May Britt Postholm (red.)

KUNNSKAP FOR EN BEDRE SKOLE

Etter- og videreutdanning som strategi



FAGBOKFORLAGET

KUNNSKAP FOR EN BEDRE SKOLE

May Britt Postholm (red.)

KUNNSKAP FOR EN BEDRE SKOLE

Etter- og videreutdanning som strategi

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2729-7
ISBN (trykt): 978-82-450-2187-5

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen
Forsidedesign ved forlaget
Forsideillustrasjon: © shutterstock / Guitar photographer

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
E-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Innhold

Kapittel 1

Innledning ... **9**

Bokens utgangspunkt ... 9

Bokens kapitler ... 11

Ettertanke og tankeredskap ... 17

Kapittel 2

Kritisk refleksjon som akademisk dyd eller praktisk verktøy for skoleledere? ... **19**

Kritisk refleksjon – hva er det? ... 19

Filosofisk pragmatisme og kritisk refleksjon ... 20

Kritisk refleksjon i spennet mellom teori- og praksistyranni ... 23

Kritisk refleksjon og evidensbasert skoleledelse ... 26

Evidens i norsk skoleledelse ... 28

Evidens gir makt ... 29

Mot en mer kritisk reflektiv EVU-undervisning – noen implikasjoner ... 35

Epilog: Uten kritisk refleksjon blir vi substantivsjuke ... 36

Kapittel 3

Når kunnskap fra rektorutdanningen møter skolen ... **39**

Innledning ... 39

Videreutdanning av skoleledere ... 40

Perspektiver på kunnskap i organisasjoner ... 41

Metode ... 45

Funn i studien ... 48

Oppsummerende konklusjon ... 57

Kapittel 4

Betydningen av nettverk for nye rektorer ... **61**

Innledning ... 61

Teoretisk grunnlag ... 63

Den gjennomførte studien ... 67
Analyse av data ... 70
Diskusjon ... 77
Betydningen av nettverk ... 79
Avsluttende kommentarer ... 81

Kapittel 5

Læreres opplevelse av videreutdanningens betydning for læring og praksisutøvelse i skolen ... 85

Innledning ... 85
Videreutdanning av lærere ... 87
Forskning på videreutdanning og læreres læring i skolen ... 88
Metode ... 90
Presentasjon av funn ... 91
Analyse og diskusjon ... 98
Konkluderende refleksjon ... 102

Kapittel 6

Mikropolitiske prosesser i spill i etterkant av videreutdanning ... 105

Innledning ... 105
Teoretisk rammeverk ... 106
Metode ... 108
Studiens funn ... 110
Diskusjon – mikropolitikk som følger i etterkant av videreutdanning ... 114
Oppsummerende refleksjon ... 117

Kapittel 7

Kompetanseutvikling på yrkesfag ... 121

Innledning ... 121
Etter- og videreutdanning på yrkesfag – styringsdokument ... 123
Videreutdanning for yrkesfaglærere – undersøkelser ... 124
Forskning på videreutdanning og kunnskapsutvikling i skolen ... 126
Metode ... 128
Dataanalyse ... 129
Studiens funn ... 130
Drøfting ... 138
Oppsummering ... 141

Kapittel 8

Videreutdanning av lærere: Samspill mellom ulike kunnskapsformer 145
Innledning 145
Læreres forhold til forskningsbasert kunnskap 147
Primær- og sekundærerfaringen som lærernes viktigste kunnskapskilde 148
Forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap som dikotomier 149
Samspill mellom ulike kunnskapsformer – teoretiske perspektiver 150
Utfordringer ved å skape sammenheng mellom videreutdanning og det praktiske lærerarbeidet 153
Samarbeid mellom lærere og forskningsmiljø 156
Oppsummering og avsluttende kommentarer 157

Kapittel 9

Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis 161
Innledning 161
Et teoretisk bakteppe: Kunnskap som begrep og fenomen 163
Nasjonale satsinger og kompetansestrategier 171
Fra struktur- til praksisperspektiv? 180
Oppsummering og konklusjon 184

Forfatterne 189

Kapittel 1

Innledning

Bokens utgangspunkt, innhold og hensikt

May Britt Postholm

Bokens utgangspunkt

Den formelle kompetansen blant lærere er en nasjonal utfordring. Konklusjonen er hentet fra Kunnskapsdepartementets strategi for *Kompetanse for kvalitet* (2012–2015) (Kunnskapsdepartementet, 2012). Formålet med strategien var å styrke elevenes læring og motivasjon i grunnopplæringen ved å øke læreres og skolelederes kompetanse. Videre var formålet å øke læreres og skolelederes status og styrke tilliten til skolens kvalitet. I strategiplan 2016–2025 (Kunnskapsdepartementet, 2015a) følges prinsippene for strategiplan 2012–2015 opp. Denne strategiplanen representerer et ytterligere tiltak for at undervisning og krav til lærere, som beskrevet i *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014), skal kunne oppfylles i løpet av ti år. I denne strategiplanen er det videreutdanning som står sentralt. Det slås fast at hensikten med videreutdanningen er å styrke elevenes læring for at elevene skal være godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og til aktiv deltakelse i samfunnet. Det poengteres at faglig og pedagogisk sterke lærere og kompetente og dyktige ledere er en nøkkel for å oppnå det. I strategiplanen står det at samfunnet har store forventninger til skolen. Det står videre at god skoleledelse er nødvendig for å kunne oppfylle forventningene, og at skoleledere skal ha mulighet til å styrke sin kompetanse og til å utvikle gode faglige nettverk med andre skoleledere. I denne siste strategiplanen legges det fortsatt vekt på kollektiv læring og utvikling av profesjonelle fellesskap. Det påpekes at profesjonelle fellesskap, der kompetent ledelse legger til rette for at faglig dyktige lærere samarbeider om en kollektiv skolekultur og god undervisning, bidrar til et godt læringsmiljø og

til at elevene lærer mer. Lederes betydning for læreres læring og utvikling av et godt læringsmiljø i skolen som igjen påvirker elevenes læring, understøttes av forskning (Kennedy, 2011; Thoonen, Sleegers, Oort, & Peersma, 2014; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). En av intensjonene i videreutdanningen er å utvikle skolen som en lærende organisasjon gjennom å stimulere til skole- og kollegabasert videreutdanning og til deling av kunnskap i kollegiet.

Som det går frem over, er det en storstilt satsing på etter- og videreutdanning. Spørsmålet som forfatterne av denne boken stiller seg, er om målene for satsingen oppnås, og om det skjer utvikling i skoler og i undervisningen som bidrar til at ledere, lærere og elever lærer mer. Det er gjort noen evalueringer av satsingen ved hjelp av spørreskjema så langt (NIFU, 2014, Oxford Research, 2012), men ingen forskning som går i dybden på videreutdanningens betydning for deltakerne og den skolekonteksten de befinner seg i, er gjennomført. Med en nysgjerrighet knyttet til den storstilte satsingen på videreutdanningen utformet forskergruppen for «Ledelse, undervisning og læring» ved PLU/NTNU følgende overordnede problemstilling:

Hvordan bidrar etter- og videreutdanning til kunnskapsutvikling i skolen?

Når vi stilte denne felles problemstillingen for forskningen, var intensjonen å forstå videreutdanningens betydning for den enkelte deltaker. Videre ønsket vi å utvikle en forståelse for hvordan videreutdanningen tok utgangspunkt i skolenes behov, at videreutdanningen var skolebasert, og hvordan kunnskap utviklet i videreutdanningen ble inkludert i kollektiv læring i skolen. Den overordnede problemstillingen rammer inn åtte delprosjekter som til sammen skulle kunne gi svar på hovedproblemstillingen som vi utformet. De åtte delprosjektene har følgende titler:

Delprosjekt 1 (kapittel 2), tittel:
Kritisk refleksjon som akademisk dyd eller praktisk verktøy for skoleledere?

Delprosjekt 2 (kapittel 3), tittel:
Når kunnskap fra rektorutdanningen møter skolen

Delprosjekt 3 (kapittel 4), tittel:
Betydningen av nettverk for nye rektorer

Delprosjekt 4 (kapittel 5), tittel:
Læreres opplevelse av videreutdanningens betydning for læring og praksisutøvelse i skolen

Delprosjekt 5 (kapittel 6), tittel:
Mikropolitiske prosesser i spill i etterkant av videreutdanning

Delprosjekt 6 (kapittel 7), tittel:
Kompetanseutvikling på yrkesfag

Delprosjekt 7 (kapittel 8), tittel:
Videreutdanning av lærere: Samspill mellom ulike kunnskapsformer

Delprosjekt 8 (kapittel 9), tittel:
Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis: Dilemma og spenninger i norsk skoleutvikling

De tre første delprosjektene fokuserer på utdanning av skoleledere. Delprosjekt 4 og til og med delprosjekt 7 retter oppmerksomheten mot lærere. I delprosjekt 8 står kunnskapssyn sentralt og hvordan ulike kunnskapssyn kan sette preg på arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen. For å få svar på problemstillingene i hvert av disse delprosjektene har vi forfatterne studert relevant teori og relevante dokumenter og innhentet empirisk datamateriale, hovedsakelig gjennom intervju. Forskningen har ved at vi har hatt ulike innganger til studiene, resultert i noen kapitler hvor teorier har fått en betydelig plass, mens andre kapitler bringer frem lederes og læreres stemmer. Forfatterne har tilpasset formen på kapitlene til innholdet. Det betyr at kapitlene har både ulik struktur og lengde. I det følgende presenteres innholdet i det enkelte kapittel.

Bokens kapitler

I bokens kapittel 2 undersøker Erlend Dehlin hvordan «kritisk refleksjon» kan være et formålstjenlig hjelpemiddel for utvikling av dømme- og handlekraft blant skoleledere. Problemstillingen i kapitlet er: *Hvilken betydning kan «kritisk refleksjon» ha for undervisning ved EVU-programmer rettet mot skoleledere?* Den overordnede hensikten er å undersøke hvordan kritisk refleksjon (KR) kan være et viktig redskap for å unngå teori-/modelltyranni på den ene siden og praksistyranni på den andre, og hvordan dette byr på pedagogiske utfordringer

i møtet med skoleledere som EVU-studenter. At kritisk refleksjon er viktig i praksis, henger sammen med det veldige trykket for å forbedre resultatene i skolen. Skoleledere opplever dette trykket daglig, og tar sine opplevelser, forventninger og ambisjoner med inn i undervisningsrommet. Forsknings- og praksisfeltet byr på et mangfold oppskrifter og modeller for å skape forbedring, og for å kunne lede utviklingen på en god måte. Samtidig synes det som om begrunnelsen for disse ofte bunner i et kunnskapssyn og en metodologisk antakelse om at forbedringsarbeid bør drives såkalt evidensbasert. Et formål med dette kapitlet er å reflektere kritisk over antakelser, og undersøke hvordan kritisk refleksjon kan være en nøkkel for å kunne dra nytte av evidensbaserte modeller og oppskrifter som er importert fra andre sammenhenger. Dernest er formålet å vise hvordan kritisk refleksjon kan brukes «innvortes», som en kapasitet til å undersøke, utfordre, men også videreutvikle og styrke, etablerte tenke- og handlemåter på veien mot god ledelsespraksis.

I kapittel 3 retter Carl Fredrik Dons, Eirik J. Irgens og Kjell Atle Halvorsen oppmerksomheten på rektorutdanningen. Problemstillingen for kapitlet er følgende: *Hvordan møter kunnskap fra rektorutdanningen skolen?* Skoleutviklingsprosesser blir ofte delt inn i tre faser. Disse er initiering, implementering og institusjonalisering (Anderson, 2010). Til tross for at det i flere beskrivelser av utviklingsprosjekter i norsk skole (f.eks. Ny GIV og Skolebasert kompetanseutvikling) er blitt understreket at forbedringene skal ha en varig effekt, synes det som om det er initierings- og implementeringsfasene som får mest oppmerksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2014). Hvordan ny kunnskap skal føre til forbedringer som blir skoleorganisasjonens, og ikke bare enkeltpersoners, og hvordan denne kunnskapen skal påvirke skolens handlingsformer i et lengre perspektiv, er også et lite utforsket område. Skoleledere har en nøkkelrolle når det gjelder å utvikle arbeidsformer som høyner sannsynligheten for at ny kunnskap bidrar til utvikling av skolen og varer ved (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, & Wæge, 2013). I dette kapitlet retter forfatterne derfor søkelyset mot hvordan skoleledere som har gjennomført en lederutdanning, tenker om utfordringene med å transformere erfaringene fra lederutdanningen til kunnskap som kan forbedre egen og egen skoles praksis. For å få svar på dette gjennomførte de en survey med både kvantitative og kvalitative spørsmål blant 42 tidligere studenter ved den nasjonale rektorutdanningen. I tillegg gjennomførte de fem fokusgruppesamtaler med de tidligere studentene. Spørsmålene ble utformet og analysert ved hjelp av teori om kunnskap i organisasjoner, med særlig vekt på Blacklers (1995) sondering mellom et statisk, strukturelt og et praksisorientert, prosessuelt syn på kunnskap i organisasjoner. Forfatterne finner at skolelederne

på den ene siden rapporterer at noe av kunnskapen fra studiet setter spor i egen og egen skoles praksis, på den andre siden at det også skjer prosesser i transformasjonsprosessen fra erfaring gjort i en utdanningssituasjon til lokal kontekst som krever et prosessuelt, praksisbasert kunnskapssyn for å forstå og analysere. Avslutningsvis drøfter forfatterne kort utfordringer dette stiller et videreutdanningsstudium i ledelse overfor, og påpeker behov for videre forskning og teoriutvikling.

I kapittel 4 stiller Gunnar Engvik følgende spørsmål: *Hvilken betydning har nettverk for nye rektorer?* Det er utformet tre forskningsspørsmål som til sammen bidrar til å gi svar på problemstillingen. Tematisk omfatter forskningsspørsmålene hvilke tema/emner som blir tatt opp i nettverkene, hva nettverkene bidrar med i utviklingen av rektorrollen (prosesser), og hvilke strukturer som kjennetegner nettverkene. Interessen for rektorers kompetanseutvikling i nettverk viser seg å være økende. Et kjennetegn på slike nettverk er engasjerte medlemmer og at nettverkene har felles aktivitet og mål. Kapitlet bygger på en intervjustudie med fire nye rektorer som har gjennomført rektorutdanning (30 stp.). De rektorene leder 1–7 skoler som er lokalisert i rurale strøk i Norge. Hovedinntrykket er at rektorene har vært aktive i å vedlikeholde og opprette nettverk i tiden som ny rektor. Nettverkene har en variert struktur, og de har til dels en ulik, men stor betydning for rektorene. Rektorutdanningen, som er en nasjonal strategi for skoleutvikling, har gitt rektorene en bredere faglig plattform, utvidet forståelse og trygghet i diskusjoner og i viktige avgjørelser. Analyser av intervjuene gir fire hovedkategorier som er analysert og satt inn i en aksemodell. Hovedkategoriene «Åpenhet om utfordringer» og «Støtte for avgjørelser» synes å ha de beste vilkårene i rektorenes nettverk med enkle strukturer, mens «Utvikling av kompetanser» og «Legitimering av rektorrollen» i større grad forekommer i nettverk som har en mer kompleks struktur. Den andre aksen i modellen har «henter» og «dyrker» som ytterpunkter. Analysene viser at det er gode vilkår for «Åpenhet om utfordringer» og «Utvikling av kompetanse» i nettverk som rektorene «dyrker», mens «Støtte for avgjørelser» og «Legitimering av rektorrollen» i større grad utvikles i nettverk der rektorene «henter» impulser og kunnskap. Kapitlet avsluttes med en kritisk drøfting av nettverk for rektorer som strategi for skoleutvikling.

I kapittel 5 retter May Britt Postholm oppmerksomheten mot hvordan masterutdanning i lærerprofesjon har betydning for kunnskapsutvikling i skolen. Problemstillingen for studien som kapitlet bygger på, er følgende: *Hvordan bidrar videreutdanning til individuell og kollektiv læring før læreres praksisutøvelse i skolen?* Studien utforsker i dybden hvordan fire deltakere fordelt på tre skoler

opplevde masterutdanning, og hvilken betydning denne hadde for arbeidet i skolen. Skolelederne på de tre skolene ble også intervjuet for å samle inn informasjon som kunne bidra til å forstå de kontekstuelle forholdene på skolene. I kapitlet er innholdet i masteren som deltakerne i studien har tatt, presentert. Videre er evalueringer av videreutdanning samt tidligere forskning på videreutdanning og kunnskapsutvikling presentert som kunnskapsgrunnlaget for studien. I metodedelen går det frem at deltakerne ble intervjuet ved hjelp av semistrukturerte intervju. Datamaterialet som ble samlet inn, ble tatt opp, transkribert og analysert ved hjelp av den konstant komparative analysemetoden (Strauss & Corbin, 1998). I analysen ble følgende tre kategorier utviklet: «Videreutdanningens betydning for lærerens praksis», «Videreutdanningens betydning for kollegaer» og «Kollektiv aktivitet på skolen». Disse kategoriene danner også struktur for presentasjonen av funnene i studien. Funnene viser at det er arenaer for kunnskapsutvikling i skolen, men det er et sprik mellom intensjoner og praksis. Funnene tilsier at skolene har en vei å gå før videreutdanningen vil få betydning for kunnskapsutviklingen i skolene. Det fremgår ikke av studien at det er kollektive læringsprosesser på skolene. Fra én skole deltok to lærere på masterstudiet. Disse lærerne opplever at det var en fordel å være to under studiet, men ikke etter endt studium, da skolen ikke har en praksis som benytter seg av kunnskapen som de har tilegnet seg. Kapitlet konkluderer med at det ideelle ville være at lærere som har tatt videreutdanning, får bidra med sin kunnskap i prosesser som inkluderer observasjon og refleksjon over praksis, slik at kunnskapen lettere kan omsettes til en anvendt teori eller en bruksteori.

I kapittel 6 presenterer Anne Berit Emstad en studie av tre lærere og en skoleleder i videregående skole som alle har gjennomført videreutdanning i «veiledning av nyutdannede». Studien har undersøkt hvordan de gjennom mikropolitiske strategier har bidratt til å fremme endring i skolen på grunnlag av ny kunnskap ervervet gjennom videreutdanning. Problemstillingen som studien tar utgangspunkt i, er følgende: *Hvilke strategier kan identifiseres når individuell videreutdanning fører til endringer på skolenivå?* I den ene skolen skjer en bottom-up-prosess der lærere som har deltatt i videreutdanningen, er drivkraften bak endringene, og i den andre skolen skjer en top-down-prosess der en skoleleder er arkitekten bak endringene som skjer. Datamaterialet består av intervju med tre lærere og en skoleleder som alle hadde gjennomført videreutdanning i «veiledning av nyutdannede». Teoretisk rammeverk for diskusjonen er mikropolitikk. Tre mikropolitiske strategier ble identifisert på grunnlag av intervjuene. Disse er (1) distribuert ledelse – der formelle og uformelle ledere utvikler, implementerer og følger opp et system for ivaretakelse av nyutdannede

lærere, (2) etablering av formål med verdier som drivkraft der ny kunnskap brukes som grunnlag for å iverksette og følge opp et initiativ om endring på skolenivå, og (3) diplomatiske politiske handlinger for å fremme fellesinteresser. Studien bidrar med økt kunnskap om hvordan videreutdanning kan gi grobunn for nye verdier som kan gi løft til endring på systemnivå i en skole. Verdiene har blitt drivkraften for forskningsdeltakernes mikropolitiske strategier i etterkant av videreutdanningen. Disse verdiene er knyttet til et ønske om at de nyutdannede lærerne skal bli i skolen og få en god start på sin yrkeskarriere.

Kapittel 7 er skrevet av Klara Rokkones og handler om kompetanseutvikling på yrkesfag gjennom etter- og videreutdanning (EVU). Kapitlet bygger på en studie gjennomført på en stor kombinert videregående skole med 1250 elever, og hvor halvparten av elevene går på yrkesfaglige utdanningsprogram. I studien deltar 49 yrkesfaglærere innenfor utdanningsprogrammene bygge- og anleggsteknikk (BA), design og håndverk (DH), service og samferdsel (SS) og teknikk og industriell produksjon (TIP). Studien omfatter en kartlegging av lærerens EVU de siste fem år (2010–2015) i en spørreundersøkelse gjennomført på læringsplattformen itslearning. I tillegg har Rokkones intervjuet fire avdelingsledere på de utdanningsprogrammene som er representert i kartleggingen. Studien er gjennomført som to delstudier og tar utgangspunkt i følgende problemstillinger: *Hvilke etter- og videreutdanningstilbud deltar yrkesfaglærere på? Hvilke ønsker og tanker har yrkesfaglærerne til kompetanseutvikling gjennom etter- og videreutdanning?* Kapitlet gir en oversikt over hvilke erfaringer og ønsker yrkesfaglærere har når det gjelder kompetanseutvikling gjennom etter- og videreutdanning (EVU). Kapitlet beskriver også i hvilken grad yrkesfaglærere har deltatt i tilbud innenfor *Kompetanse for kvalitet* (2012–2015). Videre presenteres en oversikt over hvordan tilbud om EVU for yrkesfag er tenkt organisert fremover med utgangspunkt i *Yrkesfaglærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Relevante spørsmål som stilles, er i hvilken grad tilbudene og organiseringen for EVU for yrkesfag treffer behovet skoleeier, skoler og yrkesfaglærere har for kompetanseutvikling innenfor yrkesfagene. Kapitlet gir en fyldig beskrivelse av EVU på yrkesfag, med hovedvekt på videreutdanning og hospiteringsordningen. I kapitlet presenteres tidligere studier på EVU, samt den metodiske tilnærmingen for studien. Hensikten med studien som kapitlet bygger på, er å få utviklet ny kunnskap som kan bidra til å videreutvikle relevante og gode tilbud innenfor EVU på yrkesfag. Funn i studien viser at tilbudene, rammene og organiseringen av EVU må utvikles slik at yrkesfaglærerne ønsker å delta, og slik at det gis muligheter for kompetanseutvikling innenfor yrkesfagene i videregående opplæring.

I kapittel 8 diskuterer Turid I. Ertsås utfordringer som forskningsmiljøer og lærere står overfor når de i samarbeid skal utvikle relevant kunnskap for praksis. Søkelyset rettes mot læreres kunnskapsgrunnlag og hvilke former for kunnskap som skal inngå i deres profesjonelle utvikling. Det er for lærere, som innenfor andre profesjonsgrupper, en økt oppmerksomhet på kunnskapsutvikling og profesjonell yrkesutøvelse. Med utgangspunkt i studier som viser at lærere sammenlignet med andre profesjonsgrupper holder seg lite orientert om nyere forskning innenfor eget profesjonsområde, uttrykkes det fra myndighetenes side bekymring over den stilling forskningsbasert kunnskap har blant lærere som profesjonsgruppe. Myndighetene synes nå å legge større vekt på at lærere skal anvende tilgjengelig forskning i sin kunnskapsutvikling og yrkesutøvelse, og understreker at det er viktig for lærere å kunne orientere seg innenfor det pedagogiske forskningsfeltet og kunne ta i bruk ny kunnskap. Med utgangspunkt i bekymringen fra myndighetenes side er flere tiltak som kan knyttes til læreres profesjonsutvikling, satt på dagsordenen. Dette gjelder for eksempel en sterkere satsing på læreres videreutdanning, noe som innebærer et samarbeid mellom praksisfeltet og forskningsmiljøer. I kapitlet rettes søkelyset mot samspillet mellom ulike kunnskapsformer som inngår i lærernes profesjonelle utvikling. Med utgangspunkt i forskningsfunn og teorier diskuteres samspillet mellom ulike kunnskapsformer og hvordan ulike former for kunnskap legitimeres og gjøres relevant for praksis. Kapitlet innrammes av følgende problemstilling: *Hvilke utfordringer står forskningsmiljøer og lærere overfor når ulike kunnskapsformer skal integreres i læreres kunnskapsgrunnlag gjennom videreutdanning?* Kapitlet innledes med en drøfting av myndighetenes bekymring over den stillingen forskningsbasert kunnskap har blant lærere. Videre drøftes det hvordan man kan skape gode sammenhenger mellom videreutdanningen og det praktiske lærerarbeidet. Med utgangspunkt i forventninger som stilles til profesjonelle lærere, blir søkelyset avslutningsvis rettet mot videreutdanning av lærere og utfordringer som forskningsmiljøer og lærere kan møte i dette samarbeidet.

I kapittel 9 undersøker Erlend Dehlin og Eirik J. Irgens hvordan ulike kunnskapssyn kan sette preg på arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen. Problemstillingen for kapitlet er denne: *Hvordan kan ulike kunnskapssyn sette preg på arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen gjennom nasjonale, kompetansebaserte satsinger?* Forfatterne legger hovedvekten på kvalitetsutvikling gjennom nasjonale satsinger der kompetanseutvikling ved hjelp av etter- og videreutdanning er et sentralt virkemiddel. De innleder med en teoretisk drøfting av et overordnet skisma som skiller mellom et såkalt strukturperspektiv og et praksisperspektiv på kunnskap. Et strukturperspektiv defineres ved at kunnskap betraktes som

ting, objekter eller enheter, til forskjell fra et praksisperspektiv, som betrakter kunnskap som levende og dynamiske prosesser. Et viktig poeng i den teoretiske drøftingen er å vise at selv om de to perspektivene er gjensidig utelukkende på et paradigmatisk nivå, kan en fra et praksisperspektiv velge å se på kunnskap som struktur all den tid dette forenkler, rydder opp i kompleksitet og avstedkommer god handling. Etter en grundig teoretisk drøfting løfter forfatterne diskusjonen inn på praksisarenaen, og viser hvordan den siste i en rekke nasjonale satsinger som ble initiert i 10-årsperioden 2003–2013, *Ungdomstrinn i utvikling* med sin skolebaserte kompetanseutvikling, har tydelige innovative elementer knyttet til kunnskapsperspektiv. Ved hjelp av Utdanningsdirektoratets bakgrunnsdokumenter og evalueringer av satsingen drøfter forfatterne hvordan ideen om skolebasert kompetanseutvikling utfordrer den dominerende kunnskapsforståelsen som synes å ha ligget til grunn i tidligere satsinger. De argumenterer på denne bakgrunn for at vellykket skolebasert kompetanseutvikling forutsetter en bevegelse fra en leveransemodell for kompetanseutvikling til en prosessmodell, der et strukturperspektiv som favoriserer proposisjonell, statisk kunnskap, må finne sin plass ved siden av et praksisperspektiv der kunnskap er kontekstuell og må utvikles i handling.

Ettertanke og tankeredskap

Utgangspunktet for forskningen som vi forfatterne har gjennomført, var fundamentert i ønsket om å forstå hvordan etter- og videreutdanning kan bidra til kunnskapsutvikling i skolen. Vi har i forskningsarbeidet og i skrivingen av kapitlene fått mer innsikt i intensjonene bak satsingen på etter- og videreutdanning, og vi har utviklet vår forståelse for hvordan satsingen har fått og kan få implikasjoner for arbeidet i skolen. I strategiplanene beskrives det at videreutdanningen skal være skole- og kollegabasert, og at kunnskap skal deles i kollegiet. Med utgangspunkt i delprosjekter ser vi forfatterne at kunnskapen som deltakere på etter- og videreutdanning har ervervet seg, blir delt på tradisjonelt vis gjennom presentasjoner til andre i kollegiet, hvis den da i det hele tatt blir delt. Med et prosessuelt kunnskapssyn, som blir beskrevet i kapittel 9, deles kunnskap i dynamiske samspillsprosesser, kunnskapen overføres ikke fra sender til mottaker. Vi opplever at intensjonene i strategiplanen roper etter et prosessuelt kunnskapssyn, men det ser ikke ut som at ropet skaper gjenklang i skolekonteksten. Våre delstudier er bare små dykk inn i etter- og videreutdanningens store utbredelse. Vår ettertanke er likevel at skoler må utvikle en kultur med samarbeidsformer som innbyr til felles kunnskapskonstruksjon

og ikke en statisk overlevering av kunnskap. Vår motivasjon var å lære om etter- og videreutdanning og hvilken betydning den har for kunnskapsutviklingen på skoler. Vår intensjon med denne boken er at du som leser også kan få innblikk i studiene og kapitlene som er skrevet, og dermed kunne bruke disse som tankeredskap for å utvikle egen forståelse og egne praksiser knyttet til etter- og videreutdanning og kunnskapsutvikling i skolen.

Referanser

Anderson, S.E. (2010). Moving Change: Evolutionary Perspectives on Educational Change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins. (red.), *Second International Handbook of Educational Change* (s. 65–84). Dordrecht: Springer.

Blackler, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies, 1 og 6*(6), 1021–1056.

Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education, 34*(1), 25–41.

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kompetanse for kvalitet, strategi for etter- og videreutdanning (2012–2015)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen.* Hentet 1. september 2015 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategi-skole_web.pdf

Kunnskapdepartementet. (2015a). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet 28. april 2016 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Yrkesfagslærerløftet*. Hentet 28. juni 2016 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/yrkesfaglarerloftet/id2460772/

NIFU. (2014). *Deltakerundersøkelsen 2014*. Rapport 36/2014. Hentet 1. september 2015 fra http://evalueringsportalen.no/evaluering/deltakerundersokelsen-2014-resultater-av-en-sporreundersokelse-blant-ansatte-i-skolen-som-har-tatt-videreutdanning-i-regi-av-strategien-kompetanse-for-kvalitet

Oxford Research. (2012). *Evaluering av nasjonal strategi for videreutdanning av lærere. Sluttrapport.* Aarhus: Aarhus Universitet. Institut for uddannelse og pædagogikk (DPU).

Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika forlag.

Thoonen, E.E.J., Sleegers, P.J.C., Oort, F.J., & Peersma, T.T.D. (2014). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 23*(4), 441–460.

Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Hentet 9. juni 2011 fra http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf

Kapittel 2

Kritisk refleksjon som akademisk dyd eller praktisk verktøy for skoleledere?

Erlend Dehlin

Dette kapittelet undersøker hvilken betydning «kritisk refleksjon» kan ha for undervisning ved EVU-programmer rettet mot skoleledere. Teksten er strukturert gjennom tre deler: Først redegjøres det for kritisk refleksjon som begrep og fenomen på bakgrunn av pragmatistisk filosofi. I neste del diskuteres betydningen av kritisk refleksjon som metakompetanse knyttet til benchmarking og evidensbaserte tilnærminger i skoleledelsesfeltet. I tredje del sammenholdes innsiktene fra første og andre del og rettes inn mot betydningen av, og utfordringer med, kritisk refleksjon i EVU-undervisning for skoleledere. Diskusjonen her vender seg mot modeller og teorier som både er relevante for EVU og for praksisfeltet.

Kritisk refleksjon – hva er det?

Problemstillingen som rammer inn teksten, er følgende: *Hvilken betydning kan «kritisk refleksjon» ha for undervisning ved EVU-programmer rettet mot skoleledere?* Kapittelet bygger opp en forståelse av kritisk refleksjon (KR) som en kapasitet og handling til *berettiget undring* som retter seg innover i EVU-studentens eget sinn, mot egne oppfatninger og praksiser, og utover i skolekollektivet mot så vel etablerte praksiser som nye modeller. Teksten er strukturert slik at jeg først tar tak i aktuelle problemområder i praksisfeltet knyttet til skoleledelse og KR, og deretter løfter disse inn i EVU-rommet. Denne strukturen er valgt ut fra en maksime om at teori skal være relevant for praksis, noe som tilsier at EVU i skoleledelse bør være praksisrettet og evne å gjenspeile praktiske utfordringer: I den grad KR er relevant i skoleledelsespraksis, er det også relevant i EVU for skoleledere og omvendt.