

# VEILEDER FOR DELTAKENDE AKSJONSFORSKNING (PAR) FOR TRIVSEL I SKOLEN

En veiledning for å implementere deltakende aksjonsforskning (PAR) i hverdagen til utdanningsinstitusjoner, spesielt barnehager, barneskoler og ungdomsskoler.

## Innhold

Innledning.....	2
Om prosjektet.....	3
Definisjon av Wellbeing.....	4
Om Participatory Action Research (PAR) .....	5
Internasjonale erfaringer om implementering av PAR .....	7
Østerrike.....	7
Litauen.....	7
Slovenia .....	8
Italia.....	8
Portugal .....	9
Norge.....	10
Generelle problemer and anbefalinger.....	10
Konklusjon .....	12
Litteratur.....	14

## Forfattere:

**Østerrike** — *Beate Schrank*, Karl Landsteiner University of Health Sciences; *Sylvia Dörfler*, Karl Landsteiner University of Health Sciences; *Hannes Karrer*, Karl Landsteiner University of Health Sciences.

**Italia** — *Veronica Ornaghi*, Department of Human Sciences for Education, University of Milano-Bicocca, Milan; *Elisabetta Conte*, Department of Human Sciences for Education, University of Milano-Bicocca, Milan; *Valeria Cavioni*, Department of Social Sciences, University of Foggia, Foggia.

**Portugal** — *Ana Barqueira*, Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC, Lisboa); *Patricia Pacheco*, ISEC Lisboa; *José Reis-Jorge*, ISEC Lisboa; *Marco Ferreira*, ISEC Lisboa; *Isabel Baltazar*, ISEC Lisboa.

**Litauen** — *Daiva Šukytė*, Social and Emotional Learning Institute of Lithuania; *Irena Raudienė*, Ministry of Education, Science and Sports; *Loreta Žadeikaitė*, Ministry of Education, Science and Sports; *Aušra Rutkienė*, Vytautas Magnus university; *Vilma Žydžiūnaitė*, Vytautas Magnus university.

**Norge** — *Maria Therese Jensen*, National Reading Centre, University of Stavanger; *Trond Rekstad*, School Development Manager, Jærskulen, Rogaland.

**Slovenia** — *Matej Košir*, Institute for Research and Development “Utrip” (UTRIP); *Sanela Talić*, UTRIP; *Ana Bogdan Zupančič*, UTRIP; *Lea Avguštin*, UTRIP.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



## Innledning

Denne veiledningen kombinerer teoretisk bakgrunn, internasjonal erfaring og anbefalinger for implementering av Participatory Action Research (PAR) i hverdagen fra utdanningsinstitusjoner som barnehager, grunnskoler og videregående skoler. Den inneholder informasjon om prosjektet, en definisjon av professional well-being som en viktig prediktor for jobbtilfredshet og jobbutholdenhet. Videre gir den en forklaring på PAR som en moderne form for deltakende forskning som legger til grunn styrken i faglig kunnskap, der lærere sees på som ekspertene på sitt yrkesliv, og til slutt presenteres noen internasjonale gjennomføringsproblemer og forslag til hvordan man kan gjennomføre denne typen forskning som en form for faglig utvikling.

Vi mener at PAR ikke bare er en form for forskning, men også en måte å transformere skolemiljøet til et mer demokratisk, deltakende og ansvarlig samfunn, så på en måte er det også en form for folkeforskning som blir en viktig del av samfunnsvitenskapene.

Vi håper at denne veiledningen vil inspirere skoleledere, lærere og andre interessenter i utdanningspraksis til å prøve ut en ny måte å transformere og utvikle en skolefelleskap til et positivt og sunt læringsfelleskap.

## Om prosjektet

Prosjektet " Teaching to be – supporting teachers' professional growth and well-being in the field of social and emotional learning " har som mål å støtte skolelæreres karriereutvikling ved å utforske innovative praksiser for faglig utvikling for å fremme og forbedre læreres professional wellbeing. Etter eksperimentet som ble gjennomført i det forrige Erasmus+ KA3-prosjektet Learning to Be, som fokuserte på utvikling og vurdering av elevers sosiale og emosjonelle ferdigheter, har det blitt åpenbart at lærernes bidrag er avgjørende for suksessen til elevenes sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Lærermangel generelt er en alvorlig bekymring for prosjektlandene, og regjeringene føler behovet for å adressere politikere som angår forberedelse, rekruttering og opprettholdelse av lærere av høy kvalitet, og leter etter nye evidensbaserte løsninger for å forbedre læreres professional wellbeing.

Det overordnede forskningsspørsmålet for prosjektet var "hvordan og i hvilken grad kan læreres professional wellbeing støttes gjennom praksiser innen lærerutdanning?" Derfor fokuserte prosjektet Teaching to Be oppmerksomheten sin på å utvikle og fremme nye organisatoriske læringspraksiser for lærere som kan bidra til å styrke deres følelse av professional wellbeing og bidra til bedre skolepolitikk.

Prosjektet var et konsortium av 13 partnere ledet av utdanningsdepartementene i Litauen, Latvia, Portugal og Slovenia, i samarbeid med flere universiteter og ekspertteam innen lærerutdanning og mental helse fra 8 land: Litauen, Latvia, Slovenia, Portugal, Italia, Spania, Østerrike og Norge.

For å fremme læreres professional wellbeing og fremme praksiser for å støtte dette, utviklet og undersøkte prosjektet en rekke innovative tiltak for faglig utvikling:

- Et nettbasert kurs om læreres professional wellbeing, som hjelper til med å utvikle lærernes praktiske ferdigheter for å opprettholde trivsel gjennom selvregulert læring;
- En veiledning for Participatory Action Research (PAR) for skoler som skal hjelpe skolesamfunnene med å jobbe sammen om skoleproblemer, forbedre professional wellbeing og utvikle nye faglige ferdigheter for lærere og skoleledere.

Prosjektet utforsker hvordan og i hvilken grad praksiser påvirker lærerens trivselsindikatorer og faktorer på skolenivå. En eksperimentell forskning med blandet metoder, som kombinerer en kvasi-eksperimentell intervensjonsstudie (QE) og en kvalitativ deltakende handlingsforskning (PAR) studie i skoler, ble gjennomført i 8 land.

Prosjektets design ble planlagt over tre år fra februar 2021 til februar 2024. Prosjektets handlinger involverte skolelærere, skoleledere og andre medlemmer av skolesamfunnet.

Resultatene av prosjektet vil bidra til å fremme politikk for læreres professional wellbeing på arbeidsplassen, utvikling av læreres utdanningspraksiser og karriereveier, samt forbedre kvaliteten på undervisning og læring på skoler og støtte den systemiske undervisningen og læringen av nøkkelkompetanser.

## Definisjon av Wellbeing

Jakten på livstilfredshet, omsorg for fysisk, mental og sosial helse, og vedtakelse av en bærekraftig livsstil er en definisjon av trivsel slik det kommer frem av det europeiske rammeverket LifeComp (2020). Ved å vedta en systemisk forståelse som tar hensyn til samspillet mellom flere faktorer, kan trivsel karakteriseres som noe som oppstår fra den dynamiske integrasjonen av og relasjonene mellom fysiske, kognitive, emosjonelle, sosiale, eksistensielle og miljømessige faktorer.

Litteraturen tegner et bekymringsfullt bilde av effekten arbeidsrelatert stress har på trivselen til skolens ansatte. Derfor blir begrepet trivsel stadig mer betydningsfullt innen forskningen. Generelt har studiet av subjektiv trivsel økt med den positive psykologibevegelsen, hvor det har vært et generelt fokus på menneskers styrker og hvordan man kan bygge en god livskvalitet (Seligman, 2002).

Subjektiv trivsel er et begrep som kommer nærmest det generelle begrepet "Lykke" (Diener, Lucas, & Oishi, 2018) og består av tre komponenter: Tilfredshet med livet, positiv affekt og negativ affekt. Tilfredshet med livet blir ofte referert til som den kognitive komponenten av subjektiv trivsel og kan defineres som; "menneskers eksplisitte og bevisste evalueringer av livet deres, ofte basert på faktorer som individet anser som relevante (Diener et al., 2018 s. 3). Det finnes bevis som viser at individer med høye nivåer av trivsel lever lenger (Veenhoven, 2008), har bedre fysisk helse (Barak, 2006), er mer kreative (Baas, De Dreu, & Nijstad, 2008), og er mer vellykkede og effektive på jobben (Achor, 2011). Konklusjonen er derfor at subjektiv trivsel er en viktig faktor ikke bare for individets fysiske og psykiske helse, men også for deres personlige vekst og deres jobbytelse (Rahm & Heise, 2019).

Studier som spesifikt omhandler lærere har funnet bevis for at høye nivåer av subjektiv trivsel fungerer som en beskyttelsesfaktor mot utbrenthet og depresjon (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Videre har høye nivåer av subjektiv trivsel også blitt funnet å påvirke elevresultater på en positiv måte.

En annen aspekt av trivsel blir ofte referert til som faglig trivsel. Faglig trivsel er ikke et enkelt, teoretisk begrep, men kan bestå av flere aspekter relatert til arbeidsmiljøet spesielt. I dette prosjektet fokuserte vi på følgende konstruksjoner knyttet til faglig trivsel: Jobbengasjement. Det kan defineres som "en sinnstilstand preget av utholdenhet, dedikasjon og absorpsjon (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). Det finnes solid bevis for at jobbengasjement relaterte til velvære og ytelse hos ansatte (Halbesleben, 2010). Jobbtilfredshet. Det kan defineres som graden av positiv affekt mot en jobb eller dens komponenter (Adams & Bond 2000). Organisasjonsstøtte. Det er godt etablert i forskningen at sosial støtte fra både kolleger og ledelse er betydelige faktorer for ansattes trivsel. For eksempel har sosial støtte blitt funnet å forbedre vår evne til å håndtere stress og fungerer også som en buffer mot negative og stressende hendelser på arbeidsplassen (Baumeister & Leary, 1995). Lærerens selv-

effektivitet. Når det gjelder lærere, kan det defineres som: "Enkeltlærernes tro på sin evne til å planlegge, organisere og gjennomføre aktiviteter som kreves for å oppnå gitte utdanningsmål (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 612). Lærerens selv-effektivitet har blitt funnet å relatere seg til elevprestasjoner (Henson, Kogan, & Vacha-Haase, 2001; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998) og lærerens trivsel (se Zee & Koomen, 2016). Jobbforming. Det kan defineres som selvinitierte endringsatferd som ansatte engasjerer seg i med sikte på å tilpasse jobbene sine med egne preferanser, motiver og lidenskaper (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Det bør understrekes at jobbforming ikke innebærer å redesigne jobben helt, men heller å endre spesifikke aspekter av jobben innenfor rammene av en bestemt jobboppgave (Berg & Dutton, 2008).

## Om Participatory Action Research (PAR)

PAR-metodologisk rammeverk er en syklus bestående av gjennomførbarhetsstudie, evaluering av effektivitet og endringsprosess, implementering (implementering, overvåking og oppfølging) og utvikling (teori, modellering og utvikling av evidensgrunnlag). Det er muligheter for å samle inn rike data som faller innenfor QE, men uten egenskapene og prosessene til PAR, kan disse mulighetene for å anvende læring fra hver syklus og påvirke endringer gå tapt. PAR blir vanligvis beskrevet som en syklisk forskningsprosess der deltakerne planlegger, handler, reflekterer over resultatene av handlingene sine og endrer planen for neste syklus, gjentatt til de oppnår målet sitt. Forskning og handling utføres sammen, der forskningen informerer og blir informert av hver syklus av handling. PAR involverer deltakerne i å definere et problem og designe og teste potensielle løsninger, f.eks. intervensjoner, pedagogiske forbedringer og prøvemethoder. Dette er mer enn samdesign og kan gi nyttig input for å bygge en sterk QE-design som resulterer i vellykket intervensjonsimplementering og tilbakeføring av forskningsresultater til den involverte fellesskapet. Dermed innebærer PAR en syklisk tilnærming med gjentatte sykluser av gradvis forbedring, analogt med 'plan-do-study-act.' PAR samarbeider forskeren og forskningsdeltakerne i et samarbeidsforsøk for å adressere problemene i et spesifikt system - skoler. Det er en samarbeidende, syklisk, refleksiv undersøkelsesdesign som fokuserer på problemløsning, forbedring av arbeidspraksis og forståelsen av effekten av intervensjonen som en del av forskningsprosessen. Det kreves eksplisitt å gi mening til virkningen av endring og raffinering av handlinger basert på denne virkningen. Sentrale elementer i PAR er generering av ny kunnskap, endring, opplæring, teorigenerering eller raffinering, relasjonsbygging. Det er basert på samarbeidsdesign og evaluering.

Integreringen av PAR og QE-design resulterer i en ny tilnærming som reflekterer ikke bare skolens komplekse natur, men også behovet for å oppnå generaliserbar kunnskap om implementeringsprosessen. Siden det foreslåtte nettbaserte pedagogiske inngrepet (OWC) er komplekst, og selv om QE er bygget for å imøtekomme kompleksitet.

I prosjektet "Teaching to Be" dannet PAR-handlinger i skolene grunnlaget for vår eksperimentelle intervensjon i skolene:

1. Første steg var 1. forsøket på å involvere lærere i PAR-handlinger i sine skolesamfunn og 2. å overbevise dem om samutvikling av innholdet i det nettbaserte trivselskurset sammen med prosjektteamet. Dette er avgjørende handlinger i den første fasen, fordi for denne typen handlinger må alle deltakerne se betydningen av å være involvert i samutvikling av endringer. Hvis de første stegene er vellykkede, bør det ikke være et problem i den andre fasen av forskningen - testing av endringen.

2. Når vi nådde skolene og lærerne, kunne vi engasjere dem i aktiv læring på det fullstendig publiserte nettbaserte trivselskurset.

Evalueringen av denne intervensjonen krevde en mer utfyllende, rikere og derfor tykk beskrivelse av intervensjonen og dens effekter. Anskaffelse og bruk av evidens var en del av forskningsprosessen, bygget inn fra det første designsteget, og tilbakemelding til lærerne på hvert stadium av forskningen. Vi foreslo PAR som et rammeverk for å adressere begrensningene til QE ved å evaluere nettbaserte pedagogiske intervensjoner (OWC) i forhold til læreres faglige trivsel. Refleksivitet, dokumentasjon av observasjoner og lærdommer, og bidragene fra deltakerne ble inkludert i forskningsdesignet. Møter fra den første syklusen ble fortsatt til studien var fullført. Refleksjonsdagbøker ble inkludert i prosjektet, selv om de er vanlig praksis i PAR.

Gjennom prosjektforskningen var det mulig å se hvordan de fem karakteristikkene til PAR blir brukt i designet og gjennomføringen av en QE og spredningen av resultatene.

1. Skape et kommunikativt rom for å oppnå samdesign.

Skapelse av et kommunikativt rom innenfor det internasjonale prosjektteamet ble opprettholdt gjennom hele prosjektet på forskjellige måter, i henhold til målene. Flere møter ble holdt for å videreutvikle relasjoner med et prosjektteam og lærere som ønsker å delta. Det kommunikative rommet ble skapt da forskernes og lærernes grupper ble avsluttet. Denne prosessen utnyttet demokratiet og deltakelsesaspektet ved PAR. Disse møtene er en mulighet for oppdatering av refleksjon over fremdrift og problemer, problemfokustert, beslutninger om tilpasning av forskningsdesign og/eller tilbakemelding til forskningsdeltakere fra refleksjonene og bestemmelse av neste steg for at forskningen skal kunne fortsette. I løpet av denne tiden ble utdanningsprosesser dokumentert og endret for å iverksette nettbaserte intervensjoner.

2. Forskjellige kunnskapsformer, mange perspektiver.

Forskningsgruppen besto av medlemmer som kom fra forskjellige forskningsperspektiver (positivistisk, interpretivistisk, kritisk). Noen ganger oppstod konflikter på grunn av uforenligheten mellom disse forskjellige perspektivene. Vi hadde debatter om innsamling av kontekstuell data og verdien av kvalitativ datainnsamling. Stressfaktorer på grunn av forskningens komplekse og kompliserte natur, og meningsforskjeller, ble løst med fokus på forskernes og lærernes omretting mot det felles formålet med forskningsprosjektet.

3. Demokrati og deltakelse betydde at i en PAR-gruppe blir hver forskers bidrag verdsatt.

4. Kontinuerlig iterativ forbedring.

Vi brukte PAR-sykluser for å sikre at QE ble utført på en hensiktsmessig måte. Forskere og deltakere lærte fra hver syklus og under-syklus av hele prosjektet. Forbedring av komponentene for læreres faglige trivsel, forbedring i skolens funksjon, forbedringer som ble gjort fra implementering på ett sted til neste, førte alle til kontinuerlig læring som ble brukt til å informere hvert trinn i forskningen. Forbedring av QE-protokollen og tilhørende prosesser forekom i under-sykluser.

5. Fremvekst.

Den sykliske kontinuerlige forbedringsmetoden gjorde at forskere og deltakere kunne se etter konsekvenser og adressere eventuelle negative hendelser tidlig. En QE fokuserer utelukkende på den nettbaserte intervensjonen OWC, så vi hadde ikke tilstrekkelig plass til å identifisere problemer og adressere dem på riktig måte.

## Internasjonale erfaringer om implementering av PAR

Internasjonale erfaringer om implementering av PAR Følgende avsnitt beskriver kort internasjonale erfaringer om implementering av PAR. Prosjektet var et samarbeid og samarbeid mellom åtte forskjellige land, hver med sin spesifikke bakgrunn og team av eksperter innen lærerutdanning og professional wellbeing. Beskrivelsesmodusen er bestemt av hvert land, og derfor kan beskrivelsene variere. Imidlertid forblir hovedtråden den samme.

### Østerrike

Skolene som deltok i T2Be-prosjektet ble hovedsakelig kontaktet gjennom personlig kontakt med den østerrikske samarbeidspartneren, Universitetsskolen for lærerutdanning i Niederösterreich. Primært ble tilknyttede samarbeidsskoler inkludert i prosjektets PAR-tiltak. Dette var avgjørende ettersom skolene måtte håndtere konsekvensene av COVID-19-pandemien, noe som førte til høye arbeidsbelastninger både profesjonelt og personlig på den tiden. Noen skoler viste interesse for PAR-tiltak, men nevnte den nåværende arbeidsbelastningen på skolene som en hindring for å påta seg ytterligere prosjekter. Den personlige presentasjonen av de kommende PAR-tiltakene på skolene hadde en positiv innvirkning på potensielle deltakere og nivået av informasjon. Spesielt viste lærere betydelig interesse for å forbedre sitt profesjonelle velvære, og skiftet fokuset til lærerens velvære i tillegg til elevens velvære, som tradisjonelt hadde vært fokusert på.

Totalt deltok 67 lærere fra fem skoler i PAR-tiltakene, hvor 82,08% av deltakerne var kvinner. På grunn av strenge pandemiforholdsregler på skolene, ble møter med lærere for utvikling av innholdet til Online Wellbeing Course (OWC) hovedsakelig gjennomført online ved å gjennomføre fokusgrupper. Mot slutten av utviklingsfasen med skolene var det en økende preferanse for og gjennomføring av fysiske møter. Planlegging av online- og fysiske skolemøter for å utvikle OWC viste seg å være noe utfordrende på grunn av faste skoletidtabeller og private forpliktelser, noe som i noen tilfeller begrenset fleksibiliteten for skolemøter. Generelt tilpasset lærere seg veldig godt til å gjennomføre PAR-tiltakene i forskjellige innstillinger. Ideen om å aktivt bidra til utviklingen av OWC for sitt yrke, og lære noe nytt gjennom intens interaksjon og samarbeid med kollegaer, ble svært positivt mottatt. Møtene med skolene var varierte, med ulike teammedlemmer som modererte hver økt. Bruken av ulike nettbasert verktøy som Mentimeter eller Padlet ble godt mottatt av deltakerne, også på grunn av økt anonymitet. Deltakerne rapporterte at det å ha rom og tid for interaksjon med kolleger utenfor skolerutinen var en betydelig berikelse, og bidro til bevissthet og styrking av skolesamfunnet. Involverte rektorer i noen av skolemøtene kunne potensielt ha hatt innvirkning på deltakernes åpenhet. Noe lengre pauser mellom PAR-tiltakene kan ha påvirket oppfølging og motivasjon. Å ta kontakt via e-post viste seg å være ganske utfordrende, mens personlig kontakt eller kontakt via telefon tenderte til å være fordelaktig for å opprettholde kontakt og sikre kontinuerlig deltakelse i alle PAR-tiltakene. Under den uavhengige testingen av OWC, var det noen få forespørsler om hjelp med usikkerheter, hovedsakelig angående tekniske problemer. Imidlertid fant noen deltakere deltakelsen å være ganske tidkrevende og arbeidskrevende. Likevel inkluderte de positive aspektene læring av nye innhold i en nettbasert innstilling, muligheter for refleksjon og bevissthetsbygging, samt utveksling med kolleger under fullføringen av OWC.

### Litauen

I Litauen fant PAR-studien sted på to skoler i Vilnius, én i Ukmergė, én i Telšiai og én i Klaipėda-distriktet. Det ble avholdt tre møter på hver skole, med totalt 78 lærere som deltok. 15 lærere fra hver skole skulle delta i prosjektet, totalt 75 lærere.



Lærerne var svært engasjerte i diskusjonene og deltok aktivt i utviklingen av nettkurset. De fikk tilbud om emner og ideer for innholdet i kurset, så det var viktig og nyttig å høre innsiktene og forslagene fra fremtidige deltakere på kurset.

Resultatene fra kvasi-eksperimentet viser at endringer i utbrenthet betydelig ble redusert i gruppe A ( $p = 0,042$ ). Det var også en positiv endring i evnen til å motivere elevene (selveffektivitetsubskala). Endringene i gruppe A ( $p = 0,007$ ) og B ( $p = 0,002$ ) er statistisk signifikante.

## Slovenia

Skolene som deltok i T2Be-prosjektet ble hovedsakelig kontaktet via personlig kontakt med den slovenske partneren Utrip Institute. 23 skoler deltok i Teaching to Be-prosjektet: syv skoler deltok i deltakende aksjonsforskning (PAR) og eksperimentering (gruppe A), i henholdsvis skoleårene 2021/2022 og 2022/2023.

Vi hadde ingen problemer med å motivere skolene og lærerne til å delta, fordi de allerede hadde mange gode erfaringer med Utrip fra tidligere prosjekter. Selv om de var stresset på grunn av profesjonelle og personlige arbeidsbelastninger på den tiden, og traumatisert på grunn av COVID-19-pandemien, så de mulighetene for å bidra til prosjektet. Etter den personlige presentasjonen av de kommende aksjonene for deltakende aksjonsforskning (PAR) på skolene, ble det observert en betydelig positiv effekt når det gjelder å motivere deltakerne. Særlig bemerkelsesverdig var den betydelige interessen lærerne viste for å heve sitt profesjonelle velvære. Dette markerte et bemerkelsesverdig skifte i fokus, med oppmerksomheten rettet fra den tradisjonelle vektleggingen utelukkende på elevens velvære til en mer omfattende vurdering av både lærer- og elevvelvære.

Det var noen kompleksiteter med planleggingen fordi vi måtte avholde både online- og fysiske skolemøter, men alt i alt var lærerne entusiastiske og motiverte for å aktivt bidra til OWCs utvikling for profesjonell utvikling, engasjere seg i intensive interaksjoner og samarbeide med kolleger. Deltakerne uttrykte at den dedikerte tiden og plassen for interaksjoner utenfor skolerutinen betydelig beriket deres opplevelser, fremmet bevissthet og forsterket skolesamfunnet.

Resultatene vi fikk fra den slovenske prøven var oppmuntrende og viste at Online Wellbeing Course var effektiv. Spesielt fant vi:

- en statistisk signifikant økning i lærernes selvtillit, spesielt for delskalaene motivasjon av elever og opprettholdelse av disiplin, i gruppene A og B;
- en statistisk signifikant reduksjon av tidspress i gruppe A og B, etter å ha deltatt på OWC;
- en statistisk signifikant reduksjon av utbrenthet (tvil om verdien av arbeidet), spesielt i gruppe A, sammensatt av lærere som deltok i PAR det første året og deltok på OWC det andre året av prosjektet.

## Italia

I Italia deltok 77 lærere i den første fasen av prosjektet, spesielt i PAR. De jobbet på 5 offentlige skoler i to regioner nord i Italia, nemlig Lombardia (N = 47; 3 skoler) og Piemonte (N = 30; 2 skoler). De underviste i barnehage, barneskole, ungdomsskole eller videregående skole. Deltakerne var i alderen 25 til 65 år (gjennomsnittsalder = 49 år) og var hovedsakelig kvinner. I gjennomsnitt hadde de 19,7 års undervisningserfaring (spenn = 0-41 år), og flertallet jobbet heltid på skolen.

PAR var nyttig både for forskere og lærere. På den ene siden hjalp det det italienske teamet med å forstå lærernes følelser og oppfatninger knyttet til deres profesjonell well-being. Den vitenskapelige

litteraturen gir et bilde av situasjonen i europeiske og italienske skoler, men å være i feltet garanterte identifisering av stress- og velværeindikatorer som italienske lærere mest sannsynlig følte på nåværende tidspunkt. På den annen side var lærerne mer enn glade for å dele sine erfaringer med kolleger og likte å bli ivaretatt av forskerne som modererte møtene. Faktisk sa de eksplisitt at slike anledninger til å dele manglet på skolen, selv om de trengte dem. Videre ga det dem følelsen av å være aktive i prosessen og motiverte dem til å delta.

Det mest interessante med PAR-prosessen var at lærere fra forskjellige skoler og skolenivåer fortalte lignende historier, noe som tyder på at stressfaktorer, utfordringer og behov overlapper og tilhører hele læreryrket.

Lærerne deltok frivillig i PAR. Den potensielle skjevheten er at deltakerne var de som er mer sensitive for velværetemaet (f.eks. de prøver vanligvis sitt beste for å endre seg selv eller noen utfordrende situasjoner). Dermed kan involvering av alle lærere på en skole være mer gunstig.

Når skolekoordinatorer og viserektorer deltok på gruppemøtene, hadde andre lærere noen ganger vanskeligheter med å uttrykke tankene sine fritt. Dette skjedde spesielt med nybegynnere, som var redde for å bli dømt eller undervurdert av kolleger.

Noen lærere likte å snakke og måtte stoppes for å la selv kolleger snakke. Dette var nødvendig for å få meninger fra hver lærer, men det kunne oppfattes som uhøflig.

## Portugal

Det portugisiske teamet gjennomførte tre runder med fokusgruppeintervjuer med totalt 57 lærere fra fem skoler. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført online via ZOOM, og hver runde varte 60-90 minutter. Intervjuene ble tatt opp med tillatelse fra deltakerne og deretter transkribert ordrett med sikte på analyse. Dataene ble analysert i tråd med den seks-trinns metoden for tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke (2006). Datainnsamlingen og analysen ble gjennomført progressivt etter hvert som datainnsamlingen skred frem. Basert på resultatene fra fokusgruppeintervjuene, kommer vi med følgende anbefalinger som tar sikte på å bidra til og sikre forbedring av læreres profesjonelle trivsel:

- 1) Å utdype og forsterke innholdet i lærerutdanningen som oppfordrer til introspeksjon, selvrefleksjon og utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter, for utvikling av personlig trivsel og som fremtidige fagpersoner;
- 2) Å fremme løpende opplæring for lærere om emner relatert til trivsel, samt implementering av intervensjonsprogrammer knyttet til læreres mentale helse;
- 3) Å integrere forebyggende trivselsprosjekter/initiativer på skoler for å fremme samarbeid mellom de ulike interessentene i utdanningsmiljøet (lærere, elever, familier, ansatte osv.);
- 4) Å involvere ledelsen (f.eks. skoleledere, avdelingsledere) i strategier og aktiviteter som fremmer et positivt skolemiljø;
- 5) Å skape betingelser for å redusere læreres byråkratiske arbeidsbelastning;
- 6) Å gi lærere tid og rom til å engasjere seg i samarbeidende arbeid knyttet til deres profesjonelle virke;
- 7) Å utvikle trivselsinitiativer som involverer både lærere og elever;
- 8) Å fremme, blant politiske beslutningstakere, større verdsettelse av læreryrket, og verdsette lærere som endringsagenter og sosiale utviklere.

## Norge

I Norge gjennomførte vi tre runder med fokusgruppeintervjuer. Hensikten var å gjennomføre intervjuer med tre lærere på fem skoler, men en av skolene trakk seg etter første runde med intervjuer. De deltakende respondentene var alle lærere på barneskoler (alder 6-16) med godkjent lærerutdanning i Norge.

Gjennom intervjuene delte lærerne førstehåndserfaringer fra sin arbeidssituasjon, arbeidslivets trivsel og jobbtilfredshet.

Fra det norske teamets perspektiv var det interessant å høre om hvordan lærerne håndterte utfordringer i sitt eget arbeidsutførelse. Det var relatert til planlegging og undervisningstid, elevatferd, samarbeid med kolleger, ledelsen eller deres egen klasseledelse. Vi hadde noen antakelser på forhånd basert på forskning og teori. Refleksjonene fra intervjuene ga oss innsikt og forståelse i ulike læreres arbeidsmetoder og tankesett i møte med utfordringer de har støtt på i jobbene sine.

Gjennom denne deltakende handlingforskningen så vi noen felles trekk som kom frem i intervjuene fra de ulike skolene. Skoleledelsens rolle i å bygge et trygt og positivt arbeidsmiljø, og et profesjonelt arbeidsfellesskap, ble fremhevet av flere respondenter. Lærerne pekte også på mer krevende foreldre og større tidspress enn tidligere, det er mye større krav til dokumentasjon, angående juridiske forskrifter.

## Generelle problemer and anbefalinger

Erfaringene i alle samarbeidslandene var ganske like, det var noen nasjonale spesifikke forhold knyttet til kulturelle og politiske forskjeller, men etter alt å dømme kan vi fremheve noen generelle problemer og forslag til gjennomføring av PAR.

De viktigste problemene var:

- Manglende tid, arbeidsmengde,
- Delvis samarbeid - bare noen lærere og ikke hele skolen,
- Manglende støtte fra rektorer,
- Hierarkiske forhold innad i gruppen påvirket følelsen av tillit og trygghet,
- For entusiastisk samarbeid (med mangel på empati) fra noen gruppe-medlemmer var av og til et hinder for å inkludere andre,
- Tekniske problemer og mangel på digital kompetanse,
- Fluktusjon av ansatte.

For å adressere disse problemene, anbefaler vi (å):

- 1) Oppmuntre til introspeksjon, selvrefleksjon og utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter.
- 2) Fremme læreropplæring om spørsmål knyttet til professional well-being.
- 3) Introdusere intervensjonsprogrammer knyttet til lærernes psykiske helse.
- 4) Fremme forebyggende prosjekter/initiativer for professional well-being som involverer de ulike interessentene i utdanningsmiljøet.
- 5) Initiativ og aktivt lederskap fra skoleadministrasjonen.

Skoleledere må kunne enes om å delta i noen gruppediskusjoner med lærere, ledet av en fra praksisfeltet. På denne måten ville de bli mer oppmerksomme på lærernes følelser og erfaringer og samarbeide om å finne løsninger på problemene.

- 6) Skape betingelser for å redusere den byråkratiske arbeidsmengden til lærere.
- 7) Gi muligheter for at lærere kan samarbeide om sin klasseromspraksis.
- 8) Samle klager, men også løsninger. Skoler som gjennomfører PAR bør samle inn klager fra lærere, men også ideer til hvordan man løser problemene.

Klager under PAR (f.eks. om utfordringer lærere opplever) er vanlige og tillater at negative følelser luftes. Lærernes følelse av å bli lyttet til og forstått i gruppen er grunnleggende. Imidlertid er det en risiko for at de føler seg "som før" etter møtene fordi ingen løsninger blir funnet i gruppen.

- 9) Involvere skolepsykologer.

PAR kan gjennomføres av skolepsykologer som jobber på skolen. Skolepsykologen kan dedikere spesiell tid til lærerne og involvere dem i gruppediskusjoner om deres professional well-being. Lærernes deling av sine erfaringer kan informere skolepsykologen om hva slags materiell, aktiviteter og instruksjoner som er nødvendige for å fremme professional well-being på skolen.

- 10) Inkorporere PAR i allerede eksisterende systemer på skolen, f.eks. i agendaen for pedagogiske møter, metodiske grupper.
- 11) Regelmessig planlagt samarbeid i diskusjoner og refleksjoner under deling av OWC som en del av PAR (ikke bare individuelt arbeid).
- 12) Regelmessig overvåkning av trivsel på skoler. Bruk en helhetlig tilnærming til å implementere trivsel gjennom sosial og emosjonell læring ved å implementere evidensbaserte programmer som Learning to be og Teaching to be.
- 13) Samarbeide med foreldre og andre interessenter for å fremme trivsel på skolen.
- 14) Etablere større grupper av PAR-lærere på skolen i begynnelsen av prosjektet.

Hvis PAR-prosessen er delt inn i flere faser med pauser imellom, kan gruppene av lærere endres av forståelige grunner, f.eks. jobbskifte, sykdom, osv. Det anbefales derfor å invitere flere lærere til hver gruppe enn det som er nødvendig for PAR.

- 15) Inngå tydelige avtaler med skolens rektorer. Ved å invitere lærere til å delta i PAR-prosjektet ble det inngått avtaler mellom prosjektadministrator og skolens rektor.

Prosessen kan gå mer smidig hvis tredelt avtaler mellom deltakerne ble signert av prosjektadministrator, rektoren og læreren. Dette ville bidra til å sikre lærerens deltakelse.

- 16) Gjennomføringen av PAR bør koordineres med andre aktiviteter i landet for å gi en kvalitativ innsikt i alle aktiviteter.
- 17) Planlegg dato og tidspunkt for PAR-aktiviteter for å redusere arbeidsmengde og manglende tid.

Ikke bare i vanskelige tider som under en krise eller pandemi, men det er også gunstig å planlegge PAR-aktiviteter i nye prosjekter så tidlig som mulig og presentere dem for lærerne, helst ett skoleår i forveien. Dette gir dem tid til å fordele ressurser til nye prosjekter, inkludert PAR-aktiviteter, og fokusere på disse aktivitetene effektivt. Periodene mellom aktivitetene bør holdes korte, med bare korte pauser mellom dem. Det bør gis spesiell oppmerksomhet til skolens egne aktiviteter og arbeidsintensive faser på skolen, og tilstrekkelig tid bør avsettes til PAR-aktiviteter.

- 18) Inkorporere mangfoldige og innovative implementeringer av PAR-aktiviteter med en personlig komponent.

Variert og engasjerende utforming av aktiviteter ved å bruke ulike metoder, som nye online-verktøy, kan ha en positiv effekt på lærernes motivasjon. Spesielt ble en blanding av digitale og fysiske komponenter i PAR-aktiviteter sterkt anbefalt. Vi anbefaler derfor å velge innovative metoder og inkludere ansikt-til-ansikt-interaksjoner i aktivitetene.

19) Opprettholde online- og ansikt-til-ansikt-kontakt med deltakende lærere. Ansikt-til-ansikt-kontakt er nyttig for å opprettholde kommunikasjon og deling av informasjon over tid, og sikre etterlevelse fra deltakende lærere, selv om interaksjoner ikke alltid er mulig regelmessig, og online-kontakt har også sine fordeler. Vi anbefaler derfor å utnytte begge typer kommunikasjon.

20) Sørge for lærernes behov og sikkerhet.

Valg av sunn mat (under pauser) og utforming av steder/rom som trygge og "varme" er avgjørende for deres følelse av viktighet og verdi - respekt for deres velvære.

21) Vær oppmerksom på tiden og gi lærerne nok plass til å snakke, stille spørsmål og søke løsninger. Dette kan være en mulighet for veiledning og noen psyko-hygieniske praksiser.

## Konklusjon

Når vi evaluerer effekten av implementeringen av evidens gjennom bruken av den nettbaserte intervensjonen med PAR, finner vi at implementeringen var vellykket. Resultatene viser at (etter identifikasjon og evaluering) vi kan bekrefte en sammenheng mellom intervensjonen (utvikling av et nettbasert kurs og læring gjennom dette kurset) og endringen (læreres faglige trivsel).

Vi kan konkludere med at implementeringen av Participatory Action Research (PAR) i barne- og ungdomsskoler innebærer å engasjere elever, lærere og andre interessenter i en samarbeidsprosess for å identifisere og adressere problemstillinger som er relevante for skolesamfunnet.

Til slutt presenterer vi noen konkrete forslag for å implementere PAR i skoler:

### 1) Skap et støttende miljø:

- Skap en kultur som verdsetter samarbeid, åpen kommunikasjon og delt beslutningstaking.
- Skap et støttende miljø som oppmuntrer elever, lærere og administratorer til å delta aktivt i forskningsaktiviteter.

### 2) Velg relevante emner:

- Involver elever og lærere i å identifisere emner som er meningsfulle og relevante for skolesamfunnet.
- Vurder emner som skolemiljø, mobbing, faglig prestasjon, læreplanens effektivitet eller andre bekymringer identifisert av interessenter.

### 3) Opplæring og kapasitetsbygging:

- Gi opplæring for lærere og elever om prinsippene og metodene for PAR.
- Utstyr deltakerne med forskningsferdigheter, inkludert datainnsamling, analyse og tolkning.

### 4) Lag forskningsteam:

- Lag samarbeidende forskningsteam bestående av elever, lærere, administratorer og muligens foreldre eller samfunnsmedlemmer.
- Sikre mangfold i teamene for å bringe ulike perspektiver inn i forskningsprosessen.

### 5) Utvikle handlingsplaner:

- Veiled forskningsteamene i å utvikle handlingsplaner basert på resultatene av forskningen deres.

- Oppmuntre team til å formulere håndfaste, oppnåelige mål som kan føre til positive endringer i skolemiljøet.

#### **6) Implementer handlingsplaner:**

- Støtt implementeringen av handlingsplaner og overvåk fremgangen.
- Sørg for at tiltakene som blir gjennomført, er bærekraftige og bidrar til langsiktige forbedringer.

#### **7) Regelmessig refleksjon og evaluering:**

- Planlegg regelmessige refleksjonsmøter for å diskutere fremgang, utfordringer og lærdommer i PAR-prosessen.
- Bruk evalueringsverktøy for å vurdere virkningen av forskningen og effektiviteten av tiltakene som er implementert.

#### **8) Spredning av funn:**

- Oppmuntre til spredning av forskningsfunn innenfor skolesamfunnet og videre.
- Vurder å organisere presentasjoner, workshops eller arrangementer for å spre informasjonen og nå ut til et bredere publikum.

#### **9) Integrer PAR i læreplanen:**

- Integrer PAR-prinsipper og -metoder i læreplanen for å gjøre det til en kontinuerlig og bærekraftig del av utdanningsopplevelsen.
- Utforsk muligheter for at elever engasjerer seg med PAR som en del av kursarbeidet sitt.

#### **10) Oppmuntre til samfunnsengasjement:**

- Utvid PAR-prosessen for å inkludere foreldre, samfunnsmedlemmer og lokale organisasjoner.
- Bygg partnerskap som kan støtte og opprettholde de positive endringene som er initiert av PAR.

#### **11) Gi ressurser og støtte:**

- Gi menneskelige og materielle ressurser for å støtte forskningsaktiviteter og implementering av handlingsplaner.
- Etablere et system for kontinuerlig veiledning og støtte for de involverte i PAR.

Husk at fleksibilitet og tilpasningsdyktighet er avgjørende for PAR-prosessen. Det er viktig å erkjenne at dynamikken og behovene til individuelle skolesamfunn kan variere, så gjennomføringen bør tilpasses den spesifikke konteksten til skolen.

## Litteratur

Achor, S. (2011). *The happiness advantage: The seven principles that fuel success and performance at work*. Virgin Books.

Adams, A. and Bond, S. (2000) Hospital Nurses' Job Satisfaction, Individual and Organizational Characteristics. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 536-543.

Anyon, Y., Bender, K., Kennedy, H. in Dechant, J. (2018). A Systematic Review of Youth Participatory Action Research (YPAR) in the United States: Methodologies, Youth Outcomes, and Future Directions. *Health Education & Behavior*, 45(6), 865–878. <https://doi.org/10.1177/1090198118769357>

Brydon-Miller, M., Kral, M. in Ortiz Aragón, A. (2020). Participatory Action Research: International Perspectives and Practices. *International Review of Qualitative Research*, 13(2), 103–111. <https://doi.org/10.1177/1940844720933225>

Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779–806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>

Barak, Y. (2006). The Immune System and Happiness. *Autoimmunity Review*, 5, 523-527.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.

Berg, J., Dutton, J., Wrzesniewski, A. (2008). What is job crafting and why does it matter. Michigan school of business.

Diener E, Lucas, R., Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra Psychology*.

Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 102–117). Psychology Press.

Harding S., Morris R., Gunnell D., Ford T., Hollingworth W., Tilling K., et al (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>

Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*.

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155.

Moeller, J., Ivcevic, Z., White, A.E., Menges, J.I. & Brackett, M.A. (2018). Highly engaged but burned out: Intra-individual profiles in the US workforce", *Career Development International*, 23(1), pp. 86-105. <https://doi.org/10.1108/CDI-12-2016-0215>.

Rahm, T. Heise, E., (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social psychology of Education*. Springer.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 978-92-76-19417-0 (print), doi:10.2760/302967 (online), 10.2760/922681 (print), JRC120911. Open Access URL: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120911/lcreport\\_290620-online.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120911/lcreport_290620-online.pdf)

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of happiness study*. Volume 3, 71–92.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W., K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, Vol. 68, No. 2, 202-248.
- Von der Embse, Nathaniel & Mankin, Ariel. (2020). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of Applied School Psychology*, No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031>
- Veehoven, R. (2008). *Sociological theories of subjective wellbeing. The science of subjective wellbeing*. The Guilford press.
- Wrześniewski, A., Dutton, J., (2001). Crafting a job: revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, Vol. 26, No. 2.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86 (4), 981–1015.