal for frafalne forskere og intellektuelle ”fast-thinkers” (ibids.10).

Erling Lars Dale (2005) viser til Lawrence Stenhouse, som har pekt på at utdanningsforskerne i første rekke var opptatt av å bygge opp undervisningsteori og rapportere observasjonene i en vitenskapelig form som mer passet for forskningssamfunnet enn for å bli bruk av lærerne i klasserommene som forskerne hadde studert. Lite ble gjort for å vise studienes relevans med hensyn til å forbedre undervisningspraksiser (Dale 2005, s. 119). Det perspektivet jeg finner særlig viktig her, er Stenhouses påpekning av at funksjonen til de profesjonelle forskerne er å støtte lærernes arbeid:

Det Stenhouse synes å ha ment er at det sentrale er å utvikle en veksling mellom teori og praksis (ibid, s. 121).

I denne tradisjonen kommer det imidlertid lite til syne *hvordan* kunnskapsoverføringen skal gjennomføres og hvem som skal stå ansvarlige for den. I dette kapittelet har jeg sett nærmere på kunnskapsoverføring og spredning av forskningsresultater fra forskning om skoleutvikling, med særlig vekt på det journalistiske system. I lys av det foregående ser det ut til å tegne seg et bilde av fire systemer og koblinger mellom dem med mulige implikasjoner i forhold til forskerens rolle og oppfatning av sitt bidrag for utvikling i skolen.

2.1.6 Forskerens rolle og forskningens koblinger

Innenfor en vitenskapelig sjanger er det sjelden man møter forskere eller teoretikere som synliggjør sin egen person, identitet, rolle og holdning til den forskningen de står midt oppi. Andy Hargreaves (2003) uttrykker et ”jeg-perspektiv” når han formidler resultater av sin forskning. Pierre Bourdieu (2007) bruker også et ”jeg – perspektiv” knyttet opp mot sin egen forskning: *Men i min forskning er det utvilsomt den eiendommelige stil når det gjelder valg av forskningsobjekter som interesserer meg, og min egen måte å nærme meg dem på (...)*

(Bourdieu 2007 s. 174). Relasjonen og det personlige samspillet i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann 2009) har betydning for vår forståelse og fortolkning av forskningsresultatene.

Nordahl og Dobson (2009) peker på at forskningsrettet utviklingsarbeid i skolen forutsetter at forskeren har gode kunnskaper om skolen eller det felt han eller hun beveger seg i. Dette er en forutsetning for å utforme relevante problemstillinger og gode design (Nordahl og Dobson 2009). Denne forutsetningen kan være en utfordring for forskeren, dersom kunnskapen ikke er til stede. På samme måte som en skoleleder etter opplæringsloven skal være pedagogisk leder (Opplæringsloven § 9-1), fordres det også av forskeren å ha kjennskap til feltet. Nordahl og Dobson sier videre at kontakten mellom forskning og felt i et forskningsrettet utviklingsarbeid er betydelig utvidet sammenliknet med hvordan relasjonen vanligvis er i mer tradisjonell forskning. Denne nærheten kan gi grunnlag for økt forståelse, men kan også true den kritiske distansen og bidra til en praksislegitimering i negativ forstand (Nordahl og Dobson 2009 s. 11). Bourdieu reflekterer over hvordan forskere kan arbeide for å opprettholde og styrke sin autonomi i samfunnet. Han peker på at løsningen ligger i en erkjennelse av at empirisk, systematisk forskning også må utføres på vitenskapen selv. Det må stilles større krav til forskernes selvrefleksjon. Også måten vi organiserer forskning på er viktig for Bourdieu. Slaatta stiller spørsmålsteget ved om Bourdieu har rett i at forskningens og vitenskapens stilling i samfunnet er svekket (Bourdieu 2007, s. 7). Forskning, vitenskap og kunnskapsproduksjon har faktisk preget nyhetsbildet de siste årene. Tv-programmer fra praksisfeltet i skolen får i våre dager stadig større fokus. Thomas Nordahl er en av flere utdanningsforskere som bistår som sidekommentator til såkalte realitetsprogrammer om utfordringer i klasserommet og læringssituasjoner.

Bourdieu snakker om at forskeren skal legitimere sitt arbeid og forstå seg selv. Om et resultat forkastes eller godtas avhenger faktisk like mye av tilliten og troverdigheten til forskerens kompetanse som av kraften i og betydningen av bevisene. Det er heller den sosiale kraften hos den som fremsetter og verifiserer enn kraften i den rette ideen som frembringer overbevisningen. ”Det vil si at den vitenskapelige sannhet ikke alene er skapt av de som produserer og foreslår den, men også av de som bruker og fortolker den” (ibid 2007, s. 17). Kanskje er det nettopp derfor serien om ”Klasse 10 B” på NRK1 gjennom våren 2010 fikk omfattende omtale i nasjonale medier og til dels god respons i landets befolkning, fordi Thomas Nordahl som person og forsker har utviklet en integritet, en sosial kraft og en

forståelse av seg selv, som inviterer mottakeren inn i forståelse og erkjennelse av forskningen. Det må legges til at det blant annet i Utdanningsnytt.no og i andre medier, ble blant lærere heftig debattert hvilken virkning en slik tv-serie kan ha for utvikling i og av norsk skole (<http://www.utdanningsnytt.no/templates> 5. mai 2010). Serien "Klasse 10 B" handlet om en klasse som ble overtatt av nye lærere det siste halvåret før avgangseksamen i grunnskolen. Den ble presentert som en serie basert på forskningsresultater. Thomas Nordahl stod frem som faglig kommentator til det vi kunne se, og han opptrådte etter mitt syn i koblingen mellom det vitenskapelige system, utdanningssystemet og det journalistiske system. I tillegg vil jeg anta at slike serier også vil kunne få oppmerksomhet av og prege det politiske system.

Forskerne Pamela Barnhouse Walters, Annette Lareau og Sheri H Ranis (2009) skriver at utdanningsforskning er et vitenskapelig felt i krise, og hevder at det er mangel på stringens og kobling i forhold til målene for og resultatene av forskningen. Rasmussen, Kruse og Holm (2007) påpeker at troverdig forskningsformidling kan ses på som et troverdig koblingsmedium, som gjør det mulig for den enkelte forsker å kommunisere forskningskunnskap i mediene og delta i den offentlige debatt, ved å overskride sitt spesifikke område og beskjefte seg med noe som på en og samme tid ligger både innenfor og utenfor hennes område. Hun må henvende seg bredt og være sin deltakelse bevisst. Troverdig forskningskommunikasjon er en invitasjon til forskeren om anstendighet (ibid).

Tian Sørhaug (2004) hevder at personer må kunne forplikte hverandre på grunnlag av fellesforståelser og gjensidigheter som i situasjoner tas for gitt. Autoritetsforhold er forankret i sosiale fundamenter (Sørhaug 2004) og de også forefinnes i situasjoner der forskere trer inn i praksisfeltet for å implementere, observere eller delta i et utviklingsarbeid. "Tingenes autoritet må også uttrykkes eller formidles gjennom personer" (Sørhaug 2004, s. 42) Hos shoshonerne, en nordamerikansk indianergruppe, kalles de lokale lederne for *tekniwup*, som betyr omtrent det samme som: "godt snakk kastet ut til folket" (ibid, s. 43) En forsker vil utgjøre en del av en skoleorganisasjon med autoritetsforhold fra direktorat, via skoleeier, kompetansemiljøer og skoleledelse. I lys av disse perspektivene mener jeg å kjenne igjen perspektiver for styring, der "de gode ordene kastes ut" til folket fra nasjonale myndigheter, og må kommuniseres gjennom samarbeid med kompetansemiljøer og realiseres av lærere og ledere i praksisfeltet. Når Nordahl og Dobson (2009) peker på at forskningsrettet utviklingsarbeid i skolen forutsetter at forskeren har gode kunnskaper om skolen eller det felt

han eller hun beveger seg i, ligger det en dimensjon som kan tilsi at forskerne representerer de som ”kaster det gode snakk ut til folket”.

Autoritet er umiddelbart koplet til kommunikasjon. Hvem som taler og hvem som lytter, er regulert av forestillinger om asymmetriske fordelinger av viktig kunnskap. I følge Sørhaug blir derfor felles forståelse for ulik fordeling av personlig kapasitet selve grunnlaget for utfoldelsen av autoritet (Sørhaug 2004, s. 43). Forskerens autoritet i et skoleutviklingsarbeid representerer i tillegg et maktperspektiv. Ved å kople autoritet og kommunikasjon til det relasjonelle (Møller 2004), blir makt noe som har sitt grunnlag i andres avhengighet. Endrings- og utviklingsarbeid innebærer at samhandlingen preges av felles verdier og felles mål og at samhandlingen er basert på vedvarende samhandling. Det grunnleggende spørsmålet blir da hvordan de ulike aktørene opptrer i forhold til hverandre og hvordan aktørene påvirker og påvirkes av strukturene (Møller 2004). Med Møllers perspektiv som utgangspunkt kan man sammenlikne en forskers rolle med skolelederens rolle. En skoleleder eller forsker påvirker ikke ensidig, hun blir påvirket og kontrollert av andre aktører og av strukturelle og materielle rammer. Skoleledelse og forskning kan med andre ord forstås som et relasjonelt fenomen, og forskere blir i dette perspektivet aktører på linje med andre aktører i skolesamfunnet, som er opptatt med å påvirke eller utvikle hverandre. Makten til å igangsette og vedlikeholde utviklingsprosesser vokser frem i forholdet mellom mennesker og i den kulturen som eksisterer eller utvikles i organisasjonen (ibid).

2.2 Oppsummering

I kapittel to har jeg plukket ut perspektiver som jeg mener på ulikt vis, både med fokus på forskeren som individ og forskningen i et systemperspektiv, rammer inn temaet i denne oppgaven; *hvordan utdanningsforskere opplever sin rolle i forhold til utvikling i skolen*. Systemkoblinger i forhold til relasjoner, kommunikasjon, medier og makt vil kunne prege den rollen en utdanningsforsker plasserer og erfarer seg i. Forskerens autoritet og integritet både kan kreves og skapes innenfor og i koblingen mellom de ulike systemene. Utvalg av teoretiske perspektiver er påvirket av funn i datamaterialet, og har gitt grunnlag for en abduktiv (Kleven 2002) veksling mellom data og teori. Det har gjennom den valgte litteraturen tegnet seg et komplekst mønster av mangfold og sammenhenger knyttet til forskerens rolle og aktivitet. Mangfoldet har vist seg å være knyttet til blant annet forsknings- og formidlingsstrategier

innenfor fire utvalgte systemer: utdanningssystemet, det vitenskapelige system, det politiske system og det journalistiske system. Perspektivene jeg har omtalt tar på ulikt vis opp sider ved utdanningsforskningens og forskernes mulige bidrag til utvikling i skolen. Det systemiske og det individuelle perspektivet vil jeg dra videre på i drøftingen av funnene i datamaterialet og knytte det opp mot forskningsspørsmålene som tar utgangspunkt i å belyse hva utdanningsforskere opplever som betydningsfullt i sitt arbeid med skoleutvikling og hvordan de eventuelt oppfatter seg som bidragsyttere for utvikling i skolen.

3. Metode

3.1 Forskningsstrategi og design

Jeg har i dette masterprosjektet valgt kvalitativ metode (Ragin 1994 s. 49). Fordelen med kvalitativ datainnsamling er åpenheten og fleksibiliteten (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2007, s. 314). Kvalitativ forskning kan gjennomføres på mange måter, og nettopp derfor er transparens (gjennomsiktighet) et viktig krav til rapporteringen av analysene (ibid s. 80). Den kvalitative forskningstradisjonen har et holistisk perspektiv og studerer mange aspekter ved et lite antall tilfeller. Aspektenes forhold til konteksten er av sentral betydning. Denne tilnærmingen gir en nærhet til feltet som studeres (ibid s.49). Metoden er egnet til å fortolke og forstå og å få fram mange nyanser ved et tema. Dette gjelder særlig der forskningen har til hensikt å fortolke historie, gi stemme til spesielle grupper eller å utvikle ny teori (ibid s. 51).

Kvalitative data foreligger ofte som verbale beskrivelser, der forskerne har skrevet ned intervjuutskrifter eller observasjoner. Tekstfortolkning er sentralt i analysearbeidet. (Kleven et. al 2002s.68). Måten jeg har samlet inn datamaterialet på skal være egnet til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg har satt fokus på de to områdene *utdanningsforskning* og *skoleutvikling* og sett på eventuelle sammenhenger mellom disse. Begge feltene er preget av kompleksitet og mangfold. Jeg ønsker å få fram flere aspekter i datamaterialet for å belyse ulike vinklinger på utdanningsforskning og skoleutvikling med fokus på forskerens opplevelse av sin rolle i forhold til utvikling i skolen. Jeg vil også beskrive og drøfte hvordan konteksten kan legge premisser både for hvordan forskning utøves og hvordan strategier for formidling og spredning fremkommer i arbeidet med skoleutvikling. Valg av metode må ta hensyn til dette og få fram beskrivelser av konteksten. Jeg valgt å foreta *ustrukturerte* eller *ustandardiserte* intervjuer av et lite antall personer (Kvale & Brinkmann 2009 s. 35). Ved å reflektere rundt det som framkommer i datamaterialet og drøfte det i forhold til aktuell teori om utdanningsforskning og skoleutvikling, har jeg ønsket å få mer kunnskap om forskerens oppfatning av sitt arbeid i forhold til utvikling i skoler. Det er det Ragin kaller *advancing theory* (Ragin 1994 s. 83). Det kan bety både utvidet forståelse av eksisterende teorier og det kan bety at det utvikles nye teorier på bakgrunn av eksisterende teori og datagrunnlaget som foreligger.

3.1.1 Den hermeneutiske forskningstradisjon

En retning som har preget utdanningsforskningen de senere årene er den hermeneutiske forskningstradisjonen. Her er man opptatt av å utvikle forståelse gjennom fortolkning og gjennom å analysere samspillet mellom subjekt og kontekst (Kleven et. al 2002 s. 40). I hermeneutisk tradisjon er man opptatt av å analysere maktstrukturer og relasjoner mellom ulike aktører (ibid s. 45). Forskerens oppgave er ikke bare å bidra til forståelse og forklaringer på samfunnsforhold, men også til å forbedre forholdene (Holter & Kalleberg 2002 s.53). Jürgen Habermas har vært en sentral og toneangivende inspirasjonskilde innen denne retningen. Han er opptatt av at intellektuelt arbeid er politisk i sin natur fordi forskning kan enten støtte opp under eller utfordre det bestående (Møller 2004 s. 54). Denne forskningsmessige forankringen, legger også premisser for valg av metode for datainnsamling. Jeg har lent meg på den hermeneutiske tradisjonen i mitt forskningsfokus på forskernes fortellinger om sine tanker om sin rolle i forhold til utvikling i skolen.

3.1.2 Eget ståsted og egen forforståelse

Fordi jeg selv har jobbet som prosjektleder i det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet - fra ord til handling*, med ansvar for samspill og samarbeid med eksterne kompetansemiljøer, så jeg det som en styrke å søke etter informanter blant forskere i disse miljøene. Her lener jeg meg på Gadamer og de hermeneutiske prinsipper om at vi bare kan treffe velinformerte dommer på grunnlag av våre for-dommer. *Forskeren bør forsøke å få innsikt i disse uunngåelige fordommene og skrive om dem når det synes påkrevet* (Kvale & Brinkmann 2009 s. 247). Jeg mener kjenne til mange av områdene som belyses og til problemstillingene som reises. Jeg har selv vært en formidler av forskning gjennom mitt arbeid som pedagogisk veileder og prosjektleder, og skrevet artikler i tidsskrifter og media. Denne delen av forforståelsen gir meg på den ene siden en mulighet til å gå tettere på intervjuobjektene under selve intervjuet og stille andre spørsmål enn om jeg ikke hadde denne innsikten. Men dette vil også prege hvordan jeg oppfatter og oppfordrer til det som blir sagt, og det vil prege min drøfting av datamaterialet senere i oppgaven. Jeg mener å ha håndtert kravet om reflektiv objektivitet (ibid 2. 247) ved at jeg har synliggjort meg selv og forhandlet om mening med intervjuobjektene underveis i intervjuene (ibid).

3.2 Strategi for datainnsamling

Samfunnsvitenskapen bygger på sannhet som overordnet verdi. Sannhet skal være forankret i teori, metode og kontekst (Grønmo 2007). En forsker må fortolke datamaterialet og analysere det ut fra konteksten som det framkommer i og har gyldighet i. Beskrivelse av forskerens forforståelse og konteksten datamaterialet er hentet fra, er avgjørende for om en analyse kan ha gyldighet for andre i andre typer av kontekst. Innenfor den kvalitative forskningen finnes gjerne datamaterialet som tekst og man er ofte opptatt av fortellinger. Ved å fortolke og analysere historier som informantene forteller, kan man skape mening og økt innsikt hos leseren. Jeg har vært opptatt av å få fram informantenes egne historier. Hva var det de var mest opptatt av når de snakket om sin forskning og sitt mulige bidrag til skoleutvikling? Den kvalitative forskning går ikke ut fra hypoteser, men antakelser av hva man kanskje kan komme til å finne. Jeg antok at informantene ville fortelle ganske ulike historier om sitt engasjement for skoleutvikling, fordi de kom fra ulike institusjoner, hadde ulike roller og i seg selv var forskjellige mennesker (Kvale & Brinkmann 2009). For å få fram dette, hadde jeg til hensikt å la dem fortelle mest mulig fritt om det de var mest opptatt av. Intervjuguiden var veiledende for meg i forhold til temaer og områder jeg ønsket å komme inn på. Den er lagt ved oppgaven i vedlegg 1.

Jeg har forsøkt å speile mangfoldet i datamaterialet. Da kunne det senere bli interessant å se nærmere på hva de snakket mye om? Hva snakket de lite om? Hva unnlot de å snakke om? Valg av intervjuform avhenger av hva slags data man ønsker å få ut av intervjuet. For å få fram mangfoldet og bredden i stoffet, valgte jeg såkalt ustrukturerte intervju (ibid s.35). Under transkriberingen av intervjuene noterte jeg ned utsagn og tendenser som jeg opplevde som viktige. Det kunne være latter eller nøling, eller at de snakket fort eller sakte. Disse merknadene tok jeg med meg i den videre behandlingen av datamaterialet ved at jeg kikket på notatene og mentalt gjenskapte situasjonene, innspillene og konteksten i den endelige nedskrivningen.

3.3 Valg av informanter

Opgaven fokuserer på utdanningsforskeres oppfatning av sin rolle og mulige bidrag i arbeidet med utvikling i skoler. Jeg ønsket å intervju forskerne i de to utvalgte miljøene som var tilknyttet Frabakk kommunes deltakelse i det nasjonale programmet for skoleutvikling

Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Dette fordi jeg følte meg trygg på å spørre dem om bidrag til min oppgave, og fordi det av tidsmessige og praktiske hensyn forenklet min prosess mot målet med oppgaven. Jeg ville la forskerne kommentere mine innspill og fortelle sine historier med vekt på et narrativt perspektiv (Kvale & Brinkmann 2009). Det narrative intervjuet fokuserer på de historiene intervjupersonene forteller, på handlingene i og oppbygningen av fortellingene (ibid s. 165). På den måten ville jeg forsøke å belyse hva forskerne la vekt på og hvordan de opplever sitt bidrag for skoleutvikling. Gjennom det narrative perspektivet blir jeg som intervjuer en *medskaper av fortellingen* (ibid s. 166). Jeg ønsket å få fram beskrivelser av intensjoner og visjoner, og hvilke tiltak og strategier som de utvalgte forskerne mener er viktige å legge vekt på. For å kunne belyse noen utvalgte forskeres opplevelse av sin rolle i forhold til skoleutvikling fra ulike vinkler, valgte jeg å foreta intervju av en forsker/aktør fra et kompetansemiljø som ikke var tilknyttet Frabakk kommunes prosjekt, men som på annen måte var knyttet til prosjekter i det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Jeg henvendte meg dermed til en forsker og skoleutvikler fra et privat konsulentfirma. Utvalget ble foretatt underveis i datainnhentingsprosessen. Valget av informanten fra det private firmaet, kom jeg frem til etter at jeg først hadde intervjuet forskerne fra universitetet og dernest høgskolen. Denne typen utvelgelse kaller Johannessen mfl (2007) for *teoretisk utvelgelse*, der forskeren på forhånd ikke kan planlegge hvilke eller hvor mange informanter som skal undersøkes. Formålet er hele tiden å bygge opp best mulig forståelse for fenomenet som studeres, og ende opp med en teoretisk utledning basert på sammenhenger som identifiseres i forskningsprosessen (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2007, s. 174).

Hensikten med å trekke inn en privat aktør, var for å kunne se sammenhenger eller ulikheter i fortellingene om bidraget til skoleutvikling. Fortellingene til forskeren fra det private konsulentfirmaet kunne kanskje også gi meg grunnlag for å speile ulike funn mot hverandre. Jeg hadde et ønske om å få fram såkalte tykke beskrivelser der temaet belyses fra ulike vinkler med ulike utsagn fra noen få utvalgte informanter. ”Jo tykkere beskrivelsene er, jo mer øker mulighetene for at resultatene som framkommer kan ha gyldighet og overføres til andre personer og kontekster” (Kleven et. al 2002, s. 236). I dette forstår jeg at etterprøvbare styrkes i det jeg kan hente ut fra noen få forskeres oppfatning av sin rolle i forhold til utvikling i skolen.

Samtlige forskningsinstitusjoner ble valgt med utgangspunkt i ett kriterium; de har på en eller annen måte blitt rekruttert inn som kompetansemiljø til det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. I oppgaven er dette nasjonale skoleutviklingsprogrammet grunnlaget for det jeg omtaler som *prosjektet* i Frabakk kommune. Jeg mente at dette kriteriet ville sikre en ”felles” referanse på overordnet nivå og som jeg kunne speile/tolke mine ulike funn mot. At det også rent geografisk og praktisk gjorde det lettere for meg å ta kontakt med informantene, er også en begrunnelse jeg har tillagt vekt i masterprosjektet. I tillegg hadde jeg lett tilgang til kontakt med informantene gjennom min prosjektlederstilling for *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* i Frabakk kommune.

I forbindelse med samlinger i prosjektet i Frabakk kommune tok jeg ved en anledning kontakt med de to første informantene personlig, der jeg presenterte prosjektet mitt. Disse to representerer universitetsmiljøet. Den tredje informanten, som representerer høgskolen kontaktet jeg på e-post. Etter den første kontakten, enten den var elektronisk eller personlig, så avtalte vi tid og sted på e-post. Etter hvert hadde jeg de to første intervjuavtalene plass. Den fjerde og siste informanten i rekken, møtte jeg på en todagers prosjektledersamling for Utdanningsdirektoratet på Gardermoen. Han var rekruttert inn som foredragsholder fra et privat konsulentfirma som arbeider med organisasjons- og skoleutvikling. Jeg henvendte meg til ham personlig i en av pausene den første dagen. Vi avtalte å gjennomføre intervjuet etter avslutning av konferansens dag 2. Jeg forklarte samtlige informanter om tema og metode for oppgaven på forhånd, men ingen av dem ble gjort kjent med intervjuguiden. Den ble informert om under selve intervjuet. Jeg ønsket i størst mulig grad å møte dem der de var, og få fram det *de* var opptatt av uten at intervjuguiden skulle styre dem inn mot planlagte svar. Jeg mente at innsikt i intervjuguiden ville ødelegge for den frie tenkningen, det åpne ”snakket” og den gode refleksjonen omkring spørsmålene med fokus på den *intervjuedes historie* (Kvale & Brinkmann 2009 s. 167).

3.3.1 Min forskerrolle

I mitt masterprosjekt har jeg valgt informanter jeg har ulike relasjoner til. Jeg har møtt informantene fra universitetet i Storbyen gjennom studiet i utdanningsledelse og i analyseverksteder i utviklingsprosjektet i Frabakk kommune. Vi har snakket mye sammen og delt erfaringer. De har vært mine forelesere og veiledere og vi har hatt samtaler på kollegial

basis uten noen nærmere personlige bekjentskap. Når vi har møttes har vi hatt felles referanserammer. Særlig gjelder dette erfaringer innenfor feltet utdanningsledelse. Informantene mine vet noe om min bakgrunn og min forforståelse (Kvale & Brinkmann 2009). Det gjør at de kan velge å legge vekt på enkelte sider av temaet. De forventer antakelig at jeg forstår dem på en annen måte enn om jeg eksempelvis hadde vært en journalist eller student uten ledererfaring. Det kan gjøre at noen områder blir mye vektlagt og andre kanskje veldig lite.

Jeg hadde ikke møtt de to forskerne som representerte høgskolenivået og det private konsulentfirmaet før den dagen intervjuet ble avtalt, slik at jeg ikke hadde noen kjennskap til eller oppfatning av dem. Som prosjektleder har jeg likevel en forforståelse av det å arbeide med skoleutvikling, ledelse og veiledning og hvordan forskere utfører den jobben de skal gjøre. Dette vil prege min tolkning og analyse av disse intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det er vanskelig å motvirke teoretisk ensidighet ved lesningen av materialet. Dette krever at jeg på linje med en hermeneutisk tilnærming nøye reflekterer rundt egne forutsetninger vedrørende forskningstemaet. En annen mulighet er å spille djevelens advokat overfor egen lesning, og forsøke å falsifisere den og utvikle alternative fortolkninger. Det at vi forstår verden ut fra våre forforståelser, er ikke bare noe som berører det Kvale og Brinkmann kaller teoretisk lesning, men det synes å være et generelt trekk ved mennesket (Kvale & Brinkmann 2009 s. 244). Det er grunn til å anta at intervjuene ble preget av at de snakket med en masterstudent med erfaring fra arbeid med skoleutvikling i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer. I følge Gadamer er all forståelse avhengig av visse *for-dommer* (ibid s. 69). Som forsker bør jeg forsøke å få innsikt i disse uunngåelige fordommene og skrive om dem når det synes påkrevet (ibid). Datamaterialet må også vurderes ut fra dette perspektivet. Jeg ville kanskje ha ivaretatt dette til dels ”forstyrrende” momentet ved min forforståelse ved å benytte meg av deltakervalidering av intervjuutskriftene. Dette har jeg ikke funnet tid og mulighet for i masteroppgavens tilblivelse. En slik fremgangsmåte ville muligens ha betydd det Kvale og Brinkmann (2009) definerer som ”å ikke ha tillit til egne fortolkninger, og være uvillig til å ta ansvar for dem”. Det kan nok hevdes at jeg i større grad har valgt å ”overlate valideringen og fortolkningene til leserne” (ibid s. 260).

3.4 Innsamling av data

3.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i januar – februar 2010. Jeg foretok det første intervjuet direkte etter en prosjektveiledningsøkt på rådhuset i Frabakk kommune. Det andre intervjuet gjennomførte jeg etter at mitt intervjuobjekt hadde holdt foredrag en hel dag for lærere som deltakere i prosjektet i Frabakk kommune. Dette skjedde på et hotellrom i kommunen. Det siste intervjuet ble gjennomført på et stort hotell sentralt på Østlandet, hvor representanter fra flere av landets kommuner knyttet til det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* var samlet. Dette intervjuet ble gjennomført etter at informantene hadde vært ansvarlig for å lede samlingen. Dette at samtlige intervjuer ble gjennomført sent på dagen, etter at informantene hadde hatt oppdrag knyttet til sitt arbeid med skoleutvikling, tror jeg kan ha preget samtalen noe. De kan ha vært slitne, med et ubevisst ønske om å avslutte dagen for å kunne komme hjem. Mine intervjuobjekter framsto for meg som reflekterte og engasjerte personer som snakket lett om de ulike temaene vi berørte. Det fungerte som regel slik at jeg satte informantene på sporet med utsagn og temaer, og så fortalte de ganske fritt omkring dette. De valgte å vektlegge ulike aspekter i svarene sine slik at de var inne på flere av temaene når de snakket. Jeg opplevde at det ble lite konstruktivt å spørre om temaer de allerede hadde belyst. Jeg lot derfor intervjuobjektene for det meste styre intervjuet og på den måten hoppet vi fram og tilbake mellom temaene. Jeg valgte å stille oppfølgingsspørsmål der jeg ville ”bore dypere” og belyse områder grundigere. Underveis sjekket jeg med intervjuguiden om alle spørsmålene ble belyst, og jeg stilte selv de spørsmålene de eventuelt ikke hadde tatt opp. Jeg valgte å ta opp alle intervjuene på en digital, liten lydopptaker, på størrelse med en mobiltelefon. Denne lå midt på et bord mellom meg og informantene under samtalen. Lydfilene som framkom var enkle å spille rett av opptakeren etter at intervjuet var ferdig. Jeg kunne høre på opptakene ved å spille av lyden i ”sakte tempo”, og jeg kunne spole frem og tilbake på eksakte sekunder i samtalen. Gjennom denne transkriberingsprosessen synes jeg at jeg ble godt kjent med datamaterialet og jeg kunne registrere nyanser som tonefall, vektlegging av enkelte ord osv, som jeg synes ga meg et godt grunnlag for fortolkning av datamaterialet.

3.4.2 Gruppeintervju som metode

Jeg gjennomførte tre intervjuer med totalt fire informanter. Det første intervjuet ble gjennomført med to informanter samtidig, og kan på mange måter betraktes som et gruppeintervju. Jeg valgte å intervju disse to samtidig, fordi de arbeider som par i sin utdanningsforskning. Gruppeintervju som metode går ut på at flere mennesker diskuterer et tema sammen med en forsker som leder og ordstyrer (Holter & Kalleberg 2002 s.145). Den store fordelen med gruppeintervju er at gruppedynamikken gir en synergieffekt.

Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tolke erfaringene sine og sette dem i perspektiv. Den spontane samhandlingen som oppstår blant gruppedeltakerne produserer innsikt som sjelden oppnås gjennom andre metoder. Temaet jeg valgte i dette prosjektet er godt tilpasset et gruppeintervju fordi det kan sies å være av allmenn interesse, og innholdet ikke av personlig karakter (ibid s. 145). Hvert av intervjuene varte om lag en time.

3.5 Analysemåte

I den hermeneutiske forskningstradisjonen, er fortolkning av data og analyse av konteksten sentralt. Det er viktig at jeg som forsker klargjør og er bevisst mitt eget forskningsmessige ståsted og min egen forforståelse av forskningsproblemet. Forskningen må alltid tolkes i lys av dette (Kleven et. al 2002s.43). I den kvalitative forskningstradisjonen anvender man en fortolkende tilnærming til datamaterialet. Den baserer seg på at aktørene konstruerer sin virkelighetsoppfatning og gir denne mening ut fra sitt ståsted. Da blir ikke virkeligheten entydig og sann, men mangetydig og kompleks (Kvale & Brinkmann 2009). Analysen av kvalitative data foregår hele tiden under datainnsamling, bearbeiding av data og sluttanalysen. Under og etter intervjuene reflekterte jeg over hva jeg selv oppfattet som tydelige særpreg på intervjuene. De fortonet seg ganske ulike i forhold til hva informantene la størst vekt på. Jeg har valgt å la det være en del av informasjonsgrunnlaget og ta det med i analysene. Av og til ble de for eksempel ivrige og viste genuin begeistring når de fortalte om sin forskning, og i parintervjuet kunne det forekomme at de snakket i munnen på hverandre og avbrøt. Når jeg skal analysere dataene, vil jeg med utgangspunkt i transkripsjonene forsøke å gå inn i en dialog med stoffet, der jeg veksler mellom nærhet og distanse (Holter & Kalleberg 1996, s. 44). Mellom å se helheten i intervjuet og å fokusere på viktige detaljer, for deretter å se

detaljene opp mot helheten. Den hermeneutiske sirkel er en modell som viser hvordan forskeren fører en dialog med for eksempel en tekst, og der det veksles mellom å fokusere på helhet og del og mellom å se på forskerens forforståelse og forståelse (Kleven et. al 2002 s. 41).

3.5.1 Abduksjon

Jeg har tatt utgangspunkt i Charles Ragins (1994) analytiske rammemodell for samfunnsvitenskapelig metode, og foretatt en *pendling mellom teori og empiri ved hjelp av problemformulering og fortolkning* (Grønmo 2004 s. 37). På den måten har jeg arbeidet både induktivt og deduktivt. Dette kaller Ragin for retroduksjon (retroduction) (Ragin 1994 s. 57). Studier med hovedvekt på problemformulering og teoritestning kan sies å være basert på *deduktive* opplegg. Studier med særlig vekt på fortolkning og teorigenerering bygger på *induktive* opplegg, fordi de tar sikte på å *bygge opp en bestemt teoretisk forståelse ut fra de empiriske analysene som gjennomføres* (Grønmo 2004 s. 38). Jeg mener jeg i denne oppgavens metodiske opplegg befinner meg et sted mellom deduksjon og induksjon, også omtalt som abduksjon (Kleven (red) 2002 s. 25). Metodisk sett legger oppgavens tilnærming en hovedvekt på induktiv forståelse.

3.5.2 Grounded theory

Ved å velge induktiv (ibid) tilnærming til analysen tar jeg utgangspunkt i det empiriske datamaterialet. Dette presenteres narrativt gjennom fortellingene (Kvale og Brinkmann 2009). Gjennom systematisk sammenligning der jeg hele tiden leter i forskningsmaterialet etter likheter og forskjeller, vil jeg prøve å få fram nyanser og variasjoner. Dette vil jeg forsøke å samle i kategorier for den videre drøftingen. Denne kodingsprosessen er et sentralt trekk ved *grounded theory*, som er en tilnærming som tar utgangspunkt i informantenes egne oppfatninger og perspektiver. Grounded theory er en kreativ prosess, og det er uunngåelig at forskeren kommer opp med et hav av ideer under dataanalysen. Notatskriving i analyseprosessen er viktig for å sortere begreper som kan være til hjelpemiddel til å abstrahere drøfting av funnene (Johannessen, Tuft og Kristoffersen 2007 s.181). Teoriene jeg skal utlede, må være utledet av det empiriske datagrunnlaget. Jeg har startet analysen med å beskrive kompetansemiljøene og trekker fram det jeg mener er viktige utsagn fra intervjuene.

Hvis det er hendelser som skjedde, eller observasjoner jeg gjorde under intervjuene, som jeg synes er relevante for å gjøre min beskrivelse av forskerne mer utfyllende, har jeg valgt å ta med det. Gjennom analyser av teksten vil jeg forsøke å få samlet viktige utsagn i kategorier som innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann 2009 s. 206). Jo mer stoff som underbygger kategoriene, jo mer oppnår jeg tykke beskrivelser, og jo større gyldighet får resultatene (Kleven et. al 2002 s.237). Underveis i transkriberingen stoppet jeg til stadighet opp og tenkte: ”Hvordan kommer dette inn i forhold til problemstillingen? Hvilke perspektiver snakkes det egentlig om her? Hvilken teori kan belyse det som blir fortalt? Jeg søkte deretter i litteratur for å finne svar og nye innganger. Ofte gikk jeg da tilbake til materialet, og synes jeg hørte og leste nye perspektiver i det som ble sagt. Ofte ledet dette til frustrasjon for egen del, fordi jeg stadig syntes jeg ”vaklet” i forhold til hva jeg hørte, hva jeg trodde jeg hørte og hva jeg skulle utlede av det som ble sagt. Etter å ha vandret mellom materialet og litteraturen, og etter å ha skrevet ned uttallige betraktninger fra litteraturen, gjenstod en ”ryddejobb” som bidro til at stadig nye ”brikker” falt på plass når det gjaldt problemstillingen og forskningsspørsmålene. I så måte har forskningsspørsmålene vært til hjelp for å holde fokus i det metodiske arbeidet.

3.6 Kvalitet

I denne oppgaven beskriver jeg noen utvalgte forhold omkring utdanningsforskning og skoleutvikling. Jeg baserer beskrivelsene på fortellinger fra fire personer som på ulikt vis arbeider som forskere knyttet til de to områdene. Et interessant spørsmål som leseren vil stille seg, kan være: Kan forskningsresultatene fra dette masterprosjektet ha gyldighet for flere personer, til andre tider og i andre kontekster? Det er ulike synspunkter på bruk av validitetsbegrepet innenfor kvalitativ metodelitteratur (Kleven et. al 2002 s. 236). Det er imidlertid enighet fra mange hold om at validitet innenfor kvalitativ forskning er en egenskap ved slutningene og ikke ved metodene. For at leseren skal kunne vurdere slutningene som foretas i oppgaven min har jeg lagt betydelig vekt på å få fram omfattende beskrivelser i datamaterialet, i drøftingen og i slutningene. Såkalte tykke beskrivelser og er et viktig moment for at leseren skal kunne vurdere om resultatene kan ha gyldighet ut over de forholdene som beskrives i oppgaven (ibid s. 237).

Pedagogisk og samfunnsvitenskapelige forskningsresultater vil alltid ha begrenset gyldighet. Et viktig poeng er at leseren selv må kunne vurdere om det foreliggende datamaterialet kan ha validitet i årsaksslutninger i avgrensede kontekster (ibid s. 237). Et annet viktig spørsmål når man skal vurdere validitet på kvalitativ forskning er å vurdere begrepsvaliditeten, altså hvor godt er begrepene som er brukt i oppgaven operasjonalisert (ibid s. 237). To sentrale begreper i denne oppgaven er utdanningsforskning og skoleutvikling. Begrepene er drøftet og definert i kapittel 2. Det er ulike oppfatninger av hva som kan forstås som forskning og hva som kan defineres som skoleutvikling. Det kan derfor tenkes at de fire informantene bruker begrepene ulikt og at resultatene derfor blir mindre sammenliknbare. Utfordringen med induktiv tilnærming er at man aldri har undersøkt alle aktuelle tilfeller (Kleven et. al 2002 s.25). Derfor vil det alltid kunne tenkes tilfeller som kan motbevise mine konklusjoner.

3.7 Etikk

Etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker, det vil si spørsmålet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2007 s. 91). Kvalitativ forskning kan gjennomføres på så mange måter, og nettopp derfor er transparens (gjennomsiktighet) et viktig krav til rapporteringen av analysene (ibid s. 80). Intervjuet som metode er ikke kun en prosess der det produseres et vitenskapelig produkt. Det er også et mellommenneskelig forhold som stiller krav til ydmykhet, redelighet og respekt. Dette innebærer blant annet at loven om personopplysninger blir særlig viktig. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som har vurdert om hensynet til personvern er ivaretatt på en tilfredsstillende måte. Informantene har skrevet under på informert samtykke, der det samtidig ble gjort rede for konfidensialitet og konsekvenser. Det ble informert om at det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst i prosessen. Informert samtykke er ivaretatt gjennom at informantene har fått muntlig og skriftlig informasjon om hensikten med og anvendelse av intervjuene og opptakene. Alt materialet er anonymisert og jeg har kontinuerlig vurdert bruken av samtalene ut fra ansvaret for ikke å påføre informantene skade. Med en nærhet til de personene jeg har intervjuet og den virkeligheten det forskes på, vil det trolig dukke opp forskningsetiske spørsmål gjennom hele

forskningsprosessen. Det har vært viktig for meg å ivareta etiske hensyn i arbeidet med oppgaven, og spesielt har det vært viktig å vise respekt for informantene og deres autonomi.

To av mine informanter kjente meg fra før. Vi har felles interesse i forskning og skoleutvikling. Denne felles interessen ligger også hos de to øvrige informantene, i kraft av at de er representert som kompetansemiljøer i det nasjonale skoleutviklingsprosjektet. Kan det ha ligget hos meg en ubevisst forventning, et slags krav i det at de, som selv er forskere, kan ha følt seg ”presset til å delta”? Kan dette være forskningsetisk betenkelig? Det er mulig, men etter min mening, lite trolig. Det var ikke noe som skjedde eller kom fram i intervjuet som skulle tilsi at dette var tilfelle. Tvert imot virket forskerne engasjerte, motiverte og ivrige i sine fortellinger.

Et annet prinsipp som Rasmussen, Kruse og Holm (2007) trekker fram, er konfidensialitet, taushetsplikt og anonymitet. Det er liten grunn til å tro at det framkommer sensitive opplysninger om bestemte personer i verken gruppeintervjuet eller i de to individuelle intervjuene. Fordi undersøkelsen skal publiseres offentlig, mener jeg det av både forskningsetiske og juridiske grunner er viktig å anonymisere dataene. Jeg har ivaretatt dette ved å bruke fiktive navn på universitetet, høyskolen og det private firmaet. Det samme har jeg gjort på informantene og jeg har unnlatt å beskrive de enkelte institusjonene i detaljer. Retningslinjene fra NSD er fulgt og alle intervjuopptak er makulert ved prosjektslutt.

Hva så med det som kommer fram i datamaterialet, hvilke konsekvenser kan det ha for informantene? Jeg har lagt stor vekt på å se datamaterialet fra mange sider, der ikke noe er rett og noe annet er galt. Det har vært et poeng å få fram bredden og mangfoldet i forskernes betraktninger om sin rolle i forhold til utvikling i skolen. Jeg har forsøkt å unngå å kvalitetsvurdere den ene institusjonen opp mot den andre. Det bør være et mål at informantene kan lese denne oppgaven og føle at de både har fått komme fram med det de syntes er viktig informasjon og at drøftingene ivaretar hele bredden i deres fortellinger.

4. Presentasjon av datamaterialet

4.1 Kontekstualisering og presentasjon av informantene

Det følgende kapittelet innehar i første del en ren beskrivelse av intervjuene med kontekstualisering og presentasjon av informantene. Jeg har bevisst valgt å skille mellom rene beskrivelser i delkapittel 4.1 og tatt for meg drøftingen i delkapittel 4.2. Her trekkes også teorien inn. Denne løsningen trådte frem for meg underveis i arbeidet med oppgaven som en viktig del av metoden knyttet til det å produsere tykke beskrivelsene ut fra intervjuene (Kvale & Brinkmann 2009).

4.1.1 Universitetet i Storbyen

Universitetet i Storbyen er en sentral nasjonal aktør innenfor områdene lærerutdanning og skoleledelse. Institusjonen bidrar i stor grad med litteratur og forskning om læring og utvikling i skolen. Universitetet i Storbyen har vært engasjert som kompetansemiljø for en rekke skoler og kommuner knyttet til det nasjonale programmet for skoleutvikling *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*, deriblant prosjektet jeg har vært engasjert som prosjektleder for i Frabakk kommune gjennom to år.

4.1.2 Akademia er en forunderlig, rar verden...

To forskere fra Universitetet i Storbyen har vært engasjert av Frabakk kommune med fokus på ledelse av lærings- og utviklingsprosesser i de utvalgte prosjektskolene. Den ene forskeren, som jeg har gitt navnet Grete, har nylig blitt doktorgradsstipendiat. Hun har tidligere erfaring som leder av et pedagogisk senter, har arbeidet i en årrekke som lærer og gitt ut fagbøker om læring. Den andre forskeren som kalles Einar, er universitetslektor på samme sted. Einar har lang erfaring som lærer og har vært rektor i flere år. Einar og Grete opererer i sin forskning i ”tospann”. Jeg har som prosjektleder i Frabakk kommune regelmessig møtt dem med om lag to måneders mellomrom i prosjektets toårsperiode. I tillegg til å være engasjert som kompetansemiljø i kommunens prosjekt som en del av det nasjonale utviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*, benytter de to forskerne data fra samlingene til egen forskning. De er også engasjert for å bidra til dokumentasjon av prosjektet, med målsetting om spredning av erfaringene vi har gjort. Samlingene med Grete og Einar er av de to

forskerne definert som analyseverksteder, der rektorene i prosjektskolene har kommet opp med problemstillinger og erfaringer som vi har reflektert omkring sammen. Samlingene har blitt ledet, forberedt og oppsummert av forskerne. Analyseverkstedene har i de to årene vi har holdt på, blitt avholdt i et av møterommene i kommunens rådhus. Her har vi kunnet sitte uforstyrret, med mulighet for lange refleksjonssekvenser uten avbrytelser. I en pause under en samling før jul spurte jeg Einar og Grete om de kunne tenke seg å bli intervjuet av meg i forhold til min masteroppgave. Det svarte de umiddelbart ja på. Vi avsatte tid til intervjuet i etterkant av den neste samlingen vi hadde på planen i slutten av januar.

En bitende kald januardag, etter et lærerikt og i hvert fall for egen del krevende analyseverksted med en varighet på tre timer, var tiden inne for å gjennomføre intervjuet. Siden Grete og Einar opererer som par i sin forskning, var det naturlig å gjennomføre samtalen med begge to samtidig. Vi trengte en liten pause for å ”lufte” hodene våre, og etter at jeg hadde hentet kaffe og vafler fra kantina, var vi klare til ny ”dyst”. Jeg innledet med å fortelle om mine mange tanker om skoleutvikling og utdanningsforskning, og fortalte at jeg ønsket å forstå litt mer om dette ved å samtale direkte med de som opererer som utdanningsforskere. Jeg har gjennom de to årene med Grete og Einar opplevd dem som viktige bidragsytere for å øke forståelsen for verdien av refleksjon over egen praksis. Dette synes jeg på en god måte blir understreket av Einars umiddelbare kommentar til min innledning:

Ja... da har jeg hørt at du ønsker å forstå og tolke. Det inviterer til analyse! (smil)

Jeg fortsatte min innledning til intervjuet ved å snakke om det potensielle teorigrunnlaget for oppgaven. Jeg trakk frem et utsagn fra en av bøkene jeg hadde lest; *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*, av Rasmussen, Kruse og Holm (2007) som peker på at det er viktig at lærere har kompetanse til å anvende resultatene av forskning, og spurte dem om hva de tenker om sin forskerrolle knyttet til dette perspektivet i lys av utvikling i skolen. Einar var rask til å trekke frem betraktninger om at de som forskere har blitt ”bestilt” til to helt ulike oppdrag knyttet til programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Han benytter begrepet ”dere” og jeg antar at han mener skolene og kommunene. Slik mener jeg å tolke at ”vi” i svarene er universitetet eller også ”universitetssystemet”. Einar uttrykker her at prosjekter de som forskere blir bestilt til, kan være veldig ulike. Grete bekrefter med nikk og sier ja mens Einar snakker.

Einar: Ja. Vi er jo på to sånne prosjekter. Dere er jo veldig forskjellige. Da. Og.. det blir litt som du sa at vi må forholde oss til en bestilling. (tenker seg om)... Og til disse to prosjektene så er det ulike bestillinger.

Grete: (nikker)

Einar: Disse ulike bestillingene fører til at rollene våre blir veldig forskjellige. I det andre prosjektet vi er inne i, så er det mye mer faglig, knyttet til hvordan observere og hvordan utvikle observasjonskompetanse i skoler. (...) - Dette prosjektet er helt annerledes, og går helt eksplisitt på ledelse – (...) Så her er ledelse mye mer inne. Videre så er det som er felles for begge to, at innenfor de to rammene der, så er mye ganske åpent.

Einar fremholder i samtalen ulike perspektiver ved denne typen forskningsarbeid og hva det betyr for rollene. Han trekker inn begreper som å komponere og kombinere roller, og legger vekt å det å være bevisst på betydningen av begrepsbruk.

Einar: Og da er det forskjellige, veldig forskjellige roller - som både må komponeres og kombineres. Det er faglige begreper... Vi stresser jo det med begreper. Vi skal påvirke feltet for å gjøre en forskjell, samtidig som det er veldig viktig med å dytte på med teori (...)

Her beveger Einar seg over fra å snakke om roller til å snakke om påvirkning. Samtidig uttrykker han at rollene som skal komponeres henger sammen med rollen som veileder på den ene siden og foredragsholderrollen om teori på den andre. Grete har sittet taus, men kommet med bekreftende nikk og sagt ja til det Einar har sagt. Hun viser at de er enige, og bekrefter Einars innspill, og henviser helt konkret til det arbeidet de holder på med i vårt prosjekt, i forhold til ledelse.

Grete: Teorien brukes indirekte og det kan vi se av transkripsjonen – faktisk (...) Vi gjør det på en annen måte enn hvis vi skulle holdet et kurs for dere, for da ville vi stått foran dere med en powerpoint om teorien og begrepene, og fortalt om dem.

Grete fortsetter sitt innspill i forhold til hvordan de arbeider i prosess med feltet. Hun reflekterer over sin rolle som forsker, som en som ser på feltet med ytre øyne.

Grete: Det blir på en måte på deres premisser, men vi har agendaen, vi kommer med forslag til den på forhånd, og vi leder møtene, vi legger inn aktivitetene. Vi er sterkt inne med premissene, samtidig prøver vi å lese feltet, og prøver å finne ut hvor i prosessen dere er nå, og hvor er de problematiske punktene, som kommer, sett med ytre øyne (...)

Grete forteller om deres valg av forskningsstrategier at de benytter seg av prinsipper for blant annet skygging og speiling, forskende partnerskap og aksjonslæring som noen eksempler.

Gretes fortelling legger vekt på samspill med praksisfeltet og gjensidig læring mellom praksis og forskerne.

Grete: Vi har introdusert skygging og speiling og så smått noen analysemodeller. Vi har introdusert aksjonslæring og de fasene (...) Men jeg tenker det jo uansett som et forskende partnerskap. Vi lærer like mye som dere, av slik felles kunnskapsutvikling, og det å forstå fenomenet i praksis(...) Forskere og praktikere har gjensidig glede av hverandre.

Jeg spør videre om de har noen tanker om hva direktorat og departement krever av forskningstilnærminger. Jeg spør om det kanskje er myndighetene eller institusjonen som krever at det skal drives med aksjonslæring, og lurer på om de har frihet til å velge forskningsstrategi. Grete forteller at det ikke stilles noen krav, og da er slik at strategier og måter å forske på blir til underveis i prosessen. Hun legger også vekt på at det er viktig at de som deltar i arbeidet er flinke til å bestille hva de ønsker å oppnå.

Grete: Nei, myndighetene krever ikke intervensjonsforskning, men de har skrevet en god del om forskende partnerskap (...) de vil ha partnerskap mellom universitet og skoler og kommuner. Og det står spesifikt at de vil at vi skal utvikle verktøy for dette, så det - men det skal være nyttig først og fremst for dere, men det er og nyttig for oss også.

Jeg trekker her inn aspektet ved økonomien, og peker på at i prosjektet fikk Frabakk kommune midler som uavkortet skulle gå til å dekke kostnadene ved å benytte eksterne kompetansemiljøer/forskningsmiljøer. Einar snakker da om strategivalg ut fra tanker om å utfordre akademia, utvikling av praksis og hvem det er som egentlig styrer dette.

Einar: Denne strategien her, har man funnet i mange vestlige land. Det handler om å utfordre akademia - ved at de må forholde seg til praksis. Vi må utvikle våre formidlings og også kommunikasjonsmetoder. Mer i forståelse av og nærheten av praksisfeltet. Samtidig som det er, for praktikere, en måte å få inn mer fagkunnskap i utvikling av for eksempel skoleutviklingsprosjekter. Det som da er spennende i denne rollen, det er å se hvem er det som egentlig styrer. Hvem er egentlig premissleverandører? Og hvordan drives rollene i forhold til dette?

Jeg fortsetter med å spørre Grete og Einar om de har gjort seg noen tanker om den variasjonen av kompetansemiljøer som benyttes til de utvalgte prosjektene i det nasjonale utviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*, og at de ulike

forskningsinstitusjonene er forskjellige. Også private aktører innenfor skoleutvikling er registrert som kompetansemiljøer. Jeg nevner stikkord som oppdragsforskning og det å måtte produsere data for academia i tillegg til å måtte dokumentere ”inn” mot praksisfeltet. Grete fortsetter å snakke om metodikken, men kommer inn på at forskningen uansett bidrar til en berikelse av det som skjer.

Grete: Altså vi.. - vi har på en måte en aksjon. Og det gjelder alt det vi gjør og har gjort sammen. Det at vi har disse verkstedene sammen. Men når vi tar lydopptak og video, så kan vi jo bruke det materialet til å se på flere ting, vi ser på interaksjonen, og det fysiske, og samtalene. Så det er på en måte.. - det beriker selvsagt vår forståelse av det som skjer...

Grete fremholder hvordan datamaterialet kan benyttes på mange mulige måter, mange mulige sammenhenger, og konkluderer med at alt dette handler om ”meaning making”. (Å skape mening). Plutselig innser hun at dette kanskje ikke var svaret på hvordan de ulike forskningsaktørene kan virke inn på praksisfeltet. Einar tar ordet, men heller ikke han kommer inn på spørsmålet om de ulike aktørene og deres ulike bidrag til feltet.

Grete: Det var kanskje ikke dette du mente å spørre om.. (latter).

Einar: Det som også er interessant er at hvis du ser på forskningssida ved dette.. Det er jo at vi analyserer dette her i spesielle problemstillinger (...)

Grete og Einar nikker til hverandre og ser ut til å være godt samspilte i sine refleksjoner. Utsagnene handler i fortsettelsen om perspektiver for læring og refleksjoner omkring forskningsmetodikk.

Einar: Dette handler om læringsprosesser og læring. Det handler for oss veldig mye om ulike former for teorier (...)

Her fortsetter samtalen med en kort sekvens der Grete og Einar etter noe usikkerhet, blir enige om at de selv har et ansvar for å sørge for hvilke perspektiver som skal få lov til å være fremtredende i deres forskningsarbeid. Grete tar oss tilbake til temaet for intervjuet: Forskerne som aktører for læring og utvikling i skolen.

Grete: (...)The core activity.. (grunnaktiviteten). Det er noe vi er opptatt av, i prosjektet.. Så dersom vi tar utgangspunkt i spørsmålet, hvordan vi ser oss som aktører for læring og utvikling i skolen.. - jeg tenker at det er mange sider ved den aktørvirksomheten.. Det er å bidra med ... - bidra til kunnskapskonstruksjon.

Einar: Den metoden (video og speildata) er jo veldig autentisk, og lett å bygge opp en analyse ut i fra.

Jeg ønsker fremdeles å få svar på om de har noen tanker om ulike måter å forske på og ulike aktørers forskningsstrategier og kjenner at jeg gjentar meg selv når jeg følger opp med følgende spørsmål:

Jeg: Er det forskjell fra de som ikke går inn i det som dere gjør, men observerer og skriver om det de ser? Har dere noen tanker om dette, for jeg har inntrykk av at de andre forskningsmiljøene jeg har vært i kontakt med innenfor prosjektet har en helt annen inngang til det?

Grete: Vi ser oss som medprodusenter av.. sånn at.. vi henter ikke ut data, vi er med å produsere data. Og det er jo noen som sier at man gjør uansett om det.. det er såkalt å hente ut.. eller selv om man har et intervju, så er man medprodusent ut fra.. det som skjer i mellom og sånt.. det er vanskelig å si at det bare er slik at man sitter der og henter ut.. Vi er jo definert inn i analyseenheten (...)

Einar: Det er en stor diskusjon i forskerverden. Om ulike metoder og sånt..

Einar kommer her inn på det å selv være en del av analysegrunnlaget. Fremdeles er det ikke blitt svart på de ulike kompetansmiljøenes bidrag til feltet. Jeg siterer videre i intervjuet en delrapport fra Utdanningsdirektoratet som konkluderer med at det er noe ulike erfaringer med høgskolenivået og universitetsnivået, både når det gjelder tid, anledning og ressurser til å utføre forventet forskningsaktivitet for skoleutvikling – i feltet (Blossing, 2008). Jeg nevnte blant annet bidrag som tekster, publikasjoner, skriving, og personlig deltakelse.

Einar: Nei, hos oss er det sånn.. at det er betalt noe gjennom dere, og så er det noe fra de ti prosentene..

Jeg: Ja, så har dere forelesninger, og så har dere, ja...?

Einar: Nå er jo Grete blitt stipendiat, så hun får tid til å gjøre... dette i arbeidstida si da.

Grete: Det ble jo mer ryddig når vi fikk prosjektmidler fra dere. For da får vi det på en måte ordna... En ting vi får ordna er de møtene her.. så da.. men vi ser at det er mye mer omfattende enn mye annen type både organisasjonsutvikling og organisasjonsforskning.. det er på en måte det vi legger i den 10 prosenten vår..

I intervjuet kommer nå ytterligere en sekvens der Grete og Einar snakker om ulike metodikk for utvikling, med fokus på begrepsutvikling og utvikle analytiske begreper i og med feltet. Grete konkluderer til et av sine innspill med at utviklingsarbeid krever nærhet og at det tar tid.

Lang tid. Nå beveger jeg meg over på et nytt tema og ønsker å høre litt om hva de tenker om krav til spredning i de ulike systemene i utdanningsfeltet. Jeg presiserte at jeg her tenkte på forskningssystemet, det politiske systemet og utdanningssystemet, og det at forskere skal være meningsbærere i det offentlige rom. Han peker på forskjellen mellom å utvikle kunnskap og det å utvikle teori.

Einar: Ja.. Så.. det som skiller praktikerne.. fra.. de kan jo.. overforenkle litt, da kan du jo si at.. de skal utvikle kunnskap som gir grunnlag for bevisste valg.. mens forskerne skal utvikle teori, som har strengere vitenskapelige kriterier, for hvordan forstå fenomener og sånt.. og.. sånn som vi gjort tidligere i dag.. så kan man stille seg spørsmålet om man har utviklet kunnskap i dag, i møtet hos dere.. Hva kan i tilfelle det være?

Jeg: Det du snakker om er interessant i forhold til det å utvikle kunnskap,

Einar: Mmm... Som får betydning for praksisfeltet.

Jeg opplever at det er utfordrende å holde meg til intervjuets intensjon og oppgavens problemstilling, når jeg som prosjektleder befinner meg så direkte knyttet til det informantene snakker om. Snakket dreier seg tilbakevendende om selve prosjektet og hvordan prosessene drives der. Etter en del "utenomsnakk" prøver jeg igjen å pense oss inn på perspektiver for formidling.

Grete: Altså.. både forskere og praktikere skal analysere sin egen praksis. Men forskjellene er jo at vi har mye... - sånn som Einar sier, strengere krav til hva vi skal produsere, fordi det skal være vitenskapelige artikler, eller doktorgrad eller.. så det må være et vitenskapelig produkt.

Her griper jeg tak i det å snakke om vitenskapelige produkter kontra å produsere såkalt populærlitteratur. Jeg legger frem mine erfaringer med at en del rektorer sier at de ikke har tid til å lese litteratur eller teori om ledelse. De leser gjerne kortere artikler i fagtidsskrifter, men da gjerne ikke det som kalles vitenskapelige produkter. Grete og Einar nikker bekreftende og svarer "Ja.." i kor.

Einar: Det er... jeg vet ikke jeg.. men det er lett til å synes at akademia er en forunderlig rar verden.. med seg selv i et språk som andre ikke forstår... Og hvorfor skal praktikere som har... mange store utfordringer prøve å sette seg ned for å skjønne det språket. (...)sånne som vi må bli veldig flinke på formidling, og da trenger jo den formidlinga ikke å være i form av sånne vitenskapelige artikler (...)
Det å forenkle og omskrive ting.. - i blader som "Utdanning" og i andre tidsskrifter som ikke har så høy terskel. Kanskje det kan være noe. "Bedre skole" for eksempel.

Jeg velger å forfølge dette utsagnet med ytterligere et innspill i forhold til å formidle forskning:

Jeg: Ja, for hvis erfaringene og forskningen ikke når ut, for jeg har et punkt for å hjelpe meg her... når det gjelder utvikling av pedagogikk.. da kommer vi også litt tilbake til tolkning av prosjektet.. resultatene.. Hva er resultat av forskning?

Grete svarer at de har mange kolleger som skriver "light-varianter" men påpeker at de som forskere har en type skriving de er nødt til å gjøre for å få poeng.

Grete: (...) Det kan bli veldig mange artikler ut av det, men de er jo vitenskapelige. Sånn som nå har vi jo "Bedre skole" og mange av våre kolleger skriver jo om forskningen sin i slike tidsskrifter. Men så har vi sånn skriving, som vi er nødt til å gjøre på en måte.. ja.. sånn at vi får poeng. Ja. Det er faktisk det det handler om... men så er det jo det å kunne lage "light"-varianter som for eksempel det som står om arbeidsplaner i "Bedre skole" som vi vet at mange lærere får nå (...) Og det er jo basert på like vitenskapelig grunnlag. Og er kommunisert på to steder.. For forskere som målgruppe og så er det samme resultat kommunisert med mer for lærere som publikum. Så ... og det synes jeg er et forskningsansvar. Men det er at det er noe som skal telles i akademia gjør jo at mange forskere vegrer seg for å ta den ekstra jobben og skrive for.. ja.. for de blir nødt, uansett å skrive for forskermiljøet.

Jeg tar nå for meg begrepet utdanningsforskning og definisjonen av det, og jeg spør hvem utdanningsforskere forsker for. Grete trekker her inn i svaret sitt at hun og Einar selv har lang erfaring fra praksisfeltet, og oppdrag som krever produksjon av tekst tar lang tid fordi endringer i organisasjonene tar lang tid. Einar legger vekt på at aksjonsforskningen har som et viktig perspektiv at forskningen skal være nyttig i forhold til praktikerne, men legger også vekt på at forskningen skal være nyttig for andre forskere, som kan benytte dataene i nye sammenhenger.

Einar: Et stikkord. Et veldig viktig stikkord.. som er et nytt perspektiv da, innenfor aksjon og aksjonsforskning.. er at det skal være nyttig i forhold til praktikerne. Man ønsker også at det skal være nyttig for forskerne i forhold til å fremskaffe data, som skal kunne danne grunnlag for en mer sånn vitenskapelig tenkning... og da er jo poenget at det kan være helt andre tema.

Grete snakker ivrig videre om nytten av å oppdage de små endringene og analysere over tid. Hun er tydelig opptatt av det forskningsarbeidet de står midt oppi.

Grete: Det kan være de små hendelsene.. ved tilfeldige planlagte situasjoner.. som kan få veldig store konsekvenser.. for praksis.. og det vil ikke bare kunne bli lært på

et kurs, det er sånn at man må tett inn på. .. for å.. Så det er derfor vi er så fornøyd med å få være her så lenge.. Fordi det er .. Det tar faktisk.. det er... lange dype prosesser.. derfor så er det.. det er ekstra spennende. For vår forskning.

Jeg forsøker meg på nytt med en refleksjon om hvordan de tenker at de skal formidle og spre sine erfaringer. Grete blir lattermild og synes nok jeg maser mye om dette. Einar avbryter Grete i det hun er i ferd med å snakke om at denne forskningen skal rette seg mer mot internasjonale arenaer. Han sier helt enkelt at det er neste ingen som leser det de primært skal skrive. Jeg føler at Grete ikke er helt enig, men hun sier ikke noe direkte til Einars utsagn, bare ler litt lavt når han sier at det nesten ikke er noen som leser de vitenskapelige artiklene.

Grete: Er det det du lurer på, hvordan vi vil formidle dette!! (latter). Ja,.. det er jo sånn at kanskje ikke alle vil bruke så mye tid på det, rett og slett.. men... Det er kjempespennende . Og jeg tenker på formidlingen. Jeg, - vi tenker vel på flere måter. Vi holder på med vitenskapelige artikler som er mer mot internasjonalt, og så er det også.. på ..

Einar: Det er nesten ingen som leser det.. Nesten ingen.. Det er kun få stykker som leser...

Grete: Ja..? For deg er det... og alle de som skal vurdere.. (latter) Vi skal... Skrive om noe til et bokkapittel, og så skal vi.. ja.. gjøre.. vi gjør jo om til forskjellige sjangre.. og... ja... Så det kommer til å bli flere av typer publisering.. flere målgrupper... det er jo hensikten det.. ja.. og så legger vi det jo fram på ulike konferanser... så er vi jo veldig interessert i tematikken, for det er ikke så veldig mange som, som..har den formen.

Einar: Jeg mener det blir viktig å jobbe med ikke-akademisk formidling.. for du ser hvordan nytten skal spre seg.. at det er ikke akademisk formidling..

Her finner jeg det passende å trekke inn media som kanal for formidling av forskning, og jeg nevner noen kjente forskere som har snakket om læring og utvikling i skolen blant annet i landets største aviser og på tv. Thomas Nordahl er en av dem jeg trakk frem. I svaret har Grete synspunkter på forskjeller mellom kvalitativ og kvantitative studier, men hun kommenterer for øvrig ikke media og TV sin rolle for formidling av forskning gjennom for eksempel dokumentarserier.

Grete: Det kommer litt an på type forskning. Du kan si at vi har jo ikke den kvantitative type forskning, som får masse publisitet, nødvendigvis. Dette er som sagt en mikrostudie.. over lang tid.. så.. det er ikke sånn at mange sitter og venter på.. resultatene.. for å si det sånn..

Når vi nærmer oss slutten snakker Grete om ytterligere en målgruppe for forskningen hun og Einar er i ferd med å gjennomføre. Hun ønsker at Utdanningsdirektoratet skal vite om resultatene av denne studien.

Grete: Jeg håper faktisk etter hvert at vi får muligheten til å formidle til direktoratet.. faktisk - for de har selvsagt.. et ønske om å få eksempler.. Det kan være fint å fortelle dem om denne biten av det.. designet på det.. men og resultat selvsagt.. det er jo og veldig gøy.. må bare komme lenger først..

Jeg avrunder intervjuet med å spørre om det er noe mer de har lyst til å snakke om, som jeg ikke har fått med meg underveis. Grete får siste ordet, og hennes engasjement for det arbeidet hun står midt oppi kommer særlig til uttrykk også i de avsluttende ordene. Kaffen er drukket opp, det er fremdeles 25 minusgrader utenfor og vaffelfatet er tomt. Den sterke gløden for å forske, og den åpenbare interessen for ulike forskningsstrategier blir stående som siste punkt i dette intervjuet.

Grete: Nei... ja.. vi er jo veldig opptatt av redskaper.. og er veldig praksisorientert.. og Tiller sier blant annet at du må tørre å stå i det uferdige... og hvis du forventer å ha alt ferdig slik med en gang slik du tror og hadde tenkt.. så vil du ikke få de prosessene som skal være til stede hele tiden..

Jeg takker for at de fant energi og mulighet for å gjennomføre dette intervjuet etter at vi alle hadde tre timer med veiledning og analytisk arbeid i forkant. Selv om informantene la for dagen et glødende engasjement, merket jeg at jeg selv var sliten. Jeg antok at de to også var preget av intervjuets intensitet. Vi pakket sammen papirene våre og tok avskjed utenfor rådhuset i Frabakk, i den blåkalde januartermiddagen.

4.1.3 Høgskolen i Østbyen

Høgskolen i Østbyen er på landsbasis en gjennomsnittlig stor høgskole, og er lokalisert på østlandsområdet. Skolen har som målsetting å tilby utdanning og forskning på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå, samt oppdragsvirksomhet for privat næringsliv og offentlig forvaltning. Høgskolen tilbyr studier på alle nivå; bachelor, master og doktorgradsutdanning, samt en rekke kurs-, etter- og videreutdanninger. Skolen har vært kompetansemiljø i Frabakk kommunes prosjektdeltakelse i det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* og har ved to anledninger bidratt med foredragsholdere til samlinger for lærerne ved pilotskolene i prosjektperioden på to år. De har for øvrig ikke vært involvert i

prosesser knyttet direkte inn i skolene og praksisfeltet, men bidratt med formidling av kunnskap fra sin forskning. Forskerne ved høgskolen i Østbyen har således vært noe mindre koblet til prosjektet enn forskerne ved universitetet i Storbyen.

4.1.4 Jeg har et brennende ønske om å gjøre en forskjell...

Etter vel et år med arbeid for å nå målsettingene i utviklingsprosjektet i Frabakk, kom prosjektskolene i Frabakk kommune frem til at vi hadde behov for å lære mer innenfor målene vi hadde satt oss. Nye foredragsholdere var med andre ord på ønskelista. Som prosjektleder tok jeg kontakt med Høgskolen i Østbyen og spurte om de kunne anbefale ressurspersoner til oss. Jeg ble via e-post henvist til en høgskolelektor som umiddelbart sa seg villig til å holde et tretimers kurs i tre omganger, i temaet vi hadde behov for å lære mer om. Slik ble jeg introdusert for en forsker og ressursperson ved lærerutdanningen på høgskolen. Dette ble mitt møte med Linda. Underveis i prosessen med å samle inn data, hadde jeg i første omgang klart for meg at jeg skulle snakke med forskere fra Universitetet i Storbyen. Etter at dette første intervjuet var gjennomført og transkribert, fant jeg det hensiktsmessig å utvide analyseenheten med ytterligere en forsker knyttet til prosjektet i Frabakk for å skape grunnlag for tilføyelser og integrering av ny kunnskap (Kvale og Brinkmann 2009 s. 122). Jeg hadde på dette tidspunktet kun utvekslet e-post med Linda, med temaer knyttet til innhold, bestilling og forventninger til hennes foredrag. Jeg skrev en e-post, der jeg spurte om jeg kunne få lov til å snakke med henne etter et av kursene hun skulle holde, og jeg skrev kort at jeg holdt på med en masteroppgave i utdanningsledelse. Jeg nevnte i en setning at jeg hadde fokus på utdanningsforskning og dens bidrag til praksisfeltet. Hun svarte per e-post samme dag ”ja” på min forespørsel, og vi avtalte å møtes på hotellet i Frabakk sentrum, der hun overnattet foran neste dags kurs.

Etter en hel dag med foredrag, kjørte jeg Linda de fem minuttene til hotellet som hun hadde sjekket inn på dagen i forveien. Vi satte oss ned på hennes hotellrom, snakket om erfaringer med dagens to kursøker og var enige om at vi nok følte oss litt slitne begge to. Januar dagen hadde begynt å mørkne ute. Jeg startet opp lydopptakeren og innledet med å fortelle om masterprosjektet mitt. Jeg nevnte for henne hvordan jeg ville jobbe for å anonymisere oppgaven, og vi reflekterte deretter noe omkring anonymisering, som en del av forskningsetiske prinsipper. Linda ble ivrig i forhold til dette temaet og kom direkte inn på sin

egen forskning og artikkelskriving knyttet til det. I tillegg fortalte hun at hun tok sin egen hovedoppgave for ikke så lenge siden, etter mer enn 24 år som lærer i grunnskolen. Hun hadde friskt i minne hvordan denne oppgaven måtte anonymiseres.

Linda: Ja, dette er jo også litt i forhold til en artikkel.. jeg har akkurat vært med på å skrive en artikkel i forhold til det arbeidet vi har gjort med lærerutdanning for ungdomstrinnet, og da bruker... da analyserer vi i forhold til det som studenter har skrevet og et filmopptak de har gjort (...) Det kommer jo an på hvilket lys informanter blir satt i..

Jeg griper tak i Lindas innledende kommentar om artikkelskrivingen og forteller henne at jeg er opptatt av å forstå feltet utdanningsforskning og hvordan det påvirker læring og utvikling i skolen. Jeg nevner i denne innledningen fokusområdene kunnskapsutvikling, spredning og forskere som aktører. Jeg forteller at jeg i et tidligere intervju og i øvrige møter med forskere, har truffet noen som opplever at de har liten tid til alle oppgavene som forventes innenfor stillingen som universitets- eller høyskolelektor. Linda bekrefter dette inntrykket:

Mmm... jeg gjør en del. Jeg gjør så mye som mulig, jeg. Inn i.. i forhold til jobben. Og så er det ofte at jeg sier ja likevel, selv om det er fullt. Men - og da.. er det vanskelig hos oss å få overtid for eksempel, og da er det enklere.. egentlig.. å ta det ved siden av.

Linda understreker imidlertid at hun synes det er veldig ryddig og forutsigbart organisert hos sin arbeidsgiver. Hun presiserer at hun ikke ønsker å jobbe alt for mye med oppfølging av prosjekter, skriving og forskning, og at hun ønsker å ha fritid og det å kunne ha et liv ved siden av jobben.

Linda: Ja det er veldig ryddig.. og jeg.. er egentlig veldig opptatt av at jeg skal ha fritid.. Sånn at jeg prøver å få det inn i en 100 % stilling (...) Men jeg gjør det jo som en del av dette prosjektet.

Jeg fortsetter med å si at jeg opplever at de som er inne som ressurspersoner og kompetansemiljøer at de er genuint opptatt av skoleutvikling. Linda bekrefter i sitt svar at hun ønsker å gjøre en forskjell, og at hun er særlig opptatt av de som ikke forstår faget hun underviser i på lærerutdanninga:

Linda: Ja, jeg tror på det brennende ønsket om å være med å veilede, påvirke og hjelpe for at det skal gjøre en forskjell, da. .. For i utgangspunktet så begynte det jo fordi.. jeg jobbet i skolen sjøl. At jeg var nysgjerrig sjøl.. Jeg fikk elever i

ungdomsskolen som ikke likte matematikk... Hva kan jeg gjøre av forskjell?(...) Hvilke grep er det jeg kan ta for å vekke disse elevene, for å at de skal få lyst til å lære (...) Fordi du ser så mange eksempler på elever som mislykkes i skolen i faget matematikk (...)

Linda trekker frem at hun som lærer kom inn i et prosjekt knyttet til OECD som het *matematikk er gøy*. Hun reflekterer over perspektiver for læring, didaktiske og metodiske utfordringer knyttet til matematisk forståelse, og forteller at hun holdt mye kurs for lærere knyttet til reformen L97.

Linda: Men det er jo klart at de første åra, da jeg begynte å jobbe prosjektet som het "Matematikk er gøy".. så var det mange av mine kolleger som bare fnøys av det. For som de sa: "Det er hardt arbeid å lære matematikk!" Ferdig med det! Ikke sant? Og så hadde du rundt L97 hvor man gikk inn å veldig satte fokus på utforskning, learning by doing. Og så glemte man reflection og så var det sånn at; bare vi gjorde mye og hadde det gøy, så skulle man lære.

Jeg spurte Linda om hvordan hun kom inn i dette prosjektet *Matematikk er gøy*. Linda svarer med at hun kom over en forskningsartikkel som fortalte noe om de utfordringene hun selv stod overfor som lærer:

Linda: (...) Jeg kom tilfeldigvis over en avisartikkel.. og tenkte at; her kan jeg kanskje hente noe inn - for å få svar på de spørsmåla jeg har.

Jeg: Ja? Så du leste altså forskning.. som lærer?

Linda: Ja, jeg leste forskning og prosjektrapporter fra det OECD- prosjektet..

Linda sier at de rapportene hun leste var enkle rapporter, som kunne brukes direkte i undervisningen. Jeg finner det passende å trekke inn spørsmål om nettopp dette med å forskningsformidling og spør Linda om hun kan si noe om hvem man som forsker skriver for?

Linda: Og det er jo et dilemma som jeg ser... i mange sammenhenger føler jeg meg fortsatt som en praktiker og ikke som en akademiker.. så sterkt. Det er jo at.. det produseres jo så utrolig mye tekst som aldri blir lest annet enn av de forskerne..

Jeg: ja, så tenker jeg.. i forhold til dette med utdanningsforskning også. Hvem skriver om det?

Linda: Høyt oppe i systemet, ja, og hvem.. hva.. altså høyskolene og universitetene får jo og.. bonus for de tekstene som er skrevet i visse tidsskrifter og en viss type bøker. Sånn at den.. sånn som for eksempel i matematikk. I den Tangenten, som er matematikktidsskriftet for Landslaget for matematikk i skolen - der er det ingen bonus for å skrive en artikkel der (...) Mens det er jo.. de artiklene som blir lest mest av lærere ute i skolen.

Jeg ber Linda si noe om hva hun tenker om dette, fordi det å nå ut til flest mulig i det feltet man forsker på burde jo være inspirerende og spennende, sier jeg, og merker at jeg mer enn en gang er i ferd med å stille ledende spørsmål, og legge ”ordene” i munnen på Linda.

Linda: Ja, det er veldig spennende. Og jeg kjenner ofte på det at jeg har litt fort for å gå ut med misjonærrollen, i stedet for å gå ut i feltet med forskerblikk. Det er et dilemma for meg med den bakgrunnen jeg har, altså. Og det er også i forhold til å gå ut å møte lærere, og hvis jeg snakker for mye om forskning og forskningsresultater, så.. sovner mange.. men hvis jeg snakker om erfaringer og praksisfortellinger, knytta til den forskningen, så er de mer med. Sånn at... det handler om å nå ut.

Jeg trekker nå inn kravene myndighetene har til de eksterne kompetansemiljøer i de nasjonale utviklingsprogrammene, og spør hva Linda tenker om at myndighetene skal styre hvordan de gjennomfører sin forskning.

Linda: I det prosjektet vi er med i, så er det observasjon og intervju. Og lærebokanalyse. Det var de tre tingene som var inngangen der. Og fordi vi var en lærerhøgskole så brukte vi også studenter til å samle inn informasjon også. Så de observerte i sine praksisperioder.

Linda trekker inn en kollega hun har skrevet noen artikler sammen med, og roser henne for hennes kapasitet både til å skrive og være rettet mot praksisfeltet.

Linda: Og det har vært veldig morsomt å skrive sammen med henne. For jeg opplever jo så.. Hun er jo en veldig seriøs språkforsker, og skriver mye for academia, og har jobbet med mange, i utallige prosjekter, og lest vanvittig mye og skrevet vanvittig mye. Og samtidig så er hun veldig levende opptatt av praksisfeltet. Og ikke minst studentene. Hun underviser mye. Sånn at hun ser det også både fra akademifeltet og praksisfeltet veldig mye, altså.

Her kommer jeg inn med en betraktning om formidling, og knytter et ”vi” perspektiv som inkluderer meg selv og Linda i samme rolle, og trekker opp hva som har betydning for praksisfeltet. Igjen kommer jeg med utsagn som påvirker til dels hva informanten vil komme til å svare, samtidig som jeg mener å ”dra videre” på perspektiver hun har nevnt tidligere:

Jeg: Ja for du tenker også at det på en måte er en måte å gjøre noe på som har betydning. Som betyr en forskjell for elevene.. som vi til syvende og sist er den gruppa vi alle er til for, så kan man gå via lærerutdanninga, og at det er der..?

Linda: Ja! Lærerutdanninga og kursing av lærere. Jeg er.. Jeg sliter nok litt med å holde styr på rollene mine, jeg altså, fordi at.. Det.. ja.. Jeg har vært med på, og er inne i og har vært inne i mange forskningsprosjekter, men jeg holder så.. mange kurs

jeg holder så mye undervisning, og jeg har så mye.. erfaring fra skolen, at jeg veldig fort går over og drøfter: "Hvordan undervise.. "

Jeg forsøker å trekke opp linjer mot styring av forskning, om Linda kan "kjenne" på det at det er spesielle krav til henne som forsker. Dette er Linda usikker på...

Linda: Ja.. Jeg er jo usikker på om... om at det er sånn at... kravene ovenfra er større... det.. Det som er kravene ovenfra til oss er helt klart at vi skal ha høyere utdanning. Vi må.. eh det må være flere i høgskolesystemene med førstekompetanse, altså.. må gå videre etter master eller hovedfag.. Enten doktorgrad, eller bare å ha skrevet en del eller jobbet en del for å kunne få det som kalles førstekompetanse.. eller førsteamanuensis...

Jeg forsøker å få bekreftet hva som menes med "førstekompetanse", og spør om det handler om de poengene hun forteller om at man får for vitenskapelige tekster:

Linda: Jeg blir veldig pressa på det nå, fra min ledelse.. på.. at nå har jeg gjort så mye utviklingsarbeid at.. vært med på en del forskningsprosesser, skrevet litt. Hvis jeg skriver litt til.. så tror jeg at jeg vil kunne få førstekompetanse.. da søker man en kommisjon om å få..

Jeg tror jeg hører at hun nå er inne på dette med kunnskapsutvikling, og jeg spør om hva hun tenker omkring i hvilken grad praksisfeltet forholder seg til forskning?

Linda: Ja, det tror jeg at det kanskje det er lite.. e.. Hva skal jeg si.. tradisjon i skolen for å jobbe med forskning.. Å forholde seg til forskning, sånn at selv om jeg kan komme og legge fram forskningsrapporter på kurs.. så hender det at jeg møter veldig skepsis.. og det er jo sunt å ha skepsis... til forskning selvfølgelig, men noen ganger så opplever jeg at det er en måte å avskrive i det hele tatt å tenke endringsprosesser...

Jeg ønsker å få Linda til å si noe om hvordan hun opplever styring og sier at jeg har tenkt å gå inn i hva departement og direktorat kommer med av styringssignaler, og hvordan det preger oss som jobber med skoleutvikling og forskning. Og om det preger de ulike fagmiljøene.

Linda: Ja. Og jeg tenker også at det du holder på med er spennende i forhold til vår legitimitet. Altså, som du sier. Hvis ikke den forskningen vi gjør har den betydningen som myndighetene har villet at den skal ha. Hvis ikke det hjelper at vi er en aktør, så må jo vi se på hvordan kan vi gå ut med den forskningen, hvordan kan vi legge den forskningen.. for at den skal få legitimitet? Og om den kan nyttiggjøres...

Jeg griper tak i det Linda sier her, og fortsetter med temaet forskningens betydning for læring og utvikling i skolen og spør i hvilken grad Linda som utdanningsforskere ser seg som aktør

for utvikling. Jeg kommer inn på at vi kanskje trenger denne forskningen og disse personene som har anerkjennelse internasjonalt og at utdanningsforskere har flere roller enn å bare ville ønske å jobbe nedover. Igjen merker jeg at jeg styrer samtalen...

Linda: Det som tydeligvis har skjedd i Singapore vil jeg tro, er at man.. hvor forskere har gått inn og sett at det her er.. at det jobbes for dårlig med matematikkfaget, så har man gått til politiske myndigheter og faktisk fått en ny læreplan som retter seg mot det som forskerne har sett kan føre til resultater... Uten at jeg kjenner Singapore så godt.

Jeg spør nå om Linda kan prøve å definere begrepet forskning og utdanningsforskning.. hva er egentlig det?

Linda: Det er et vanskelig spørsmål.. Jeg er så ny i dette gamet... Ja.. Og for meg så har det vært opplagt at jeg må inn kvalitativt - for å se hva som skjer. Jeg må få ting på film, jeg må.. få ting på lydbånd, og jeg må sitte og observere og notere og se hva det er som skjer og prøver å analysere ut fra... Ut fra tidligere forskning og hva andre har skrevet og hva.. hvilke ting som skjer.. og da prøve å analysere – og se på hva det går an å gjøre med det vi ser..

Jeg kjenner nå at dagen har vært lang. Jeg begynner med en oppsummering av samtalen, og forsøker å trekke ut hovedlinjene i det vi har snakket om, og drar opp perspektiver for de ulike systemene innenfor utdanningsforskning.

Jeg: Jeg tror du begynner sikkert å bli sliten...? Vi har vært innom de tre systemene, og at man må opp i akademia for å få gjort noe for å få anerkjennelse i det systemet, og for å påvirke innenfor det systemet, for igjen å få anerkjennelse i det politiske systemet.. Ikke sant? V i har vært innom resultatene. Resultatene av forskning. For det kan bidra til så mye for hvor man velger å påvirke?

Jeg nevner for Linda boka jeg har som utgangspunkt for intervjuguiden (Rasmussen et al.2009):

Jeg: For det denne boka sier ”Det å holde lærere og skoler ansvarlige for resultatene gir kun mening dersom de har kjennskap til og kompetanse til å anvende resultater av forskning.” Hva betyr det å anvende resultater av forskning?

Linda: Ja, det er jo alltid spennende når man går inn i kvalitativ forskning.. i klasserommet.. fordi du har med deg bagasjen. Jeg har med meg 24 år fra egen undervisning.. inn i bagasjen.. og jeg har begynt å lese forskning før jeg begynner å studere.. og jeg begynner å se.. andre måter (...) så selv om du går inn og skal veilede.. dem... så har du et bakteppe som du analyserer mot.

Linda fortsetter med en refleksjon omkring midler til forskning og tidsbruk hos forskerne:

Ja. Og tid til forskningsarbeid. Fordi det hos oss, så har jo politikken vært i perioder, at forskningsmidlene har vært smurt ut over til alle. Sånn at alle skal ha litt. Og hvis du da har en stor andel av jobben din som underviser, kursholder og forskjellig utviklingsarbeid, så er det ikke godt å få tid til å roe seg ned med forskning. For da må du ha tid og i hvert fall en uke sammenhengende for å greie å grave deg ned i – å holde på en tanke.. særlig i skriveprosessen og analyseprosessen når du har vært inne og gjort noe. Det er et dilemma.

Jeg kommenterer her at jeg nesten ikke kan skjønne hvordan de som forskere rekker alt. Både forskning, undervisning og skriving. Igjen trekker jeg personlige betraktninger inn i samtalen..

Linda: Nei, men jeg har nå et år hvor jeg har lite. Fordi jeg har.. og det har jeg delvis valgt selv, da.. Fordi jeg skrev så mye i fjor, og for meg.. så er det... Det er tungt å skrive (latter). Så da vil jeg, jeg vil ha mer praktisk i år. Jeg vil undervise mer.

Hun fortsetter med å fortelle om mulige løsninger som diskuteres ved høgskolen der hun er tilsatt:

Linda: (...)noe av det som går på diskusjonen hos oss nå, og som jeg tror at kanskje må være veien, er at kanskje i stedet for å smøre de ressursene ut over.. flatt.. at man velger seg ut fra år til annen, noen fra seksjonen, som har lyst til å gå inn i å gjøre et litt større forskningsarbeid, å få skrevet noe for å få slutført ting.. det trur jeg er helt nødvendig, og at da må du ha mer enn et par hundre timer gjennom et år. Da må det settes av mer tid sånn at du kan rydde hele perioder for jobbing.

Men dette vi gjør nå, er jo prosjektmidler (...) Og jeg har ikke klart å gjøre nok forskning ut av det. Masse utviklingsarbeid, ja – og jeg kunne, dersom jeg hadde vært litt mer dreven gjort dette til et mer forskningsarbeid (...), så nå er det snart sånn at: Hva gjør vi? (...)for det er forskning de får penger til. Så det er et dilemma, og samtidig så ser jeg jo betydningen av at vi som høgskole og kompetansepersonell at vi faktisk fortsetter å utvikle oss.. Fortsetter å undersøke, fortsetter å se på, og å utvikle dette videre. Det er jo vårt oppdrag (...)

Jeg ser at klokken har blitt mye og Linda skal snart spise middagen som serveres på hotellet. Familien min venter på meg en halv times kjøretur derfra. Jeg slår av den digitale lydopptakeren, og sier at jeg har fått mange spennende nye perspektiver og refleksjoner, og at jeg ser at forskernes betydning for utvikling av norsk skole har mange dimensjoner.

4.1.5 Føniks AS

Føniks AS er et privat konsulentfirma som arbeider med å bistå organisasjoner og institusjoner med organisasjonsutvikling, kommunikasjonsutvikling, ledelse, læring og planprosesser. Føniks AS avholder egne konferanser og rekrutteres til eksterne konferanser på nasjonalt nivå, og firmaet benyttes som veiledere med prosessoppfølging i en rekke offentlige instanser. Oppdragene strekker seg over kommunalt, fylkeskommunalt, statlig og privat nivå. Føniks AS er blitt benyttet som kompetansemiljø i forbindelse med *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* for flere prosjekter, og firmaet har vært engasjert med konsulenttjenester for blant annet barnehagesektoren, NAV, rusomsorg, prosessarbeid for organisasjonsutvikling og skoleledelse. Gjennom sitt arbeid har Føniks utviklet modeller for ferdigheter i kommunikasjon, læring, samhandling og ledelse, som kan opptrenes ved bruk av konkret metodikk. Resultater, tips og erfaringer er også omtalt i bøker de har utgitt. Føniks AS skriver bøkene i samhandling med sine oppdragsgivere.

4.1.6 Hvis det ikke er meningsfylt, så kan jeg ikke forplikte meg...

I forbindelse med min prosjektlederstilling knyttet til det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*, var jeg på en todagers samling med Utdanningsdirektoratet senkvinteren 2010. Samlingen bestod av deltakere fra 24 kommuner i det som direktoratet kaller 2008-porteføljen. Betegnelsen "2008-portefølen" representerer de 24 kommunene som fikk tilsagn på prosjektmidler i 2008. Direktoratets samling ble avholdt på et hotell i nærheten av Gardermoen, slik at deltakerne så enkelt som mulig kunne ta seg til stedet fra alle kanter av landet. Som prosessansvarlig for samlingen var en representant fra firmaet Føniks AS rekruttert inn. Denne personen, den ansvarlige for prosessarbeidet under samlingen, ble mitt tredje analyseobjekt, og min fjerde informant. Jeg hadde underveis i masterprosjektet tenkt at datainnsamlingen til oppgaven ville få økt bredde og dybde ved at jeg intervjuet kompetansemiljøer som *ikke* var tilknyttet offentlige aktører som universitet og høyskoler. Dette knyttet jeg også opp mot min økende interesse for grounded theory og som et bidrag til mulig verifisering av fortolkninger (Kvale & Brinkmann 2009). I dette tilfellet passet det utmerket å ta kontakt med kursholderen i en pause, og spørre om han var villig til å stille opp som informant for meg som bidragsyter til min masteroppgave. Kursholderen svarte umiddelbart ja på min henvendelse mens vi i en kort

pause drakk kaffe og diskuterte skoleutvikling på generelt grunnlag. Vi avtalte å avholde intervjuet etter at den to dager lange samlingen var avsluttet. På denne måten møtte jeg Frode. Frode er en av opphavsmennene til firmaet Fønix AS, og har vært delaktig i de fleste prosjekter firmaet har vært engasjert i. Han har vært medforfatter til samtlige bøker som er blitt utgitt i sammenheng med utviklingsprosesser firmaet hans har deltatt i.

Etter to kursdager ble samlingen avsluttet til lunsj kl. 1300. Frode og jeg gikk ikke til lunsj, men satte oss ned i hotellets vestibyle. Det var en del bevegelse rundt oss, og fra høytalerne kunne man høre lavmælt musikk. Jeg la opptakeren på bordet mellom oss, og tenkte bekymret på om lyden ville bli tydelig nok i transkriberingen. Jeg spurte Frode om han syntes det var greit å sitte der, eller om han ønsket at vi skulle finne et mer skjermet sted. Frode slo fast at det var helt i orden, og jeg startet på min innledning om tema for oppgaven, for forståelse og mulige problemstillinger. Jeg la frem aktuelt litteraturutvalg og sannsynlige analyseperspektiver. Jeg understreket at jeg i sammenheng med intervjuet definerte Frode som forsker, og at jeg plasserte han på linje med andre forskere for utvikling i skolen. Han satt rolig og ventet på at min redegjørelse skulle ta slutt, og jeg avsluttet med å spørre ham direkte om hvilken forståelse han hadde av begrepet utdanningsforskning. Frode svarte med å fortelle om hva slags metode han brukte i sine utviklingsprosjekter:

Frode: Altså - jeg har et veldig pragmatisk forhold til det, da. Min bakgrunn er mer det at jeg identifiserer meg med aksjonsforskning. Min genuine interesse strekker seg lang tid tilbake til når jeg var sjøl lærer. Det var å jobbe med arbeidsplassen som arena for læring eller... og at arbeidsplassen kanskje er en viktigere arena for læring enn universitet – høgskole og betydningen av at det er det levende universitet.. Der kunnskap og utvikling skapes.. i praksisfeltet.. Så syns jeg den kunnskapen har lav status..

Jeg griper tak i det Frode sier om at han ved å forholde seg mer praksisnært, syntes at han får bidratt mer med læring. Frode fortsetter med å snakke om metode, og det å arbeide praksisnært som aksjonsforsker, som noe han brenner for.

Frode: Ja, jeg ser det der hvor jeg jobber nå.. altså noe av det som er utfordringa.. (...) hvis vi går til feltet skole om hva som er lurt å gjøre.. hva som skaper god læring.. alt fra dette med elevinvolvering.. Å kunne bruke deres kompetanse til å kunne vurdere seg selv.. Gjennom selvregulert læring.. Altså det å utvikle ny kunnskap om hva som skal til for å lykkes. For å kunne oppnå effektiv læring. Men hvordan bygge bro over den teorien og liksom den avstandsbaserte forskningen.. Hvordan man gjør det? Og da er det min erfaring at du må bygge bro både nedenfra og ovenfra... Og da må du virkelig også anerkjenne og lytte til.. Og se at alt er like

viktig.. Så det har på en måte vært min grunnleggende verdi i alle de åra jeg har jobba i aksjonsforskningsfeltet. Det er å prøve ut modeller på hvor man får det til å fungere.. For så å få til et kvantesprang synes jeg - i kunnskapsutvikling som er relevant.

Jeg sier at jeg har lagt merke til Føniks AS sine aktiviteter og de blir ”snakket” om ute i praksisfeltet. Jeg er nysgjerrig på hva Frode tenker om spredning og deling av sine erfaringer – sin forskning. Frode snakker da om å utvikle teorier om velfungering. Han er opptatt av å finne det som er bra, og dyrke videre på det. Han peker tungt på betydningen av å handle lokalt, og at det å generalisere ikke er målet.

Frode: Ja, det handler om aksjonsforskning og det å utvikle teori.. Og det at man kan en del teori hvor mye av aksjonsforskninga har et utgangspunkt der de skal løse problemer.. Mens den tradisjonen som jeg har valgt å ta det er å prøve å utvikle teorier om velfungering. Det er lokalt basert og da må man invitere aktørene som en del av det å utvikle sin lokale teori. Da er igjen det å anerkjenne. Det må lages lokalt, tenker jeg.

Jeg spør om han mener at aktørperspektivet er viktigst direkte mot feltet?

Frode: Ja! Og nettopp det å få det langsiktige eierskapet.. med forankring i organisasjonen med kunnskapsutvikling..

Jeg trekker nå inn perspektiver for styring og lurer på om han føler seg friere i sin forskning, i forhold til myndighetene og politisk nivå, enn han ville gjort hvis han var ansatt ved et universitet. Frode svarer både ja og nei på dette. Han kommer inn på meningsskapning og årsaken til at han jobber med det han gjør, og sier at skolene selv må bestemme fokus.

Frode: Ja.. Men jeg føler meg også forplikta.. Jeg tenker.. Og så, hvis ikke det er meningsfylt, og jeg ikke kan forplikte meg, så vil jeg ikke - kan jeg ikke gjøre det. Så det må gi dyp mening.. Når du går inn i ting.. og du må finne at dette er verdifulle ting, og du må kunne stå inne for det, hvis ikke så... verken føler jeg at jeg kan bidra med noe, eller så blir, det altså det blir meningsløst. For det må jo være noe som kan hjelpe skolene framover.. Så er det noen områder som ikke vi er interessert i. Som vi ikke kan så mye om, som styring, mer med den delen av organisasjonen. (...) Så er det opp til skolen sjøl å sette fokus.. som er utgangspunktet.

Nå kommer Frode med en lengre utlegning om den spesielle metoden som Føniks AS har utviklet. Jeg penser oss inn på dette med kunnskapsutvikling, formidling og kunnskapsdeling, med særlig fokus på at en del teori presenteres i praksisfeltet i form av vanskelige, og lite

tilgjengelige akademiske tekster. Frode peker her på betydningen av å utvikle skrivefellesskap og utvikle teori sammen med de organisasjonene han jobber med.

Frode: Ja, jeg er veldig opptatt av å ... Nettopp det du sier at det er en tredje posisjon i forhold til det med teori og praksis.. Det å jobbe sammen med praksisfeltet.. så ser du nye muligheter for hvordan du kan få dette til å henge sammen på en annen måte.. Så det jeg synes har vært nyttig, det er når vi går inn i et skrivefellesskap. Jeg har vært i veldig mange sånne prosjekter hvor du skriver sammen med organisasjonen. Hvor vi prøver å oppsummere hva vi har lært. Prøver å begrepsfeste og utvikle teori... og presentere metoden. Fordi de ser helt andre ting enn det jeg ser.. Og så er det å prøve å få dette til å møtes fra to kanter.. og synergien i det (..) Vi har skrevet bok sammen med barnehager...

Jeg kommenterer Frodes engasjement og interesse og peker på at han høres veldig idealistisk ut. Igjen merker jeg at jeg preger samtalen med mine betraktninger.

Frode: Ja, men det her er.. det er et stort innslag av det. - og det er egentlig noe av den viktigste driven, det er.. når du sjøl brenner for noe eller har.. funnet på noe.

Jeg kommenterer at det til tider kan synes som om de offentlige aktørene som høgskoler og universitet uttrykker skepsis til at private konsulentfirmaer tar seg godt betalt for å arbeide med skoleutvikling. Om dette sier Frode at man er like avhengig av penger enten de er gitt på oppdrag eller via forvaltning. Han er opptatt av hva som gir høy eller lav status i enkelte miljøer, og kommer her inn på sin rolle. Han opplever seg som litt annenrangs forsker, men har tro på å lykkes ved å skape relasjoner.

Frode: Jeg har vært inne i høgskolesystemet og drevet oppdragsvirksomhet. De er like avhengig av penger for å overleve enten det er via forvaltning eller det er oppdrag. Det er veldig mye av de samme greiene som det som gir lavstatus.. Det går an å.. i hvert fall noe av det som er utfordringa da, det er at du er litt annenrangs. Det at du kommer fra det private. Det tar tid å bygge opp relasjonene hvor du blir anerkjent, og vise at du ikke bare driver butikk.. som det enkelte hevder. Å vise at vår virksomhet er kompetent.. At vi leverer at.. At det er faglig. At det er kvalitet. Og at det faktisk er viktig med den relasjonen til de vi samarbeider med. En del av forskninga er å bygge opp disse relasjonene, det fellesskapet.

Jeg trekker her inn spørsmålet om tidsbruk og det at Frode i sin stilling kanskje friere kan bestemme over tida si. Helt konkret nevner jeg min erfaring med at det for oss i praksisfeltet kan være lettere å inngå avtaler med private firmaer enn høgskoler og universitet. De er mer bundet. Frode bekrefter at han er friere, men at han likevel må strukturere tida for å kunne jobbe med utvikling av teorier og skrivearbeid.

Frode: Det er en balanse. Det jeg er veldig opptatt av er å jobbe med å ha mulighet til å reflektere og ligge i front faglig. Så det må jeg gjøre med egne grep. Altså nå, skal jeg ha 6 ukers skrivepermisjon.. og jeg skal skrive bøker.. og jeg skal publisere.. men det er ikke forskning.. langt fra - men forskningsbasert kunnskap – anvendt. Det er en mulighet for meg til å oppdatere meg. Oppsummere. Komme med bidrag inn i læringsfellesskapet.

Jeg vil gjerne snakke mer om perspektiver for styring, og ønsker at Frode skal si litt om sine tanker om generering av kunnskap og anerkjennelsen av hans arbeid. Frode reflekterer over at vi trenger ulike typer forskning, og at forskningen i større grad må formidle ikke bare *hva* som virker men *hvordan*.

Frode: Et utgangspunkt er jo at vi trenger ulike typer forskning. Vi trenger kanskje ikke så mye kunnskap om hva, men vi trenger mye mer kunnskap om hvordan! Jeg trur at da må forskninga eller læringa skje mye nærmere praksisfeltet. (...) - Jeg trur potensialet for å få til gode forbedringer i skolen, handler om å jobbe med å systematisere den kunnskapen som er der...

Jeg ønsker her at Frode skal si noe om sine tanker om observasjonsforskning kontra aksjonsforskning og intervensjonsforskning:

Frode: Ja. Fordi det som er min kjepphest, da, - det er den neste generasjon pedagogikk. (...) - Den kunnskapen om framtidens skole, og de gode løsningene.. den skapes i mye større grad i praksisfeltet. Men de som skaper praksis... de som skaper god praksis.. det er skolene. Så kan forskninga etterpå komme og dokumentere.

Frode fortsetter med noen betraktninger på at distansen til praksisfeltet for de som er anerkjente for sine abstrakte teorier, er en utfordring for praksisfeltet. Han mener at mange av teoretikerne ikke har svaret på ”hvordan”...

Frode: Fordi de har ikke svaret på det. Når de ikke kjenner praksis. Og når de skal finne svaret på det, så er det praktikerne som har gjort det (...)

Frode legger igjen sterk vekt på samspillet med praksisfeltet, at det er praksisfeltet som ligger i front, og erkjennelsen av at det er i feltet ny teori utvikles. Han er opptatt av praksisrefleksjonens synergieffekt.

Frode: For det er ikke bare en fortsettelse av den gamle praksisen, men å utvikle noe nytt.. Det er en annen type teori.... Men det er satt.. i en annen setting.. så blir det allikevel noe annet.

Jeg kjenner etter hvert at jeg er sliten etter to lange dager på konferanse med Utdanningsdirektoratet, og antar at Frode heller ikke er upåvirket, etter som han i tillegg har vært prosessansvarlig for samlingen. Det har stilnet rundt oss, og det er kun lav musikk som kan høres fra skjulte høytalere i taket. Jeg sier at jeg tror jeg har fått masse viktig stoff til min masteroppgave. Jeg skrur av den digitale lydopptakere, takker hjertelig for at han stilte opp og vi hilser hverandre farvel. Det er nå blitt februar og dagen er litt lysere enn i går.

4.2 Drøfting av datamaterialet

Etter å ha arbeidet med datamaterialet og trukket ut viktige momenter fra utsagn i intervjuene, har jeg samlet disse i kategorier (Kvale & Brinkmann 2009). Kategoriene har oppstått gjennom en veksling i arbeidet med empirien og teorien. Jeg har vekslet mellom å se på helheten i intervjuene og det å fordype meg i deler av dem, for deretter å se på helheten igjen. Gjennom denne vekslingen mellom helhet og deler, lytting og nedskrivning av assosiasjoner, har jeg søkt å finne fram til kategorier som jeg mener fremkom som sentrale i informantenes fortellinger. Dette har vært et utfordrende arbeid, fordi koding og kategorisering innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse (ibid 2009 s. 206). Jeg har foretatt en såkalt åpen koding, som i kvalitativ forskning og grounded theory ikke trenger å være kvantifisert, men inngår i en relasjonell og kontekstuell sammenheng (ibid s.209). Jeg vil også anta at min narrative tilnærming (ibid) har påvirket arbeidet med kategoriseringen og selve informasjonsinnhentingen ved at jeg som intervjuer har vært med på å prege temaene og fokuset i intervjusituasjonen. Ettersom systemteorien etter hvert trådte frem i min bevissthet gjennom empirien og teorien ble kategoriseringen også preget av Luhmanns systemteori: *En hver meddelelse etablerer en horisont av anknytningsmuligheter for ny kommunikasjon* (Åkerstrøm Andresen, 1999).

Kategoriene jeg plukket ut skulle være relevante i forhold til aktuell teori om skoleutvikling og utdanningsforskning. På denne måten har jeg kommet fram til hovedkategoriene *forskningsstrategier, forskningsformidling, forskerens rolle og styring*. Kategoriene har hjulpet meg å sortere drøftingene, slik at både delene og helheten lettere kan identifiseres. Jeg vil drøfte hovedkategoriene i forhold til den aktuelle teorien jeg har presentert tidligere i oppgaven, med særlig henblikk på de fire systemene jeg mener teorien

(ibid) med utspring i empirien har bidratt til å løfte frem: *utdanningssystemet, det vitenskapelige system, det politiske system og det journalistiske system.*

I tråd med den hermeneutiske forskningstradisjonens prinsipper for ”frem – og tilbakeprosesser” (Kvale & Brinkmann 2009 s. 216) vil jeg nå reflektere over datamaterialet og stille spørsmål for å belyse temaet fra ulike vinkler.

4.2.1 Analyse av forskernes fortellinger om forskningsstrategier

De fire informantene snakker om forskningsstrategier på ulike måter, og deres refleksjoner omkring begrepet skoleutvikling kommer til syne i ulike utsagn. Samtidig finner jeg likheter i deres fortellinger som jeg mener synliggjør et felles ønske om å ville bidra til utvikling i og av skolen. Skoleutvikling er et sammensatt begrep (Fevolden og Lillejord 2005). Jeg velger i denne drøftingen å forstå begrepet skoleutvikling som *perspektiver for utvikling av praksis i skolen – og perspektiver for utvikling av skolen som organisasjon etter Sutherlands modell for kontekst for skoleutvikling og skolekultur (ibid s 168).* Jeg velger videre å se disse perspektivene som en del av begrepet *utdanningssystemet* (Rasmussen et al. 2007). I samtalen med informantene ble det aldri stilt direkte spørsmål om hvordan de forstår begrepet skoleutvikling. Gjennom den følgende analysen vil imidlertid enkelte utsagn fremtre, som likevel sier noe om en forståelse av begrepet. Jeg har valgt å trekke frem de to informantene fra Universitetet i Storbyen og deres utsagn som *en* enhet i drøftingen. Dette fordi denne samtalen ble gjennomført som par-intervju uten noen atskilte spørsmål, eller svarmuligheter som kunne bidra til et skille mellom de to. De samarbeider tett i sin forskning, både når det gjelder datainnsamling og skriveprosesser i etterkant. Tidvis fremtrer det små ulikheter i holdninger hos de to. Dette har jeg gjennom det narrative perspektivet (Kvale og Brinkmann 2009) løftet frem i presentasjonen av materialet og til dels i drøftingene. Jeg vil i det følgende drøfte hvordan utsagn om forskningsstrategier kommer til uttrykk i intervjuene og se dette opp mot den aktuelle teorien jeg har funnet.

Hva er karakteristisk i Grete og Einars fortellinger om forskningsstrategier?

Jeg vil kunne hevde at største delen av samtalen med Grete og Einar går direkte på metodikk og forskningsstrategier. På hvilken måte tenker Einar og Grete at de skal være med på å utvikle eller endre skolen? Grete forteller om deres valg av forskningsstrategier at de benytter seg av prinsipper for blant annet skygging og speiling, forskende partnerskap og

aksjonslæring som noen eksempler. Gretes fortelling legger vekt på samspill med praksisfeltet og gjensidig læring mellom praksis og forskerne. Grete sier at det å jobbe med skoleutvikling er veldig prosessorientert, og hun er opptatt av at hun og Einar skal utvikle redskaper for skolens praktikere. På hvilken måte kan Grete og Einars strategier best tjene til utvikling i skolen? Erling Lars Dale er talsperson for betydningen av at vitenskapelige resultater skal kunne fungere som intellektuelle verktøy for praktikerens oppmerksomhet, observasjon og refleksjon (Dale 2005). Aas (2009) kan også knyttes opp mot disse utsagnene. Hun peker på at en grunn til at stadig flere forskere og myndigheter retter sin interesse mot utvikling av læringsfellesskap er en erkjennelse av at vedvarende utvikling krever en form for consensus innad i den enkelte skole (ibid,s.107). Både Grete og Einar har gjennom intervjuet snakket mye om at forskningsarbeid i skolen krever lange prosesser.

Det at skoleutvikling og utdanningsforskning er komplekst viste seg gjennom hele intervjuet hvor et spørsmål eller utsagn fra meg innenfor en kategori, kunne gi svar innenfor en annen kategori. Som et eksempel kan nevnes da jeg i intervjuet forsøkte å holde fokus på formidling av forskning, og svaret til Grete ble: ”Det kommer litt an på *type* forskning..” Hun forklarte at denne forskningen de har drevet med ikke var av den kvantitative typen, som ville kunne gitt masse publisitet. Her mener jeg hun avdekker at hun ikke umiddelbart tenker at hennes forskning skal ”slå an” i media. Hun fortsatte med å si at ”denne typen forskning er det ikke mange som sitter og venter på, for å si det sånn”. Jeg mener å kunne tolke hennes utsagn dit hen at den forskningen Grete og Einar her er en del av krever ”lange, dype prosesser” og mye tid til refleksjon. Einar presiserte ved flere anledninger at de drev med en type forskning som også skulle være nyttig for andre forskere slik at de kunne bringe kunnskapen videre. Jeg ser her at Grete og Einar sine utsagn om lange, dype prosesser mellom forskere og praktikere understøttes av Rasmussen, Kruse og Holm (2007) som peker på at forskning om skoleutvikling viser at reformers suksess avhenger av et forpliktende og understøttende samarbeid mellom nasjonale og lokale myndigheter, forskere, lærerutdannere, skoleledere og fremfor alt praktikere som arbeider i nettverk mellom skoler og internt i skoler (Rasmussen et al.2007). Einar og Grete betrakter seg begge som aksjonsforskere og til dels intervensjonsforskere (Tiller 1999, Sivesind, Langfeldt og Skedsmo 2006).

(...) Vi er veldig praksisorientert.. og Tiller sier blant annet at du må tørre å stå i det uferdige(...)

Oppmerksomheten til det vitenskapelige system kom mer til syne da samtalene dreide i retning av spredning og kunnskapsoverføring. Dette tar jeg opp senere i dette kapittelet.

Hva er karakteristisk for Lindas fortellinger om forskningsstrategier?

Linda forteller at hun i sitt arbeid ved Høgskolen i Østbyen ”gjør så mye som mulig”. Dette fremkommer i samtalen i tilknytning til at vi snakker om hennes mangfold i arbeidsoppgaver, og opplevelse av mangel på tid til skriving av artikler. Linda forteller at hun har et brennende ønske om å veilede og påvirke. Lindas forskningsstrategi synes å være knyttet nært utdanningssystemet der hun ønsker å veilede. Hun snakker om foreldre og elever som ikke tror de kan lære, og hvor flott det er å oppleve at man kan bidra til økt tillit til egne evner. Linda snakker på mange måter om en ”top-down” strategi, der hun som forsker representerer ”toppen” og i kraft av sitt arbeid har noe å bidra med ned i systemet. Hun sier hun ønsker å ”prege nedover”. Hun uttrykker imidlertid at hun ønsker å bidra til utvikling gjennom samspill med praksisfeltet. Samtalen med Linda springer frem og tilbake mellom temaer for overføring av kunnskap og hennes rolle som forsker. Linda reflekterer over at hun ”litt fort går ut i rollen som misjonær”, i stedet for å ha ”forskerblikket”. Dette påvirker sannsynligvis hennes valg forskningsstrategier. I forbindelse med refleksjon omkring status som forsker, og det å kunne oppnå førstekompetanse forteller Linda at hun har holdt mye på med utviklingsarbeid. Hun sier ikke direkte hva dette handler om, men hun nevner at hun blant annet har vært med på å utforme fagplanene for den nye lærerutdanninga. Linda snakker om begrepet aksjonsforskning, og påpeker at det er tidkrevende. Hun skiller begrepet forskning fra begrepet utviklingsarbeid, og jeg vil anta at hun mener det direkte arbeidet med refleksjon og analyse. Hun forteller:

(...)hvis du da har en stor andel av jobben din som underviser, kursholder og forskjellig utviklingsarbeid, så er det ikke godt å få tid til å roe seg ned med forskning.

Rasmussen, Kruse og Holm (2007) argumenterer for at pedagogisk utviklingsarbeid har endret karakter fra å være desentralisert, selvregulerende og definert at praktikere (bottom-up), til å bli en sentralt styrt politisk strategi for skole- og organisasjonsutvikling (top-down). Jeg mener å høre i Lindas fortelling at hun befinner seg inneklemt mellom bottom-up og top-down. Lindas forskningsstrategi er å prege nedover i sitt arbeid med lærerstudenter og gjennom kurs og foredrag for lærere. Forskning om skoleutvikling viser imidlertid at det ikke

bør være noe motsetning mellom top-down og bottom-up, og at reformers suksess avhenger av et forpliktende og understøttende samarbeid mellom nasjonale og lokale myndigheter, forskere, lærerutdannere, skoleledere og fremfor alt praktikere som arbeider i nettverk mellom skoler og internt i skoler (ibid). Linda fremstår mer som en lærerutdanner, enn forsker, og det ”forpliktende” kravet fra myndighetene, synes å være til stede i Lindas fortelling. Hun uttrykker at hun er klar over at det ligger forventninger både til hennes rolle og oppgave som forsker og til hennes arbeidsgiver som forskningsinstitusjon.

Hva er karakteristisk for Frodes fortellinger om forskningsstrategier?

Frode arbeider med endrings og utviklingsarbeid i skoler og andre organisasjoner ved Fønix AS. Han synliggjorde tidlig i samtalen at han er opptatt av helt spesielle strategier for sitt utviklingsarbeid i skolen, og han fortalte som det første utsagnet i intervjuet at han identifiserer sitt arbeid med aksjonsforskning. Frode sier han jobber med arbeidsplassen som læringsarena og understreker at

(...) arbeidsplassen kanskje er en viktigere arena for læring enn universitet og høyskole - og betydningen av at det er det levende universitet..

Frode snakker mye og ivrig om aksjonsforskningsperspektivet og det å involvere aktører i praksisfeltet i langsiktige prosesser. Det å utvikle kunnskap og teorier om velfungering i organisasjoner. Frode er opptatt av at han arbeider med prosesser som ikke fullt ut kan sammenliknes med aksjonsforskning. Jeg velger i denne oppgaven å definere Frodes strategier for skoleutvikling og endringsprosesser inn under begrepet forskningsstrategier, og jeg omtaler ham som utdanningsforsker. Dette begrunner jeg med at jeg opplever ham som bevisst sin rolle der han produserer tekster og litteratur om erfaringene. Den eneste, men ikke uvesentlige forskjellen, er at han ikke er knyttet opp til det vitenskapelige systemet, som eventuelt ville fagfellevurdert og kvalitetsgodkjent hans tekster. Dette henger sammen med Rasmussen, Kruse og Holm (2007) sitt spørsmål om hva som egentlig kan betegnes som *forskning*. I teorien (Rasmussen et al.2007) pekes det på at utdanningsforskning kan kjennetegnes ved et mangfold av teorier og metoder, og *paradigmatiske kamper* mellom disse.

Frode forteller med tydelighet at han holder særlig fast på *en* bestemt metode, han har sterk tro på den og sier at den ”virker”. Blant annet løfter han frem den positive betydningen

av at hans firma etablerer partnerskap med virksomheter som varer over lang tid. Han forteller også om at disse partnerskapene fungerer som brubyggere mellom det han kaller ”ovenfra og nedenfra”. Han har utsagn om praksis (å utvikle teori og ny kunnskap) og forskning som strekker seg inn mot de teoretiske perspektivene på det vitenskapelige system og utdanningssystemet, der han omtaler det vitenskapelige system for ”den avstandsbaserte forskninga” og utdanningssystemet for ”feltet skole”. Etter min oppfatning representerer Frode en tradisjon for anvendt utviklingsarbeid i skolen. Rasmussen, Kruse og Holm (2007) hevder at forskjellen mellom tradisjonell grunnforskning og anvendt forsknings- og utviklingsarbeid ikke er lett å håndtere, og de fremholder at det ikke er mulig å trekke et skarpt skille mellom grunnforskning og anvendt forskning når vi snakker om utdanningsforskning (ibid s. 48). Hva ønsker Frode å oppnå gjennom sin forskningsstrategi? I sitt arbeid er Frode slik jeg kan se det, strategisk sett opptatt av aksjonsbasert forskning i nærhet og langsiktig samspill med praksisfeltet slik at aktørene sammen kan utvikle ny teori.

Oppsummering

Alle de fire informantene forteller at de ønsker å forske nært praksisfeltet og at deres forskningsstrategier handler om kvalitative, lange prosesser og et ønske om å utvikle teorier, modeller og verktøy som kan bidra til utvikling i skolen. Hva er årsaken til at vi ser så tydelige likhetstrekk hos de fire forskerne? En årsak kan være det Aas (2009) peker på som en grunn til at stadig flere forskere og myndigheter retter sin interesse mot utvikling av læringsfellesskap, nemlig erkjennelse av at vedvarende utvikling krever en form for consensus innad i den enkelte skole (Aas 2009 s.107). Om forskningsresultater er anvendelige, avgjøres av utdanningssystemet selv, eller mer spesifikt; praksisutøverne i utdanningssystemet (Rasmussen et al.2007 s.87).

4.2.2 Analyse av forskernes fortellinger om forskningsformidling

Hvordan kan man møte utfordringene med å gjøre forskningsresultater anvendelige? Det kan foregå ved planlegging og gjennomgang av en overordnet *forskningsprioritering* (Rasmussen, Kruse og Holm 2007,s.87). Forskingen og forskerne må sammen tenke ut problemstillinger vedrørende forhold mellom funksjon og ytelse i en *formidlingsstrategi*, som i tillegg til å

bringe frem ny kunnskap, også er opptatt av vurderinger over hvordan den frembrakte kunnskapen kan gjøres synlig for utdanningssystemet (ibid).

Grete, Einar og Lindas fortellinger om forskningsformidling

Einar innleder dette temaet med å snakke om at det er forskjell på å utvikle teori og å utvikle kunnskap. Han sier at det å utvikle teori har mye strengere vitenskapelige krav. Grete sier at de som forskere har strenge krav til å produsere vitenskapelige artikler. Det å måtte bidra til et vitenskapelig produkt. Røvik (2007) peker på at idealet om friksjonsfri kunnskapsspredning ofte forblir bare et ideal. Einar forteller at akademia er en forunderlig rar verden med et språk som ikke mange forstår. Han sier at det er viktig at de også produserer såkalte "ikke-vitenskapelige" artikler i tidsskrifter som ikke har så høy terskel. I mitt teoriutvalg trekker jeg her inn perspektiver på kunnskapsoverføring og det journalistiske system. Når kvalifiserte forskerkolleger skal forholde seg skeptisk og vurderende til hverandres vitenskapelige arbeider, er ikke heller dette friksjonsfritt med tanke på kunnskapsoverføring (Rasmussen et al.2007). Dette skyldes både mengde resultater som skal vurderes, men også, etter min mening, utfordres dette av en konkurrerende dimensjon. Det vil sannsynligvis være enkelte forskere som i dette systemet lettere får gjennomslag for sine arbeider enn andre. Årsakene kan ligge både i manglende anerkjennelse i det vitenskapelige system, og manglende forståelse og oppmerksomhet fra utdanningssystemet. Dette vil igjen kunne føre til en sviktende tillit i det politiske systemet.

Linda forteller at det er et dilemma at det skrives forskningsartikler som ikke blir lest annet enn av forskerne. Det er de samme perspektivene hun trekker opp, som Grete og Einar har trukket frem. Hvordan ønsker Grete, Einar og Linda at deres forskningsformidling skal være et reelt bidrag for utvikling i skolen? De føler at de bør og må produsere vitenskapelige artikler, knyttet til en forventning fra det vitenskapelige system med bonuspoeng og fagfellevurdering. Samtidig erkjenner de behovet for å skrive lettere tilgjengelige artikler for praksisfeltet. Jeg tolker det slik at det er de letteste artiklene mine informanter mener bidrar mest til å utvikle skolen, og ikke artiklene som kun leses i akademia. Linda forteller at hun blir oppfordret til å skrive artikler og bøker som høgskolen får kreditt for. Hvordan utfordrer dette Grete, Einar og Linda i lys av det journalistiske system? I følge Røvik (2007) vil kunnskapsoverføring i skolen som organisasjon være preget av de ulike styringsdiskursene,

som blant annet innebærer *de involvertes rett til å bestemme ut fra faglig kyndighet og innsikt* (ibid). Utdanningsforskere vil sannsynligvis ha ulik motivasjon for å dele kunnskap med andre, og ha ulik opplevelse av ansvar for at kunnskapsoverføring skjer. De vil kanskje også i ulik grad oppleve seg styrt med hensyn til valg av forskningsstrategier og metoder for forskningsformidling. Rasmussen, Kruse og Holm (2007) understreker at strategier for formidling også skal være troverdige og det å ta i bruk massemediene er ikke problemfritt. På samme måte som vitenskapene har sine spesielle logikker, har journalistikken sin egen logikk for hvordan nyheter produseres og premieres. Som Slaatta uttrykker det (Bourdieu 2007) er nyhetsmedier ikke nødvendigvis noen pådriver i byggingen av forskningens posisjon i samfunnet.

Frodes fortelling om forskningsformidling

Frode peker på betydningen av å utvikle skrivefellesskap og utvikle teori sammen med de organisasjonene han jobber med. Han er opptatt av det han kaller for en tredje posisjon i forholdet mellom teori og praksis. Jeg forstår denne tredje posisjonen med at han trekker inn seg selv som en tredje posisjon som bidrar til en syntese av refleksjoner mellom praksisfeltet og det teoretiske feltet. Han forteller at han har vært i veldig mange prosjekter der han har skrevet sammen med organisasjonen. Sammen med praksisfeltet oppsummerer han hva som har blitt lært, og det jobber for å begrepsfeste og utvikle teori, samt det å presentere metoden. Frode forteller videre at det er viktig å få tid til skriving, og at han bevilger seg selv permisjoner fra arbeidet for å kunne sitte lenge av gangen, over en tid på seks uker, og skrive bøker om utviklingsarbeidet. I Frodes fortelling gjenkjenner vi Stenhouses påpekning av at funksjonen til de profesjonelle forskerne er å støtte lærernes arbeid. *Det Stenhouse synes å ha ment er at det sentrale er å utvikle en veksling mellom teori og praksis* (Dale 2005, s. 121). I dette perspektivet kommer det imidlertid lite til syne hvordan kunnskapsoverføringen skal gjennomføres og hvem som skal stå ansvarlige for den. Rasmussen, Kruse og Holm (2007) snakker om forskningsformidling som kobling mellom det vitenskapelige systemet og det journalistiske systemet. Når forskning formidles må den overskride forventningene om transparens vedrørende de teoretiske og metodiske krav som ligger til grunn for generering av ny viten. Forfatterne påpeker at koblingen mellom det vitenskapelige systems sannhetskode og medienes informasjonskode kan og må bringes frem, og opprettholdes gjennom *troverdig*

forskningsformidling (Rasmussen et al.2007, s. 150). Når perspektivet om troverdighet trekkes inn som noe det vitenskapelige system har ivaretatt, vil jeg mene at det å trekke inn praksisfeltet som medprodusenter til artikler og bøker like fullt kan bidra til å ivareta en troverdighet knyttet til forskningsresultatene. Jeg vil anta at forsknings representert og presentert fra praksisfeltet vil få relativt stor grad av legitimitet i utdanningssystemet. Spørsmålet blir da i hvilken grad det vitenskapelig system anerkjenner resultatene og hvilken betydning dette vil få for bidraget til utvikling av skolen.

Oppsummering

I lys av empirien forstår jeg slik informantene har formulert det, kunnskapsoverføring og spredning av forskningsresultater som det å produsere tekster, bøker og vitenskapelige artikler som skal leses av de som kan ha nytte av forskningsresultatene. Det synes ikke å foreligge noen klar bevissthet om planlagte formidlingsstrategier hos noen av informantene. Grete, Einar og Linda forteller alle om at de har knapt med tid i forhold til å kunne produsere tekster som kan nå ut til både academia og praksisfeltet. Frode derimot forteller at han er privilegert som kan innvilge seg selv seks ukers skrivepermisjon for å sortere erfaringer og utvikle modeller ut fra sine aktiviteter med aksjonsforskning. Han gir ut bøker på fritt grunnlag, og i samarbeid med aktører fra feltet han har forsket i. Hvilken betydning kan dette ha for utdanningssystemet? Og hvilken betydning kan det i så fall få for det vitenskapelige system?

4.2.3 Analyse av forskernes fortellinger om sin rolle som forskere

Hvordan snakker Grete og Einar om sine roller som forskere?

Einar forteller at hvordan deres rolle som forsker blir oppfattet, avhenger av hva slags type forskningsarbeid de er en del av. Han trekker inn begreper som å komponere og kombinere roller, og legger vekt på det å være bevisst på betydningen av begrepsbruk. Einar understreker at det er en viktig rolle at de skal være med å påvirke feltet, og bidra til å gjøre en forskjell. Hva Einar legger i begrepet feltet sier han ikke. Jeg velger å forstå begrepet "feltet" her med praksisnivået i utdanningssystemet. Denne påvirkningen skjer, i følge Einar, også gjennom veilederrollen og rollen som foredragsholder. Grete snakker om at hun og Einar har roller som bidrar til at det er de som er sterkt inne med premissene, de som har agendaen og styrer

hvordan dette skal bli, samtidig som de prøver å ”lese” feltets behov. Jeg mener å se at Einar og Grete ser seg selv som ledere av forskningsprosessen men også delvis som læringsledere og veiledere av det endringsarbeidet som eventuelt skal gjennomføres i skolen. Hvordan utfordrer dette som jeg vil kalle ”styrings- og ledelsesperspektivet” Grete og Einars rolle som forskere? Autoritetsforhold er forankret i sosiale fundamenter (Sørhaug 2004) og de vil etter min mening sannsynligvis forefinnes i situasjoner der forskere trer inn i praksisfeltet for å implementere, observere eller delta i et utviklingsarbeid. Det vil i så fall være viktig at forskerne som trer inn i feltet som premissleverandører uttrykker dette eksplisitt gjennom hele prosessen og i sin avsluttende dokumentasjon og forskningsformidling. Hva vil det kunne si for forskernes rolle at de ønsker å publisere sine resultater i såkalte populærvitenskapelige tidsskrifter? Vil det kunne få betydning for deres integritet og legitimitet som forskere? Nyhetsmediene er langt fra noen pådriver i byggingen av forskningens autonomi og posisjon i samfunnet, og heller en legitimeringskanal for frafalne forskere og intellektuelle ”fast-thinkers” (Slaatta i Bourdieu 2007, s.10). Det tjener neppe til utvikling i skolen dersom utdanningsforskere blant lærere i praksisfeltet blir betraktet som frafalne ”fast-thinkers”.

Hvordan snakker Linda fra høgskolen om sin rolle som forsker?

Linda sier hun fremdeles føler seg som praktiker og ikke som akademiker. Hun snakker som Grete og Einar om at hun ønsker å være tilstede der læring med elevene skjer, men legger mer vekt på det jeg tolker som et brennende ønske om å veilede, påvirke og hjelpe. Samtidig reflekterer hun over utviklingen i utdanningssystemene i andre land, der forskere har stått aktivt frem og formidlet resultater direkte mot myndighetene, slik at det ble gjort endringer i fagplaner i praksisfeltet. Her ser hun sin rolle, om enn noe distansert, som en som kan påvirke opp over i systemene. Det som for meg kommer tydeligst frem hos Linda er at hun gjenkjenner seg selv best i det hun selv kaller ”misjonærrollen”. Linda peker på de samme perspektivene som Grete og Einar – at det ”handler om å nå ut”, og Linda mener hun best gjør det gjennom å snakke om erfaringer fra praksis og ikke så mye om forskningsresultater. Nordahl og Dobson (2009) peker på at forskningsrettet utviklingsarbeid i skolen forutsetter at forskeren har gode kunnskaper om skolen eller det felt han eller hun beveger seg i. Her mener jeg å se at forskerne representerer de som med størst tyngde har rollen som tekniwuper: De

som ”kaster det gode snakk ut til folket” (Sørhaug 2004). Da vil det ha betydning for bidraget til utvikling i skolen at det gode snakket resulterer i ønsket utvikling for praksisfeltet.

Hvordan snakker Frode om sin rolle som forsker?

Frode bruker i begrepet rolle like hyppig som de andre forskerne. Frode sier at han ikke er forsker, men at han ønsker å påvirke feltet. Han fremstår i samtalen som trygg i rollen som en person som ønsker å bidra til skoleutvikling, gjennom sin organisasjons særpregete metodikk innenfor aksjonsforskning. Han snakker lite om det vitenskapelige systemet og mener at han står fritt i sin rolle slik han har valgt den. Friere enn om han skulle fortsatt å arbeide innenfor høgskolesystemet, der han startet sin yrkesvei for skoleutvikling. Frode peker på at høgskoler og universitet er mer bundet i sine roller. Hvordan forstår og håndterer Frode spørsmålet om roller og ansvar knyttet til utvikling og endringsprosesser i praksisfeltet? Gjenkjenner Frode eventuelle maktperspektiver i sin rolle som skoleutvikler og opplever praksisfeltet en avhengighet til de lange prosessene og relasjonene Frode har fortalt om? Ved å koble autoritet og kommunikasjon til det relasjonelle (Møller 2004), blir makt noe som har sitt grunnlag i andres avhengighet. Endrings- og utviklingsarbeid innebærer at samhandlingen preges av felles verdier og felles mål og at samhandlingen er basert på vedvarende samhandling. Frode forteller om felles verdier og mål. Det grunnleggende spørsmålet blir da hvordan de ulike aktørene (og rollene) opptrer i forhold til hverandre og hvordan aktørene påvirker og påvirkes av strukturene (Møller 2004).

Oppsummering

Hva forskere velger å snakke og skrive om vil ha avgjørende betydning for hva praksisfeltet får høre, og hvilken retning utviklingsarbeidet tar. Ikke minst vil forskernes strategier og formidling få betydning for resultatet av utviklingsarbeidet. Dette er en rolle jeg mener utdanningsforskere må være seg bevisst. Med Møllers (2004) perspektiver som utgangspunkt kan man sammenlikne en forskers rolle med skolelederens rolle. En skoleleder eller forsker påvirker ikke ensidig, hun blir påvirket og kontrollert av andre aktører og av strukturelle og materielle rammer. I teorigrunnlaget har jeg funnet likhetstrekk mellom skoleledelse og forskning. Forskning kan med andre ord forstås som et relasjonelt fenomen, og forskere blir i dette perspektivet aktører på linje med andre aktører i skolesamfunnet, som er opptatt med å

påvirke eller utvikle hverandre. Møller (2004) hevder at makten til å igangsette og vedlikeholde utviklingsprosesser vokser frem i forholdet mellom mennesker og i den kulturen som eksisterer eller utvikles i organisasjonen. Jeg mener å kunne se at forskeren tar del i dette maktperspektivet, i sær når forskningsstrategien er å være i langsiktige prosesser. Dette vil måtte prege den rollen en utdanningsforsker definerer seg inn i, og i hvilken grad forskeren er seg rollen bevisst. Perspektivene som Karlsen (2006) trekker frem i teoriutvalget illustrerer en utfordring knyttet til forskerens egen rolle som fagperson, når hun i tillegg kanskje kan oppfattes å fungere som aktør på den politiske arena.

4.2.4 Analyse av forskernes fortellinger om styring

Hva forteller forskerne om styring av utdanningsforskningen?

Einar tar i bruk begrepet ”nyttig” når han snakker om at universitetets forskning først og fremst skal være nyttig for ”dere”. Jeg tolker det slik at Einar med ordet ”dere” her mener skolen og kommunen. Jeg mener videre å forstå at Einar her snakker om skoleutvikling som nettopp det Hargreaves omtaler som *endringsprosessen*. Han fremholder at han og Grete også skal bidra med å *utvikle verktøy* for slike prosesser, slik det står i oppdragsbrevet fra myndighetene. Grete forteller at det ikke stilles noen direkte krav fra det vitenskapelige system eller myndighetene når det gjelder valg av forskningsstrategi og formidlingsstrategier. Hun sier at det er slik at strategier og måter å forske på blir til underveis i prosessen med forsknings- og utviklingsarbeidet. Jeg kan ikke identifisere utsagn hos Grete og Einar som peker i retning av at de føler seg styrt eller overstyrt av myndigheter eller det vitenskapelige system. De legger slik jeg tolker det, størst vekt på å forplikte seg selv når de sier at de selv har et ansvar for å sørge for hvilke perspektiver som skal få lov til å være fremtredende i deres forskningsarbeid. Grete og Einar befinner seg i stor grad i en samtale om metodikk og strategier og jeg fikk ikke manøvrert samtalen over på styringsperspektivet knyttet til krav fra politisk hold eller direktorat og skoleeire. Dette kan kanskje ses på som et paradoks i den grad Grete og Einar faktisk har sitt forskningsprosjekt knyttet til Frabakk kommune nettopp gjennom sterke føringer fra sentrale, nasjonale myndigheter. I følge Rasmussen, Kruse og Holm (2007) må skoleutvikling sannsynligvis styres ovenfra, men på en måte som bidrar til at praktikere med sin praksiskunnskap nedenfra kan sikre gode resultater. Jeg mener å se en tydelig avtegnning av myndighetenes (politikernes) og skolenes (lærerne og skolelederne)

oppgave for å sikre reformers suksess. Utfordringer synes fremdeles å ligge i å identifisere utdanningsforskerens plass i dette perspektivet på styring.

Når Linda snakker om styring tenker hun først på kravene i egen institusjon om at hun må jobbe for å oppnå akademisk førstekompetanse”. Hun reflekterer imidlertid over nødvendigheten av å ha nytte av forskningen og at den skal oppleves nyttig på flere arenaer, både top-down og bottom-up. Både i praksisfeltet og for myndighetene. Forskere kan se ut til å være oppmerksomme på styringssignaler ovenfra, men jeg tolker det også slik at de erkjenner en autonomi og selvstendighet i forhold til hvilke strategier og hva slags formidling de kan velge å benytte for å nå målene innenfor myndighetenes intensjoner. I teoriutvalget har jeg funnet at skoleutvikling sannsynligvis må styres ovenfra, men på en måte som bidrar til at praktikere med sin praksiskunnskap nedenfra kan sikre gode resultater (Rasmussen et al.2007,s.114). I dette bildet vil utdanningsforskere kunne være representert ”ovenfra”, men også knyttet til det å sikre de gode resultatene ”nedenfra”.

Frode sine utsagn om styring kan sammenliknes med fortellingene om rolleforståelse. Frode opplever seg mer selvstendig, og mindre forpliktet av styringssignaler ovenfra. Han snakker om meningsskaping og forpliktelse som årsaker til at han jobber med det han gjør, og sier at skolene selv må bestemme fokus. Jeg vil anta at skolene opplever styringssignalene som førende og kanskje bestemmer fokus ut fra disse. I Rasmussen, Kruse og Holm (2007) hevdes det at systemiske reformer i like stor grad anser den politiske oppgave som å skape rammer for samarbeid mellom praktikere og forskere for å prøve ut og utvikle ny praksis.

5. Sammendrag

5.1 Hovedfunn

Med utgangspunkt i det innsamlete datamaterialet og analysen av dette, vil jeg forsøke å svare på problemstillingen og de fire forskningsspørsmålene jeg har stilt. Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan opplever utdanningsforskere sin rolle i forhold til utvikling i skolen?

Ut fra denne problemstillingen har jeg forsøkt å belyse følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke tilnærminger velger forskere i sitt arbeid for utvikling i skolen?
2. Hvordan oppfatter utdanningsforskere seg som bidragsyttere til skoleutvikling sett i et styringsperspektiv?
3. Hva opplever forskere som betydningsfullt i sitt arbeid med skoleutvikling?
4. På hvilken måte oppfatter utdanningsforskere sin rolle som eventuelle bidragsyttere for utvikling i skolen?

5.1.1 Svar på forskningsspørsmålene

Hvilke tilnærminger velger forskere i sitt arbeid for utvikling i skolen?

Alle de fire informantene fremstår for meg som dedikerte forskere med et tydelig engasjement for sitt arbeid med endrings- og utviklingsprosesser i skolen. Det kan være fort gjort å tenke at man som forsker, som uttaler seg til en masterstudent som skal skrive om utdanningsforskning blir ekstra oppmerksom på hva det forventes at man svarer. Disse forskerne vet hvem som skal lese oppgavene. Dette vil jeg tro ikke er uproblematisk. Spesielt fordi jeg også har vært fremtredende i det narrative perspektivet (Kvale & Brinkmann 2009) og kanskje på mange måter preget svarene med mine oppfølgingsspørsmål og refleksjoner underveis i samtalene. Samtidig mener jeg at samtlige informanter syntes å være oppriktige i forhold til de krav de *ikke* synes de innfrir i sitt arbeid og hvorfor, ved at de snakket om hva man "burde" gjøre mer av "dersom tiden hadde strukket til". Dette begrepet "å burde" mener jeg forteller både om krav forskerne stiller til seg selv, og krav som stilt dem av myndigheter og overordnet nivå. Frode var den av informantene som minst snakket om hva han "burde".

Tilnærmingene i forsknings- og utviklingsarbeidet fremstår som relativt like. Med begrepet tilnærming mener jeg i denne oppgaven i hovedsak bruk av *forskningsstrategier* og metoder for *forskningsformidling* (Rasmussen et al. 2009). Samtlige informanter har tilnærminger som kan knyttes til kvalitativ forskning, med særlig vekt på aksjonsforskning (ibid 2007). De fire informantene forteller om nærhet til praksisfeltet, om refleksjonsprosesser i samspill og det å bygge relasjoner. Utsagn som ”tett på” og ”lange, dype prosesser” kan gjenkjennes hos samtlige av de fire forskerne. I størst grad mener jeg å finne disse utsagnene hos Grete og Einar fra universitetet i Storbyen og Frode fra firmaet Fønix AS. Det å arbeide i nærhet til feltet fremkommer imidlertid også tydelig hos Linda fra høyskolen som sier hun ønsker å påvirke og bety noe for feltet. Imidlertid kan det synes som om Linda først og fremst ønsker å prege feltet på en litt annen måte, ved at hun fremdeles har ”lærerhatten” på og ønsker å påvirke pedagogisk didaktisk i forhold til læring og mestring innenfor faget matematikk. Det å ”påvirke feltet” mener jeg på denne måten viser seg fra to sider: En side som peker i retning av å utvikle skolen som organisasjon (Ekholm et al. 2010), og en side som peker i retning av å påvirke på individnivå.

Grete, Einar, Linda og Frode snakker om forskningsstrategier på noe ulike måter, og deres refleksjoner omkring begrepet skoleutvikling kommer til syne i ulike utsagn. Samtidig finner jeg likheter i deres fortellinger som jeg mener synliggjør et felles ønske om å ville bidra til utvikling i og av skolen. For de fire informantene gjaldt likeledes det samme prinsippet om å arbeide sammen med praksisfeltet i endrings- og utviklingsarbeidet. Når vi derimot snakket om tilnærminger for *formidling* (Rasmusen et al. 2007) spriket svarene noe. Spriket synes tydeliggjort i forhold til hvem formidlingen er myntet på og hvordan den skal presenteres i ulike miljøer. Her mener jeg blant annet Grete avdekker at hun ikke tenker at hennes forskning nødvendigvis skal ”slå an” i media. Hun fortsatte med å si at ”denne typen forskning er det ikke mange som sitter og venter på, for å si det sånn.” Dette kan forstås dit hen at hun tenker at formidlingen skal være et bidrag mot det vitenskapelige system (ibid) og ikke til den store skaren av lærere og ledere i praksisfeltet. Einar presiserte at de drev med en type forskning som også skulle være nyttig for andre forskere slik at *de* skal kunne bringe kunnskapen videre. Til hvem denne kunnskapen skulle bringes videre, sa ikke Einar noe om. Samtidig ga han uttrykk for et behov for å skrive også i tidsskrifter som lærere og skoleledere leser og forstår. Frodes fortellinger derimot, mener jeg synliggjør hans ønske om en

tilnærming mot praksisfeltet og de som jobber der, når han skal produsere artikler og bøker. Hans tilnærming var også å skrive bøkene sammen med aktører i praksisfeltet. Frode signaliserer at han ikke er begeistret for å måtte tilfredsstillende krav i retning av det vitenskapelige system (ibid), derfor har han også valgt den private aktørens rolle. Samtidig presiserer han at det ikke er noen motsetning i det å se behovet for dokumentasjon av praksis både i praksisfeltet og i det vitenskapelige feltet. Dette står heller ikke i motsetning til de tre forskerne fra akademia, som samtlige presiserer at de ser behovet for en ”dobbel” publisering for å nå både forskermiljøene i det vitenskapelige systemet, og praksisfeltet i utdanningssystemet. Hvordan kan de fire forskerne se at deres tilnærminger i arbeidet for utvikling i skolen virker? Hva er bakgrunnen for at de velger de nevnte tilnærminger? Dette kommer ikke frem av datamaterialet.

Hvordan oppfatter utdanningsforskere seg som bidragsytere til skoleutvikling sett i et styringsperspektiv?

Jeg mener å finne at alle de fire informantene oppfatter styringsperspektivet som lite problematisk når det gjelder deres muligheter for bidrag til utvikling i skolen. Dette tror jeg handler om at de opplever seg så nært tilknyttet praksisfeltet og sine strategier for forskning og formidling, at de ikke i særlig grad lar styringsperspektivet prege det konkrete forskningsarbeidet. Det kan hende det handler om bevissthet i forhold til hva det politiske systemet ønsker å oppnå, eller så har ikke intervju situasjonen fanget opp dette i tilstrekkelig grad. Jeg mener forskerne tilkjenner en autonomi og integritet (Bourdieu 2005) i sitt arbeid. Dette kan også handle om en konformitet i forhold til styringsperspektivet. Når Linda snakker om styring tenker hun først og fremst på kravene i egen institusjon om at hun må jobbe mer for å oppnå ”akademisk førstekompetanse”. Hun reflekterer imidlertid over nødvendigheten av å ha nytte av forskningen og at den skal oppleves nyttig på flere arenaer. Både top-down og bottom-up (Aas 2009).

Gjennom det politiske systemet har læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) bidratt til å introdusere en rekke endringer i skolens innhold. Det signaliseres et krav fra myndighetene om økt beredskap og *kompetanse* i skolen til å håndtere betingelser og forventninger fra elever, foreldre og egne medarbeidere i tråd med utviklingen av kunnskapssamfunnet (Møller og Sundli 2007). Styringssignalene synes gjennom det nasjonale

skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet - fra ord til handling* å være tydelig lagt for dagen; å utvikle kunnskap og ferdigheter i praktisk skoleutvikling, samt å utvikle og spre kunnskap om midler som virker. I materialet finnes spor av nettopp det myndighetene ber om. Jeg mener dermed å kunne se at informantene oppfatter seg som bidragsyttere til skoleutvikling i samspill med både hverandre som forskere og de ulike systemene de befinner seg innenfor eller må forholde seg til. Skoleutvikling må sannsynligvis styres ovenfra, men på en måte som bidrar til at praktikere med sin praksiskunnskap nedenfra kan sikre gode resultater (Rasmussen et al. 2007 s.114). I dette bildet vil utdanningsforskere kunne være representert ”ovenfra”, men også knyttes til det å sikre de gode resultatene nedenfra.

Frode sine utsagn om styring kan sammenliknes med hva vi finner i materialet om rolleforståelse og identitet (Bourdieu 2007, Møller 2004). Frode opplever seg mer selvstendig, og mindre forpliktet av styringssignaler ovenfra. Jeg mener det ser ut til at alle informantene har et bevisst forhold til styringsperspektivet gjennom sine fortellinger om forskningsstrategier og metoder for formidling. De vektlegger det likevel ulikt. Grete og Einar synes å befinne seg nærmest det vitenskapelige system i sin forskningstilknytning, mens Linda beveger seg noe mer i retning utdanningssystemet. I forhold til styring og det politiske systemet står de forholdsvis likt. Frode ser ut til å være den som står nærmest utdanningssystemet i sin forskning. Med dette mener jeg at han har som sitt viktigste og eneste fokus rettet direkte mot praksisfeltet. Han er også lengst unna det politiske systemet i sitt virke, fordi han ikke er tilknyttet noen institusjon som i lys av styringssignaler må bekrefte eller godkjenne hans forskningsstrategier eller forskningstilnærminger. Einar beveger seg til dels noe mer mot det politiske system enn Grete. Hvordan informantene eventuelt ser på mulighetene for selv å kunne *påvirke* det politiske system fremkommer ikke i materialet.

Hva opplever forskere som betydningsfullt i sitt arbeid med skoleutvikling?

Alle de fire informantene synes nærheten til og de lange prosessene sammen med praksisfeltet betyr mye. Videre mener jeg å se at det å utvikle kunnskap og ny teori er noe de er enige om må og bør skje i samspill med feltet det forskes på. Vil i så fall dette nærhetsperspektivet føre til at det kun skjer utvikling i den organisasjonen de forsker i eller sammen med? Dale (2005) understreker at dersom skoletiden skal utnyttes bedre og skolen bli mer effektiv, må den gjøres til gjenstand for *undersøkelser, for pedagogisk forskning og praktiske forsøk*. Dette

viser materialet at forskerne tar på alvor og at det betyr mye for dem. Jeg savner imidlertid det at informantene i større grad kunne bidratt med betraktninger omkring hvordan disse lange, dype prosessene i nært samarbeid med praksisfeltet kan bli hensiktsmessig formidlet til et større publikum. Dette med sikte på at en større del av praksisfeltet, ja hele utdanningssystemet skal kunne lære av, reflektere over og gjøres kjent med resultatene av forskningen. Hvor betydningsfullt er det for utdanningsforskere å ta større del i det journalistiske system (Rasmussen et al. 2007) enn det som skjer i dag? Hvordan ville en utdanningsforsker oppfatte det å bli invitert til et debattprogram på tv i beste sendetid? Dette har ikke materialet kunnet gi meg svar på. Det som i sum synes å være betydningsfullt for de fire forskerne å kunne *påvirke feltet og å gjøre en forskjell*.

På hvilken måte oppfatter utdanningsforskere sin rolle som eventuelle bidragsyttere for utvikling i skolen?

Grete og Einar opplever sin rolle (Bourdieu 2007, Møller 2004) som noe de stadig må endre på i forhold til hvilken "bestilling" de får. De trekker inn begreper som å *komponere og kombinere* rollene sine underveis i endrings- og utviklingsarbeidet. Grete snakker om at hun og Einar har roller som bidrar til at det er de som er sterkt inne med premissene, de som har agendaen og styrer hvordan dette skal bli, samtidig som de prøver å "lese" feltets behov. Einar og Grete vil påvirke feltet, og denne påvirkningen skjer blant annet gjennom veilederrollen og rollen som foredragsholder.

Linda ser sin rolle, om enn noe distansert, som en som kan påvirke opp over i systemene. Det som imidlertid kommer tydeligst frem hos Linda er at hun gjenkjenner seg selv best i det hun selv kaller "misjonærrollen". Hun vil også gjerne, som Grete og Einar, påvirke feltet. Jeg mener å ha funnet at forskere også har rolle som ledere av forskningsprosessen men også delvis som læringsledere og veiledere av det endringsarbeidet som eventuelt skal gjennomføres i skolen. Frode fremstår som trygg i rollen som privat aktør for skoleutvikling. Han mener at han står fritt i sin rolle slik han har valgt den. Friere enn om han skulle fortsatt å arbeide innenfor høgskolesystemet. Frode påpeker at høgskole- og universitetsansatte forskere er mer bundet i sine roller.

I lys av forskernes rolleoppfatning vil jeg kunne hevde at de er seg noe ubevisst rollen som "teknivuper" og ledere: De som "kaster det gode snakk ut til folket" (Sørhaug 2004).

De er også i ulik grad bevisste på at ”det gode snakket” kommunikativt kan fokusere en ønsket utvikling i skolen, ved at resultater presenteres innenfor det til en hver tid aktuelle system.

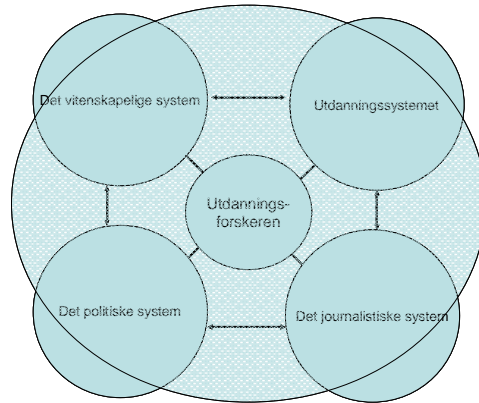
5.1.2 Konklusjon i forhold til problemstillingen

Med utgangspunkt i problemstillingen om *hvordan utdanningsforskere opplever sin rolle i forhold til utvikling i skolen*, har jeg valgt å se på forskernes fortellinger om sin forskerrolle, sitt forskningsbidrag, sin forskningstilnærming og forskningsformidling for utvikling i skolen ut fra en kobling opp mot de fire systemperspektivene jeg har skissert i kapittel 2. Jeg har utarbeidet en modell (figur 5.1) inspirert av Rasmussen, Kruse og Holm (2007) som viser en mulig ideell løsning der alle systemene er involvert i forhold til forskernes *rollebevissthet* til de fire nevnte perspektivene. Jeg knytter denne ”ideelle” modellen opp mot datamaterialet, der jeg mener å ha funnet at samtlige forskere ønsker ”å nå ut” med sine resultater. De fire systemene representerer i modellen områder jeg mener bør fokuseres og hensyntas i et helhetlig forskningsperspektiv for nettopp å nå målet om å ”nå ut”. Den transparente sirkelen ”oppå” de fire systemene har en todelt symbolikk: Den første som en visualisering av i hvilken grad tilknytning de fire systemene er bevisstgjort i forskningsprosessen, og det andre kan ses som et symbol på nettopp den gjennomsiktighet og åpenhet som kreves vedrørende de teoretiske og metodiske krav som ligger til grunn for generering av ny viten (Rasmussen et al. 2007 s. 150). Til slutt har jeg utarbeidet figurer av modellen som viser hvor jeg mener de Grete, Einar, Linda og Frode befinner seg opp mot de ulike systemene slik det fremkommer i materialet. Jeg mener modellen og figurene vil kunne hjelpe så vel forskere som praktikere til å reflektere over sin aktivitet og rolle i forhold til utvikling i skolen.

Koblingsmodell for forskningstilknytning. Et systemperspektiv på forskerens rolle, - bidrag, -tilnærming og formidling for utvikling i skolen

Troverdig forskningskommunikasjon er en invitasjon til forskeren om anstendighet (Rasmussen et al. 2007). Det vil med andre ord være viktig at nettopp koblingen til de fire systemene gjøres transparent, og at forskningen og formidlingen av forskningsresultatene gjøres med bevissthet i forhold til definisjonen av og i forståelse for de fire systemenes

perspektiv. Dette er illustrert i en modell inspirert av Rasmussen, Kruse og Holm 2007 i figur 5.1.

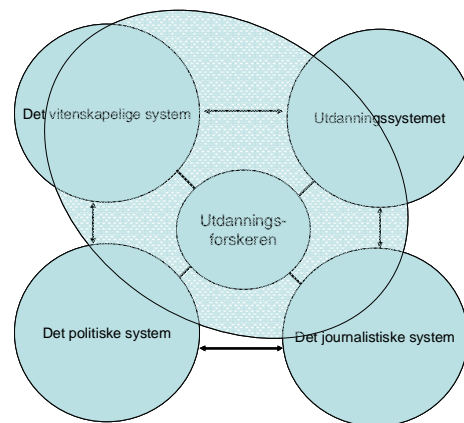


Figur 5.1 Koblingsmodell som ivaretar forskningens fire systemer for tilknytning til skoleutvikling

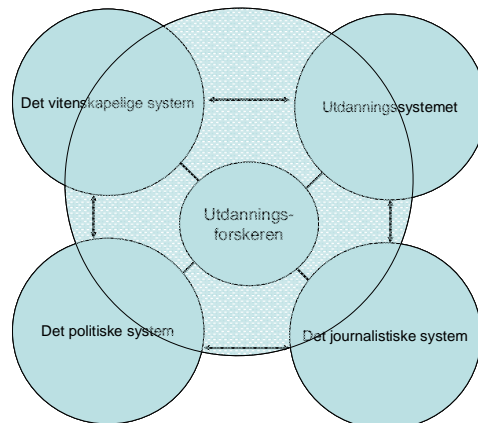
Rasmussen, Kruse og Holm (2007) påpeker at koblingene må opprettholdes gjennom *troverdig* forskningsformidling (Rasmussen et al. 2007). Forskeren må henvende seg bredt og være sin deltakelse bevisst. Med henvisning til Walters, Larau og Ranis (2009) ønsker jeg å vise til den manglende stringens og kobling i forhold til målene med forskningen og resultatene av forskningen. Troverdig forskningsformidling kan gjøre det mulig for den enkelte forsker å kommunisere forskningskunnskap i mediene og delta i den offentlige debatt, ved å overskride sitt spesifikke område og beskjeftige seg med noe som på en og samme tid ligger både innenfor og utenfor hennes område. Hun må henvende seg bredt og være sin deltakelse bevisst (Rasmussen et al. 2007). Det vil med andre ord være viktig at nettopp koblingen til de fire systemene er identifisert og kommunisert.

De neste fire figurene viser hvordan jeg mener å kunne identifisere bevissthet på forskningstilknytning i koblingsmodeller slik de fremkom hos informantene. Selv om forskjellene i forhold til roller, formidling, tilnærming og bidrag etter min mening ikke var påfallende, mener jeg likevel at det kan sies å kunne avdekkes noen variasjoner. Grete og Einar viste seg å ha en noe sterkere tilknytning til det vitenskapelige system, enn det som fremkom hos de øvrige informantene. Grete ga noe sterkere signaler rettet mot det vitenskapelige system, enn Einar. Einar var nettopp opptatt av at "akademia er en forunderlig rar verden". De var imidlertid begge også bevisste på sin tilknytning til det politiske system, det journalistiske system og i noe større grad også utdanningssystemet. Einar med noe mer

vekt på det politiske, hans figur mener jeg strekker seg noe mer ut mot det politiske og journalistiske enn det jeg synes kom frem i Gretes utsagn. Deres fortellinger om tilknytning er forsøkt illustrert i figur 5.2. og 5.3.



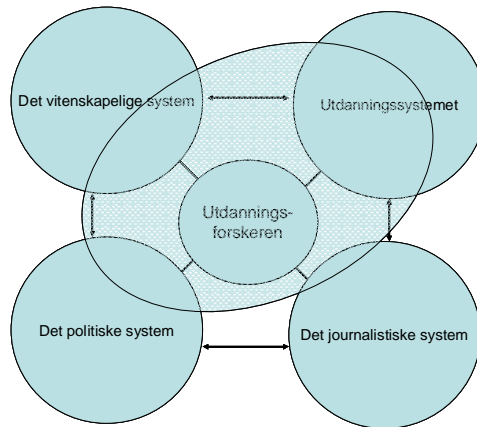
Figur 5.2. Koblingsmodell for Gretes forskningstilknytning



Figur 5.3. Koblingsmodell for Einars forskningstilknytning

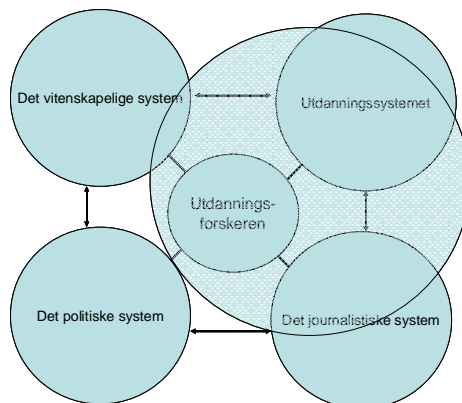
Linda snakket i større grad om sin rolle, formidling, bidrag og tilnærming med vekt på utdanningssystemet. Hun la vekt på sitt ansvar overfor lærerstudentene, kursene hun holdt og prosjektene hun utviklet. Følelsen av å ha ansvar for å produsere vitenskapelig tekst var tilstede, men ikke i tilstrekkelig grad til at det ble gjennomført som en del av forskningsoppgaven. Denne følelsen ble slik jeg ser det mer å regne som uttrykk for dårlig samvittighet mot det vitenskapelige system og det politiske systemet. Med utgangspunkt i

datamaterialet mener jeg derfor å kunne identifisere en forskningstilknytning i modellen illustrert i figur 5.4.



Figur 5.4. Koblingsmodell for Lindas forskningstilknytning

Frode snakket også i stor grad om sin rolle, formidling, bidrag og tilnærming med særlig vekt på utdanningssystemet. Han var i stor grad bevisst på sin rolle som formidler, og beveget seg i sin fortelling lenger over på det journalistiske system enn hva jeg kunne høre de andre informantene snakket om. I liten grad fremkom det utsagn som sa noe om rolle, bidrag, formidling eller tilnærming knyttet opp det politiske system eller det vitenskapelige system. Det blir viktig her å ta med i betraktningen spørsmålet om hva som er forskning. Jeg har forsøkt å illustrere Frodes forskningstilknytning i koblingsmodellen i figur 5.5. Det må for øvrig bemerkes at dette blir en grov inndeling i hovedkategorier, og er ment som en visualisering av det jeg mener kan ses på som antydninger for forskernes bevissthet, fremkommet i materialet.



Figur 5.5. Koblingsmodell Frodes forskningstilknytning

5.2 Behov for mer forskning

Mangfoldet av aktører innenfor feltet utdanningsforskning og skoleutvikling byr på utfordringer i forhold bevissthet til forskerrollen, forskningens bidrag, forskningstilhøringer og forskningsformidling. Gjennom samtaler med utdanningsforskere mener jeg å ha identifisert et felles ønske hos dem om å ”nå ut” til praksisfeltet med resultater fra sin forskning. Det er imidlertid mange spørsmål som er reist underveis. På hvilken måte kan utdanningsforskernes strategier best tjene til å utvikling i skolen? Hva er forskjellen på de private aktørenes sitt bidrag for læring og utvikling i skolen og de offentlige aktørenes bidrag? Og hvordan kan man møte utfordringene med å gjøre forskningsresultater anvendelige? Dersom man arbeider med endrings- og utviklingsprosesser i skolen uten å kunne kalle seg forsker, vil man kanskje på den annen side kunne kalle seg utdanningsforsker uten å bidra til endring og utvikling i skolen.

Det ville vært interessant å gå nærmere inn på Møllers (2004) identitetsperspektiv hvor man kan sammenlikne en forskers rolle med skolelederens rolle, og å se nærmere på likhetstrekk mellom skoleledelse og ledelse av forskning som aktivitet i skolen. Utdanningsforskerens opplevelse av sin rolle sett i lys av styringsperspektivet, er også et område det ville vært aktuelt å ta for seg i fortsettelsen. Kanskje kunne man også forske videre på hva det er som får en forsker til å bli forsker? Hvorfor velge å *forske* på eller i skolen, hvis man ønsker å bidra til utvikling i skolen? Områder man her kan se nærmere på, er forsøkt skissert i figurene i kapittel 5, og jeg kunne tenke meg videre forskning på de ulike systemene som synes å fremtre som perspektiver som mer eller mindre preger forskerens arbeid.

Det å se på forskerens makt i et ledelsesperspektiv ville også kunne være interessant, i lys av at forskerne representerer de som med forventet tyngde innehar rollen som tekniwuper for skoleutvikling: De som ”kaster det gode snakk ut til folket” (Sørhaug 2004). For at utdanningsforskere skal kunne arbeide for å ”nå ut” med sine resultater, og bidra til utvikling i skolen, kan perspektivene jeg drøfter i denne oppgaven kanskje være til inspirasjon for leseren, og skape grunnlag for ny refleksjon.

6. Litteraturliste

- Bourdieu, P. (2007). *Viten om viten og refleksivitet*. Forelesninger holdt ved College de France 2000-2001. Norsk utgave. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Conelly, M. & Clandinin, D. J. (red.) 1999: *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*. London: Teacher College Press
- Dale, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Fevolden, T. og Lillejord, S. *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekholm, M. mfl. red. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (2005). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fevolden, T og Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. og Terum, L. I. (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Holter, H. og Kalleberg, R. (2002). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Kristoffersen, L. (2007). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked*. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kjærnsli, M., m.fl. (2007). *PISA 2006: Tid for tunge løft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag AS, Akademika AS.
- Kvale, s. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T og Dobson, S. (2009) *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research*. California: Pine Forge Press.
- Rasmussen, J. m.fl. (2007). *Viden om utdanning. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets*

-
- organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sørhaug, T. (2004). *Managementlitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T., (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005- 2008*
[www.http://udir.no/upload/skoleutvikling/bakgrunnsnotat_fraordtilhandling](http://udir.no/upload/skoleutvikling/bakgrunnsnotat_fraordtilhandling).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo.
- Wadel, C. (2007). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek AS.
- Walters, P.B. mfl (2009). *Education Research on Trial. Policy Reform and the Call for Scientific Rigor*. New York: Routledge.
- Wittek, L. (2006). *Læring i og mellom mennesker*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft*. Doktoravhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Åkerstrøm Andersen, N. (1999). *Diskursive analysestrategier*. København: Institut for Organisation og Arbejdssociologi.

7. Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Opgavens problemstilling er:

- *Hvordan ser utdanningsforskere seg som aktører til lærings- og utviklingsarbeid i skolen?*

Opgavens analyse spørsmål er:

- *Hvordan kan vi forstå utdanningsforskning i forhold til ledelse av læring i skolen?*
- *På hvilken måte kan vi tolke myndighetenes forventninger om bruk av kompetansemiljøer for endrings- og utviklingsarbeid i skolen?*

1. Forståelse av begrepet utdanningsforskning

Den aktuelle debatt om generering av viten fra universitet og høyskoler har ført til en ganske opphetet debatt om hvilke instanser som kan påberope seg eierskapet til betegnelsen *forskning*. (Rasmussen, Kruse og Holm, 2007).

2. Utfordringene innenfor utdanningsforskningen – tre ulike systemer vitenskapelig system, utdanningsystem – og politisk system (forskningstilknytning)

Norge har et av verdens dyreste utdanningsystemer. Hva er det som egentlig ”virker” innenfor pedagogikken? I kjølvannet av internasjonale undersøkelser har dette spørsmålet blitt en ny utfordring for den pedagogiske forskningen (Rasmussen, Kruse og Holm, 2007).

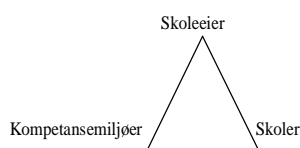
3. Resultater av utdanningsforskningen

Det å holde lærere (skoler og skoleeier, forfatters anm.) ansvarlige for resultatene av undervisningen gir kun mening hvis de har kjennskap til og kompetanse til å anvende resultatene av forskning (Rasmussen, Kruse og Holm, 2007).

4. Formidling av pedagogisk viten/forskning

5. Utdanningsforskere som aktører for læring og utvikling i skolen?

(...) En forutsetning for å kunne delta er at søker har knyttet til seg eksternt kompetansemiljø. (...) Det vil være en fordel, men ikke et krav, om at prosjektene kan skape en kobling mellom de tradisjonelt skoleorienterte kompetansemiljøene (lærerutdanninger, pedagogiske forskningsinstitutter etc.) og kompetansemiljøer med erfaring fra organisasjonsutvikling generelt (KUD 2005, pkt 3.4, side 3).



6. Utdanningsforskningens plass i samtunnet