



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

Lärande lärarfellesskap

**En aksjonsforskningsstudie om hvordan
utvikle et lærende lærerfellesskap for å styrke
elevenes leseferdigheter**

Ann-Bente Hansen

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aksjonsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	Torbjørn Lund
Examinator:	Karin Rönnerman
Rapport nr:	VT16 IPS PDA162:13

Abstract

Uppsats/Examensarbeite: 30 hp
Program och/eller kurs: Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2016
Handledare: Torbjörn Lund
Examinator: Karin Rönnerman
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:13
Nyckelord: Lärande lärarfellesskap, leseopplæring og aksjonsforskning

Syfte:

Studiet har undersøkt hvordan man kan fremme refleksjoner om lesing og læreres læring i et lærende lærerfellesskap. Det er blitt utviklet en arena der lærere kan dele refleksjoner og erfaringer om lesing. Gjennom de to forskningsspørsmålene ble dette studert.

Forskningsspørsmålene var: Hvilke arbeidsformer vil styrke elevers leseferdigheter? På hvilken måte kan arbeid med refleksjoner utvikle læreres kunnskap om leseferdigheter?

Formålet med studiet var å bidra til økt kunnskap om lesing og utvikle forståelse om praksis.

Teori:

I denne studien har teori omkring lesing og læreres læring blitt benyttet. Det er også blitt anvendt teori omkring aksjonsforskning. For å forstå og tolke datamaterialet har en hermeneutisk tilnærming blitt anvendt.

Metode:

Studiens metodologiske utgangspunkt er aksjonsforskning. Dette har innbært at utvikling og forandringer er blitt iverksatt for å skaffe seg kunnskap om hvordan denne forandringen skjer, og hva som skjer mens arbeidet pågår. I forskningen med å øke læreres forståelse av hvordan drive fram den gode leseopplæring, ble det forsket sammen med tre lærere på en skole.

Datamaterialet som danner grunnlag for denne studien er møter, samtaler, logg og lydinnspillinger med deltagerne. Datamaterialet er brutt ned og kodet og kategorisert for å finne svar på det problemstillinga og forskningsspørsmålene spør etter.

Resultat:

I studien framkom det at lærerne la vekt på ulike arbeidsformer for å øke leseferdighetene blant elevene. Det kom fram at leseopplæringa bør bli lagt fram praktisk, variert og lystbetont. Å vektlegge tidlig innstas var også essensielt i leseopplæringen på den studerende skolen. Studien viste også at stasjonsundervisning som metode i leseopplæringa var viktig å bruke. Det viste seg også at lærerne vektlegger og var opptatte av en god leseopplæring for å styrke elevene. I studien framkom det at å få observere kolleger, erfaringsdeling og samarbeid med kolleger og trivsel- viktig for å gjøre en god jobb som tre sentrale momenter for å få til et lærende lærerfellesskap. I studien viste det seg at deling av erfaringer og refleksjoner var viktige, men utfordrende for deltagerne. Refleksjoner ble gjort i forbifarten, og det handlet også flere ganger om for liten tid i hverdagen til å reflektere og lære av hverandre. Studien viste også hvilke muligheter en som lærer får til å utvikle ny kunnskap, hvis det legges til rette for erfaringsdeling og samtaler om praksis.

Forord

For fire år siden begynte jeg på masterutdanningen min ved Gøteborgs Universitet. Nå er våren kommet og siste setning i denne masteroppgaven er snart skrevet. Det har vært til tider en skrevende prosess å skulle kombinere full stilling som lærer med halvtidsstudier. Til tross for dette har det vært morsomt og lærerikt. Å få lov til å bli kjent med flere nye mennesker, som både har inspirert og påvirket meg, har vært givende.

Mine tre deltagere fortjener en stor takk. Denne forskning kunne ikke blitt gjennomført uten deltagelse fra dem. Tusen takk for at dem tok seg tid til å bidra med å fortelle om sine aksjoner, tanker og om livet som lærer i klasserommet.

Takk til mine medstudenter og lærere på NOMIA. I fire år har vi studert i lag, og nye erkjennelser er blitt erobret.

Takk til min veileder Torbjørn Lund som gjennom hele studiet har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, veiledninger og vært til en stor inspirasjon til videre innsats.

Til slutt vil jeg takke familien min. Min mann og mine to barn har til stadighet sett meg sittende foran en PC med bøker og papirer omkring. Takk for at dere har støttet, oppmuntret og heiet på meg.

Harstad, mai 2016

Ann-Bente

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
Del 1- Innledning	6
Bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål	6
Politiske føringer	7
Internasjonalt nivå og nasjonalt nivå	7
Lesing som grunnleggende ferdighet.....	9
Del 2- Tidligere forskning på feltet	10
Om søk i databaser	10
Avgrensning.....	10
Hva sier tidligere forskning om feltet?	10
Del 3- Teori	13
Læreres læring og betydningen av refleksjon	13
Refleksiv forskning og handlingsrefleksjon	16
Å forske i egen praksis	17
Lesing	18
Hva er lesing?	18
Hva kjennetegner den gode leser?	19
Motivasjon og lesing	19
Leseopplæring og tidlig innsats	20
Del 4- Metode- utviklingsarbeidet og den praktiske forskningsprosessen ..	22
Aksjonsforskning som konstruktiv samfunnsvitenskap	24
Presentasjon av skolen, det lærende lærerfellesskapet og deltagerne	25
Det lærende lærerfellesskapet.....	26
Deltagere i studien	26
En oversikt over hvordan datainnsamlingen har foregått	28
Aksjoner	28
Pilotundersøkelsen.....	28
Aksjon 1: Det lærende lærerfellesskapet	29
Aksjon 2: Jakten på de gode lesetipsene.....	30
Aksjon 3: «Det handler om å sette spor ...».....	32
Aksjon 4: Lærerstemmene overtar.....	33
Aksjon 5: Grappa lærer av hverandre.....	34
Min rolle i forskningsarbeidet	35
Kvalitative metoder	37
Kvalitativt forskningsintervju.....	37

Fokusgruppeintervju.....	38
Logg.....	39
Min intervjuguide	39
Gjennomføring, bearbeiding og analysering av data.....	40
Transkripsjon og analyseprosess	40
Studiens troverdighet og gyldighet	42
Etiske utfordringer.....	44
Del 5- Resultat og analyse.....	46
God leseopplæring sett i lys av deltagerens perspektiv, beskrivelse og analyse.....	46
Tidlig innsats	47
Stasjonsundervisning- en metode for å lære	48
Praktisk leseopplæring.....	48
Lystbetont leseopplæring.....	50
Variert leseopplæring.....	51
Læreres læring sett i lys av deltagerens perspektiv, beskrivelse og analyse.....	53
Å få observere kolleger.....	53
Erfaringsdeling og samarbeid med kolleger	55
Trivsel – viktig for å gjøre en god jobb	56
Del 6- Diskusjon.....	58
Redskaper som gav distanse og ny kunnskap.....	58
Selvrefleksjon- logg.....	59
Dialog- fokusgruppesamtaler.....	59
Forskning.....	59
Hvordan utvikle et lærende lærerfellesskap som kan styrke elevenes leseferdigheter?..	60
Hvilke arbeidsformer vil styrke elevers leseferdigheter?	61
På hvilken måte kan arbeid med refleksjoner utvikle læreres kunnskap om	
leseopplæring?	62
Oppsummering og veien videre	63
Veien videre.....	64
Referanser	65
Vedlegg 1, Erklæring av samtykke.....	69
Vedlegg 2, Intervjuguide	70
Vedlegg 3, Intervjuguide	71
Vedlegg 4, Informasjonsskriv.....	71

Del 1- Innledning

Denne masteroppgaven handlet om hvordan et lærende lærerfellesskap ble utviklet på småskoletrinnet der temaet var leseopplæringen. Jeg undersøkte hvordan man fremmet leseopplæringen ved å ha samtaler i lærerfellesskapet jeg utviklet. Studiet ble gjennomført på egen skole, og sammen med tre kolleger og meg selv gjennomførte jeg møter der intensjonen var å styrke elevenes leseferdigheter.

Utdanningsdirektoratet mente blant annet at alle lærere har ansvar for at elevene utvikler gode leseferdigheter. Evalueringen av *Kunnskapsløftet* har vist at mange lærere var usikre på hvordan de skulle utvikle arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet. På bakgrunn av dette ble det bestemt høsten 2014 at skolen jeg arbeider ved skulle arbeide med blant annet lesing og lesing som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I mitt arbeid har jeg forsket sammen med og ikke på deltakerne i forskningen min. Jeg har studert det lærende lærerfellesskapet i den samme praksis som jeg selv var deltager i. Dette var ikke noe nytt, men aksjonsforskningen krevde systematisk og gyldig dokumentasjon, slik at resultatene kunne gjøres tilgjengelig for andre, og til allmenn debatt. Jeg har etablert og utviklet et lærende lærerfellesskap bestående av tre lærere og meg selv. Sammen med mine deltakere reflekterte vi over, og hadde samtaler rundt leseopplæringa. Hvordan utvikle et lærende lærerfellesskap? Hvilke prinsipper legges i den gode leseopplæring? Disse spørsmålene var essensielle i denne studien.

Bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål

Min master har sin bakgrunn i den nasjonale reformen, *Motivasjon- Mestring- Muligheter* (3M), som min skole ble med på høsten 2013. Dette år har vi jobbet med ungdomstrinnsatsningen der stortingsmelding nr 22 (St.meld.nr. 22, 2010-2011) lanserte en omfattende satsing på ungdomstrinnet. I meldinga legges det vekt på at undervisninga skal bli mer praktisk og mer variert, som kan føre til at elevene skal oppleve mestring og økt motivasjon. Stortingsmeldingen understreker at god klasseledelse er en forutsetning for å få en mer praktisk og variert opplæring i fag og for å skape et godt læringsmiljø. På ungdomstrinnet viser det seg også at hovedutfordringen er at en relativt høy andel av elevene går ut av grunnskolen med så svake grunnleggende ferdigheter at de får problemer med å ta videre utdanning (St.meld.nr. 22, 2010-2011). På vår skole benytter vi oss av aksjonslæring når vi driver skoleutvikling. Aksjonslæring handler om at kolleger reflekterer og iakttar sine egne erfaringer på en systematisk måte. Så prøves nye tiltak ut. Dette er en kollektiv læreprosess (Tiller, 2006). På skolene i kommunen er det vedtatt at det skal arbeides med klasseledelse, lesing og skriving.

Siden 2010 til 2015 har jeg vært med i en utviklingsgruppe på skolen vår som består av seks lærere fordelt på 1.-7 trinn, og i arbeidet med å implementere ideene fra satsningsområdet 3M, samarbeidet jeg med kolleger, undervisningsinspektør og rektor på min skole. I denne gruppa fungerte jeg både som veileder, tilrettelegger og pådriver av et aksjonsforskningsprosjekt.

I mitt aksjonsforskningsarbeid er en av hensiktene å skape en arena der tre lærere på henholdsvis første, andre og tredje trinn kommer sammen for å reflektere over gjennomførte aksjoner innenfor lesing, og for å ha samtaler omkring hvordan styrke leseopplæringa og hvordan de som lærere lærer av hverandre.

Min problemstilling for studiet er:

- Hvordan utvikle et lærende lærerfellesskap som kan styrke elevenes leseferdigheter?

Mine forskningsspørsmål:

For å besvare problemstillinga har jeg laget følgende to forskningsspørsmål:

- Hvilke arbeidsformer vil styrke elevers leseferdigheter?
- På hvilken måte kan arbeid med refleksjoner utvikle læreres kunnskap om leseferdigheter?

I problemstillinga er det det lærende lærerfellesskapet jeg vil studere. For å forstå hva det lærende lærerfellesskapet er må jeg benytte meg av et objekt. Objektet blir leseferdighetene, og det lærerne mener må til for å styrke de.

Politiske føringer

Internasjonalt nivå og nasjonalt nivå

I internasjonale undersøkelser som PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) blir norske elever sammenlignet med elever fra andre land.

PISA er en undersøkelse der elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag blir undersøkt. I TIMSS fokuseres det på matematikk og naturfag, og PIRLS er en internasjonal undersøkelse av leseferdigheten. Disse internasjonale undersøkelsene har påvirket utdanningspolitikk både internasjonalt og nasjonalt (Roe, 2014).

I 1995 deltok norske elever fra 4. og 8. trinn på TIMSS. Her var Norge ett av 45 land med. Og i PISA i 2000 deltok femtenårige elever fra 32 land. Lesing var hovedområdet her, i tillegg inngikk naturfag og matematikk i undersøkelsen. De norske resultatene var relativt svake både i TIMSS og PISA. I TIMSS presterte norske elever under gjennomsnittet for alle land som deltok. I PISA undersøkelser presterte norske elever på gjennomsnittet i OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), men lavere enn de nordiske land som deltok. OECD og EU kommisjonen mente at tidlig innsats i barns utdanning vil gi større avkastning for samfunnet (St. meld. nr 30, 2010-2011). Forskning fra TIMSS og PISA fra henholdsvis 1995 og 2000 har påvirket utarbeidelsen av LK06 og arbeidet med spesielt grunnleggende ferdigheter (Roe, 2014).

Resultater fra disse undersøkelser viser at norske elever skårer middels eller noe under middels, og i den offentlige debatten som etterfølges av denne rettes oppmerksomheten mot

læreren. Spørsmål en i kjølvannet av dette kan stille er: På hvilken måte tilegner lærere seg ny kunnskap? Hvordan utvikler lærere og nyttiggjør seg av ny kunnskap som så kan bidra til at norske skoleelever lærer mer og presterer bedre? (Roe, 2014).

Den første PIRLS undersøkelsen i 2001 viste at de gjennomsnittlige leseferdighetene til norske elever på fjerde trinn lå på 499 poeng, nært 500 poeng som var det internasjonale gjennomsnittet for de andre landene som deltok. Blant de OECD landene som var med presterte norske elever svakest dette år (Roe, 2014).

Fra 2001 til 2006 var resultater i lesing blant norske elever på 4. trinn bekymringsfulle. Siden det var rettet stor oppmerksomhet mot leseopplæringen, hadde en i 2006 håpet på framgang i de norske leseresultatene sammenlignet med PIRLS 2001. Dette viste seg å slå feil. Norske elever på fjerde trinn fikk i gjennomsnittet 498 poeng. Et positivt funn var at spredningen i resultatene var redusert fra 2001. I PIRLS i 2011 så en imidlertid at resultatene var blitt bedre. Da så en at norske elever på fjerde trinn oppnådde et gjennomsnitt på 507 poeng, noe som var betydelig høyere enn det internasjonale gjennomsnittet, og høyere enn resultatene både i 2001 og 2006. På tross av dette er det likevel grunn til å alarmere når en ser at blant annet at ulikheter mellom kjønn er større i Norge enn i de fleste andre land. Guttene ligger mer enn et skoleårs progresjon bak jentene. Forskning viser også at elever bruker et snevert repertoar av læringsstrategier og arbeidsformer. I tillegg ser det ut som at de mangler trening i å lese akademiske tekster. Negative holdninger til lesing spesielt blant guttene rapporteres det også om. Det brukes også lite tid på lesing på fritiden blant norske elever (Roe, 2014).

De siste årenes leseprøver har vist til dels store kjønnsforskjeller i jentenes favør, og mye tyder på at det har skjedd en urovekkende økning de siste årene (Roe, 2014).

Kjønnsforskjellene blant de yngste elevene har ikke økt så mye fra 1991 til 2001, men forskjeller mellom gutter og jenter blant 14- og 15- åringer har økt betraktelig fra 1991 til 2000. Med dette som bakgrunn er det grunnlag for å mene at fokus på lesing og så vel grunnleggende ferdigheter vil være av stor betydning for elevenes læring og videre gjennomføring av grunnskolen (Kjærnsli mfl., 2004, Lie mfl., 2001, Kjærnsli & Roe, 2010 i Utdanningsdirektoratet, 2015).

St.meld. nr 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen* viser til at lærere i liten grad holder seg orientert om nyere forskning som bør ha relevans for deres yrkesutøvelse (Postholm, 2010, side 200). I meldinga legges det også vekt på at læreres kompetanseutvikling er viktig. Tilgangen på kompetanseheving og videreutvikling må være tilstede. Meldinga viser til at forskning forteller at det i liten grad har vært vanlig med deling, og når en vet at deling av det man har lært gir best utbytte, legges det vekt på at læreres muligheter til å lære må økes.

St.meld.nr. 11 (2008-2009), *Læreren-rollen og utdanningen*, forteller hvordan lærerutdanningen framover bør være og hva som kreves av dagens lærere. Meldinga fokuserer på samarbeid, og at lærere skal utvikle sin egen og skolen praksis ved å opptre i et profesjonelt fellesskap. Læreren rolle inneholder blant annet tre momenter; å møte elevene, å møte foreldre og andre samarbeidspartnere, og å være en del av et profesjonelt fellesskap. Videre i meldinga blir det trukket fram at lærerrollen må endres fra den forelesende til en tydeligere veilederrolle.

Lesing som grunnleggende ferdighet

Grunnleggende ferdigheter er et begrep det snakkes mye om i skoledebatten. Men hva menes egentlig med dette begrepet? I Kunnskapsløftet (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006) er disse grunnleggende ferdigheter definert som å kunne *lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy*. Innenfor hver læreplan finner man en beskrivelse av hvordan de grunnleggende ferdigheter er en forutsetning for å lære faget. Kunnskapsløftet (Maagerø & Tønnessen, 2012) slår fast at lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene som elevene trenger i alle fag.

I Kunnskapsløftet finner en også en beskrivelse av lesing som grunnleggende ferdighet innenfor hvert enkelt fag. Felles er at lesing koples mot det å kunne innhente informasjon, forstå, oppleve, tolke, utforske, reflektere og vurdere. Det er den mest generelle delen av lesekompetansen en finner i planen (Maagerø & Tønnessen, 2012). Lesing som grunnleggende ferdighet er et verktøy i arbeidet med å nå faglige kompetansemål i skolen. På denne måten blir leseopplæringa et felles ansvar for lærere i alle fag, ikke bare for norsklæreren (Traavik & Alver, 2012).

Med bakgrunn i ovenstående stortingsmeldinger og Kunnskapsløftetets føringer, mener jeg at disse er betydningsfulle for min studie. Meldingene viser til bekymringsfulle prestasjoner i elevers leseferdigheter, og stortingsmeldinger knyttet til læreres læring viser betydningen av at samarbeid er viktig, og viktigheten av at lærere får satt seg inn i forskning, slik at elevers læring styrkes. Deling av kunnskap lærere seg imellom, slik at det profesjonelle fellesskapet økes, er også sentralt i meldingene. Jeg skal nå ta for meg hva tidligere forskning sier om studiets tema.

Del 2- Tidligere forskning på feltet

Om søk i databaser

For å finne ut hva tidligere forskning sier om feltet leseopplæring og læreres læring har jeg søkt i ulike databaser. Jeg har brukt Idunn, BIBSYS og Google/Google Scholar. I tillegg har jeg søkt etter publikasjoner på hjemmesider til organisasjoner som utdanningsdirektoratet, lesesenteret, skrivesenteret og National Reading Panel. Med utgangspunkt i problemstillinga og forskningsspørsmålene har jeg søkt etter sentrale temaer i min forskning, og jeg har benyttet meg av søkeord som *lesing*, *leseopplæring*, *lesing som grunnleggende ferdighet*, *læreres læring*, *refleksjon*, *kollektiv læring* og *lærende lærerfellesskap*.

Avgrensning

Søkeord på lesing gav mange treff på alle de ulike søkebasene. Jeg snevret inn søket og søkte på leseopplæring. Da ble treffene færre. Videre søkte jeg på begrepet lesing som grunnleggende ferdighet, og treffene ble ytterligere redusert. Jeg søkte også på søkeord som kollektiv læring, læreres læring og refleksjoner. På disse søkeordene var det ikke like mange treff som på lesing.

Lesesenteret er et nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Det er en del av både universitet i Stavanger, og et nasjonalt senter under utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet er underlagt kunnskapsdepartementet, og skal sikre at den nasjonale utdanningspolitikken gjennomføres. På disse nettstedenes hjemmesider fant jeg flere aktuelle publikasjoner og artikler som jeg har benyttet meg av.

Jeg baserte min studie på både bøker, tidsskrift og forskningspublikasjoner om temaet lesing sett i lys av læreres læring.

Hva sier tidligere forskning om feltet?

Ved lesesenteret foregår det flere store forskningsprosjekt som ikke er ferdige enda. Disse er *På sporet*, *Cato*, *Respons*, *Brain, two Teachers*, *Stavangerprosjektet*, *PIRLS*, *skills RAEL* og *IGEL* (lesesenteret, 2016). Jeg kommer nå kun til å redegjøre for PIRLS forskning, de andre blir ikke nevnt siden disse ikke er relevante i forhold til min studie. I tillegg kommer jeg til å ta for meg artikkelsamlingen *Over kneiken?* (Gabrielsen & Solheim, 2013), internasjonale studier fra Guthrie (2008), studier fra Roe (2014) senere forskning fra Hjellerup (2014) og forskning fra Junge (2012).

PIRLS følger med den viktige leseutviklingen, og i 2001 til 2006 var resultatene i Norge bekymringsfulle. Noen grep ble gjort i leseopplæringen og i 2011 kunne en se at noen endringer hadde blitt virkelige. Norske elever på 4.trinn oppnådde nå betydelig bedre resultater enn gjennomsnittet og betraktelig bedre enn i 2006 (lesesenteret, 2016).

I artikkelsamlingen *Over kneiken?* viser rapporten *Godt nok?* framgang i leseferdigheten fra 2001 til 2011 blant norske elever (Gabrielsen & Solheim, 2013). Dette var den første norske rapporten om PIRLS, og den kom ut i 2013. I 2001 var Norge et av de landene som hadde størst spredning i resultater. I 2006 ble spredningen betydelig redusert, og ytterligere redusert

i PIRLS i 2011. Dette betyr at Norge i 2011 var blant landene som hadde den minste forskjellen mellom de svakeste og beste elevene.

John Guthrie (2008) har gjort flere studier der han påpeker sammenhengen mellom motivasjon for lesing, lesemengde og leseprestasjoner. Han påpeker at motivasjon for lesing og leseferdighet som to momenter som henger nøye sammen. Lesing krever innsats og anstrengelse, og motivasjon er derfor avgjørende for å velge lesing som aktivitet. I hans studie påpeker han motivasjon som den sentrale drivkraft for å utvikle seg som leser.

Roe (2014) har gjort tilsvarende analyser for norske 15-åringer med samme resultat. Der ser en sammenheng mellom lesemengde og leseprestasjoner, og mellom holdninger til lesing og leseprestasjoner. Dette kan virke på to måter. På den ene siden kan positive holdninger til lesing gjøre slik at en leser mer, og dermed blir en bedre leser. På den andre siden kan det at en leser mye, gjøre en til en bedre leser, og på bakgrunn av det blir holdningene positive til lesing.

I perioden 2006 til 2011 har det vært rapportert om fremgang blant elever i leseforståelsen (Kjærnsli & Roe, 2010). Dette kan tyde på at det har skjedd endringer på barnetrinnet og at skolen har grepet tak i problemene som var. Satsning på lesing, og bevisstheten rundt gutter og lesing i skolen har nok også gjort sitt til å redusere forskjellen mellom kjønnene. Men fortsatt er det slik at gutter har større problemer rundt lesing enn jenter på ungdomstrinnet.

Siden det er viktig å kunne lese på en god måte som voksen, og for å kunne fungere i dagens samfunn, blir det svært viktig å ta vare på de som har problemer med lesingen. Ny forskning fra Hjellerup (2014) påpeker at det sterke fokuset på leseferdighet, med tidlig innsats og tilpasset opplæring som momenter for skolen å være ute etter. Det blir derfor essensielt å forebygge lese – og skrive vansker. Begreper som tidlig innsats, tilpasset opplæring og forebygging vil være med på å styrke dem som strever litt mer.

Gabrielsen og Solheim (2013) viser til flere internasjonale undersøkelser der gutter har betydelig svakere leseferdigheter enn jenter. I de nasjonale prøver i lesing på 5. trinn i Norge finner man imidlertid ikke de samme forskjellene mellom gutter og jenters leseferdighet.

Junge (2012) mener at lærere i sine samtaler driver med repetisjon av eksisterende kunnskap, og ikke refleksjon. I hennes forskning refererer hun til undersøkelser gjort på en ungdomsskole i Norge. I en to-årsperiode fulgte hun en gruppe lærere i samarbeidstid og utvikling av undervisning. Hun fant ut at lærere hadde uformelle samtaler, og det ble lite referert til teori. Samtalene var løsningsorientert, men ikke basert på refleksjon eller analyse.

Oppsummert viser dette at forskning og interesse omkring lesing har stor prioritert både i det internasjonale og norske utdanningssystem. De viktigste poengene her er at i Norge ser en at leseferdigheten blant barn har økt, noe satsningen på lesing trolig kan forklare. Fortsatt er det slik, til tross for fremgang, at leseopplæringen i norsk skole må forbedres. Det er også slik at gutter har større problemer enn jenter på ungdomstrinnet. For å kunne fungere optimalt som voksen, er det viktig at leseferdigheten er god. Det er også slik at det er en sammenheng mellom motivasjon for lesing, lesemengde og leseprestasjoner. Spredning av resultat i Norge har også gått ned, og i 2011 var Norge blant landene som hadde den minste forskjellen mellom de svakeste og beste elevene. Som lærer i grunnskolen i mange år kan jeg se noen av

disse tendensene. Jeg er interessert i lesing og hvordan styrke elevenes leseferdigheter. I forbindelse med læreres læring viser det seg at lærere i liten grad benytter seg av refleksjon når de har samtaler, og teori blir heller ikke trukket mye fram i samtaler lærere seg imellom (Junge, 2012). Kanskje vil et økt fokus på refleksjoner blant lærer, slik at kvaliteten på undervisningen økes, være med på å hindre frafall av elever. Framover i dette studiet vil forskningsmaterialet mitt være basert på tre ulike læreres stemmer og meninger om hvordan drive fram den gode leseopplæringen. Det vil også komme fram hva deltagerne mener om refleksjoner for å lære. Det er i det lærende lærerfellesskapet jeg studerer dette.

Del 3- Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teori som er knyttet til min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Først presenterer jeg læreres læring. Deretter kommer en presentasjon om det å forske i egen praksis. Til sist presenterer jeg lesing.

Læreres læring og betydningen av refleksjon

I mitt forskningsarbeid er jeg opptatt av hvordan lærere kan lære sammen med tanke på styrke elevenes leseferdigheter. I denne delen ser jeg nærmere på læreres læring. Jeg fokuserer på kjennetegn ved læreres læring og da med vekt på forskerlæreren, det vil si læreren som systematisk utforsker sin praksis med andre. Her kommer også refleksjonens betydning for læring inn.

Lærere anser kolleger for å være sine viktigste kunnskapskilder (Jensen, 2008). Kollegesamtaler blir opplevd som en viktig støtte i undervisningsarbeidet. Å forske på egen praksis dreier seg om å ha et kontinuerlig, systematisk og kritisk blick på egen undervisning og på elevenes læring (Steen-Olsen & Postholm, 2010 s. 25).

I et aksjonsforskningsprosjekt er det er to sirkler som pågår samtidig (Steen-Olsen & Postholm, 2010). Den ene er planlegging, gjennomføring og evaluering av selve utviklingsarbeidet, den andre er refleksjoner basert på den første. Parallelt med at utviklingsarbeidet pågår, og lærere gjennomfører aksjoner, må en reflektere over det som foregår, og hva lærerne lærer av dette. I mitt arbeid er det jeg som forsker som planlegger, gjennomfører og evaluerer forskningen min, samtidig gjennomfører deltagerne aksjoner og sammen på møtene reflekterer vi over det som foregår, og hva vi lærer av det som kommer fram.

Steen-Olsen og Postholm (2010) mener at det er nødvendig at aksjonsforskningen vurderes ut fra tre punkt: *Ownership, focus og structured reflection*. Med dette menes at det er viktig at lærerne føler tilhørighet til prosjektet, og målet med det må være forbedring av praksis. For å få til det er systematisk refleksjon nødvendig (Steen-Olsen & Postholm, 2010). Egen bevisstgjøring hos lærerne kan i neste omgang føre til endring av praksis. Det å stille spørsmål til egen praksis, iverksette noe, reflektere over det og så bringe noe videre er essensen i arbeidet. Det å ha en forskende holdning til sin egen praksis er viktig. Som lærer i skolen er en som oftest alene om selve gjennomføringen av undervisningsopplegget i klasserommet. Samarbeid med kolleger skjer oftest etter endt undervisning (Postholm & Jacobsen, 2012).

Når en vet at læreren er avgjørende for læringsutbytte i skolen og har effekt i en helt annen grad enn for eksempel ressursbruk, er det nærliggende og mene at gode refleksjoner lærere seg imellom er viktig (Roald, 2012).

Læring med utgangspunkt i sosiale interaksjoner er hovedbudskapet i Vygotskys teori om læring som en sosial kontekst (Postholm & Jacobsen, 2012). Han fokuserte i arbeidet sitt på relasjonene innbyrdes og mellom mennesker og konteksten. Han forklarte en gjensidig

avhengighet mellom det sosiale og det individuelle. Han mente at den utviklingen som begynte hos mennesket starter i en sosial, kulturell og historisk sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2012). Han mente at individet og det sosiale miljøet ikke kunne skilles, og han hevdet at utviklingen startet på et ytre sosialt plan før den ble transformert og formet til en del av individets instrumentale prosesser. Språket var det viktige bindeleddet i Vygotskys teori. Menneskelige mentale funksjoner stod i forbindelse med eksterne, sosiale rammer. De indre mentale byggverkene, hvert enkelt menneskes forståelse, var ikke kopier av de ytre hendelsene. Disse konstruksjonene var påvirket både av hva den enkelte hadde oppfattet, men også av hvordan dette var blitt tolket. De var medierte (Madsen, 2007). De medierende midlene som ble benyttet i denne prosessen var oppstått og erfart med menneskene som aktive deltakere i kulturelle relasjoner. Da mennesker ikke bare formidler med symboler, men også i høy grad er kontrollert av dem, kan vi ikke minst med språket, både påvirke andre og regulere oss selv.

Dale (1993) skiller mellom tre kompetansenivåer: K1, K2 og K3. Dette er områder profesjonelle lærere må kunne beherske. Hos Dale (1993) er K1 evnen til å gjennomføre undervisning, K2 evnen til å planlegge undervisning og K3 evnen til refleksiv tenkning. Her opptrer læreren som forsker, der en reflekterer rundt egen praksis og begrunner sin praksis gjennom didaktisk kompetanse.

En profesjonell lærer skal uproblematisk kunne bevege seg mellom alle K-nivåene, det vil si mellom teori og praksis. Underveis må læreren prøve ut, evaluere og endre sin praksis. Ifølge Dale (1993) er det på K3-nivået at mange lærere har mangelfull kompetanse. Derfor strever mange lærere med å utnytte det totale handlingsrommet som finnes i skolen.

Refleksjon kommer av ordet *re* som betyr tilbake og *flectere* som betyr bøye eller vende (Furu, 2013). Altså så vender man blikket mot seg selv og tenker igjennom det som er blitt sagt. I et aksjonsforskningsperspektiv hvor målet er å forbedre og utvikle praksis, er refleksjon essensielt. For at dette skal oppnås må lærere både se bakover på tidligere praksis, men også framover. Refleksjon er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere og den framtidige handlingen (Steen Olsen & Postholm, 2010). Uten refleksjon blir den daglige læringen utydelig. For å få til et godt utviklingstrykk og læringstrykk vil samtaler med flere være av betydning. Vi reflekterer best når vi får prøvd egne tanker opp mot andres (Brekke & Tiller, 2013).

Dewey mener at å erfare handler om å reflektere rundt handlinger og de konsekvenser disse handlingene får:

«Reflection is an active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds supporting it and future conclusions to which it tends».

(sitert i Steen Olsen & Postholm, 2010, s.112)

Lærere lærer ved å trekke erfaringer ut fra egen praksis, og erfaringer er det viktige grunnlaget for læring. Erfaringer vi gjør må også kunne brukes på en god måte slik at vi lærer. Å ha en distanse til våre erfaringer gjør slik at læring skjer. Når disse erfaringene blir tenkt over og reflektert over, er vi på god vei mot å lære av de erfaringene man gjør (Tiller, 2006). Dewey sa at uten refleksjon blir erfaringenes frukter flyktige, og dermed vanskelig å fastholde som varig kunnskap (sitert i Steen-Olsen & Postholm, 2010 s. 22).

En får erfaringer hvor mennesket og miljøet er i samspill med hverandre. Når en for eksempel er i en ny/usikker situasjon vil en automatisk stille seg selv spørsmål om hvordan en skal mestre denne situasjonen. Dewey kaller denne prosessen av refleksjoner ”pattern of inquiry”, noe som betyr undersøkende handlingsmønstre (Steen-Olsen & Postholm, 2010). En utarbeider potensielle løsninger når problemet er kartlagt, og resultatet av de ulike løsningsforslagene prøves ut i tankene før en endelig handlingsplan gjennomføres. I denne prosessen av refleksjoner og undersøkelser av emosjoner viktige. Uten dem vil det være vanskelig å finne fram til en endelig løsning (Steen-Olsen & Postholm, 2010).

Søndenå (2004) mener at det er viktig å få til ”kraftfull refleksjon”. Dette er refleksjon som overgår det som allerede er tenkt om ideer og handlinger, en må tenke på en ny måte, for at utvikling skal skje. Denne refleksjon må trenge bak det ytre og observerbare. En må komme ut av den ensidige handlingsfikserte refleksjonen og se på undervisningen med andre perspektiver. For å få til kraftfull refleksjon trenger vi tankeredit. Tankeredit kan være språket vårt som gjør oss i stand til å kommunisere.

Hargreaves og Fullan (2012) mener at *being professional* og *being a professional* er nærliggende men ikke det samme. *Being professional* handler om hva du gjør og hvordan du oppfører deg og om å være upartisk. Det handler også om karakter og kvalitet i det du gjør. *Being a professional* handler om hvordan andre mennesker ser deg, og hvordan dette påvirker hvordan du ser deg selv på. Hargreaves og Fullan (2012) mener at det er best og både *being professional* og *being a professional* på samme tid.

Reflekterende praktiser har to aspekter. For det første må en reflektere i handling, *reflecting in action*. Og for det andre må en reflektere over handling, *reflection on action*. Å reflektere i handling er evnen til å finne ut av et problem mens du er midt i det. Å reflektere over handling er å reflektere etter at du er ferdig å handle. Begge disse momenter er sentrale i profesjonell praksis, og begge påvirkes av praksis (Hargreaves & Fullan, 2012).

Refleksjoner og metarefleksjoner står sentralt hos Argyris og Schön (Roald, 2012). Refleksive prosesser kan sees på som essensielle for å nå mer komplekse læringsnivå. Parallelt med dette bør en også legge vekt på aksjoner. En bør ikke bare prøve ut nye aksjoner på bakgrunn av refleksjoner, men også som bevisste aksjoner for å kunne få mer innsikt og ny kunnskap (Roald, 2012).

Bateson (Roald, 2012) beskriver fire ulike former for læring hos mennesker. En kan plassere disse formene på nivåer fra 0-3. Læring på nivå 1 karakteriseres ved at en endrer handling ut fra erfaring. Det er ikke snakk om refleksjon på dette nivået.

På nivå 2 skjer det læring i form av refleksjon og en endrer prinsipper for egen læring. Dette nivået handler om at en gjenkjenner mønstre og prøver ut erfaringer i nye sammenhenger. En stor del av denne læringen går over i vanemessig og taus kunnskap. Mesteparten av vår læring forgår på dette nivået (Roald, 2012).

Nivå 3 er en krevende læringsform der en må justere egne refleksjoner, og en må omlære innlæringen på nivå 2. Dette nivået er så utfordrende at mennesket i læringsprosessen lett kan falle fra (Roald, 2012).

Med dette som utgangspunkt kan en se på språket som en viktig substans i hvordan lærere lærer av hverandre. Hvordan blir samtalen forstått av den enkelte lærer? Altså hvordan influerer den enkelte lærers redskaper på lærernes læring? På denne måten kan den forskende lærer i samtale med seg selv og andre kolleger forbedre sin praksis. Deling av praksis i et lærende lærerfellesskap kan være med på å utvikle skolen, og for å få til dette kreves det refleksjon (Postholm & Jacobsen, 2012). Et velfungerende læringsfellesskap vil bringe et større mangfold inn i samtalen om praksis, og fellesskapet kan være med på å hjelpe deltagerne bort fra forutinntatte meninger om ens egen praksis (Robinson, 2014). Det er viktig at lærere trekker erfaringer ut fra praksis for å lære av det. Men det er ikke nok og bare tro at en skal endre på noe, en må få til refleksjoner som trenger inn bak det ytre slik at den blir kraftfull (Søndenå, 2004). Når jeg i den neste delen bruker begrepene refleksiv forskning og handlingsrefleksjon er det i forhold til hvordan deltagerne får anledning til å reflektere for at leseferdighetene skal styrkes og elevene få en bedre utdanning.

Refleksiv forskning og handlingsrefleksjon

Med lærerpraksis tenker en på hva lærere gjør når de underviser, hvordan de underviser, hva de underviser i, hvilke elever de har, og gjentagende handlingsmønstre. Praksis har momenter av repetisjon i seg, og den erfarne lærer handler innenfor et repertoar av fortolkninger (Dale, 1993).

I noen tilfeller kan praksisen bli stereotyp der en som lærer gjentar sine handlinger. Denne blir av Schön kalt overlæring av hva en skal gjøre (Dale, 1993). Han hevder at en kan trene seg til å tenke over sine handlinger gjennom refleksjon, og lære å kritisere sin egen forståelse. Det er viktig at læreren tillater seg selv å erfare nye elementer med undervisningen, reflektere over undervisningen slik at ny forståelse blir skapt.

Schön skiller mellom *handlingsrefleksjon* og *refleksiv forskning*. Med handlingsrefleksjon menes at lærerne evner å fortolke, analysere og kritisere forholdet mellom sin egen undervisning og elevenes læreprosesser. Innenfor dette nivået kommer begreper som å overveie undervisningsmål, planlegge og vurdere undervisninga. Med refleksiv forskning menes at en er kompetent til å analysere betingelsene for kompetent handlingsrefleksjon. Schön hevder at det finnes forskningstyper som blir utført utenfor lærernes praksiskontekst, refleksiv forskning, en forskning som kan forbedre lærerens evne til handlingsrefleksjon (Dale, 1993).

Begrepene handlingstvang og Schöns begrep handlingstidsrom (in action-present) kan ses i forhold til refleksjon. I krisesituasjoner er handlingstidsrommet for refleksjon lite. Handlingstvangen er sterk. Å undervise preges ikke av en slik sterke handlingstvang, men i mange situasjoner må en som lærer tenke gjennom og beslutte hva som skal gjøres i øyeblikket. Handlingstidsrommet er den tiden da en mer eller mindre er i den samme situasjonen, og en har tid til å overveie forskjellige handlinger. Når handlingstidsrommet blir utvidet, svekkes handlingstvangen (Dale, 1993). I handlingstidsrommet er det god anledning til å reflektere over praksis. I denne situasjonen vil nye spørsmål vekke lærerens interesse. Handlingstidsrommet vil ha ulik varighet, og for en lærer kan det i enkelte tilfeller strekke seg over måneder. Et eksempel vil være når en lærer har tid til å diskutere med en annen kollega hva som skal gjøres med en elev som har utfordringer. Hans begrep om handlingsrefleksjon passer inn der en skal gjennomføre undervisningen og lage undervisning, og hvis en øker

undervisningens handlingstidsrom får lærerne mer tid til planlegging og vurdere undervisningen (Dale, 1993). Han hevder at den praktiske konteksten er forskjellig fra konteksten for den refleksive forskningen på mange viktige måter. Det avgjørende skillet er mellom å forandre på forholdene og å forstå dem.

Schön har ikke selv avklart sitt forhold til aksjonsforskning som tradisjon (Dale, 1993). Han sier at det er fire typer refleksiv forskning, og han anser aksjonsforskning som en variant av en av de fire. De fire typene er: "Frame analysis", "repertoire- building research", "research on fundamental methods of inquiry and overarching theories" og "research on the process of reflection- in- action" som han selv har utført mest av.

Å forske i egen praksis

Å utvikle egen praksis krever at en stiller kritiske spørsmål til det en gjør, og at en er villig til å gjøre endringer (Steen-Olsen & Postholm, 2010). Som i alle yrkesgrupper vil en innenfor sitt eget felt være ekspert. Lærere er også slike eksperter på sitt eget arbeid, og bare de vet hvor skoen trykker, og kan forbedre sin egen praksis. Når en har fått et utviklingsarbeid godt i gang er det viktig at en setter av tid til formalisering og planlegging av utviklingsarbeidet, og at det lærende lærerfelleskapet blir noe som skjer jevnlig og ikke bare nå og da.

Det vil ikke alltid være like enkelt å etablere et lærende lærerfelleskap. Som forsker trækker en inn i kanskje "ukjent" territorium, og da er det viktig at roller og formål er avklart godt på forhånd. Å drive utviklingsarbeid i aksjonslæringens ånd krever blant annet at en som forsker må gå inn og ut av flere roller samtidig. Ved siden av å være pådriver og tilrettelegger av prosjektet, må en også forske på prosesser som en selv deltar i. En må kunne veksle mellom nærhet og distanse til feltet, og en må kunne skille mellom deltakelse og observasjon (Postholm, 2010). En deltar sammen med lærerne i hverdagen, samtidig som en innehar det profesjonelle forskerblikket.

Som forsker innenfor et aksjonsforskningsprosjekt må en også kunne veilede og vurdere. Det er av stor betydning å kunne vurdere om en har oppnådd de endringene man ønsket, staket ut videre vei, for så å komme fram til løsninger. Forskeren skal støtte og veilede, sette i gang refleksjoner og analysere det som skjer. Å veilede er ingen enkel sak, der en som veileder både må inneha innlevelse, empati og nærhet samtidig som en har et kyndig blikk på situasjoner, samspill og relasjoner (Postholm & Jacobsen, 2012).

Å legge til rette for en felles forståelse er også viktig når en skal etablere et lærende felleskap. Det vil imidlertid ikke være slik at en alltid skal oppnå konsensus. Uenighet er ikke bestandig negativt, den kan også gi grobunn for nyteknung og utvikling. Det finnes sjelden bare riktige løsninger, og å streve etter dette er ikke essensielt. Mangfold av ideer, synspunkter og meninger er bra, og ved å dele av erfaringer, kunnskap og informasjon kommer man gjerne fram til mye mer enn det en klarer å oppnå alene. Alle har ansvar for å komme med nye ideer, slik at ny innsikt og forbedret praksis oppnås. Som forsker er det viktig at en observerer, stiller spørsmål, gir feedback og holder i tråden for å sikre framdrift av prosjektet (Postholm, 2010).

Når lærere og forsker arbeider for å utvikle praksis utgjør de et forskende partnerskap der tanken er likeverd og demokrati (Steen-Olsen & Postholm, 2010). I et forskende partnerskap samarbeider forsker og praktikere målrettet om læring og utvikling.

Utfordringer ved å skape gode refleksjoner, kan være at det er vanskelig å kritisere egen praksis, siden en som lærer sannsynligvis ikke klarer å se bort fra ens egen begrunnelse for å gjøre som en gjør (Robinson, 2014).

I det videre arbeidet vil jeg se på hva lesing er. Her vil jeg se på sammenhengen motivasjon og lesing, og tidlig innsats forbundet med den god leseopplæring.

Lesing

Hva er lesing?

Å kunne lese er viktig, og i takt med at samfunnet endrer seg, har også lesingens betydning forandret seg. Teknologiske og samfunnsmessige endringer har gjort at kravene til lesekompetansen blir høyere. Lesing er ikke bare en ferdighet elevene lærer seg en gang for alle de første skoleårene. God lesekompetanse utvikles hele tiden, og er en viktig forutsetning for læring. Lesekompetansen er en viktig del av det å kunne fungere i samfunnet, både i utdanning, arbeidsliv og sosialt (Roe, 2014).

Lesing er en sammensatt prosess, og som leser må en gjenkjenne bokstaver som tegn for enkeltlyder. Altså må eleven forstå at grafemer må omgjøres til fonemer. Videre må fonemene trekkes sammen slik at de danner ord, og disse ordene må eleven gjenkjenne. Deretter inngår ordene i en sammenheng og får mening. Denne prosessen deles inn i to delprosesser, *avkodning* og *forståelse* (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Lesing består av disse to grunnleggende prosessene, *avkodning* og *forståelse*. Det handler om å konstruere mening fra tekst. Det kan sies så enkelt som dette, men i virkeligheten påvirkes lesekompetansen av en rekke faktorer. Lesing er flere ulike elementer, samtidig. OECD kommer med følgende definisjon når det snakkes om lesing:

“Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals to, to develop one’s knowledge and potential, and participate in society”
(OECD 2007 i Roe, 2014 s.10).

Fonem- og grafemkjennskap er en grunnleggende forutsetning for å bli en leser. Elevene oppdager at språket består av flere lyder en kan gjengi. De identifiserer bokstavene som representanter for lyder, og setter disse sammen til ord. Dette blir så til setninger som uttrykker en mening. Dette kalles ofte den tekniske siden ved lesing. Lese- og skrive utviklingen starter som regel før barna kommer til skolen (Roe, 2014). Lesing og skriving bør bli sett på som to komplementære områder, skrivekompetansen blir utviklet gjennom å lese og lesekompetansen gjennom å skrive (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000). De er to parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Disse to ferdighetene følger hverandre tett (Maagerø & Tønnessen, 2012).

Når elevene har knekket lesekode, leser de ordene sakte og møysommelig, lyd for lyd. Denne begynnerlesingen, også kalt den først leseopplæringen kan føles strevsom og vanskelig (Roe, 2014). I denne fasen er det viktig at utfordringene ikke blir så store at elevene mister lyst til å lese. Som lærer må en se til at alle får tekster som passer deres nivå. Tekstene bør også være så interessante at de blir motiverte til å lese mer. Det neste grunnleggende steget i avkodningen er nemlig å automatisere ferdighetene. Forutsetningen for å klare dette er at eleven leser mye. Gjentakelse blir et viktig begrep her. Avkodingsferdigheten blir automatisert ved at elevene leser de samme ordene mange ganger, og slik blir de festet som ortografiske bilder i hjernen. Jo flere ordbilder en elev har i dette lageret, jo mer flyt blir det i lesingen (Tråvik & Alver, 2012).

En viktig del av leseopplæringa er at elevene får mengdetrening i lesing. Når en har lest et ord nok mange ganger, og bare ved et raskt blick på ordet, er ordet kjent. Dette kalles *sight words*, og er ordbilder som blir lagret i leserens minne. «Any words that is read sufficiently often becomes a sight word that is read from memory» (Ehri, 2005b s. 169).

Hva kjennetegner den gode leser?

Mye av det som forskere i dag vet om god leseforståelse er basert på studier av gode lesere (Roe, 2014). Studier viser at gode lesere er strategiske og aktive deltagere i leseprosessen.

Gode lesere:

- Avkoder raskt.
- Har variert ordforråd.
- Kjenner ulike sjangre. Har forventninger til hvordan en tekst er ordnet.
- Har forkunnskaper om det teksten handler om, og kan aktivisere disse.
- Leser teksten på forskjellige måter ut fra formål og sjanger.
- Har høy metakognitiv bevissthet, dvs. at leseren tenker om sin egen lesning.
- Kjenner og bruker varierte lesestrategier.
- Er motivert.

(Roe, 2014)

Motivasjon og lesing

Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese (Roe, 2014).

Noen forskere hevder at motivasjon og engasjement er en viktig del av selve lesekompetansen. Et engasjement for å lese kan være motivert av enten lyst eller nød. Leselyst handler om at en gleder seg til å få tid til å lese, og at en ikke klarer å slippe taket i teksten fordi den gir en glede. Nød handler om at en i flere tilfeller kan være et så sterkt nytteaspekt som gjør at en finner engasjement for å lese.

Hvis man som elev kjenner at man har tro på å lykkes når man møter en ny tekst så vil man også bli motivert til å lese videre (Anmarkrud, Olaussen & Bråten, 2002). Om ekstra innsats vil kunne påvirke resultatet, vil elevene også kunne oppleve motivasjon for å lese.

John Guthrie har lenge vært opptatt av motivasjon som et viktig element i leseopplæringen (Guthrie, 2008). Han sier at lærere må legge like stor vekt på å motivere elevene som på å lære dem gode lesestrategier. Engasjement og lesestrategier påvirker hverandre, og den ene kan ikke utelukke den andre. Han sier også at læreren kan styrke elevenes engasjement i lesing blant annet ved å legge vekt på variasjon og valgmuligheter.

Det fins fem motivasjonsområder som kan være som en del av en plan for å motivere elevene (Guthrie, 2008). Blant annet vil mestringfølelse og motivasjon henge nøye sammen, og elevene må ha noen mål og arbeide mot, som også ligger innenfor rammen av hva en vil kunne mestre. Et annet område er at elevene kan foreta bevisste valg. Her må de gjerne veiledes av lærer i de ulike valgmulighetene de har i forhold til eksempelvis eierforhold i tekst. Et tredje område er sosial interaksjon. Med dette menes at målet er å fremme gleden over å dele tekstens innhold med andre. Her bør en legge opp til åpne diskusjoner og felles refleksjoner. Et fjerde område dreier seg om troen på å lykkes med å lese og forstå. Her kan det være lurt å etablere grunnleggende tillit, tilpassete nivå på tekster og benytte mål som er innen rekkevidde for elevene. Det femte, og siste området, legger vekt på at tekstene og innholdet skal oppleves som tiltalende eller spennende for elevene. Her kan en benytte seg av at en gjør lesingen personlig ved å stille spesielle spørsmål.

Et viktig mål ved all leseopplæring er å få elevene engasjerte og motiverte for å lese (Roe, 2014). Å få elevene til å ville gå inn i tekstene med interesse er det samme som å skape leselyst. Et annet viktig mål er å få elevene til å forstå at lesing er nødvendig, og noen ganger leser vi selv om teksten ikke fenger. Når det gjelder lesing av fagtekster har lærerens engasjement mye å si. Å motivere elevene, samtidig som man underviser i lesestrategier, er viktig. Det er vanskelig å drive med leseopplæring uten å vite noe om hvordan elevene lærer. Hva som påvirker elevenes læring er et sammensatt spørsmål. Motivasjon henger gjerne sammen med prestasjon.

Leseopplæring og tidlig innsats

Forskning viser at en god og systematisk leseopplæring er viktig for alle barn, og gode leseferdigheter skaper større forutsetninger for å lykkes i samfunnet (Hjellup, 2014). Det er viktig at læreren møter elevene med en leseopplæring som er bred og fleksibel. Et av kanskje de viktigste målene for leseopplæringen i skolen er at elevene utvikler så gode ferdigheter at de kan lære av og bli underholdt av en skriftlig tekst.

I dag strides det blant forskere innenfor lesing om hva som er den best egnede metoden for god leseopplæring i begynneropplæringen. Skjelbred (2012) mener at det er viktig å påpeke at leseopplæring ikke er synonymt med begynneropplæring, men at arbeid med leseferdighet, leseforståelse og lesestrategier hele tiden må løpe parallelt. Differensiert og tilpasset opplæring er stikkord i leseopplæringen. Og det vektlegges at opplæringen gjøres ved tidlig innsats, der det handler om at en gir hjelp så tidlig som mulig til eleven. Å vente og se er ikke anbefalt (Skjelbred, 2012).

Tidlig innsats dreier seg om å tilrettelegge for en god allmenn opplæring slik at en stimulerer og støtter elevens læring. Det handler om innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, deriblant i barnehagen og i barnets første skoleår. Det handler også om tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes. Tidlig innsats omfatter både forebygging og intervensjon (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Det trekkes fram tre konkrete aspekter i arbeidet med tidlig innsats i leseopplæringen. Disse er bruk av *varierte læringsressurser og oppgaver*, bruk av *kartleggende lesesamtaler* og bruk av *faglige tekstsamtaler* (Skjelbred, 2012).

Skjelbred (2012) mener at skal tidlig innsats være hensiktsmessig, er det viktig at tekstene elevene møter i skolen er differensierte. Elevene må få arbeide med tekster som gir opplevelse

av både mestring og utfordring. Hun mener også at å benytte seg av kartleggende lesesamtaler vil være et viktig tiltak i arbeidet med tidlig innsats i leseopplæringen. Det fins mange ulike verktøy for å kartlegge elevens bokstavekunnskap, leseferdighet og leseforståelse. Disse blir ikke nærmere omtalt her. Med den kartleggende lesesamtalen har først og fremst en lesepedagogisk side. Ved å lytte til at elevene leser høyt, kan læreren danne seg et ganske presist bilde av hva eleven kan eller ikke kan.

Skjelbred (2012) hevder at arbeid med faglige tekstsamtaler vil være et viktig tiltak i arbeidet med tidlig innsats i leseopplæringen. Å samtale om tekster i lærebøker er ikke noe nytt, dette er en gammel og velprøvd strategi. Det er en samtale som både skal videreutvikle elevens fagkunnskaper og lese – og skrivekompetanse. I denne samtalen rettes leserens oppmerksomhet mot tekstens emne og hva en vet fra før. En samtaler også om selve teksten, som overskrifter, inndeling i avsnitt, fagord i teksten, illustrasjoner og oppgaver. Gjennom dette skapes en forforståelse av det en skal lese, noe en vet er viktig i forhold til om en mener en tekst er enkel å lese.

Ulike forskere har ulikt teoretisk ståsted og ulikt syn på betydningen av de ulike faktorene lesing består av (Dahle, 2003). Til tross for dette er det noen fellestrekk god leseopplæring bør inneholde. Roe (2014) mener at god leseopplæring bør ta utgangspunkt i undervisning i fonemisk bevissthet, fonologisk strategi, leseflyt, leseforståelse og ordforråd. Dette stemmer med den ferdigheten en god leser bør ha.

En kortfattet oppsummering viser at lesing er en grunnleggende ferdighet det må arbeides med å nå, og motivasjon og lyst for å lese henger nøye sammen med hvor god en blir og hvilken forståelse en tilegner seg. En god leseopplæring bør inneha flere elementer, og det er viktig å iverksette tidlig innsats slik at elever får den hjelp de trenger.

Del 4- Metode- utviklingsarbeidet og den praktiske forskningsprosessen

Først i dette kapitlet beskrives skolen som studiet er blitt gjennomført på. Deretter redegjør jeg for hva aksjonsforskning er. Videre beskriver jeg etableringen av det lærende lærerfellesskapet, deltagerne i min studie, aksjonene og min rolle i forskningsarbeidet. Så belyses hvilke metoder jeg har anvendt, og hvordan gjennomføring, bearbeidelse og analysing av data har foregått. Til sist peker jeg på studiens troverdighet og etiske dimensjoner.

Aksjonsforskning

Aksjonsforskning kan defineres slik: «Aksjonsforskning er ikke en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter» (Tiller, 2006). Den kan beskrives som en tilnærming som tar utgangspunkt i praksis, der samarbeid mellom forsker og praktiker med utgangspunkt i å forbedre praksis, er det essensielle (Rönnerman, 2004). Aksjonsforskning handler om å utvikle og forandre en virksomhet. Den handler også om å skaffe seg kunnskap om hvordan denne forandringen skjer, og hva som skjer mens arbeidet pågår (Rönnerman, 2004). Rönnerman (2004) mener at sentrale moment i aksjonsforskning er at praktikeren stiller spørsmål til sin egen praksis, iscenesetter en handling, følger prosessen og reflekterer over hva var det som skjedde. Det blir på denne måten en relasjon mellom på den ene siden gjennomføring, og på den andre siden å forstå hva som skjer. Gjennom denne relasjonen blir praktikeren delaktig i hendelsene, og kan dermed oppnå en bedre forståelse å handle ut fra.

Kurt Lewin som av mange regnes som aksjonsforskningens far brukte uttrykket *action research* allerede på 1940-tallet. Han kalte den forskning som var rettet mot sosial handling for aksjonsforskning. Han kritiserte positivismen for å ha et statisk og objektivt syn på det sosiale samfunnet (Fuglesang & Olsen, 2004). I stedet for en nøytral forskning av forskeren selv, foreslo han en forsker som involverer seg i forandringer sammen med deltagerne. Senere aksjonsforskning har mer spesifikt definert seg selv innenfor en hermeneutisk vitenskapsteori. Dette betyr at viten om sosiale og kulturelle forhold forutsetter en forståelse av meninger og intensjoner bak ord og handlinger (Fuglesang & Olsen, 2004).

I England ble aksjonsforskningen utviklet på begynnelsen av 1970 tallet med skolebasert læreplanarbeid. Lawrence Stenhouse og John Elliott var grunnleggere av tradisjonene *teacher as reseacher* som de kalte den for. Innenfor denne tradisjonen var det nytenkning innenfor læreplansarbeid som var det viktige. Dette bygde på et arbeid der lærere selv beskrev virksomheten de selv utøvde. Denne bevegelsen fikk stor oppslutning og støtte fra universitet og forskere. I USA bygger aksjonsforskning på tradisjonen utfra progresivismen og John Deweys tanker om skolen relatert til fellesskapet. Denne tradisjonen kalles *practitioner research* som i større grad enn i England er rettet mot skoleutvikling. I Australia regnes aksjonsforskning mer som en politisk og ideologisk tradisjon knyttet til kritisk teori der frigjøring og kontroll fra myndighetene av de underprivilegerte grupper som eksempelvis aboriginer. Tradisjonene benevnes som *participatory research*, og gjennom å få kunnskap om hvordan betingelser forholder seg til hverandre, og hvordan en kan frigjøre seg fra makt, kan en selv forandre det en er ”slave” under (Rönnerman, 2004).

Aksjonsforskning innenfor utdanning i nordiske land vokste frem på 1990-tallet, da man fikk nye reformer i nordiske skolesystemer. De nye læreplanene var mer orientert mot kunnskapsmål og sosiale mål, og dette gjorde at man måtte tenke nytt omkring hvordan undervisning skulle foregå. De nye læreplanene og desentraliseringen gjorde at fokuset ble større på lokale bestemmelser, og på å gi lærere mulighet til å utvikle ny kunnskap. Det lå et ønske om å utvikle lærernes måte å jobbe på, å oppmuntre til refleksjon rundt praksis og til å utfordre deres vanlige gjennomføring av praksis (Furu, Rönnerman & Salo 2008). Refleksjonen skulle føre til at aksjoner skulle prøves ut i praksis, og dette ville føre til ny kunnskap. Det viktige var altså ikke bare å samtale omkring ny kunnskap, men å prøve det ut i praksis, med et ønske om å øke kvaliteten på undervisning. Denne forskningen er inspirert av personer som Wilfred Carr, Stephen Kemmis & Ken Zeichner (Furu, Rönnerman & Salo 2008).

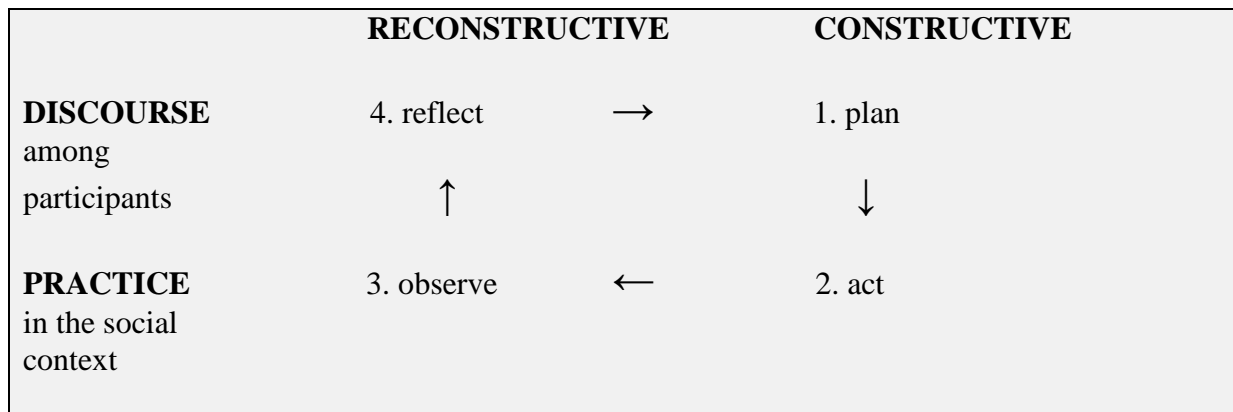
Demokrati og likhetstanken, i form av like muligheter, er viktig innenfor aksjonsforskning. Fokuset er på fellesskapet og samarbeid, ikke individualisme. Hvor aksjonsforskningen generelt har vært brukt til å minske forskjellene i samfunnet, er dens rolle i skolen å minske forskjellene i klasserommet (Furu, Rönnerman & Salo 2008).

Noen av de mest sentrale teoretikerne innen pedagogisk aksjonsforskning er Wilfred Carr og Stephan Kemmis (1986). Carr og Kemmis er to sentrale personer innenfor kritiske teori, og de sier blant annet at lærere skal være kritisk til egen praksis. Dette kan gjøres ved å stille spørsmål, observere, prøve ut og reflektere. De sier at det er viktig å skjelle kritisk utdanningsvitenskap fra kritisk teori. Med kritisk teori mener de at utdanningen er et direkte produkt av prosessen av kritikk. Lærere endrer forståelse uten å endre praktisk handling. Med kritisk utdanningsvitenskap blir handlingene endret, altså endret forståelse oppnås gjennom samtale, som igjen fører til endret praksis (Hiim, 2010). Carr og Kemmis (1986) mener at det er to essensielle mål i aksjonsforskning, å *utvikle* og *involvere*. Aksjonsforskningens mål er å forbedre seg på spesielt tre områder. Disse er:

- Utvikle praksis
- Forståelse av praksis
- Forandre situasjon rundt praksis.

Carr og Kemmis (1986) var inspirert av Habermas emansipatoriske syn. De arbeidet for en ”frigjørende” aksjonsforskning. Siden har Carr og Kemmis tatt opp sitt arbeid og igjen sett på sin forståelse av frigjørende aksjonsforskning (Furu, 2007). I likhet med Tiller stiller heller ikke Carr og Kemmis krav til vitenskapelig dokumentasjon når de definerer aksjonsforskning. Deres dokumentasjon av aksjonsforskning oppfattes ikke som forskning. Derimot har den mye tilfelles med Tillers definisjon av aksjonslæring.

I nær tilknytning til Stenhouse presenterte Carr og Kemmis (1986) en modell for å forstå hva profesjonell undervisningspraksis innebærer. Modellen har fire hovedmomenter: (1) planlegging, (2) handling, (3) observasjon og (4) refleksjon. Relasjonen mellom de fire elementene er ment å fungere i en selvreflekterende spiral.



Figur 3.1 fasene i aksjonsforskningens refleksjonsspiral (Carr & Kemmis, 1986, s. 186 i Furu, 2007, s. 24)

Aksjonsforskning som konstruktiv samfunnsvitenskap

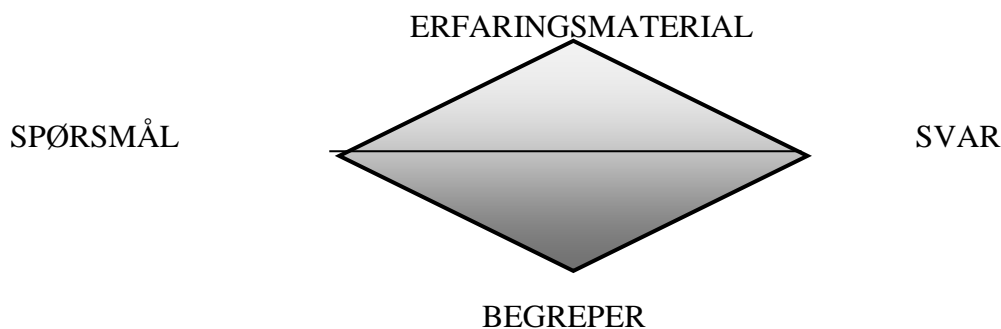
Aksjonsforskning kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap (Kalleberg, 1993). Tiller (2006) og Kalleberg (1993) heller mot å bruke begrepet *konstruktiv* istedenfor *kritisk* når de snakker om aksjonsforskningen. Tiller (2006) sier at aksjonsforskning kan ikke beskrives som en metode, men heller som en strategi for samfunnsforskning. Mye av det som er blitt skrevet om aksjonsforskning har frigjøring som et sentralt begrep. Han sier at man kan trekke linjer fra aksjonslæring til frigjørende aksjonsforskning (Tiller, 2006).

Kalleberg (1993) sier at det viktigste emnet i et forskningsopplegg er problemstillinga. Altså hvilke spørsmål man stiller. Det er gjennom den man fastslår utviklingen av et prosjekt. Spørsmålene setter ikke bare en ramme for mulige svar, men legger også opp generelle retningslinjer for hva slags erfaringer man må gjøre seg. For å legge opp til en klar og allsidig drøfting av spørsmålene, må begreper, typologier og modeller skapes.

Kalleberg (1993) skiller mellom tre ulike spørsmål; konstaterende, vurderende og konstruktive spørsmål. Når vi stiller konstaterende spørsmål spør vi om hvordan og hvorfor noe er som det er. Når vi stiller vurderende spørsmål spør vi om hvilken verdi en sosial realitet har. Den tredje typen av forskningsspørsmål, konstruktive spørsmål, kan formuleres slik: Hva kan og bør ett sett aktører gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet? (Kalleberg, 1993). Kalleberg (1993) hevder at den krevende oppgaven i denne tredje typen av forskningsspørsmål er tresidig. Man må både argumentere for at det finnes:

- Realistiske (dvs som kan eksistere og fungere i en virkelig verden).
- Ønskverdige alternativer til den bestående situasjon.
- Det finnes måter å endre seg og situasjonen på som er verdt omstillingskostnader.

Kalleberg (1993) mener at når vi stiller konstaterende spørsmål søker vi å være mest mulig nøytrale i forhold til aktørene og det studerte felt. Dette vil si at vi prøver å beskrive og analysere aktørene slik de oppfatter seg selv og hverandre. Kalleberg (1993) bruker en modell for å drøfte hva vitenskap er. Modellen inneholder fire elementer: Spørsmål, erfaringsmaterialet, begreper og svar.



Figur 3.2 Modell av elementer i et forskningsopplegg, Kalleberg, 1993

Det er forskningsspørsmålene som avgrensner det vi skal se etter i det feltet som skal undersøkes. Spørsmålene gir et prosjekt retning, de avgrensner det man skal se etter og det man ikke skal se etter. Ved vitenskapelige studier samles det inn og systematiseres et erfarings- og datamateriale. Dette materialet brukes for å undersøke og underbygge påstanders holdbarhet, påstander om hvordan det forholder seg eller ikke forholder seg i den studerte virkelighet. Det å stille, drøfte og besvare vitenskapelige spørsmål setter generelt krav til klargjøring av begreper, typologier og modeller (Kalleberg, 1993).

Kalleberg (1993) mener at det fins mange måter å identifisere krav til relasjoner mellom elementene. En måte er å hevde at det skal være samsvar mellom elementene. Når det for eksempel gjelder krav til datamaterialet, avgjøres spørsmålet om hva som er gode eller dårlige data ikke av rettleidende metodologiske krav om kvantifisering, men av argumenter om datamaterialet passer til de spørsmål som er stilt. Noen ganger passer det med typer av kvantitative data, mens andre ganger er dette ubrukelig. Og for andre er kvalitative data det beste å bruke (Kalleberg, 1993).

Presentasjon av skolen, det lærende lærerfellesskapet og deltagerne

Presentasjon av skolen

Dette studiet er blitt gjennomført på en skole jeg velger å kalle Berg skole. Skolen er organisert i to paralleller på hvert trinn, med klassestørrelser fra 24-28 elever i hver klasse. Lærerne er organisert i to team, småskoleteam og mellomskoleteam. På hvert team er det omtrent 25 lærere. Lærerne som jobber på samme trinn treffes ukentlig til felles planlegging. Dette skjer hver mandag fra klokken 12.30 til 15.30. Da er hovedoppgaven å lage ukeplaner, læringsmål og planlegge uka med de andre lærerne på trinnet. I tillegg er det andre planer som skal legges og praktiske oppgaver som skal gjøres som kopiering av undervisningsopplegg. Hver onsdag, 12.30- 15.30 er det felles planleggingsdag for hele personalet. Da jobbes det enten i mindre team, eller hele personalgruppen i lag.

I 2010 ble kommunen deltager i det nasjonale skoleutviklingsprosjektet, Vurdering, læring og skoleutvikling (VFL). Berg skole ble også med på dette satsningsområdet, og på denne tiden hadde ikke lærerne ved skolen noen felles praksis for hvordan underveisvurdering skulle gjennomføres. Innenfor dette kom elevsamtaler og utviklingssamtaler blant annet inn. I

februar 2010 laget prosjektgruppa ved skolen en plan for det videre arbeidet. Da ble det tatt utgangspunkt i elevsamtalen for å kunne vurdere elevene på utviklingssamtalen. På denne samtalen skulle elev og lærer ha en dialog om utvalgte tema, som skulle føre fram til konkrete mål og tiltak for å fremme læring. Videre var visjonen at Berg skole skulle skape en felles praksis på skolen. I 2010 ble det utarbeidet skjemaer for elevsamtaler, utviklingssamtaler og halvårsvurderinger. Personalet ved skolen tok disse i bruk.

Utviklingsarbeidet innenfor vurdering for læring har blitt gjennomført fra 2010 til 2016. Høsten 2013 ble ungdomstrinnsatsningen, 3M satt i gang ved skolen. Denne satsningen ble en forlenger av VFL satsningen, og som en rød tråd gjennom hele satsningen fins aksjonsforskning og kollektivt samarbeid lærere seg imellom.

Det lærende lærerfellesskapet

Våren 2015 tok jeg kontakt med tre kolleger av meg. Jeg velger å kalle de Elise, Kari og Stine. Disse jobber på samme team som meg, og vi deler arbeidsrom. En dag midt i uka etter undervisningstid satt vi på arbeidsrommet og jobbet med planlegging. Det var også noen andre lærere tilstede i tillegg til disse tre. Jeg gikk bort til hver og en og spurte om de kunne tenke seg å være med som deltakere i min forskning. Jeg fortalte kort hva det skulle dreie seg om, og hva jeg så for meg at de skulle bidra med. To av deltakerne sa unisont ja med en gang. Den ene av dem hadde jeg allerede begynt et samarbeid med tidligere i dette studiet. Den andre uttrykte også at dette ville hun så fremst hun ikke måtte skrive ned noe. Den tredje var litt mer motvillig, og nølte -tja Hun fortalte også at hun ikke trodde hun kunne bidra med noe til meg og min forskning. Jeg svarte at det trodde jeg så absolutt, og at hun hadde mye å si og komme med, slik jeg så det.

I designet av mitt lærerfellesskap inngikk fire elementer. Disse var *planer, teori, aksjoner og refleksjoner*. I løpet av mine møter diskuterte jeg med mine deltagere hvilke planer vi skulle legge framover. Dette kunne for eksempel være gode tips for undervisning som vi skulle prøve ut. Videre ble det snakket om teori på de ulike møtene. Dette kunne være alt fra aksjonsforskningsteori, kollektiv læring og teori om leseopplæringa. Det ble også på møtene lagt fram hvilke aksjoner deltagerne hadde prøvd ut. Disse ble det snakket om og reflektert over. Refleksjoner var også noe det ble samtalt over. Dette kunne være at deltagerne fortalte om praksis og ideer de hadde prøvd ut, og hva de som lærere lærte av det.

Deltagere i studien

Deltagerne i min studie, Elise, Kari og Stine, er alle pedagoger ved Berg skole. De arbeider henholdsvis på 1., 2. og 3. trinn. Alle underviser de i norsk. To av dem er kontaktlærere, en faglærer. De har forholdsvis store klasser med rundt 25 elever i klassene. I denne studien blir de enten omtalt som deltagere eller lærere.

Kari har arbeidet lengst på skolen med om lag 20 år. Hun har for det meste undervist de yngste elevene. Elise og Stine er omtrent like gamle og har arbeidet på skolen i om lag 8 år. Elise er i tillegg med i en skoleutviklingsgruppe som arbeider med utviklingsarbeid. Hun har også tatt videreutdanning i norsk for noen år siden. Hun har stor interesse for norsk faget, og er opptatt av å prøve ut og lære nye ting. I år ble hun også ansatt som lærerspesialist i lesing på Berg skole. Elise har også noe erfaring fra utviklingsarbeid fra tidligere år. Hun har siden 2012 vært medlem i gruppa på skolen som driver skoleutvikling og utviklingsarbeid.

Annenhver tirsdag etter undervisning har de møte sammen med rektor i denne gruppa. Da diskuterer de utviklingsarbeid som gjelder skolen.

Kari er førskolelærer og har også i flere år tidligere jobbet i barnehage. Hun har mye erfaring med 1. og 2. klasseelever. Hun har stor kompetanse på begynneropplæring og pedagogikk som omhandler de yngste barna. I tillegg er hun interessert i musikk, og bruker mye rim, rytme og sang i undervisninga si. Kari har ingen erfaring fra utviklingsarbeid.

Stine har arbeidet i mange år med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hun er god på å variere arbeidsmetoder for at elevene skal forstå og mestre. Hun har også noen timer i uka i innføringsklasse. Dette er elever som ikke har norsk som morsmål. Stine har ikke vært med i gruppe på skolen som driver utviklingsarbeid.

Selv er jeg lærer i 3.klasse og har arbeidet ved Berg skole siden 2003. Jeg har til sammen arbeidet 17 år i grunnskolen. Opp gjennom årene har jeg undervist på samtlige klassetrinn. De siste ti årene har jeg arbeidet mest på småskoletrinnene med elever fra 1. til 4. trinn. Jeg underviser nå i norsk, matematikk, engelsk, kroppsøving, krle, samfunnsfag og naturfag. I fire år har jeg vært medlem i en utviklingsgruppe på skolen vår. Siden skolen ble med på utviklingsarbeid høsten 2010, mener jeg at jeg har opparbeidet meg god generell kjennskap til hvordan utviklingsarbeidet drives fram både på skolen og generelt i kommunen. Fra 2012 til 2014 var jeg også med i den kommunale faggruppen i norsk. Innenfor denne perioden utarbeidet vi blant annet en leseplan for kommunen. I dag er jeg kun med i skolens faggruppe i norsk. I denne arbeider vi blant annet med lesing, skriving og grunnleggende ferdigheter. Interessen min for lesing, har trolig sin årsak i at jeg har vært og er medlem i ulike norskgrupper. Jeg liker å benytte meg av praktiske arbeidsmetoder for å variere undervisningen.

Jeg hadde på forhånd presisert til mine deltagere hva min forskning skulle brukes til. De var kjent med at dette vil være en del av min forskning som skal være ferdigstilt våren 2016. Jeg presiserte anonymisering og konfidensialitet. Private data som identifiserte deltakerne ville ikke komme til å bli avslørt. Videre hadde jeg også gjort intervjupersonene kjent med det faktum at de vil få anledning til å godkjenne innholdet før det ville bli publisert.

Jeg snakket også med mine deltagere om min rolle som forsker og mitt forhold til dem. Viktigheten av å kunne bedømme konsekvensen av en kvalitativ studie både i forhold til en eventuell skade deltakerne kan bli påført, men også i forhold til de vitenskapelige fordeler deltakelsen i studiet, ble også snakket om. Det etiske prinsippet at man skal ”gjøre godt” innebærer at risikoen skal være så liten som mulig for at en forskningsdeltaker ikke skal lide skade (Kvale & Brinkman, 2013). Dette ble gjort kjent til mine deltagere.

Siden skolen først ble med i Vurdering for læring (2010) og deretter ungdomstrinnsatsningen (2012) med fokus på blant annet lesing var ikke selve utviklingsarbeidet på Berg skole frivillig. Dette var noe som har vært inkludert alle lærere på skolen siden 2010. Å delta i denne studien var derimot frivillig. Mine deltagere bekreftet muntlig og deretter skriftlig på egen samtykkeerklæring.

Å utvikle dette lærerfellesskapet var ingen enkel sak å gjøre fra min side. På den ene siden gikk det fint og deltagerne var positive og villige til å være med. Men på den andre siden var

det ikke enkelt å finne tid i den travle hverdagen slik at jeg fikk møte dem og foreta fokusgruppeintervjuer. Siden jeg kjenner mine deltagere, og at de har vært mine kolleger i mange år, var det ingen vanskelige forhold som gikk på det å skulle bli kjent. Vi har også delt samme arbeidsrom over en lengre periode, så avstanden oss imellom er liten både fysisk og relasjonelt. Men til tross for dette er det ikke alltid enkelt å skulle utvikle et lærende fellesskap med noen man kjenner såpass godt. Å holde strukturen, og hindre at ikke praten forsvant bort i annet snakk, var forhold jeg kjente på under de ulike møtene jeg holdt med deltagerne mine.

En oversikt over hvordan datainnsamlingen har foregått

Dato	Hva	Hensikt	Deltakere	Datamateriale
10.10.2014	Pilotundersøkelse <i>Intervju</i>	Undersøke begynneropplæring i lesing.	Lærer på 1.trinn	Lydinnspilling, 35 minutter
01.10.2015	Aksjon 1 <i>Det lærende lærerfellesskapet</i>	Informere om studien. Danne en gruppe.	Mine tre deltagere	Lydinnspilling, 40 minutter
03.11.2015	Aksjon 2 <i>Jakten på de gode lesetipsene</i>	Dele aksjoner. Belyse gode tips for leseopplæringa.	Mine tre deltagere	Lydinnspilling, 40 minutter
24.11.2015	Aksjon 3 <i>Det handler om å sette spor ...</i>	Hvilke prinsipper legger lærerne i den gode leseopplæringa? Styrke læreres læring	Mine tre deltagere	Lydinnspilling, 45 minutter
06.12.2015	Aksjon 4 <i>Lærerstemmene overtar</i>	Gode refleksjoner lærerne seg i mellom Handlinger i klasserommet	Mine tre deltagere	Lydinnspilling, 50 minutter
12.01.2016	Aksjon 5 <i>Gruppa lærer av hverandre</i>	Hvordan skjer læring blant lærerne?	Mine tre deltagere	Lydinnspilling, 62 minutter

Aksjoner

Pilotundersøkelsen

Skoleåret 2014 gjennomførte jeg et kvalitativt forskningsintervju med en av mine deltagere. Noe av det som kom fram etter å ha transkribert intervjuet var hvordan læreren jobbet med å få elevene leseklare. Hun snakket mye om hvor viktig det er at elevene har på plass den språklige bevisstheten før de lærer bokstavnnavn. Da jeg foretok intervjuet var det viktig å stille et rolig første spørsmål. Dette fikk samtalen fort i gang. Hun fortalte ivrig om at for at elevene skulle bli leseklar var det en hel del språklige ferdigheter som de måtte kunne. Eksempelvis måtte de kunne lytte ut språklyder i ord. Videre fortalte hun at det var viktig at

elevene klarte å høre i øret, og de trengte ikke å vite bokstavnavnet. Det var nok å lytte til lyden, for så å si den.

Under intervjuet fortalte deltageren at hun valgte å bruke treklosser i arbeidet med språklyder. Hun poengterte også viktigheten ved å være oppmerksom på at elevene husket på plass når de la klosser for hver språklyd. Eks *b-i-l*, tre klosser, plass fra venstre til høyre. Dette var viktig i forhold til leseretning. Læreren fortalte at hun var oppmerksom på dette, og hjalp elevene med å forstå og mestre dette. Hun presiserte at i begynneropplæringa i lesing er bokstav navn ikke viktig, men språklyd desto viktigere. Målet var overordnet, i forhold til språklig bevisstgjøring.

Læreren hadde et overordnet mål for timen. Dette var å lære språklyder, og hvilket ord man fikk hvis man byttet ut en språklyd. Eks *m-u-r/b-u-r*. Hun fortalte videre at for ti år siden når hun begynte som lærer var det ingen bevissthet rundt det å gjøre elevene leseklare og språklig bevisstgjøring. Da begynte de rett på bokstavinnlæring på høsten i 1.klasse. Nå så hun viktigheten av dette ved å fokusere på setninger, ord, språklyder og stavelser. Dette for å unngå at noen skulle felle fra, og at alle hadde likt grunnlag. Deltageren syntes elevene lærte seg tidligere å knekke lesekode, men på den andre siden betydde det ikke nødvendigvis at alle kunne lytte ut lyder og dele ord i stavelser. Når dette var på plass ville det hjelpe elevene til å bli bedre lesere. Hun sa blant annet dette til meg under det kvalitative forskningsintervjuet:

Kari:

Jeg følte at elevene var med og syntes det var artig. Det blir jo mye prat, mye muntlig i begynnelsen. Og bare det å ha konkrete på pultene gjør at det blir litt annerledes, de blir litt mer med, de følger mer med, og sitter og venter på er det min tur snart. Bare det å bruke små effekter, for å prøve å variere det litt, er bra synes jeg.

Kari:

Når de får hver sine klosser blir de glade. Det er viktig å vise at man bruker de i innlæringa på en annen måte. Tilslutt får de bygge litt.

Å gjennomføre denne aksjon fikk satt i gang tanker og refleksjoner hos meg. Jeg hadde allerede begynt å tenke på hva denne studie skulle handle om. Å gjøre et intervju med deltageren var starten på mitt masterarbeid. Hensikten med denne pilot var å få et lite innblikk i hvordan deltageren drev leseopplæring i klassen hennes. Ved å ha samtaler med denne læreren ble jeg inspirert og engasjert, og jeg erfarte at det er viktig å ha kjennskap til feltet jeg skulle studere. Dette for å vite hvilke spørsmål jeg skulle stille, men også for å vite hva jeg ønsket å vite mer om. Siden jeg ønsket å vite mer om leseopplæringen, og hva lærere tenker om den, var det viktig at jeg hadde gode spørsmål for å få i gang en god samtale under intervjusituasjonen. I tankene min da hadde jeg ønsket om at læreres meninger skulle bidra til økt fokus på praksis, og at samtaler omkring dette kunne bidra til en forskjell i klasserommene. Dette ble starten på min forskning.

Aksjon1: Det lærende lærerfellesskapet

Tema for samtalen: Vi snakket om lesing og jeg informerte om min forskning som skulle handle om hvordan utvikle et lærende lærerfellesskap for å styrke elevenes leseferdigheter.

Innhold: Hensikt med møtet var å danne en gruppe. Jeg ønsket også å komme i gang og få etablert mine deltagere. I forkant var innkallinga sendt, og kommentarene som kom tilbake var kun bekreftelse på at deltagerne kunne stille på møtet. Min oppgave var å innlede kort til samtale om min studie, der lesing og kollektiv læring lærere seg imellom var det sentrale. Dette gjorde jeg med noen korte innlegg om lesing generelt og kollektiv læring. Intensjonene med dette var å komme i gang med forskningen min, samtidig som mine deltagere fikk følelse av å være en gruppe. Til dette møtet var det ikke blitt laget noen intervjuguide. Min rolle var en pådriver av forskningen og den som dro i gang fokusgruppeintervjuene.

Samtalen ble innledet med at deltagerne fikk spørsmål om de kunne gjøre ulike aksjoner i klasserommet som skulle handle om lesing. Det kom ingen negative tilbakemeldinger på dette. Deltagerne sa at de ønsket å bidra så godt de kunne. Samtalen på møtet var vennlig og inkluderende. Deltagerne ventet på tur, og det foregikk kjappe vekslinger på tema. Deltagerne bidro til å fortelle og snakke om sin praksis rettet mot lesing. Samtalene var praksisnære og beskrivende. Det var mange samtaler rettet direkte mot klasserommet. Det ble ikke brukt navn på elever, men heller direkte samtaler om klassen generelt.

Avslutning: På møtet ble det avtalt å møtes igjen tirsdagen fjorten dager etter. Til da skulle deltagerne ha prøvd ut en aksjon omhandlet lesing i sine respektive klasserom. Møtet ble avsluttet med en samtale om hva som menes med å gjøre en aksjon. Siden personalet på skolen har jobbet i to år med igangsetting og reflektering rundt aksjoner, var det ikke behov for å forklare veldig detaljert hva en aksjon er. Litt informasjon trengtes imidlertid, da en av deltagerne følte seg litt usikker på hva som mentes med dette. Dette ble forklart ved en gjennomgang av aksjonsforskningsspiralen.

I loggen min etter møtet skrev jeg: *Deltagerne kommer med innspill, og noen av dem er veldig ivrige. Grappa er med, og de er engasjerte og har mange erfaringer omkring lesing. De kommer med mange konkrete lesetips. Dette tror jeg kommer til å bli bra til tross for at de har mye å gjøre for tiden. Det er en travel periode nå på høsten som lærer. Til neste gang er det lurt at jeg setter av mer tid, og lar deltagerne få snakke ferdig.*

Aksjon 2: Jakten på de gode lesetipsene

Tema for samtalen: Denne gangen var det et tema som ble snakket om. På forrige møte ble det bestemt at vi denne gangen skulle dele aksjoner og lure lesetips.

Innhold: Hensikten med møtet var å dele aksjoner. Innkalling var sendt på mail fem dager i forkant. Kommentarene som kom tilbake var kun bekreftelse på at deltagerne kunne stille på møtet. Min oppgave var å innlede kort til samtale om hva vi var blitt enige om ved forrige møte. Dette gjorde jeg med noen korte innlegg om at vi var blitt enige om å prøve ut aksjoner.

To dager før møtet ble en påminning sendt på face book til deltagerne. Der ble de bedt om å tenke gjennom aksjonen de nettopp hadde gjennomført. Dagen før kom en henvendelse fra en av deltagerne der hun sa: «*Jeg vil fortelle om lesehjulet som jeg har tatt i bruk i klassen i matematikken*». Hun fikk kjapt respons tilbake om at det skulle bli spennende å høre om det. Samtalen kom raskt i gang, og det var en vennlig tone blant deltagerne. Ordet ble styrt, og deltagerne ventet på tur. Til dette møtet var det kun tre hovedspørsmål som ble stilt. Disse var:

- Husker du aksjonen du gjennomførte, og kan du fortelle om den?

- Har du noen tanker om hvordan elevene opplevde denne økta?
- Hvordan opplevde du som lærer denne økta?

I tillegg ble det stilt noen spørsmål for å supplere og holde samtalen i gang. Dette var spørsmål som:

- Hva er det som hemmer deg i og eventuelt ikke gjøre det du har planlagt i klasserommet?
- Hvordan sikrer du at du har alle elever med deg?

Det var noe bruk av faglige begreper i samtalen, der både ord som *aksjon*, *refleksjon*, *lesehjul*, *lesestrategi*, *stasjonsundervisning* og *lesing som grunnleggende ferdighet* ble nevnt. Samtalen bar preg av en løs struktur, og i begynnelsen av møtet kunne det virke som deltagerne var nervøse. I ettertid funderte jeg på om det kanskje hadde noe å gjøre med at det ble tatt lydopptak.

Det første innlegget som kom fram var fra den ene deltageren som fortalte at det hadde gått bra å gjennomføre aksjoner, reflektere rundt disse og gjøre seg meninger om hva som fungerte og hva hun måtte endre på til neste gang. De hadde fått innsikt i aksjonslæringsspiralen, den var blitt forklart og vist fram ved hjelp av en modell ved forrige møte. Den andre deltageren hadde fått gjennomført en aksjon som handlet om stasjonsundervisning. Den tredje deltageren hadde ikke fått gjennomført noen aksjon siden den eleven som hun skulle jobbe med ikke hadde vært til stede siden sist møte.

En annen deltager la fram sin aksjon som handlet om stasjonsundervisning i norsk. I følge deltageren var den ikke helt vellykket, og hun så at det som hadde fungert så godt året før med den klassen hun hadde, ikke fungerte like godt nå. På bakgrunn av dette mente hun at mange av elevene i klassen hennes var svake på å lytte ut lyder, å telle antall språklyder i et ord, og høre hvilken lyd som har plass først. Hun reflekterte over om det mulig kunne ha noe å gjøre med at hun ikke hadde fått jobbet så grundig med språklig bevisstgjøring, slik hun hadde pleid å gjøre, med tidligere klasser hun hadde hatt.

Videre ble samtalen preget av snakk om hvordan klare å opprettholde noe en har startet på. Å *holde ut*, og *ikke glemme av noe en har startet å jobbe på*, var stikkord som gikk igjen. Det ble snakket om alt fra at egen planleggingstid til at man har ulike klasser hvert år, og på grunn av det kan det være vanskelig å gjennomføre et undervisningsopplegg man i utgangspunktet har stor tro på.

Avslutning: Møtet ble avsluttet med en diskusjon rundt hvordan løfte fram de elevene som trenger ekstra hjelp. Det ble også snakket om hvordan lage gode leseopplegg for alle elever. Det kom fram flere gode ideer og tanker. Det ble snakket om at man aldri må la de som ikke mestrer med en gang få lov til å falle av lasset. Enigheten om tidlig innsats for disse elever var stor. Ut ifra dette utsagnet ble det avklart at til neste gang gruppa skulle møtes skulle vi tenke igjen hvilke prinsipper en som lærer legger i den gode leseopplæringa. Vi avtalte dato for neste møte og rundet av samtalen.

I loggen min etter møtet skrev jeg: *Jeg føler at jeg ikke klarer å stille alle de riktige spørsmålene, men til tross for det er det ikke problemer å holde samtalen i gang. De sier*

mange kloke ting om lesing, og det var interessant å høre de fortelle om aksjonene. De har mange gode ideer og så er de jo så forskjellige. Samtidig utfyller de hverandre. Gleder meg til neste møte. Til neste gang må jeg huske å ikke avbryte de før de er ferdige, og så er det viktig å prøve å få til samtaler der de bygger på hverandres utsagn. Merker at det noen ganger blir "isolerte" utsagn, som ikke bygger på hverandre. Mulig det er jeg som er for kjapp i vendingene.

Aksjon 3: «Det handler om å sette spor ...»

Tema for samtalen: Denne gang startet jeg møtet med å trekke tråden fra sist møte. Da hadde vi blitt enige om at dagens tema skulle være hvilke prinsipper vi legger i den gode leseopplæringa.

Innhold: To dager før møtet ble det sendt ut en innkalling/påminning på facebook. To av deltagerne svarte kjapt at de kunne møte. Den siste deltageren svarte neste dag at også hun kunne møte til avtalt tid. Dette ble skrevet på gruppechatten: «*Hei dere! Skal vi prøve å få til et møte tirsdag denne uka? Fint om dere tenker på hvilke prinsipper en god leseopplæring bør inneholde. Dere trenger ikke skrive noe til meg. Hvis dere kan gjøre dere noen tanker om dette hadde det vært bra. Supert ☺*».

Starten av møtet ble preget av snakk omkring juleverksted som snart skulle være. Samtalen ble så dreid over i et annet spor. Spørsmål omkring, hva en god leseopplæring bør inneholde? ble stilt. Hvordan legger vi til rette for dette i vår undervisning? Deltagerne hadde meninger om dette. Det var slik at spesielt en av deltagerne hadde forberedt seg godt til dette møtet. Til dette møtet var det blitt laget en intervjuguide med flere spørsmål. På møtet ble imidlertid ikke alle spørsmålene stilt. Dette var noen av hovedspørsmålene som ble stilt

- Hvilke prinsipper bør en god leseopplæring inneholde?
- Hvordan legger vi til rette for en god leseopplæring i våre klasserom?
- Hvilke muligheter gir du elevene til å lære nye ord og begreper når de leser?

Det kom fram flere prinsipper for hva deltagerne la i den gode leseopplæringen. En av deltagerne tok opp tråden fra det første møtet der hun fortalte om fargelegging av vokaler. Samtalen ble så preget av mange ytringer omkring hva en legger i den gode leseopplæringen, og hver og en av deltagerne fortalte om hva de la i dette. Strukturen på samtalen var her preget av lette vekslinger, der deltagerne tilføyde hverandre noen ganger, mens andre ganger var det egne synspunkter som ble fremmet. I samtalen kom det fram at leseopplæringen må være gøy og morsom for elevene. Leselyst og motivasjon var stikkord som pekte seg ut som viktige i forhold til hvilke prinsipper deltagerne la til grunn for en god leseopplæring. Det kom også fram at hvis man får elevene til å like og lese så vil lesehastigheten komme etterhvert. Også vil dette henge sammen med skrivning, også kommer rettskrivinga etter hvert og økt språklig bevissthet. Det kom også fram viktigheten av at bøker må være lett tilgjengelige i klasserommene, forskjellige i nivå og ulike.

Avslutning: En av deltagerne måtte gå før møtet var slutt. Hun skulle i et annet møte. Det ble derfor en løs overgang til utenom snakk med de to andre deltagerne. En annen deltager sa at hun synes det var bra å få være på en slik gruppe der man kunne sitte og snakke om alt det som man gjorde. Hun fikk mange tips og ideer. Før møtet ble avsluttet avtalte vi nytt møtetidspunkt, og tema på neste møte skulle være refleksjoner omkring lesing.

I loggen min etter møtet skrev jeg: *Jeg merker at det er viktig å slippe deltagerens stemmer fram. Merker at det kan være vanskelig å finne de gode spørsmål som får samtalen til å flyte. Selv vet jeg hva jeg mener og tror, kjenner jeg ikke må prate så mye selv, men være god på å lytte til det deltagerne sier. Jeg må huske å få skrive ned det deltagerne sier også etter at lydopptaket er slått av. Denne gang ble det uformelle samtaler etter at jeg hadde slått av lydopptaket om begynneropplæring på skolen og hvor mange ganger alfabetet bør læres i første klasse. Jeg fikk skrevet det ned på arket jeg hadde ved siden av. Det var viktige meninger som jeg håper vi kan få drøftet med flere av de ansatte på skolen en annen gang.*

Aksjon 4: Lærerstemmene overtar

Tema for samtalen: Hva er de gode refleksjoner omkring lesing?

Innhold: Påminning til møtet var sendt på mail en dag i forkant. Alle deltagerne bekreftet at de kunne stille på møtet. Min oppgave var å innlede kort til samtale om hvordan de gode refleksjoner omkring lesing blir gjort. Hensikten var å få til samtale om hvilke gode praktiske løsninger omkring lesing deltagerne gjorde i sitt daglige virke, og meningen var at dette møtet skulle være en slags idemyldring omkring god praksis, der deltagerne skulle få fortelle om hva de gjorde i sine klasserom. Til dette møtet hadde jeg samme intervjuguide som jeg benyttet meg av på møtet jeg hadde tidligere. Jeg plukket ut noen spørsmål der som det ikke hadde blitt tid til å snakke om forrige gang. Disse var:

- Kan du fortelle om noen lesemetoder du benytter deg av i klasserommet?
- Gjør du deg noen tanker underveis på ting du må endre på?
- Er du opptatt av å motivere elevene til å engasjere seg i lesing?

Møtet ble startet med at alle ble ønsket velkommen. Allerede fra starten av ble det lagt opp til en litt mer løs struktur. Hensikten var å ha en litt mer løs struktur for å få samtalen til å flyte. Jeg startet med å stille et spørsmål om deltagerne kunne fortelle om ulike lesemetoder de brukte i klasserommet. En av deltagerne tok opp en konkret lesemetode som heter *leseunivers* om flere lærer på småskoletrinnet bruker på Berg skole. Hun fortalte at hun hadde god erfaring med å bruke denne lesemetoden, og hun forklarte at den ble for det meste brukt i forbindelse med stasjonsundervisning. En annen deltager trakk fram stasjonsundervisning som en metode å jobbe systematisk med leseopplæringen som svært positiv. Tidligere hadde hun fortalt om denne metoden. Hun fortalte at det var en god metode å få til en variert undervisning og få hørt alle elever i lesing. Hun fortalte også at for to år siden fikk de lære om metoden på skolen. Da hadde hun tenkt at det så vanskelig ut, og at det ville være vanskelig å få til denne metoden i klassen sin. Men så var hun og så en annen lærer gjøre stasjonsundervisning. Da tenkte hun at det så enkelt ut, og hun tok det i bruk og fikk det til.

Videre ble samtalen preget av at en av deltagerne tok opp at hun ikke fikk til stasjonsundervisning med den klassen hun nå hadde. De to andre deltagerne stilte spørsmål som: Hvilke grupper hun hadde? Hvor mange voksne på klassen? De kom også med gode ideer til hvordan hun kunne lage ulike lesegrupper med elevene. De trakk paralleller fra sine egne klasserom og kom med konkrete tips til henne.

Deltagerne snakket også om hvis man hadde hjulpet de elevene som man ser har problemer med å lære seg det grunnleggende allerede i starten av skoleløpet, og at man har ressurser til å

få jobbet veldig systematisk og grundig med disse elevene, ville det kanskje profitert disse bedre. Og det ble foreslått at disse elevene kunne vært i en liten gruppe i en liten periode og fått jobbet med språklig bevisstgjøring på en mer systematisk måte på starten av skoleåret i 1.klasse.

Avslutning: På slutten av møtet ble det snakket om det åtte ukers begrepsopplæringskurset som alle skoler i kommunene må kjøre for elevene høsten på første trinn. Da gjennomgår lærere ulike begreper som er viktige i leseprosessen. Parallelt med dette foregår også den språklige bevisstgjøringen med lytting av språklyder, lyder på plass først, midten og sist i ord, læring av stavelser, rim og rytme, telle lyder i ord og finne lange og korte ord. I forbindelse med dette ble det diskutert omkring det å hjelpe de elever som man ser har "falt av lasset" allerede ved starten av. Vi avtalte å møtes igjen etter juleferien i midten av januar.

I loggen min etter møtet skrev jeg: *Jeg har forberedt meg godt til dette møtet. Følte fra sist møte at det var litt vanskelig å finne de gode spørsmål og stille. Lurt at jeg også denne gang tar lydopptak og at jeg ikke bruker håndsopprekning. Til det er gruppa for liten. Ser at deltagerne er slitne nå. Dette blir det absolutte siste møtet før jul.*

Aksjon 5: Gruppa lærer av hverandre

Tema for samtalen: Hvordan skape gode refleksjoner? Hvordan lærer lærere?

Innhold: Innkalling var sendt på mail fire dager i forkant. Alle deltagerne bekreftet at de kunne stille på møtet. Min oppgave var å innlede kort til samtale om hvordan lærere lærer, og hvordan lærere utvikler innsikt og kunnskap som kan være nyttig for dem i deres undervisning.

Til dette møtet var det blitt laget fire hovedspørsmål. I tillegg ble det supplert med flere delspørsmål etter hvert som samtalen lød fram. Hovedspørsmålene var:

- Hvem lærer du mest av?
- Hva gjør du med dine refleksjoner?
- Hvordan utvikler du deg best som lærer?
- Når trives du best som lærer?

I samtalen ble det snakket om at det var bra å være på en slik gruppe for da ble man tvunget til å reflektere over egen praksis. En annen sa at hun følte at hun ikke hadde gitt så mye, men at hun hadde fått veldig mye fra de andre deltagerne. Hun mente at erfaringsutveksling var bra, og hadde stor tro på det. Det ble også snakket om hvordan man lærer fra hverandre. En deltager sa at hun hadde lyst til å lære mye av de andre deltagerne på gruppa som hadde jobbet mange år i skolen. Hun fortalte at hun hadde lest mye, men ikke jobbet så mange år i skolen med de yngste elevene. Videre sa hun at hun nå for tiden drev på med å lage mange ulike undervisningsopplegg for å ikke selv bli så fort lei. Hun brukte også å gå rundt i klasserom for å se etter gode tips hun selv kunne ta i bruk i sitt klasserom. Hun fortalte at hun hele tiden var på jakt etter noe for å variere både for klassen sin del og for hennes egen del.

Det var også samtaler om hva som gjøres med refleksjoner man gjør seg selv i ettertid av at man har handlet. Deltagerne var samstemte i at de reflekterer over ting, men at det ofte bare ble med det. De sa at i skolehverdagen gikk det så fort at det var ikke bestandig de fikk gjort

noe med det, og så endret de det ikke. Det ble ikke kvalitet over refleksjonene. Det ble bare med tanken. Mens ved å få være på denne gruppa hadde de fått hjelp til å gjøre noe med refleksjonene.

Det ble også snakket om hvem man utviklet seg best som lærer. En deltager trakk fram at det å få være i klasserommet å observere en annen lærer var nyttig for henne. Å få se det som helt direkte gikk på det som man jobbet med var lærerikt. Av en annen deltager ble det tatt fram at det å få være på kurs var nyttig for henne. Da lærte hun mye og hentet med seg ideer som hun kunne gjøre i klasserommet. Hun påpekte også at hun måtte prøve ut de nye ideene med en gang hun kom hjem fra kurset ellers ble de borte. Hun sa at det nyttet ikke bare å være tilskuer å se på, hun måtte få prøve det ut selv.

En annen deltager sa at man som lærer skal utvikle seg, og at det også skjer endringer i det som elevene skal kunne. Det er derfor viktig at en som lærer får et eierforhold til det nye man skal lære, og at en klarer å tilpasse seg. Ny kunnskap må få slå rot slik at en blir trygg hvis en skal gjøre noen endringer. Endringer blir ikke gjort hvis en ikke har tro på det. Før vi rundet av ble det en lengre samtale om trivsel, og når man som lærer trives best.

Avslutning: Jeg takket deltagerne for at jeg hadde fått lov til å snakke med dem. Jeg forklarte at dette var det siste møtet foreløpig, men at jeg ønsket at vi skulle finne tid til å snakke i lag igjen en gang i løpet av våren.

I loggen min etter møtet skrev jeg: *Det var fint å avslutte møtet med en samtale om trivsel. Det var fint å høre at deltagerne trives på denne lille gruppa, og at de hadde lært noe her. Det var interessant å høre deres betraktninger om hva som skal til for å trives. Behovet for anerkjennelse og respekt er viktig som lærer. Det å få bekreftelse på at det du som lærer gjør er bra, og det en som lærer tenker er bra og fungerer, er viktig. Forstår at det å bli sett som lærer er viktig, og gir motivasjon til å ta steget opp mot et nytt trappetrinn for å nå nye mål.*

Min rolle i forskningsarbeidet

I løpet av min tid som aksjonsforsker har jeg hatt flere roller, deriblant lærer, forsker og deltager i en utviklingsgruppe på skolen. Jeg har først og fremst vært lærer der jeg er en del av et kollegium både profesjonelt og sosialt. Som forsker har jeg vært opptatt av å studere mine kolleger og deres kollektive læring. Og hvordan de har optrådt som forskende lærere i sine klasserom. Til slutt har jeg har også vært en del av en gruppe som har jobbet med skoleutvikling. Denne rollen hadde jeg i fire år. Våren 2015 sluttet jeg i denne gruppa fordi jeg ønsket å ha færre roller på skolen min.

Som forsker har jeg en forpliktelse til å utfordre mine egne fordommer, forutinntatte holdninger og ”tatt for gitt” -forståelser. Refleksivitet er for forskeren en hensiktsmessig måte å se på seg selv og sin egen forsker rolle, og ved å stille refleksive spørsmål om hva som ligger til grunn for eget kunnskapssyn kan forskeren bli bevisst sine egne meninger. Begrepet refleksivitet kan beskrives som en form for kritisk selvvurdering i form av evnen til å speile og korrigere egne tanker, verdier og handlinger (Steen-Olsen & Postholm, 2010 s. 23).

Forskeren vil alltid være en del av den sosiale verden hun studerer, og det er jo forskeren som driver aksjonsforskningsprosjektet, og bør derfor analyseres og tolkes på lik linje med de øvrige deltakerne i prosjektet. Det er viktig i et sådant prosjekt at ikke forskeren har enerett på å fortolke virkeligheten. Validitet må framkomme, og da vil sannheten være intersubjektiv. Validering er en kollektiv prosess hvor forsker, prosjektdeltakere og forsker samfunnet feller dom over forskningsresultatenes troverdighet og gyldighet (Steen-Olsen & Postholm, 2010).

Som forsker i et aksjonsforskningsprosjekt vil en ha en dobbeltrolle, og det kreves stor grad av åpenhet, ærlighet og refleksivitet når en samler inn og fortolker data. Ofte er det slik at en ikke er helt klar over hva som blinder en eller farger ens syn som forsker. Det vil alltid være en fare for at en selv farger resultatene for mye gjennom sin fortolkning. For å unngå dette vil triangulering¹ være nyttig der en får flere perspektiv på saken (Alm Andreassen, 1998).

Lawrence Stenhouse er en av de som introduserte begrepet ”teacher as researcher”. Han var opptatt av den store avstanden mellom forskning utenfra og lærerens hverdag. Han så på læreren som forsker i eget klasserom. Læreren kunne gjøre praksiserfaringer tilgjengelige, og dette kunne styrke lærernes kompetanse (Løkensgard Hoel, 2000).

Det fins flere utfordringer knyttet til forskerrollen (Steen-Olsen & Postholm, 2010). For det første må forskeren være i stand til å veksle mellom nærhet og distanse, der hun skal delta sammen med lærerne, samtidig som hun skal bevare det profesjonelle forskerblikket. For det andre må forskeren kunne veilede og vurdere, støtte og sette i gang refleksjoner og tilslutt analysere det som skjer. Når lærerne stiller spørsmål ved sin egen praksis, skal forskeren være en kritisk venn og bidra til utvikling (Carr & Kemmis, 1986). For det tredje er det en utfordring i forholdet mellom konsensus og mangfold. Det er ikke alltid slik at en skal oppnå felles konsensus selv om en felles forståelse er viktig. Uenighet kan være grobunn for ny forståelse og utvikling. En siste utfordring er forholdet mellom symmetri og asymmetri.

Jeg har hatt flere roller da jeg gjennomførte forskningen min. Jeg har blant annet vært den som trakk i trådene, fortalte om min praksis til andre kolleger, kom med utstyr og læringsmateriell som flere på skolen trengte. Jeg har også vært veilederen som har holdt fokus og strukturen på møtene med mine deltagere, og tilslutt har jeg vært forskeren som prøvde å finne ut hva jeg har sett og hørt i løpet av mine samtaler med mine tre deltagere. Her har både analyser og tolkninger funnet sted. Jeg har også hele veien visst at min forskning skulle ende ut i en oppgave, og dermed var jeg avhengig av empiri fra mine deltagere. Dette har påvirket meg, og samtaler jeg har hatt med mine deltagere, både planlagte og ikke planlagte, har raskt blitt skrevet ned.

Wadel (1991) sier at en må se på seg selv som ”rar” når en skal oppdage det opplagte. Og mange forskere er ikke alltid klare over hvor mye forblindetheten farger deres fortolkninger. Noen andre må mange ganger påpeke dette. Da jeg foretok min aksjon var det akkurat dette som var vanskelig. Jeg var forblindet av mine antakelser jeg som lærer har. Dobbeltrollen, lærer og aksjonsforsker, var ikke enkel. Hvilken praksis har jeg som lærer? Og er min praksis som aksjonsforsker lik min lærerpraksis? Når en som lærer får øye på sin egen praksis i klasserommet kan en bli både forundret og interessert. En kan gjøre mange ting en ikke er klar over, og midt i sin egen praksis kan en være ”blindet” av seg selv. Er det forskerrollen som hjelper til å bedre få øyne på ens lærerpraksis? (Alm Andreassen, 1998).

¹ Triangulering er at en får flere ulike personer som leser de samme dataene (Alm Andreassen, 1998)

Oppsummert viser dette å ha flere roller i en forskning ikke alltid er like enkelt. Utfordringen nærhet og distanse var noe jeg merket. Jeg skulle delta sammen med deltagerne samtidig som jeg var forsker. Fordelen med dette var at jeg kjente både feltet og deltagerne godt, ulempen var at jeg ble for nær feltet og på grunn av det kunne det være vanskelig å få øyne på hvordan lærere lærer og utvikling av leseferdigheter.

Kvalitative metoder

I samfunnsforskning kan en dele metode inn i to grupper, kvalitative metoder og kvantitative metoder. Kvantitative metoder er de som innebærer telling og måling, og forskeren vil gjerne gå i bredden. Kvalitative metoder er de som innebærer å studere enkeltfenomener for å forstå betydningen av dem. De kan brukes når forskeren har behov for å gå i dybden. Ofte blir disse to fremstilt som motsetninger til hverandre, der kvantitative betraktes som induktive, og kvalitative som deduktive. Dette kan av flere betraktes som et kunstig skille (Postholm & Jacobsen, 2012). I dette studiet valgte jeg kvalitative metoder med hovedvekt på fokusgruppeintervju. Jeg benyttet meg av ett kvalitativt forskningsintervju og fem fokusgruppeintervju. Det kvalitative forskningsintervjuet ble gjennomført våren 2014. Fire fokusgruppeintervju ble gjennomført høsten 2015 og ett fokusgruppeintervju ble avholdt i begynnelsen av skoleåret 2016. Alle møtene ble gjennomført på Berg skole på et rom som brukes til møter og spesialundervisning. På rommet var det et rundt bord med stoler rundt. I tillegg skrev jeg logg i løpet av hele studiet, og jeg benyttet to henvendelser til deltagerne via facebook.

Kvalitativt forskningsintervju

Hensikten med et kvalitativt forskningsintervju er at det produseres kunnskap sosialt i et samspill mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkman, 2013). Ved å bruke denne intervjuformen ønsker en å få fram det å forstå verden ut fra informantenes synsvinkel.

Fordelen med denne metoden er at det gis muligheter til å få øye på detaljer som ellers kunne blitt oversett, og til å forstå den intervjuedes perspektiv på en bedre måte. Intervjuet gir mange muligheter til å få ta del i den andres tanker, og det gir nyttig trening i å samtale med mennesker en arbeider sammen med (Bjørndal, 2012).

Utfordringer med denne metoden er blant annet at den ikke blir sett på som vitenskapelig forskning, og dermed blir den kunnskap som produseres ikke gyldig (Kvale & Brinkman, 2013). Som forsker og leder av en forskning er det en selv som lager spørsmålene, og dermed kan man stå i fare for å lage for ledende spørsmål som i neste omgang kan påvirke svarene en får. En annen utfordring ved bruk av denne metoden er at ved å benytte seg av intervju så sitter bare intervjupersonene og snakker, de er ikke i bevegelse og handler ikke i den virkelige verden (Kvale & Brinkman, 2013).

Jeg foretok ett kvalitativt forskningsintervju våren 2014. Dette var starten på min forskning. Forskningsintervjuet var ikke en samtale mellom to likestilte parter, siden det var jeg som forsker som definerte og kontrollerte situasjonene (Bjørndal, 2012). Jeg benytte meg av en intervjuguide når jeg foretok intervjuet, og på denne måten strukturerte jeg intervjuet mer enn

ved de fem fokusgruppeintervjuene som jeg gjennomførte senere. Samtidig var det stor grad av fleksibilitet i denne formen. Opplevde å endre på rekkefølgen underveis i intervjuet, og flere spørsmål ble heller ikke stilt. Dette forskningsintervjuet ble tidligere i denne studien referert til i pilotundersøkelsen min.

Fokusgruppeintervju

I denne studien er det blitt gjennomført fem fokusgruppeintervju. Det vil si intervjuer der oppmerksomheten rettes mot det spesifikke. De senere år har fokusgruppeintervju blitt mer og mer anvendt blant samfunnsforskere (Kvale & Brinkmann, 2013). I hovedsak består en fokusgruppe på fra seks til ti personer. I min studie bestod gruppa av fire personer.

I fokusgruppeintervju er samtalen preget av en ”uformell” intervjustil, der det viktigste er å få frem et rikt repertoar av meninger på det som er fokus for gruppen. Den som leder samtalen holder en struktur, starter diskusjonen og ser til at det blir et meningsutbytte. Hensikten er å skape en atmosfære der det er trygt for deltakerne å si sine personlige meninger. Det er ikke et mål at alle deltagerne skal komme fram til en enighet eller finne fram løsninger på de spørsmål som diskuteres (Kvale & Brinkman, 2013).

En fordel med denne intervjumåten er at det kan komme fram mer spontane og livlige uttrykk i denne intervjuformen. Ofte kan det være lettere å si sine meninger da interaksjonen er kollektiv. Når det gjelder følelsesmessige tabubelagte områder kan det være lettere å uttrykke seg om det i en gruppe. En stor fordel med å foreta intervju i en gruppe er at man ikke bare får fram enkeltpersoners isolerte meninger, men også hvordan ulike oppfatninger diskuteres (Postholm & Jakobsen, 2012). I en gruppeprosess må synspunkter gjerne begrunnes. Når man kommer med et synspunkt vil det som oftest komme en kommentar eller spørsmål fra de andre på gruppa. Dette vil få i gang refleksjon hos den enkelte, og man får en dypere forståelse (Postholm & Jakobsen, 2012).

En ulempe med denne formen for intervju kan være at lederen for intervjuet kan føle at hun mister kontrollen av intervjuets forløp, og det kan da framkomme kaotiske intervjustifter. (Kvale & Brinkmann, 2013).

Samtalen i fokusgruppa har foregått med alle deltagerne i det lærende lærerfellesskapet. Min oppgave var å presentere temaene vi skulle samtale om, holde orden på hvilke spørsmål som skulle tas opp og gjerne oppmuntre til at ulike synspunkter kom fram (Kvale & Brinkman, 2013). Jeg hadde fokus på all den praktiske tilrettelegginga, men også hvordan formen på møtene skulle være. Jeg benyttet meg av en intervjuguide. I denne hadde jeg laget flere spørsmål enn det jeg antok at jeg fikk bruk for. Dette for å sikre at jeg ikke skulle gå tom for spørsmål. Hvert fokusgruppeintervju ble startet ved at jeg ønsket velkommen og jeg gikk gjennom hva som var temaet for møtet. Jeg var opptatt av at møtene skulle ha en løs og avslappet struktur for å bidra til samtale. Jeg ønsket også at deltagerne i denne fokusgruppa skulle motiveres av- og være til glede for hverandre (Kvale & Brinkman, 2013).

I fokusgruppa kom deltagerne med sine egne oppfatninger og forforståelser på ulike begreper. Ved at vi hadde samtaler om eksempelvis leseopplæringa ble deltagerne påvirket av hverandre sin forforståelse om dette. Dette ble en sirkel der vår forforståelse om lesing var avhengig av samtaler og vår forståelse av samtaler bygget på vår forståelse av lesing (Kvale & Brinkman, 2013).

Logg

Å skrive logg kan mulig betegnes som den enkleste og minst tidkrevende måte å få med seg observasjoner på (Bjørndal, 2012). Logg kan skrives ned kronologisk enten på papir eller snakkes inn som lydlogg. Hensikten med loggskrivning er å skape en dypere forståelse av hendelsene gjennom en skriftlig observasjon, og en setter på en strukturert måte tid til å reflektere over sin egen praksis (Bjørndal, 2012).

En kan strukturere loggen sin på ulike måter, og mulig den vanligste måten er den ustrukturerte loggen. Denne måten å skrive på skiller bare mellom tidsperioder, og fordelene med denne er at en som loggskriver er mottakelig for å oppdage ting som ikke er i din bevissthet underveis. En ulempe er at den ustrukturerte loggen vil være vanskelig å analysere og behandle i ettertid (Bjørndal, 2012).

Mange ganger kan det være en fordel å strukturere loggen. Dette kan gjøres på mange forskjellige måter. Fordelen med dette er at du får strukturert tankene dine, og i ettertid kan det være enklere å analysere og lære av denne måten å skrive logg på. Det er viktig å gå tilbake i loggen og se hva en har skrevet. På denne måten får en tilgang til egne funderinger og refleksjoner om hva som har skjedd. I loggen får en personlige betraktninger, og en kan se på den som et verktøy for å få innsikt i hvordan en selv resonerer, og dermed blir det en vei til individuell refleksjon. Å skrive logg kan også ses på som en måte for å distansere seg til praksisen (Rönnerman, 2004).

I min forskning brukte jeg både ustrukturert og strukturert logg. Den ustrukturerte loggen ble mest benyttet umiddelbart etter de spontane samtaleene jeg hadde med gruppa. Jeg brukte strukturert logg i form av synteselogg (gjort, lært, lurt) etter alle de avtalte møtene med gruppa mi. En variant av synteselogg er utviklet av Tom Tiller. Loggen er delt inn i tre nivåer: 1) hva som gjøres, 2) hva som læres, og 3) hva som er lurt å gjøre i nær framtid (Bjørndal, 2012). Ellers har jeg skrevet en ustrukturert logg når mine deltagere har snakket til meg i uformelle situasjoner om forskningen min.

Min intervjuguide

Et grunnleggende verktøy for forskere som skal stille spørsmål er intervjuguiden. Det er også viktig at den som skal bli intervjuet føler seg trygg/ ”hjemme”, derfor er valg av sted intervjuet skal foregå viktig (Edwards & Holland, 2013). En intervjuguide skal omfatte sentrale temaer som skal bli besvart for at studiens viktigste områder blir dekt (Dalen, 2011). Intervjuguiden bør bestå av forhåndsbestemte temaer og formulerte spørsmål.

Min intervjuguide bestod av en liste med spørsmål og emner som jeg anså som viktige at ble berørt i løpet av intervjuet. Det var viktig at denne intervjuguiden var nøye tenkt igjennom siden svarene skulle danne grunnlag for resultat og analyse senere i studien. Jeg hadde laget en bestemt rekkefølge på mine spørsmål (semi-stukturert) fordi jeg ønsket en struktur på selve fokusgruppeintervjuet. Når jeg utviklet intervjuguiden måtte jeg ta i betraktning hva fokuset for undersøkelsen var, hva jeg ønsket å lære av mine deltagere, og hvor mye mine deltagere allerede visste om min forskning (Dalen, 2011).

Jeg startet ved at jeg skrev alt jeg ville vite på post it lapper, deretter la jeg alle utover bordet og på den måten kunne jeg se at mønster på mine spørsmål, og jeg så hva jeg egentlig var interessert i. Videre samlet jeg spørsmålene mine i kategorier og lagde en intervjuguide ut fra dem. Det var viktig for meg å lage spørsmål som var enkle å forstå, korte og frie for akademisk språk (Kvale & Brinkman, 2013).

Min intervjuguide inneholdt noen store spørsmål som: Fortell meg om din opplevelse av en god leseopplæring du har gjennomført? Hva er nøkkelen til en vellykket leseopplæring? Hvilke utfordringer opplever du i prosessen med leseopplæringen? Hvordan er det å lære av hverandre? Intervjuguiden inneholdt også noen mer bekreftende spørsmål som: Når synes du at du lærer best? Hvor innhenter du kunnskap om leseopplæring? Tror du elevene dine vet hva de må gjøre for å bli bedre lesere? Spørsmålene ble laget i den hensikt å få fram deltagerens tanker, meninger og erfaringer om praksis.

Senere i oppgaven framkommer en presentasjon av mine resultater. I denne sammenheng er det plukket ut de hovedspørsmål som jeg så som relevante for forskningen min. Det var slik at ikke alle spørsmålene i intervjuguiden ble presentert og snakket om i løpet av møtene. På noen møter ble det snakket mye omkring bare noen få spørsmål, mens på andre møter ble flere spørsmål trukket fram.

Gjennomføring, bearbeiding og analysering av data

Transkripsjon og analyseprosess

Siden det er umulig å huske alt som blir sagt, og at en ikke har mulighet til å skrive ned det fortalte, ble mine intervjuer tatt opp ved hjelp av mobiltelefonen min. Lydinnspeilingene ble transkribert kontinuerlig og transkriptene ble senere brukt i analysearbeidet. Det var viktig å transkribere datamaterialet raskt i ettertid siden intervjuene da var ferske, og jeg husket såpass godt møtene. Transkripsjonene fra møtene ble 17 sider med tekst. Transkripsjon av intervjuer innebærer oversetting fra et muntlig språk til et skriftlig språk. En transformerer de muntlige lydopptakene til skriftlig tekst. Man danner så et grunnlag for senere analyse av intervjuene (Kvale, 2006 s. 104). Når analysen blir foretatt er det viktig at den er transparent, og ser til at leseren kan forstå det en har gjort (Kvale, 2006).

I min forskning har jeg valgt å fokusere på mening når analysen er blitt gjort, og jeg valgte også en abduktiv tilnærming i forhold til min analyse. I en abduktiv tilnærming pendler en mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming (Fejes & Thornberg, 2012). Det er en stadig vekselvirkning mellom disse to, der prinsipper og enkeltsaker testes mot hverandre. Eksempelvis lagde jeg en vid problemstilling der jeg ønsket å finne ut av hvordan utvikle et lærende lærerfellesskap for å styrke elevers leseferdigheter. Jeg dannet en gruppe med deltagere som jeg foretok flere fokusgruppeintervju med. I samtalene så jeg mange momenter som handlet om dette temaet. Samtidig leste jeg om det aktuelle emnet på søken etter svar til min problemstilling. Det er også viktig å få frem at analysen og prosessen forgikk sammen hele tiden, ikke hver for seg, men i et kontinuerlig samspill (Kvale & Brinkman, 2013).

Som nevnt ovenfor hadde jeg fokus på mening når jeg analyserte mitt datamateriale. For å organisere mitt transkript var det nyttig for meg å bruke kodning. Kodning gir struktur og

overblikk, og kodning innebærer at man knytter ett eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å bekrefte senere identifisering av en påstand (Kvale & Brinkman, 2013). Jeg leste transkriptene mine, så kodet jeg relevante avsnitt. Videre samlet jeg betydningsfulle avsnitt fra mitt materiale. Jeg prøvde å finne ut hva dette handlet om, og utviklet så kategorier og begrep. Når jeg kodet arbeidet jeg raskt og unnlot å stoppe opp for mange ganger. Spørsmål jeg hadde friskt i minne når jeg kodet var: Hva sier dette datamaterialet om det som skal undersøkes?

En viktig side med transkribering er å fange både *hva* som sies, men også *hvordan* ting sies. En god transkripsjon bør kunne leses på en slik måte at den ligner den innspillende versjonen (Fejes & Thornberg, 2012). I min transkribering valgte jeg å transkribere fokusgruppeintervjuene i sin helhet, ord for ord. Jeg skrev på bokmål, og markerte pausenes lengde, da disse sier noe om hvordan intervjupersonen snakket, eksempelvis, fort, langsomt eller tankefullt. Ord som ble betonet ekstra ble også markert i mitt transkript (Fejes & Thornberg, 2012). Når jeg transkriberte datamaterialet ble jeg oppmerksom på detaljer i kommunikasjonen, og forhold jeg ikke var klar over ble oppdaget. Mens jeg skrev transkriptene noterte jeg ned spørsmål og kommentarer. Da transkriptet var helt ferdig var allerede analysen i gang. Jeg skrev ut transkriptet i papirformat og begynte å kode og kategorisere ved hjelp av farger og mønster (Kvale & Brinkman, 2013). Jeg startet ved å merke med alt som handlet om lesing med rødt. Jeg opplevde at det ble mye som ble rødt. Deretter merket jeg at det røde kunne kodes i underkategorier, disse ble markert med ulike farger. Deretter så jeg på det lærende lærerfellesskapet, og det som handlet om læreres læring ble markert med blå farge. Også under denne hovedkategori kom det fram flere underkategorier. Disse ble markert i forskjellige farger. Jeg analyserte arbeidet ved å se og kategorisere dette. Jeg lyttet også mange ganger til lydopptaket.

Min oppgave var å si det samme som dem jeg skulle fortolke, men med andre ord, noe som i seg selv innebærer distanse. Den vanskelige balansen mellom tilhørighet/nærhet til studiet og distansen (Fangen, 2012). Som forsker må en være i dialog med materielt og lytte til hva materialet forteller oss. For å være i stand til å skape mening må en la teksten åpne seg for forskerens spørsmål (Nilsen, 2012).

Analyse av data ut fra et hermeneutisk perspektiv

I arbeidet med å forstå og analysere mitt datamateriale har jeg valgt å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming fordi hermeneutikken handler om å tolke, forstå og formidle opplevelser av ulike fenomener. Det kan være en fordel å bruke hermeneutikken når hensikten med studiet er å få tilgang til deltagerens egne opplevelser av en sak (Fejes & Thornberg, 2012). I undersøkinga av å forstå og tolke mine deltagers utsagn, var det interessant å tolke og forstå hvilke tanker mine deltagere hadde omkring leseopplæringa og læreres læring.

Den tyske teologen og pedagogen Friedrich Schleiermacher regnes som grunnleggeren av den moderne hermeneutikken (Roe, 2014). Han kalte hermeneutikken for forståelsens kunst, og han mente at forståelsen måtte være grunnlaget for all humanvitenskap. Han så på fortolkningen av en tekst som en rekonstruksjon av forfatterens tanker og meninger. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er en av dem som har hatt størst betydning for hermeneutikkens påvirkning. Han var opptatt av det kommunikative, og at en fortolker utfra sine forventinger og forkunnskaper (Roe, 2014).

Hensikten med den hermeneutiske tolkningen er å ha en gyldig og felles forståelse av meningen i teksten (Kvale & Brinkman, 2013). Mitt datamateriale bestod som tidligere nevnt av fem fokusgruppeintervju i det lærende lærerfellesskapet og ett kvalitativt forskningsintervju. Ved siden av dette har det også foregått noen ikke planlagte samtaler. Dette har vært samtaler der deltagerne har henvendt seg til meg for å fortelle om noe, eller stille spørsmål til saker angående forskninga. Jeg har også selv tatt initiativ til å stille spørsmål til deltagerne i uformelle situasjoner. I tillegg benyttet jeg logg etter hvert møte. To henvendelser fra meg på facebook ble også benyttet.

Jeg måtte finne en måte å analysere mitt datamateriale på slik at jeg kunne forstå og tolke hva det var deltagerne mente om forskningens spørsmål (Kalleberg, 1993). Gadamer (i Gilje & Grimen, 2011) bruker begrepet den *hermeneutiske sirkelen* om det forholdet som er mellom tekstens horisont og leserens horisont. Han mener at forståelse oppnås gjennom en sammensmelting av de to horisontene. Forståelse er noe som skjer med oss, ikke noe vi selv skaper, mener han. Med andre ord kan en si at vår bevissthet skaper teksten mens vi leser den, men samtidig skaper teksten noe nytt i vår bevissthet når vi tolker og forstår teksten. Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenheng eller konteksten det må fortolkes i. Her står all fortolkning i stadig bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 2011). I mitt arbeid ble dette nødvendig der jeg ved hjelp av det hermeneutiske blikket vekslet mellom helhet og del, del og helhet. Jeg ønsket å få tilgang til deltagerne meninger om hvordan styrke elevenes leseferdigheter, og hvordan de som lærere lærer. På forhånd var jeg klar over hvilken forforståelse mine deltagerne hadde, og at den var med på å si noe om resultatet. I tillegg hadde jeg som forsker min forforståelse med meg, og var klar over at min subjektive forforståelse ikke var en feilkilde som hindret innsikt, men en forutsetning for innsikt. Var også bevisst på at min forforståelse ikke kunne skilles fra sammenhengen jeg var forsker i (Løkensgård Hoel, 2000).

Da jeg analyserte datamaterialet mitt registrerte jeg at det var ord og ulike satsdeler som gikk igjen. Jeg så at det var av betydning hvor mange ganger ett visst ord eller en satsdel forkom i transkriptet av samtalerne på møtene. Ved at jeg registrerte dette nøye klarte jeg å lage en tolkning av bevis (Kvale & Brinkman, 2013).

Selv om jeg hadde en god del teori klart om lesing og lærers læring var det viktig for meg at jeg ikke lot mine forhåndsantagelser på upåaktet hen. Jeg kunne ikke stole blindt på den betydningen jeg trodde deltagerne mente om lesing og læreres læring. Jeg forkastet ikke alle mine forhåndsoppfatninger jeg hadde, selv om jeg skulle forstå hva deltagerne mente. Jeg behøvde bare å være åpen ovenfor hva deltagerne sa. Prøvde å ikke la mine forutinntatte meninger begrense meg.

Studiens troverdighet og gyldighet

Reliabilitet er en fornorskning av det engelske ordet *reability* som betyr *pålitelighet* (Store norske leksikon, 2015). Et annet ord for dette kan være troverdighet. Validitet er et sentralt

begrep i forskning. Det oversettes med *gyldighet*, men kan kanskje bedre forstås som *holdbarhet* eller *dokumentarbarhet*.

Når kvaliteten i en studie skal sikres er det spesielt disse to begreper reliabilitet og validitet som er det essensielle i arbeidet. Det stilles ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskning. Reliabiliteten er avhengig av validiteten i en studie.

Jo mer detaljert du gjør rede for hvordan du har kommet fram til dine tolkninger, jo lettere vil en annen person kunne vurdere reliabiliteten av dem (Kvale & Brinkman, 2013).

Datamaterialet mitt er blitt analysert etter en hermeneutisk tilnærming. Jeg ønsket å få tilgang til deltagerens egne opplevelser av leseferdigheter. Jeg ville også få vite om læreres læring bidro til utvikling av ny kunnskap og endring av praksis. I studien måtte jeg undersøke ved å forstå og tolke det mine deltagere sa på møtene.

Postholm (2010) mener at det til enhver tid må dokumenteres for de avgjørelser og valg som er tatt underveis i forskningsprosessen. Det bør også gjøres rede for beskrivelser av alle framgangsmåter og metoder. Dette omtaler hun som å synliggjøre forskningsinstrumentet. I min studie er det blitt redegjort for både metodebruk og hvordan jeg har drevet møtene, hvilke resultater som framkom og hvordan analysen er blitt gjort.

Å gjøre feltarbeid innen sin egen kulturkrets innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet. Feltarbeidere i en fremmed kultur stiller ofte spørsmål som ikke feltarbeidere i sin egen kultur har tenkt på å stille. Dette fordi de er for selvsagte. Og mange forskere er ikke alltid klare over hvor mye forblindetheten farger deres fortolkninger (Wadel, 1991). Noen andre må noen ganger påpeke dette. Alm Andreassen (1998) løfter også fram viktigheten av å skape distanse til det en skal undersøke. Å kunne studere seg selv krever at en tar et skritt tilbake, og at en kan sette ord på sin egen forforståelse uten å bli fastlåst i egne mønstre og meninger en tar for gitt (Esiasson mfl, 2012). For at min stemme og meninger skulle komme fram i min forskning benyttet jeg meg av loggskrivning etter hvert møte med mine deltagere, men også undervis i forskningsprosessen når tanker og meninger ble utvekslet. Dette kunne enten være på pauserommet, arbeidsrommet eller i korridorer på skolen.

Hvis forskeren skal være i stand til å frambringe objektiv kunnskap, må han prøve å avskaffe fordommer og subjektive meninger. Forskeren skal holde seg til saken, og ikke være preget av usaklige private eller utenom vitenskapelige vurderinger (Gilje & Grimen, 2011).

Objektiviteten må også sikres på ulike måter. Dette kan gjøres ved at den metoden en forsker benytter, må presenteres på en slik måte at andre kan gjenta undersøkelsen.

Forskningsresultatene gyldighet skal ikke være avhengige av hvem som har gjort undersøkelsen (Gilje & Grimen, 2011). Mine deltagere fikk mulighet til å lese deler av min forskning underveis i prosessen. De fikk lese både transkripsjoner og beskrivelse av dem selv. Dette fikk de på mail, der jeg spurte om de kjente seg igjen, og om jeg kunne ha det med i min studie.

Postholm (2010) skiller mellom *indre* og *ytre* gyldighet. Indre gyldighet handler om hvorvidt vi har dekning for å si at noe henger sammen som årsak og virkning. Dette blir kalt kausale utsagn. (Fra det engelske ordet *cause*). I denne sammenheng er det svært lett å blande sammen samvariasjon og kausalitet.

Den ytre gyldighet handler om hvorvidt vi kan generalisere funn til en gruppe som vi ikke har utforsket. Hvis jeg for eksempel finner ut at den måten jeg dannet et lærende lærerfellesskap på påvirker godt, er det da mulig for meg å påstå at dette vil virke på samme måte på andre skoler? I prinsippet kan vi bare generalisere fra et utvalg til en populasjon hvis vi har brukt skjønn når vi har trukket utvalget. I de fleste undersøkelser er det sjelden dette kravet tilfredsstilles. I praksis betyr dette at man kun kan argumentere for at noe som gjelder i en undersøkelse også vil gjelde for andre. Hvis det jeg har funnet ut om det lærende lærerfellesskap støttes av tidligere studier på andre skoler og generell teori om et lærende lærerfellesskap, så kan jeg også si at det jeg har gjort vil virke andre steder. Jo bedre forankret min argumentasjon er i teori og tidligere empiri, jo sterkere vil min argumentasjon om generalisering være (Postholm, 2010).

Etiske utfordringer

I aksjonsforskninga er det spesielt etiske utfordringer gjennom hele forskningsprosessen. Disse utfordringene eller problemer som kan dukke opp underveis kan ofte vise seg å være etiske dilemmaer. Et hvert spørsmål der det er samhandling mellom mennesker vil ha etiske dimensjoner. Etiske problemer forekommer under hele intervjuforskningen, og potensielle etiske spørsmål bør tas hånd om allerede i starten av intervjuforskningen (Steen-Olsen & Postholm, 2010).

I det følgende beskriver jeg hvordan jeg har forholdt meg til forskningsetiske prinsipper som kravet om *informert samtykke*, *kravet om konfidensialitet*, *konsekvenser og forskerens rolle*.

Informert samtykke innebærer å informere dem du skal studere, prosjektets formål og helst om fordeler og ulemper med å være med i forskningsprosjektet (Fangen, 2012). I mai 2015 informerte jeg om studien min til mine tre deltagerne. Jeg hadde bedt om å møte dem der jeg fortalte at arbeidet skulle handle om læreres læring der temaet var lesing. Videre fortalte jeg at når vi startet opp et nytt skoleår høsten 2015 skulle jeg kontakte dem. Jeg fortalte også til deltagerne at det var frivillig å delta, og opplyste at lærerne kunne trekke seg når som helst. Dette var viktig slik at det ikke følte som tvang å delta. Det kan være vanskelig å oppfylle kravet om full informasjon når en ikke har alt klart for seg hvordan forskningen vil påløpe, og kanskje må en endre planer og forløp underveis (Kvale, 2006). Jeg hentet så samtykke fra deltagerne, de skrev skriftlig under på et skjema jeg hadde laget. På forhånd hadde jeg tenkt en del på at den åpne intervjusituasjonen kunne virke forlokkende til å få lærerne til å fortelle om ting de senere angret på. Dette var noe jeg var oppmerksom på, og det stilte store krav til mine spørsmål, og hvor langt jeg kunne gå med dem.

Konfidensialitet i forskning betyr at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet (Kvale, 2006). Ofte kan det være lurt å garantere ovenfor dem du skal studere at persondata behandles konfidensielt (Fangen, 2012). For at dette kravet skulle innfris har både skolen og deltagerne fått fiktive navn. I framstillingen av utsagn fra mine deltagerne er de ikke navngitt, dette for å beskytte og ivareta deres anonymitet. I min forskning ble det benyttet lydopptak av deltagerne i de ulike intervjusituasjonene. På forhånd hadde jeg avklart med dem at all transkripsjon ville bli låst inn. Lydlogger ble slettet umiddelbart etter resultat og analyse delen i oppgaven var ferdig skrevet. Ingen av intervjuene har inneholdt så

personsensitive opplysninger at jeg har måttet makulere feltnotater umiddelbart (Fangen, 2012). Bruk av lyd krever at en forholder seg ekstra godt til etiske spørsmål. Denne måten å observere på vil være langt mer bestemt enn andre måter å observere på. Derfor kreves det at etikken står sterkere her. Materialet som en eksempelvis har tatt opp må oppbevares på en forsvarlig måte. Siden ikke mitt datamateriale var av sensitiv karakter ble ikke lydloggene låst inn etter hvert møte. Som Bjørndal (2012) hevder så er det viktig å huske på at det som er din hensikt med vurdering, må ikke komme til skade for dem du observerer. Det skal hele tiden hjelpe dem du er lærer for, og det skal være til det beste for dem. Etikken handler her om at du ikke handler ubevisst, men derimot overveier hva som er det beste for dem du skal hjelpe.

Skolen jeg studerte er forholdsvis stor, og det var bare fire personer inkludert meg selv som deltok. Ingen har under prosessen valgt å avbryte sin medvirkning. Til tross for en stor skole var det viktig å vise respekt for de som ble betraktet. Jeg snakket med deltagerne om min rolle som forsker. Å tenke på å kunne bedømme *konsekvensen* av en kvalitativ studie både i forhold til en eventuell skade deltakerne kan bli påført, men også i forhold til de vitenskapelige fordeler deltakelsen i studiet utgjør var viktig. Det etiske prinsippet at man skal "gjøre godt" innebærer at risikoen skal være så liten som mulig for at en forskningsdeltaker ikke skal lide skade (Kvale & Brinkman, 2013). Å foreta intervjuundersøkelser er av moralsk betydning. Det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker intervjupersonene, og den kunnskap som produseres gjennom en intervjuundersøkelse påvirker vår forståelse av menneskenes vilkår.

Forskerens rolle innehar tre etiske sider (Kvale & Brinkman, 2013). Disse er vitenskapelige ansvar, forholdet til intervjupersonen og forskeruavhengigheten. Jeg hadde et vitenskapelig ansvar ovenfor profesjonen og deltagerne for at forskningsprosjektet produserte kunnskap av verdi. Kunnskapen som kommer fram skal være kontrollert, validert og forskningen skal være transparent. I forholdet til lærerne hadde jeg flere ulike roller. Disse har blitt omtalt tidligere i oppgaven min. Forskningens uavhengighet kan påvirkes både ovenfra og nedenfra, både fra ledelsesnivå på skolen og fra deltagerne selv. Min forskning var avklart og akseptert av skolens rektor.

Del 5- Resultat og analyse

I dette kapitlet presenterer jeg resultat og analyse ut fra min problemstilling: Hvordan utvikle et lærende lærerfelleskap som kan styrke elevenes leseferdigheter. Jeg presenterer også resultat og analyse ut fra mine to forskningsspørsmål: Hvilke arbeidsformer vil styrke elevens leseferdigheter? Og på hvilken måte kan arbeidet med refleksjoner utvikle læreres kunnskap om leseferdigheter?

God leseopplæring sett i lys av deltagerens perspektiv, beskrivelse og analyse

I arbeidet med å forstå og tolke datamaterialet, kunne jeg finne flere ord og satsdeler som gikk igjen. *Lesing* var et ord som ble nevnt mange ganger på hvert møte. Ordet *å lære av andre* ble også nevnt av deltagerne flere ganger. Ut fra dette første begrepet, kunne jeg finne flere satsdeler som gikk igjen. Dette var variert, praktisk og lystbetont leseopplæring. Her måtte en hermeneutisk tilnærming til, der jeg måtte tolke og finne disse delene ut fra helheten. Under begrepet *lesing* kom det også fram at tidlig innsats og stasjonsundervisning var arbeidsformer en burde benytte seg av. Når det gjaldt det andre begrepet som ofte gikk igjen, *å lære av andre*, fant jeg også her flere underbegreper jeg kunne knytte til. Dette var ord som å få observere andre, trivsel og erfaringsdeling med kollegaer.

I studien anvendes også teori omkring intervjuanalyse med fokus på mening (Kvale & Brinkman, 2013). Teori rundt koding og kategorisering er verktøy for å organisere og forstå meningen i det som er blitt sagt i forhold til hvordan elevens leseferdigheter kan styrkes og hvordan lærere lærer kollektivt. I studiet er det aksjonene som danner utgangspunkt for hva lærerne sier og mener, og det er disse som studeres. Fokus under møtene har vært hvordan arbeide med å styrke leseferdigheten til elevene. I tillegg har det vært fokus på det lærende lærerfellesskapet.

Under fremstilles kategoriene i en tabell. Jeg har valgt å sidestille begrepet *lesing* med spørsmålet: *Hva bør en god leseopplæring inneholde?* Begrepet *å lære av andre* blir sidestilt med kategorien *lærende lærerfellesskap*.

Problemstilling: Hvordan utvikles et lærende lærerfellesskap for å styrke elevenes leseferdigheter?	
Hva bør en god leseopplæring inneholde?	Lærende lærerfellesskap
<ul style="list-style-type: none">• Tidlig innsats• Stasjonsundervisning- en metode for å lære• Praktisk leseopplæring• Variert leseopplæring• Lystbetont leseopplæring	<ul style="list-style-type: none">• Å få observere kollegaer• Erfaringsdeling og samarbeid med kollegaer• Trivsel- viktig for å gjøre en god jobb

Disse to kategoriene, *hva bør en god leseopplæring inneholde og lærende lærerfellesskap*, kom fram i samtalen på alle møtene. På de tre første møtene var det mest samtaler og spørsmål omkring lesing og prinsipper for god leseopplæring. På de to siste møtene var det flest samtaler omkring lærende lærerfellesskap. Kategoriene er sidestilt, men i samtalen gikk det igjen at lesing ble brukt for å danne refleksjoner omkring lærende lærerfellesskap.

Under disse to hovedkategoriene i analysen av datamaterialet kunne jeg finne flere underkategorier. Jeg velger å presentere kategoriene *hva en god leseopplæring bør inneholde* først siden dette var fokuset på de første møtene, og siden lesing ble brukt som et objekt for å få etablert et lærende lærerfellesskap. Deretter presenterer jeg det lærende lærerfellesskapet.

Tidlig innsats

Når jeg går inn i transkriptet fra samtalen er jeg på utkikk etter hvordan lærere i fellesskap utvikler kunnskapen om god leseopplæring. Jeg ser spesifikt etter tegn på samtaler der lesing blir utviklet i fellesskapet. Jeg ser etter utsagn der deltagerne peker på hvordan arbeide med leseferdighetene til elevene. Et av de sentrale funnene er at tidlig innsats er viktig (Skjelbred, 2012). Det fins flere utsagn som bekrefter påstanden om at dette er viktig. På møtene er det lærerne i fellesskap som kommer fram til at dette er viktig.

Elise:

Vi må fange dem før de faller av. De vil ikke klare å hente seg inn selv. Det er jo du som må sørge for at de får det de trenger for å knekke lesekode. De vil ikke klare å ta igjen sine medelever av seg selv.

Stine:

Vi må ikke la de få seile sin egen sjø. Det er viktig at vi har de med hele tiden. Det er mye bedre å sitte og jobbe for eksempel i en liten gruppe når du er 7 år, heller det enn å være på gruppe som femtenåring.

Jeg:

Det er viktig å legge et godt grunnlag allerede fra starten av, derfor er begynneropplæringen veldig viktig. Hvis grunnmuren blir solid og god, vil man kunne profitere på det seinere i skoleløpet sitt.

Disse utsagnene kan tolkes dit hen at lærerne forstår viktigheten av å hjelpe elevene tidlig og betydningen av seg selv som lærer. Tidlig innsats menes at en setter av tid til innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv. Deltagerne beskriver tidlig innsats som noe viktig, og som en forebyggende strategi for at ikke vansker skal opptre seinere i livet. Dette kan ses i samsvar med at tidlig innsats skal utjevne sosiale forskjeller, og skape bedre muligheter for læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Videre framheves det at ved å sette inn innsats så tidlig som mulig vil sjansene minske for at en dårlig utvikling skal skje. Bjørnsrud og Nilsen (2012) mener at jo tidligere et barn får hjelp, desto bedre er mulighetene for at problemer unngås eller reduseres. Å gi en grundig og systematisk leseopplæring fra første dag i grunnskolen er viktig for å unngå at skillet mellom svake og gode lesere ikke blir for stort. Elever som har vanskeligheter med lesing fra starten av vil sjelden klare å ta igjen sine medelever (Høien & Lundberg, 2012). Deltagerne legger vekt på å utvikle gode språklige ferdigheter tidlig der de

arbeider med språklig bevissthet for å unngå at hull i opplæringen oppstår. Samtalene på møtene bra preg av viktigheten av gode språklige ferdigheter, der en på 1. og 2. trinn arbeider systematisk med dette. Traavik og Alver (2012) understreker viktigheten av at språklig bevissthet blir arbeidet med på et tidlig tidspunkt slik at en får til en god leseutvikling.

På den andre siden kan en tolke utsagnene dit at deltagerne har sett betydningen av at hvis en ikke er føre var, og jobber tett opp mot elevene hele tiden, kan de falle av og det kan bli vanskelig for ungene selv å minske avstanden til sine medelever.

Stasjonsundervisning- en metode for å lære

Stasjonsundervisning er en måte å tilrettelegge undervisninga på slik at lærer kan arbeide med en mindre gruppe av gangen. I praksis fungerer det slik at elevene er delt inn i fire eller fem grupper. Så foregår det ulikt arbeid på de forskjellige gruppene (Palm & Stokke, 201, s.56). Alle deltagerne på gruppa hadde brukt eller bruker stasjonsundervisning i sin praksis på Berg skole. Her presenterer Kari hvordan hun arbeider med stasjonsundervisning for å skape leselyst hos elevene.

Kari:

Man må gjøre opplæringa morsom. Også liker elevene å få gjøre ting selv. For eksempel når vi har stasjonsundervisning får elevene forme ukas bokstav i plastelina. Da får de være aktive i hele læringsprosessen. Og så kårer vi den fineste bokstaven i slutten av uka, og så blir det premie til den eleven som har laget ukas fineste bokstav.

Jeg:

Det var en lur måte å gjøre det morsomt og spennende for elevene. Jeg har jo selv arbeidet mye med stasjonsundervisning, men har ikke tenkt på å gjøre det sånn. Ser at det kan skape motivasjon for å lære hos elevene, samtidig som det er lystbetont og så er det jo også noe de aller fleste elevene mestrer.

Samtalen om stasjonsundervisning fortsatte videre. Deltagerne var engasjert i denne arbeidsformen, og alle på gruppe brukte den ukentlig i sin undervisning. Det kom fram flere erfaringer rundt denne måten å arbeide med elevene på, og en av deltagerne fikk hjelp av de andre på gruppa til å finne ut av et dilemma hun hadde rundt bruken av denne arbeidsformen.

Praktisk leseopplæring

Jeg fant eksempler på prinsipper for god leseopplæring på de fire første møtene. Som oftest kom deltagerne med flere utsagn eller praksisfortellinger som omhandlet dette. Flere utsagn viste betydningen deltagerne la i at leseopplæringen bør bli lagt fram praktisk for elevene. På flere av møtene kom deltagerne inn på dette når de snakket om god leseopplæring for de minste elevene i skolen. På både det første, det andre og det tredje møtet fant jeg eksempler på at en deltagerne samtalte om viktigheten av at leseopplæringa ble lagt fram slik at elevene fikk arbeide praktisk med den.

I dette eksemplet under dreier samtalen seg om å legge til rette for en praktisk leseopplæring. Det er Stine som starter med å stille et konkret spørsmål til hvordan hun skal arbeide videre med en elev som hun ikke klarer å lære vokalene til.

Stine:

Nå har jeg arbeidet lenge med en enkelt elev og vi har jobbet med vokalene en stund. Han får ikke til å si vokaler i ord, og det er spesielt o som er vanskelig. Han klarer ikke si sol, han sier ”sul”.

Elise:

Dette vet jeg en del om. Vi tar utgangspunkt i tekstskaping der vi driver og skriver. Elevene sier sine egenproduserte setninger til meg, så skriver jeg de ned. Da ser de at det de sier det handler om dem. Videre fargelegger vi vokalene i teksten. Ser at han eleven som har ei mor fra Filipinene og som strever med vokalene, det begynner gradvis å løsne for han nå. Elevene får økt bevisstheten når de ser at vokalene er fargelagt. Alle ord har jo vokaler, og vi har fokus på vokalene i stedet for stavelser. Eks så har Finnmarksleiren fire vokaler, altså fire stavelser. Vi fokuserer på dette. Jeg vet også en annen måte for å gjøre det morsomt, men samtidig lærerikt på. Det er å synge tre små kinesere. Hvis du kan synge med bokstaven er det en vokal. Elevene spør meg for eksempel om k er en vokal. Da sier jeg til elevene: - Kan du putte den inn i tre små kinesere?

Kari:

Det var et lurt tips det der med den sangen, tre små kinesere. Den skal jeg ta og prøve ut i klassen min. Vi arbeider jo med bokstavinnlæringa nå, og i den forbindelse snakker vi jo også om både vokaler og konsonanter, og at de røde bokstavene på veggen på bokstavhuset kalles vokaler. Og vi flytter jo bokstavene inn i bokstavhuset, og der har vi jo vokaler som danner den røde grunnmuren på huset. Jeg skal prøve å lære elevene den sangen.

Elise:

Det handler om at ord ikke er nok, men i det øyeblikket du også får fargelegge får du det sansemotoriske aspektet med, så setter det ”spor i hjernen”. Det handler om å sette spor i hjernen. Det er noe med at en snekker kan ikke lese seg til hvordan han skal bygge et hus. Man må gjøre det, få det inn med hendene. Få brukt kroppen sin. Sånn er det med lesing også.

Ovenfor er et eksempel på hvordan lærere lærer av hverandre på møtene. I samtalen kommer det ikke bare fram hvordan leseferdighetene bør styrkes rent teknisk, men også hvordan deltageren får høre av hverandre hva de tenker om hvordan utvikle leseferdighetene til elevene. Utsagnet ovenfor er et eksempel på en læringssekvens.

Man kan også tolke samtalen dit hen at deltagerne er opptatte av at elevene får arbeide praktisk med leseopplæringen. En deltager påpeker viktigheten av å få bruke kroppen når en arbeider med lesing, at ikke ord er nok. På den ene siden viser hun ved å påpeke dette at hun forstår viktigheten av at elevene får gjøre ting, og hun argumenterer for at i det øyeblikket elevene også får gjøre ting så aktiveres noe i hjernene og de lærer. Det interessante her er hvordan lærerens syn på leseopplæringen møter Stortingsmelding nr 22 sin visjon der opplæringen nettopp bør gjøres praktisk. På den andre siden kan en forstå utsagnet som at læreren har gjort seg noen erfaringer tidligere der hun ser at det er viktig å gjøre elementer i opplæringen praktisk, for i det hele tatt at ikke elevene skal kjede seg, og uro kan oppstå. Utsagnene vitner om at hun har en forståelse om at opplæringen bør gjøres morsom og praktisk, og en svært teoretisk opplæring ikke vil gagne alle.

I diskusjonene omkring god leseopplæring kom det fram flere uttalelser fra deltagerne om hvordan leseopplæringen bør legges fram. Det var tydelig at gruppene av deltagerne var lærere representert på 1., 2., og 3. trinn siden det var mange samtaler om hvordan legge til rette for å opprettholde den gode leseundervisninga som i hvert fall på 1.trinn er systematisk og grundig. Det var tydelig at deltagerne hadde god innsikt i teori omkring hvordan leseopplæringen bør drives fram. Noe av dette har de også lært etter at skolen de jobber på har vært med på utviklingsarbeid siden 2010 der nettopp lesing har vært det sentrale

I samtalen kom det også fram at en bør satse på å tilrettelegge for at elevene skal jobbe med begreper og ord. Ovenfor viste jeg til hvordan en lærer lot elevene få arbeide praktiske med begreper ved at de fargela i ulike farger både vokaler, konsonanter, stavelser og begreper. Guthrie (2008) mener at det er viktig å rette søkelyset på motivasjon og begrepsforståelsen i leseopplæringen. Grunnen til at elever ikke forstår er at de mangler kunnskap om hva sentrale ord og begreper betyr. Når elevene ofte opplever at det er ord og begreper de ikke forstår mister de engasjement og lyst til å lese. Lærere oppfordres til å forklare og gå gjennom hva ord og uttrykk betyr før elevene starter å lese teksten.

Lystbetont leseopplæring

Under samtalen på møtene kom det fram at det var viktig det er å ha et variert utvalg av litteratur i klasserommet for å skape leselyst. Det ble fremhevet at det var viktig at klassene hadde bokkasser med ulike bøker i. I disse kassene burde det være både skjønnlitterære bøker og faktabøker blandet.

Datamaterialet viste også at deltagerne var opptatte av at bøker ikke bare skulle bety at det var slitsomt. Det var viktig at lesing var lystbetont. For det første burde en som lærer by på mange ulike typer bøker, slik at motivasjon og iver for å lese ble tent. For det andre var det viktig at ikke læreren presset noen elever til å lese, men oppmuntret og motiverte. Disse meningene kan tolkes dit hen at læreren hadde gjort seg noen erfaringer med tvinge elever til å lese. Mulig hadde hun sett at da var det noen elever som meldte seg ut. Her er det Elise som starter med å fortelle at hun mener det er viktig at leseopplæringa er lystbetont, og at en som lærer bør etterstrebe leselyst hos elevene.

Elise:

Det er viktig at man gjør leseopplæringa morsom og lystbetont. Personlig ville jeg vært mer bekymret for en elev som ikke har lyst til å lese, enn en elev som leser sakte. Det synes jeg er verre. Hvis man får elevene til å like å lese vil lesehastigheten komme etter hvert. Også vil dette henge sammen med skrivingen, også kommer rettskrivinga etter hvert og økt språklig bevissthet. Jeg er opptatt av at bøker ikke betyr at det bare er slitsomt. Det må være lystbetont. Hvis man ikke får til å lese så blir det vanskelig å produsere en tekst. Så stopper det opp. Vi må variere det slik at de får mange måter å lære på.

Stine:

Jeg har merket at elevene synes det er morsomt å få jobbe på for eksempel iPad når de skal jobbe med lesing. Da får de lyst til å gjøre noe, og jeg ser at de blir motiverte. Det fins jo så mange fine leseprogram på iPadene. Og de lærer mye. Først arbeider vi for eksempel med å lese i leseboka, så tar jeg fram iPaden og vi arbeide med å lytte ut lyder, lese småord og gjøre forskjellige ting. Jeg har tro på å gjøre det sånn.

Elise:

... Senest i går satt det noen elever i klassen og leste Atlas. Jeg har ikke vært på biblioteket, men jeg har ordnet noen bokkasser med hummer og kanari i. Jeg har også tatt med noen bøker hjemmefra. Dette er alt fra kokebøker, faktabøker, atlas og tegneserier. Eleven synes det er spennende med faktabøker. Jeg opplever en klasse som er interessert i å dele, og jeg opplever en litt annen stemning for lesing enn hva jeg har opplevd før. Jeg tror mange av elevene synes det er spennende med faktabøker, og klassen deler med hverandre, viser fram det de leser og uttrykker glede over å lese.

Roe (2014) mener at leselyst må selges som noe fristende og uimotståelig. Deltageren var enige om at det var viktig å skape leselyst hos elevene. En av deltagerne påpekte også at hun ville vært mer bekymret for en elev som ikke har lyst å lese, enn en som leser sakte. Å få elevene til å like og lese var viktig, og da ville lesehastigheten komme etter hvert.

Roe (2014) mener at lærere må dele av sin egen glede over god litteratur med elevene i stedet for å stille krav om at de skal lese. Men høytlesing er ikke nok, hun understreker at læreren må vise elevene sitt eget engasjement. På møtene ble det ikke snakket om høytlesing og viktigheten av den.

Roe (2014) mener at den gode leselærer har tro på at alle elever kan lære å bli flinkere å lese, og læreren vet at elever på samme trinn kan være svært forskjellig i nivå.

En av deltagerne i studien beskrev hvordan hun arbeidet med lesing og et leseopplegg som hun kalte *leseuniverset*. Hun sa at hun lot elevene være på forskjellig nivå, og de fikk bøker levert ut alt etter hvilket nivå de var på. Hun beskrev at noen elever hadde rask progresjon, mens andre litt tregere framgang. Men det var ikke så viktig for henne. Det viktigste var at de måtte få lov å være forskjellige, og at en som lærer må møte elevene der de er.

Variert leseopplæring

På møtene kom det fram at leseopplæringen bør bli lagt fram på en variert måte, og at en som lærer bør legge til rette for ulike tilnæringsmåter når en skal drive fram den gode

leseopplæringen. Guthrie (2008) påpeker at lærere må legge like stor vekt på å motivere elevene som på å lære dem gode lesestrategier. Han understreker at lærerne kan styrke elevenes engasjement i lesing ved og blant annet legge vekt på variasjon og valgmuligheter.

I funnene kom det fram at deltagerne i denne forskningsstudien så verdien av å satse på en variert leseopplæring der en byr på variert type litteratur i klasserommet. Det er viktig å satse på frivillig lesing, for å styrke elevenes indre motivasjon for å lese. Dette kan gjøres ved å presentere mange forskjellige bøker på bakgrunn av det en vet om tidligere leseerfaring (Roe, 2014). Elevene bør ha et rikt utvalg av tekster i klasserommet, i form av både bøker, blader og brosjyrer. Guthrie (2008) oppfordrer lærere til å sette av litt tid til stillelesing hver dag.

I dette eksemplet dreier samtalen seg om hvordan man kan bruke ulike læringsstrategier og arbeidsformer i leseopplæringen for at elevene skal lære. Elise forteller om hvordan hun bruker lesehjulet i matematikk. Hun starter samtalen med å fortelle om at dette lesehjulet hadde hun et langsiktig perspektiv på.

Elise:

Det handler om å lese i matematikk. Hjulet er delt inn i fire områder, der jeg nå er i en fase der jeg driver og modellerer. Eller jeg modellerer for elevene. Jeg bruker lesehjulet på tavla, der jeg tar et tydelig overblikk. Jeg sier også at vi skanner siden. Så leser vi overskrifta på oppgaven, vi leser den mange ganger. Så ser vi på eksemplet, og leser oppgaveteksten. Så prøver jeg å lære de at de skal tegne for å løyse oppgaven. Elevene må bare lære seg at det står noe her om hva de skal gjøre (peker på lesehjulet). Her er både eksempler og tegninger og alt. Hvis jeg bare leser alt det her så kan jeg hjelpe meg selv til å gjøre oppgaven.

Stine:

Det var et fint eksempel på å lese på en annen måte, og det fins jo så mange ulike måter å lese på også. Dette du forteller om Elise blir nesten det samme som det vi gjør i norsken med at vi øver på å ta et Salto blick, og elevene har lært å ta et salto blick over tekster de møter på i norsken. Dette er lure leseknep for å huske og forstå bedre det en har lest. Og nå er det mange av elevene som har fått innarbeidet dette. Og når de nå møter på tekster i norske boka rekker elevene opp hånda og sier at vi må ta et salto blick. Og da ser vi på overskrifta, bilder, uthevet tekst, bokser og figurer i teksten. Det er viktig å variere leseopplæringen tror nå jeg.

Kari:

Det du forteller om er det omtrent det samme som BISON overblikk?

Stine:

Ja det er nesten det samme, men Salto overblikket har noen andre momenter inni seg som det ikke er i BISON. For eksempel skal man i Salto blikket velge en lese måte for å lese teksten på. Det er ikke viktig i BISON. Men mye er veldig likt.

Elise:

Jeg tror det er viktig at man må tidlig lære elevene at det er mange forskjellige ting de skal lære å lese. Det er ikke bare bokstaver de skal lese. De skal lese bilder, kart, figurer og følelser. Det er så mange forskjellige ting vi kan lese, og vi leser jo

regnestykker. Jeg tror det er viktig at vi legger til rette for lesing. Tror ikke at interessen for lesing hadde vært der hvis vi ikke hadde lagt til rette for det.

Kari:

Nå har jeg sittet en stund her og tenkt litt her. Og jeg har funnet ut at jeg må prøve noe annet for å få elevene til å bli mer interessert i den språklige bevisstgjøringa. Jeg kan bare si at det jeg opplevde i fjor med språklig bevisstgjøringa og jobbingen med dette med å lytte ut lyder, det har jeg ikke kunnet gjort i år med den klassen jeg nå har. Jeg har bare brukt det noen få ganger. De er ikke så interessert i det. Den muntlige aktiviteten har jeg måttet droppe ut. Jeg har måttet finne på noe nytt, noe helt annet. Da ser man hvor stor forskjell det er på gruppene. Det fungerte så bra i fjor og året før. Men i år har jeg måttet gjort noe helt annet. Jeg ser at de elevene som kan lytte ut lyder, de klarer seg bedre når vi begynner med lesinga. Kanskje blander de litt med språklyder og stavelser, men de er der med en gang de får litt veiledning.

I denne korte sekvensen på det tredje møtet kom det hva deltagerne la som viktige prinsipper for en god leseopplæring. Deltageren kom med konkrete prinsipper for hvordan leseopplæringen bør være. Kari sier at hun ved å lytte til samtalen, og ved at hun hadde tenkt litt siden forrige gang funnet ut at hun måtte gjøre noen grep i forbindelse med stasjonsundervisning. Hun fikk hjelp av de andre på gruppa til å endre på none elementer. Kanskje ville Kari kommet på dette uten hjelp i samtalen med de andre, men tror gruppa bidro til at hun fikk noen ideer til hvordan hun kunne gjøre noen små endringer for å få til stasjonsundervisning i klassen hennes.

Læreres læring sett i lys av deltagerens perspektiv, beskrivelse og analyse

Til tross for at samarbeidet mellom lærerne pågikk i litt over et halvt år, noe som er kort tid for å utvikle egen læring, viste det seg at lærerne hadde lært noe som var av betydning for utviklingen av sin egen praksis. En deltager påpekte at å gjøre noe med refleksjonene ikke bestandig var så enkelt, men å være med på forskningen hadde hjulpet henne til å endre på noen ting. Denne lærerrefleksjonen peker på flere sentrale aspekter i aksjonsforskning. For det første peker det på betydningen en forsker kan ha for det daglige livet i skolen. For det andre sier utsagnet noe om egen bevisstgjøring og utvikling av ny kunnskap, som i neste omgang fører til endring av praksis og ny kunnskap for elevene. For det tredje viser det til hvis lærere har et felles språk kan læring forekomme kollektivt (Robinson, 2014).

Å få observere kolleger

Å få lov til å observere kollegaer drive undervisning var viktig for å lære selv. Jeg fant flere eksempler på dette i løpet av møtene. Det ble spesielt på det siste møtet snakket en god del om dette.

I denne samtalen er det Stine som starter å fortelle om hvordan hun har mulighet til å observere en kollega av seg, og hvordan hun drar nytte av det.

Stine:

Jeg lærer av andre lærere når jeg er i klasserommet. Da ser jeg på ledertyper, hvordan få ro i klasserommet. Jeg henter inspirasjon av Lise (en lærer jeg jobber sammen med) når hun forklarer for eksempel matematikk. Hun har lært ting på en annen måte og forklarer ting på en annen måte enn det jeg ville gjort. Da jeg gikk på skolen forklarte ikke min mattelærer det engang slik til meg. Ikke engang på lærerskolen lærte jeg det slik. Hun konkretiserer på en annen måte, og så lærer jeg en ny måte og forklare på som jeg lærer videre til elevene.

Jeg:

Så spennende at du sier akkurat dette. Jeg har selv lært mye av en lærer for noen år siden da vi hadde tolærer system i klassen i nesten alle timer. Jeg opplevde det også sånn, jeg lærte noe nytt hele tiden- og så utfylte vi hverandre så godt.

Elise:

Jeg synes det er viktig at ting må få modnes når man har lært noe nytt, for eksempel av andre på skolen her eller at jeg har hørt eller sett det på den interne workshopen her på skolen. Kunnskap som skal bli etablert må modnes. Det er ikke bare å slå på en bryter og så får man til for eksempel skrijving i alle fag, eller at man kan alt om grunnleggende ferdigheter. Jeg har jo tro på det og skjønner at det kommer enda mer av dette i framtida.

Kari:

Jeg opplever at jeg lærer mye når jeg ser på andre, men noen ganger er det så mange ting vi skal gjøre, at noe kan bli glemt av. Når vi får reflektere i lag, etter at man for eksempel har jobbet ilag med noe, ja da utvikler jeg meg mye. Husker da jeg skulle begynne med stasjonsundervisning for noen år siden. Da syntes jeg det hørtet så vanskelig ut, og jeg tenkte at dette ville jeg aldri få til. Men så fikk jeg muligheten til å observere en kollega av meg som drev med det. Jeg huske jeg var inn ei klasserommet hennes, og det så flott og enkelt ut. En liten stund etterpå tok jeg det i bruk i min klasse og jeg fikk det til. Og nå har jeg det under « huden » og bruke det to ganger i uka i klassen min.

Datamaterialet viste at deltagerne ikke har full kunnskap om hvordan andre underviser, og at observasjon av en annen lærers undervisning ga tilgang til noen "usynlige" knep som hun kunne ta i bruk, og på den måten få til en metode i leseopplæringen, i dette tilfellet stasjonsundervisning. I dette tilfellet var det den tause kunnskapen læreren som først drev på med stasjonsundervisning hadde. Læreren hadde tidligere vært og observert kollegaen drive med stasjonsundervisning, og utsagnet til læreren viser at taus kunnskap kan deles. Situering innebærer at deltagerne i en organisasjon kan dele taus kunnskap med hverandre og utvikle ny taus kunnskap (Steen Olsen & Postholm, 2010). Læring er situert når den er i en kulturell ramme, og at en forstår ting av ulik betydning alt etter hvilke sammenhenger og omgivelser de opptrer i. For å legge til rette for situering kan en gi rom for observasjon av kollegaer. Da kan taus kunnskap deles uten at språk tas i bruk. På den ene siden kan en tolke dette som at læreren tilegnet seg noen verktøy for hvordan hun kunne drive med stasjonsundervisning, og at hennes kunnskapsrom ble utvidet. På den andre siden kan en mulig tolke dette som at terskelen for å be om hjelp senkes, og at en selv ser et behov for å utvide sin egen praksis ved å observere andre.

Erfaringsdeling og samarbeid med kolleger

Et utsagn fra en lærer påpekte hvor viktig hun syntes det var med erfaringsdeling, og at en får fortelle om sin praksis. Hun mente at det på Berg skole ble gjort alt for lite erfaringsdeling i hverdagen, og hun ytret et ønske om at dette var noe en burde gjøre mer av på skolen. Det var på denne måten hun lærte mange nye ting, og hvis hun ikke hadde vært med på disse møtene hadde hun ikke erkjent at hun måtte "snu" og finne på noe nytt i forhold til den problematikken hun opplevde i møtet med en elev. For å få til kunnskapsutvikling i skolen er det viktig at lærere deler sin kunnskap med andre. Gjennom kunnskapsdeling utvikles både ny taus og ny eksplisitt kunnskap (Steen- Olsen & Postholm, 2010). Polanyie mener at kunnskap i skolen framkommer i mange ulike former. Den er både taus, individuell, sosial og eksplisitt (i Madsen, 2007) mener at den tause kunnskapen er personlig og bundet til konteksten. Den kan være vanskelig å kommunisere og formalisere.

Datamaterialet viste at deling av erfaringer og refleksjoner var viktige, men utfordrende for deltagerne. Deltagerne beskrev refleksjoner som noe som ble gjort i forbifarten, og ikke noe de gjorde så mye med i etterkant. På teamene med de andre lærerne fikk de innsikt i hva som foregikk på de andre trinnene, og de opplevde fellesskap. Utsagnene pekte på at det var lett å gå i det samme sporet, og gjøre det en hadde stor tro på som fungerte. Det man var trygg på var ofte veldig lett å velge for deltagerne, og ofte ville det ikke skje noen utvikling hos en selv

Datamaterialet viste også at mange ganger handlet det om alt for lite tid i hverdagen til å reflektere og lære av hverandre. De sa at det var vanskelig å finne nok tid til å sette seg ned for å samtale om egen praksis. Det var hele tiden så mye annet de måtte gjøre og som kom foran. Men når det først ble satt av tid til felles erfaringsdeling, var det svært lærerikt og interessant. Kunnskapsdeling skjer ikke nødvendigvis automatisk. For eksempel kan mangel på tid begrense mulighetene til kunnskapsdeling (Steen-Olsen & Postholm, 2010).

De ønsket mer samarbeidstid der de kunne få samtale om praksis og dele erfaringer. Refleksjoner er mange ganger vanskelig å få til på skolen, og dette er nok et problem som ikke bare er gjeldende på Berg skole, men også sannsynligvis et problem på mange skoler. Dette er et problem det er viktig å se på, siden refleksjoner rundt handling er nødvendig for å få til læring og utvikling blant lærere (Dale, 1993). Når et kollegium får samarbeide, øker gjerne kvaliteten i skolen (Dale, 1993). Kollegiale må ses på som en ressurs for tilbakemeldinger på det en som lærer gjør for å utvikle nye ideer og praksis. Kollegaene må oppmuntre hverandre til å kontinuerlig reflektere over praksis og til å undersøke nye måter å forbedre den på.

Deltagerne beskrev hvordan de til stadighet opplevde å komme til kort med det som skulle gjøres. Det handlet om hvor mye tid de fikk til å planlegge et undervisningsopplegg. Mange ganger ble dette gjort i full fart, og da ble det ikke så godt som de hadde ønsket seg. De fortalte også at hvis ikke ledelsen ved skolen satte av tid til at man for eksempel skulle lære seg noe nytt man hadde sett på kurs eller lignende, så ble det borte underveis. Under er det Stine som samtaler om hvordan hun lærer.

Stine:

Du sa at da vi ble bedt med på å være med på dette at du ønsket å finne ut om vi lærer noe av hverandre. Og jeg tenker at jeg har jo den ene eleven. Det er jo der jeg har

hentet mest til han. Jeg tenker at hvis jeg ikke hadde vært her ville jeg da kommet fram til ting helt sånn av meg selv. Jeg tror jeg hadde brukt mye lengre tid på den prosessen. Hvis jeg ikke hadde sittet og diskutert dette, da ville jeg brukt mye lengre tid på å finne ut hva jeg skal gjøre for å hjelpe han. Jeg må snu og gjøre noe helt annet for han, og dere har hjulpet meg til det.

Elise:

Jeg opplever det også sånn som deg. Jeg er stadig på utkikk etter å lære noe fra andre. Jeg kan gå inn i klasserom og se på veggene om jeg finner noen lure tips. Ikke at jeg ser i skuffer og skap da, men jeg liker å se om jeg kan finne noe jeg kan bruke i klasserommet mitt. Og så synes jeg det er bra at vi kan sitte og snakke slik på en gruppe. Jeg tenker at vi gjør for lite av erfaringsutveksling i skolehverdagen. Det er jo så sjelden vi får gjøre slik. Snakke om alt det flotte vi gjør i lag, det er så lite tid i hverdagen til det.

Kari:

Jeg har jo jobbet 20 år med 5 og 6 åringer i skolen. Man har jo fort for å gå inn i samme sporet man har gjort i mange år. Å gjøre det man er trygg på, det som man ser fungerer. Da er det veldig greit å få lære litt fra andre. Å få sitte sånn som vi gjør nå og prate om det som vi synes fungerer. Det er fint, og det vil jeg gjøre mer av. Du Elise, du sier du leser mye. Det gjør ikke jeg, jeg synes det er veldig greit å få det fortalt, eller å se det selv.

Stine:

Jeg liker å få tips fra kolleger. Det er en enkel måte å fornye meg på. Jeg får også tips fra de andre lærerne på småtrinnet når vi har erfaringsutveksling. Jeg lærer også på den interne workshopen på skolen. Da får jeg høre hva de andre gjør.

Følgende kan ses i samsvar med det Hargreaves og Fullan (2014) sier om læring hos lærere. Læring er nært knyttet til den situasjonen den foregår i. Læreres læring på Berg skole er nært knyttet til klasserommet, men de lærer også i samsvar med sine kolleger både når de planlegger og samarbeider over undervisning. «*Practice will make perfect when it is shared and also when it is thoughtful and reflective*» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 92).

Trivsel – viktig for å gjøre en god jobb

Datamaterialet viste at trivsel blant lærere var viktig, ikke bare for at de skal gjøre en god jobb, men også for at de skulle føle seg profesjonell. Under presenteres utsagn på spørsmålet: Når trives du best som lærer? Det er Stine som starter samtalen med å svar på spørsmålet.

Stine:

Jeg trives ikke når jeg mister kontrollen og elevene ikke hører på meg. Når det blir mye kaos da trives jeg ikke som lærer. Jeg kan godt ha kunst og håndverk og det kan være en del uro, men jeg trives likevel her for da er det kontrollert uro. Jeg trives ikke hvis det blir grupper med mye atferd, det går fint hvis atferden er på individnivå. For eksempel i innføringsklassen der eleven snakker sitt språk og jeg ikke forstår, og de begynner å krangle og si stygge ting på sitt språk, da mister jeg kontrollen.

Stine:

Når jeg lykkes og får det til, og når elevene viser glede og lærer, da trives jeg. Er opptatt av at elevene skal ha det bra, uten at vi som lærere trenger å være i showbusiness. Det skal ikke være som å være på sirkus når man er på skolen, men elevene skal likevel ha det bra.

Kari:

Jeg trives når ledelsen gir meg feedback på at jeg gjør en god jobb. Og når mine kolleger ser meg for det jeg gjør som lærer. Det er viktig med de nære kollegaene. Når jeg trives og har det bra, gjør jeg en bedre jobb, og jeg er mer profesjonell i arbeidet mitt.

Elise:

Jeg synes det er hyggelig å få tilbakemelding fra de andre lærerne på skolen. En på skolen sa; du er jo så flink! Da tenkte jeg at det vet du ingenting om for du har ikke vært i klasserommet og sett på meg. Det er viktig at hvis man får skryt så har man sett det selv. Ikke bare gi ros for å gi ros.

Kari:

Synes det er godt med tilbakemeldinger fra foreldre. Det hjelper meg å holde trykket oppe og jeg fortsetter å gjøre en god jobb.

Elise:

Jeg trives best som lærer når jeg lager aktiviteter og planlegger undervisning jeg tror elevene vil lære noe av. Jeg trives med å se framgang, og blir fortvilt av stagnering. Da legger jeg skylda på mine skuldre.

Å få jobbe med noen man hadde kjemi med, og trivdes blant, var også viktig for å ha det bra som lærer. Det hadde mye å si for trivselen at det var et godt samarbeidsklima på trinnet man arbeidet på, og at man hadde tillit til hverandre. Det å vite at andre bryr seg, reduserer ens egen følelse av sårbarhet, øker sosial tilknytning og åpner for gjensidig hensyn. Lærere trenger personlig uttrykk for støtte i like stor grad som alle andre (Robinson, 2014).

Utsagn som kom fram var også at hvis deltagerne følte at de hadde et eierforhold til det de skulle lære, og at de fikk være med på å bestemme hva de skulle lære og gjøre, da lærte de mer og trivdes bedre. Å få være autonom i forhold til sin egen læring var viktig. Hargreaves og Fullan (2014) mener at en må lære av praksis og ta nye avgjørelser når nye dilemmaer oppstår. Robinson (2014) mener at lærere lærer bedre sammen om hvordan de skal undervise det elevene skal lære.

Når deltageren fikk gode tilbakemeldinger fikk de lyst til å gjøre en enda bedre jobb. Hun ble inspirert. På den andre siden påpekte deltageren at hvis noen av hennes nære kollegaer var negative, var det lett å bli påvirket, og på den måten også selv bli negativ og destruktiv. Da var trivselen dårligere.

Del 6- Diskusjon

I denne kvalitative studien har hensikten vært å få en dypere forståelse for hvordan et lærende lærerfelleskap kan bli utviklet for å styrke elevers leseferdigheter. Jeg har utviklet en gruppe med tre lærere. Jeg har tatt initiativ, og drevet fram møter, der vi har diskutert leseopplæring og kollegial læring. I analysen av datamaterialet har jeg benyttet meg av en hermeneutisk tilnærming der jeg har tolket del og helhet i forhold til det deltageren sa. Deltagerne hadde en forståelse før de kom inn i studiet. Jeg har også kategorisert datamaterialet i koder i søken etter mønster som kunne ha betydning for problemstillinga og forskningsspørsmålene. Ved å studere transkripsjonen, og lytte til datamaterialet, fant jeg kategorier jeg kunne plassere de ulike utsagnene i. På bakgrunn av disse kategorier kom det fram at deltagerne mente at arbeidsformer for å styrke elevers leseferdigheter burde være *praktisk, variert og lystbetont*. Dette var nøkkelord for å få til en god leseopplæring. Det bør også vektlegges *tidlig innsats* når en arbeider med norskfaget og de yngste elevene i skolen. Og *stasjonsundervisning* ble trukket fram som en arbeidsform som velegnet for å få til en god leseopplæring.

Når det gjaldt det lærende lærerfellesskapet kom det fram at å få *observere kolleger, erfaringsdeling og samarbeid med kolleger og trivsel- viktig for å gjøre en god jobb*, som viktige elementer for å etterstrebe ny kunnskap. Jeg brukte forskerpraksisen for å studere deltagerens lærerpraksis. Jeg fant ut hvordan lærere reflekterer, og hva de tenker om leseopplæring og kollegial læring. Med utgangspunkt i dette ble det produsert ny kunnskap i tråd med aksjonsforskningens ånd, der nettopp aksjonsforskning bør skje med andre, den kan være frigjørende og den skal være nyttig for dem det gjelder. All forskning er gjort med systematikk, og den gyldige dokumentasjon slik at mine resultater er tilgjengelig for kritisk evaluering og allmenn debatt

I det følgende ser jeg på hvilke redskaper jeg benyttet meg av for å skape distanse til forskningen min, for så å skape nye perspektiver og ny kunnskap. Deretter diskuterer jeg tidligere forskning mot min problemstilling og mine to forskningsspørsmål. Jeg ser på mine funn og diskuterer disse opp mot forskningsspørsmål og tidligere forskning.

Jeg avslutter så delen med å sammenfatte studiens resultat og jeg retter et blikk framover ved at jeg ser på hvilke områder jeg ser på som relevante for framtidige studier.

Redskaper som gav distanse og ny kunnskap

Redskapene jeg brukte for å skape distanse til min forskning var logg, et kvalitativt forskningsintervju og fokusgruppeintervju. Det var jeg som forsker som utviklet kunnskap gjennom systematiske studier sammen med mine deltagere. Jeg måtte benytte meg av disse verktøy for å få kunnskap om praksisen. For å produsere kunnskap om praksis kreves distanse til den (Rönnerman, 2004). Bengtsson (i Rönnerman, 2004) mener det fins tre måter å skape distanse til praksisen. Disse er *selvrefleksjon, dialog og forskning*. I det følgende vil jeg diskutere min forskning sett i lys av disse tre.

Selvrefleksjon- logg

I min forskning benyttet jeg meg av logg som et redskap til å skape distanse til min forskning. Ved å skrive logg fikk jeg mulighet til å drive refleksjoner for meg selv, og jeg fikk innsikt i hvordan jeg selv og deltagerne forholdt seg til praksis. For det første var det positivt å gå tilbake å lese synspunkter jeg hadde skrevet. Ved å lese hva deltagerne hadde sagt til meg, ble min innsikt utvidet. For det andre var det nyttig å ha loggen å lese i når datamaterialet skulle tolkes og systemiseres. På den andre siden kunne jeg skrevet flere ganger i den og benyttet meg av den flere ganger. Opplevde at deltagerne flere ganger sa ting som angikk min forskning i forbifarten til meg. Flere ganger ble dette raskt skrevet ned på tilgjengelig papir jeg hadde i nærheten. Noen ganger ble disse feltnotatene borte og gikk tapt.

Dialog- fokusgruppesamtaler

For å få til dialog må en være flere. I min forskning valgte jeg å bruke fokusgruppeintervju for å få til dialoger med mine deltagere. Jeg dannet en gruppe med tre lærere. I denne gruppa ble refleksjoner og erfaringer delt, og sammen utviklet vi kollektiv kunnskap. Ved hjelp av spørsmål fra meg kom det fram meninger og synspunkt på forskningens tema. Dette kom fram i de planlagte sekvensene på de aktuelle møtene. I tillegg til dette var det også flere ikke planlagte dialoger med mine deltagere. Dette var stunder som foregikk på arbeidsrommet, pauserommet og i korridorer på Berg skole. Også her foregikk det dialog, og dokumentasjoner ble gjort av meg i ettertid ved at jeg skrev ned det som hadde blitt sagt. Vil på bakgrunn av dette våge å påstå at kollektiv kunnskap ble oppnådd.

I samtaler med deltagerne var det viktig å skape tillitt og gjensidig respekt. Jeg brukte tid i starten på å danne en gruppe som deltagerne skulle føle seg hjemme i. I gruppa delte deltagerne erfaringer. Møtene ble holdt med noen ukers mellomrom. Trolig hadde det vært bedre for studiet om de hadde kommet hyppigere, slik at det ble en bedre progresjon. På den andre siden er det travelt å være lærer, og som forsker måtte jeg trå varsomt for ikke mase på deltagerne om treffpunkt. I min refleksjonslogg kunne jeg lese at jeg registrerte at gruppa var sliten. Siden dette var rundt juletider ble det en naturlig pause i forskningen min.

Forskning

Forskning skiller seg fra selvrefleksjon og dialog ved at den ikke kan gjennomføres av alle mennesker (Rönnerman, 2004). Det er forskeren som utvikler kunnskap som vanligvis gjennomføres i en annens praksis. Ved at deltagernes utsagn, som var tatt opp på lyd både ble transkribert, kategorisert og analysert, kunne jeg legge disse fram som dokumentasjon på hva som var blitt sagt på møtene. Resultatet av denne dokumentasjon ble så knyttet opp mot teori fra dette feltet. Her ble både teori om lesing, aksjonsforskning og læreres læring relevant. Ved at også resultater og funn fra denne studien blir lagt fram i denne oppgaven, vil den være tilgjengelig for andre lærere, som i det neste steg kan diskutere og reflektere over mine funn.

Det fins flere utfordringer knyttet til forsker rollen. Hun må være i stand til å skille mellom nærhet og distanse. Faren ved å identifisere seg for mye med praktikerne er at en kan bli for nærsynt slik at analysen blir vanskeliggjort. Dersom en blir for nær kan det kritiske forskerblikket forsvinne i analysen (Fangen, 2012). I min studie var det vanskelig å skille hvilken rolle jeg hadde til de ulike tidene. Mesteparten av tiden var jeg lærer på Berg skole, mine deltagere så på meg som sin kollega, men samtidig var jeg den som drev fram studien. Jeg var også forskeren som ville finne ut av leseferdigheter og læreres læring. Denne doble rollen var for meg til tider krevende.

Hvordan jeg stilte mine forskningsspørsmål hadde etiske konsekvenser der formålet ikke bare var å produsere ny kunnskap, men også forbedre situasjonen til mine deltagere (Fangen, 2012). Mine deltagere hadde ikke selv etterspurt om å få være med på min forskning. Det var jeg som ønsket å ha de med. Ikke fordi jeg mente at de trengte å forbedre praksis, men heller fordi det for meg var enkelt å ha de med siden de jobbet på småskoletrinnet, og også fordi de var positive til å være med. De var typiske lærere representert på 1., 2. og 3. trinn. Poenget var ikke å oppnå statistisk representativitet (Fangen, 2012). Valget på disse deltagere ble på denne måten et strategisk valg fra min side, og det datamateriale som kom fram ville nok blitt annerledes ved en annen gruppe lærere. Ved å ha lærere representert på tre ulike klassetrinn, ønsket jeg at deltagerne skulle speile mange av de synspunktene og bakgrunnene lærere kan ha på de laveste trinnene i den norske grunnskole.

Når en skal sette i gang en forskning med flere deltagere er noe av det viktigste at en skaper gjensidig tillit. En må "selge" seg inn i prosjektet, og etablere et gjensidig gi og ta forhold allerede i fra starten av prosjektet. Som aksjonsforsker var det viktig for meg å reflektere over de spørsmål jeg stilte mine deltagere. Min oppgave var ikke primært å endre situasjonene for deltagerne, den var sekundær. Ved at samtaler omkring lesing og utvikling av kunnskap, håpet jeg at deltagerne ved hjelp av alle refleksjonene ville tilegne seg kunnskap, som de i neste steg tok med videre. På den andre siden var det viktig å tenke på at det er et forskningsetisk krav at forskere skal vise respekt for verdier og holdninger hos dem som utforskers (Fangen, 2012).

Hvordan utvikle et lærende lærerfellesskap som kan styrke elevenes leseferdigheter?

Deltagerne løftet fram at det hadde vært effektivt for dem å få sitte på en gruppe å diskutere praksis og blant annet arbeidsformer for å styrke elevers leseferdigheter. De hadde fått flere ideer innenfor leseopplæring, som de hadde prøvd ut i sin praksis. På møtene snakket deltagerne om ulike lesemetoder de hadde fått observert eller hørt om. Dette var ideer deltagerne prøvde ut, og som ble en del av deres praksis. De utrykte at det var viktig at læringen var en kollektiv prosess, og de mente at ved å få samtale i lag ville de hjelpe hverandre. Som jeg tok opp i teorien viser Robinson (2014) i sin forskning at det er viktig at lærerne utvikler et kollektivt forum der de etablerer et felles språk som de kan kommunisere igjennom for å forstå hverandres praksis. Funn viste at alle deltageren bidro med fortellinger fra praksis, og langt på vei klarte vi å utvikle en arena der refleksjoner kunne forekomme.

Fellesskapet vi utviklet bidro til å hjelpe deltagerne bort fra forutinntatte holdninger om praksis, og jeg kunne se at det bidro til endring av eksisterende praksis, og en forskjell ble gjort. I datamaterialet fins det eksempler på at deltagerne lærer av hverandre ved at de reflekterer i lag. Som tidligere nevnt sier St. meld.nr 11 (2008-2009) at samarbeid er viktig for at lærer skal utvikle seg og opptre i et profesjonelt fellesskap. En kan se nyanser av dette der deltagerne sammen kom fram til endringer og forslag til forbedringer til ens egen praksis.

Hvilke arbeidsformer vil styrke elevers leseferdigheter?

Både deltagerne og meg selv hadde samtaler om hvilke arbeidsformer som var viktige for å styrke elevers leseferdigheter. Noe av det som kom fram var praktisk, variert og lystbetont leseopplæring. Dette kan også ses i tråd med St. meld.nr. 22 (2011) som sier at opplæringen bør legges fram praktisk, variert, relevant og tydelig. I tillegg ble tidlig innsats og stasjonsundervisning trukket fram som arbeidsformer for å fremme leseferdighetene blant elevene. I ettertid ved å ha jobbet med denne studien kan en trekke flere paralleller til disse arbeidsformene og teori om god leseopplæring. Som jeg tok opp i teorien tidligere i oppgaven, viser det seg at hvis en elev har tro på å lykkes når han skal lese, vil motivasjon for å lese videre økes (Anmarksrud, Olaussen & Bråten, 2002). Ved at leseopplæringa blir gjort både praktisk, variert og lystbetont har jeg grunn til å påstå at en får mer motiverte elever. Også tidligere forskning fra Guthrie (2008) viser at hvis en lager en plan for å motivere elevene til å lese vil de mestre mer. Her vil det være viktig å etablere tilpassete tekster som elevene har mulighet til å mestre å lese. I mine funn ble det snakket om at *leseunivers*, en arbeidsmetode innenfor leseopplæringen, som effektiv å benytte i opplæringen. Funnene viste at deltageren benyttet denne arbeidsformen i stor grad, og at de så stor framgang blant elevene. Denne måten å organisere undervisningen bygger på prinsippet om at elevene får tilpassete tekster ut fra sitt lesenivå. Dette kan sees i tråd med hva Guthrie (2008) og (Anmarksrud, Olaussen & Bråten, 2002) sier om motivasjon for å skape leselyst.

I tidligere forskning fra Roe (2014) viser det seg at barn som regelmessig blir lest høyt for lærer seg både språklige strukturer og mer nyanserte måter å utrykke seg på. I PISA undersøkelser viser det seg også at for eksempel at jo hyppigere elevene oppga at de ble lest for som små, jo bedre skåret de på leseprøven (Roe, 2014). Mine funn viste at jeg ikke stilte spesifikke spørsmål som omhandlet dette temaet. Sett i ettertid burde noen av mine spørsmål på fokusgruppeintervjuene omhandlet dette temaet, både for å få vite hva deltagerne mente om dette, men også for å få i gang samtaler om dette viktige prinsippet innenfor leseopplæringa. I samtalene finner jeg ingen eksempler på at høytlesing blir nevnt verken av meg selv eller av deltagerne.

I tidligere forskning fra Guthrie (2008) viser det seg at det er en sammenheng mellom holdning til lesing og leseprestasjoner. I datamaterialet fra studien kom det fram at å skape leselyst blant elevene som noe å etterstrebe. Det ble også trukket fram viktigheten av å skape et godt tilbud for elevene i form av ulike bøker, slik at man som lærer klarte å skape motivasjon for å lese. Det ble også trukket fram at lesing må ikke være ensartet med at det er slitsomt. Bøker og lesing må presenteres på en morsom og fristende måte, slik at elevene etablerer leselyst og motivasjon for å lese. Guthrie (2008) har funnet ut at hvis elevene opplever variasjon og valgmulighet i sitt møte med lesinga, vil motivasjon og prestasjoner økes.

Gabrielsen og Solheim (2013) viser i sin forskningsartikkel, *Over kneiken?*, framgang i leseferdigheter blant norsk elever på 2000 tallet. På møtene ble det ikke spesielt diskutert nasjonale resultater blant elever, men lærerne hadde innsikt i og forståelse av at nasjonale prøver i lesing var viktig å holde et fokus på.

I tidligere forskning fra Skjelbred (2012) viser hun til at hvis elever får arbeide med tekster i skolen som er tilpasset dem vil de oppleve mestring og utfordring. Hun påpeker at det er viktig at tidlig bidrar til differensierte lesetekster. Datamaterialet viste at tidlig innsats var et viktig moment å få til blant de yngste elevene. På flere møter ble det trukket fram viktigheten av å ha muligheten til å hjelpe elevene mens de var små. Det var viktig å forbygge lese- og skrivevansker hos elevene. Som lærer må man raskt hjelpe de elevene som man så strevde med lesing og å lære seg bokstaver. Funnene viste at det ble trukket fram ulike måter man kunne gjøre dette på. Eksempelvis kunne elevene som man så strevde få være i en mindre gruppe i starten av de første månedene i 1.klasse. På denne gruppa kunne det være et sterkere fokus på bokstavinnlæring og begreper. Dette for å hindre at noen faller av. Tidligere forskning fra Hjellerup (2014) påpeker også det sterke fokuset på tidlig innsats og leseferdighet.

Roe (2014) viser i sin forskning at elever som ikke har noe personlig forhold til det de skal lese, eller som ikke ser noen hensikt med det, opplever lesing som noe de er tvunget til å gjøre på skolen, men som ikke har noen sammenheng med det livet de lever ellers. Utfordringen er å overbevise disse elevene om at fremtiden deres avhenger av at de kan lese, både når det gjelder videre utdanning, yrkeskarriere og sosialt liv. De elever som ikke identifiserer seg som lesere, trenger først og fremst hjelp og inspirasjon til å finne fram til tekster som engasjerer dem. På møtene foregikk det samtaler om viktigheten av å finne lesestoff som ikke var for vanskelig for elevene, og det ble trukket fram at bøker skulle ikke bety at det bare var slitsomt for elevene. En av deltageren hadde laget en bokkasse med ulike typer bøker der hensikten var å skape leselyst og engasjement hos elevene, som igjen ville føre til styrking av elevenes leseferdigheter.

På hvilken måte kan arbeid med refleksjoner utvikle læreres kunnskap om leseopplæring?

Datamaterialet viste at deltagerne nyttiggjorde seg av refleksjoner omkring lesing og hvordan utvikle seg som lærer. På møtene ble det snakket om tips og erfaringer omkring hvordan lære elevene å lese. Det ble henvist til aktuelle arbeidsformer innenfor leseopplæringen, som for eksempel stasjonsundervisning og leseunivers. Her ble det blant deltagerne utvekslet erfaringer og refleksjoner omkring hvordan benytte stasjonsundervisning på en best mulig måte. Deltagerne trakk også fram andre generelle undervisningstips rettet mot lesing. Dette kunne være eksempler på hvordan lære elevene om vokaler og stavelser. Datamaterialet viste at deltagerne mente at de hadde fått hjelp av hverandre til å gjøre ting som var vanskelig på en annen måte. Dette kan ses i sammenheng med tidligere forskning fra Robinson (2014) som mener at det er viktig at læreres læring blir sett på som en kollektiv prosess. Hun påpeker at det er sentralt at lærer snakker om praksis for at undervisningen ikke skal bli på så mange forskjellige måter. Da vil det blir vanskelig for lærere og hjelpe hverandre. Når sammenhengen i undervisningen er sterkere vil det være mer sannsynlig at lærere lærer mer og bedre.

I studien fins det eksempler på at deltagerne løftes fram ved at de diskuterer leseopplæringa med hverandre. De henter inspirasjon og blir motiverte av hverandre. Det de lærer både på de ulike møtene, men også av kolleger generelt på skolen, bidrar til at de utvikler seg og ønsker å

gjøre en bedre jobb. De forteller at å få observere kollegaer drive undervisning i deres klasserom er nyttig for dem. De hermer etter og får nye ideer til sin egen praksis. Erfaringsdeling med andre kollegaer ble også i studien trukket fram som effektiv for videre læring og utvikling blant deltagerne (Robinson, 2014). De syntes imidlertid at det ble gjort for lite erfaringsdeling i skolen, noe de mente var viktig for å lære, utvikle seg og være profesjonell.

I tidligere forskning fra Junge (2012) viser hun til at lærer driver med repetisjon av eksisterende kunnskap, og har liten grad av refleksjoner i sine samtaler. I min studie nevner deltageren ordet refleksjon ofte, og de mener at det å få reflektere i lag vil hjelpe dem til å utvikle seg selv. Jeg kunne se spor av at refleksjoner bidro til ny kunnskap hos deltagerne, og ikke bare eksisterende kunnskap. Deltagerne gav tydelig uttrykk for at de hadde endret på noen momenter i sin praksis, og de hadde lært noe nytt. På den andre siden uttrykte deltagerne at kunnskapen måtte få slå rot, og at en ikke måtte forhaste seg når en lærte noe nytt.

En av deltagerne påpekte at hun hadde fått flere nye ideer på hvordan legge opp undervisninga ved å være med i dette forskingsarbeidet. Hun sa at hun ville brukt mye lengre tid på og selv skulle finne ut av ting, for så å snu og gjøre noe helt nytt. De to andre deltagerne på gruppa hadde hjulpet henne, og hun hadde fått nye "briller" på. Dette eksemplet kan ses i sammenheng med tidligere forskning fra Junge (2012) som har funnet ut at lærere anser kollegaer for å være sine viktigste kunnskapskilder.

Kollega samtaler oppleves som en viktig støtte i arbeidet med undervisningen (Junge, 2012). I samtalen er det fravær av analyser, og de bærer preg av personlige beretninger og subjektive påstander. I min forskning kunne jeg også se dette. Deltagerne gav uttrykk for at det var lærerikt og motiverende for dem å få samtale med kollegaer. Datamaterialet mitt viste også at det foregikk mange praksisnære samtaler som var mer beskrivende enn utfordrende (Junge, 2012).

Oppsummering og veien videre

I denne studien har jeg sett på hvordan et lærende lærerfellesskap ble utviklet, og på hvilken måte refleksjoner kan forekomme. Vårt lærende lærerfellesskap skulle bidra til å styrke elevers leseferdighet. Resultatet kan vise at vi langt på vei klarte å danne et lærerfellesskap der kunnskap om lesing og praksis ble delt. Det ble diskutert arbeidsformer for å styrke elevers leseferdigheter. Og det foregikk refleksjoner om leseopplæringa.

Nå tenker jeg at dette var en studie som foregikk i omtrent ett år med tre deltakere sammen med meg selv som forsker. Akkurat i dag tenker jeg at det ville vært interessant å snakke mer med deltagerne om lesing og læreres læring. Det skulle vært nyttig å få vite hva de tenker etter at møtene med dem er ferdige. Ofte er det bare den ytre fasaden en får tilgang til å vite noe om når en studerer lærere i sine klasserom. Å få ha samtaler med dem vil gi en som forsker tilgang til det som ligger bak det ytre. Min rolle som forsker gav meg tilgang til dette, og nærheten til deltagerne gav meg mange forståelser. På den ene siden var det vanskelig å forske sammen med mine kolleger. Nærheten jeg hadde til dem gjorde at jeg tok saker for gitt. Forskingen var ikke bestemt av mine kolleger, de kontrollerte den ikke selv. På denne måten

var de ikke selv medbestemmende i studiet, og det kan være lett å underkaste seg. På den andre siden var temaet som ble diskutert på møtene høyst aktuelt for deltagerne, og de gav uttrykk for at de lærte og utviklet seg. Det selvkritiske perspektivet blant deltagerne kom fram gjennom refleksjonene de delte på gruppa. I studiet fins det tydelige eksempler på at refleksjoner har ført til en vis endring av praksis der en planlegger nye aksjoner og nye spørsmål blir stilt.

Veien videre

Hensikten med denne studien har vært å utvikle et lærende lærerfellesskap for å styrke elevers leseferdigheter. I løpet av denne tiden har jeg vært så heldig å få et dypere innblikk i hvordan lærerne tenker omkring hvilke arbeidsformer man bør benytte for å styrke elevers leseferdigheter. Jeg har også fått innsikt i hvordan lærere lærer. Etter hvert som kunnskapen ble delt på møtene, kunne jeg se tendenser til at et lærende lærerfellesskap ble utviklet. Hos meg selv har det skjedd forandringer. Jeg har inspirasjon, motivasjon og ny forståelse. Dette tar jeg med meg videre i mitt arbeid som lærer. Det ville vært spennende å studere leseopplæring rettet spesifikt mot elevene. Her kunne et aksjonsforskningsprosjekt vært å se på elevers læring i forhold til den første leseopplæringa. Hvordan kan man som lærer påvirke elevers leseopplæring? En annen vinkel kunne vært å studere elevers leseopplæring og foreldrerollen. Hvilken sammenheng er det mellom elevers leseferdigheter og leserelaterte aktiviteter i hjemmet. Dette kunne vært interessant å studere, og kunne blitt gjort i et aksjonsforskningsperspektiv der en som lærer kunne vært med på å påvirke foreldre til å engasjere seg i barnets lesing.

Læring og utvikling er krevende, og det ville vært interessant i denne sammenheng å studere om utviklingen blant deltagerne varer, eller om det er slik at den gamle vanen sniker seg inn igjen. Er motivasjonen og engasjementet for prinsipper for god leseopplæring kun et blaff, eller har det blitt internalisert? Sett i ettertid vil det for meg være interessant å ha flere samtaler med deltagerne. Spørsmål som: Hva tenker de nå om det å ha vært deltager i min studie? Hva har de gjort med kunnskapen de tilegnet seg på møtene? Det å stille spørsmål til egen praksis, iverksette noe, reflektere over det, og så bringe det videre er å ha en forskende holdning til sin egen praksis. Dette er selve essensen i arbeidet, og det ville vært interessant og undersøkt dette i et større perspektiv der flere deltagere var involvert.

Referanser

- Alm Andreassen, T. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og forbedring til forskerrollen. I O. Eikeland, & K. Fossetol (red), *Kunnskapsproduksjon i endring. Nye erfarings- og organinsasjonsformer*. (s. 41-60). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Anmarkrud, Ø., Olaussen, B.S. og Bråten, I. 2002. Utvikling av selvregulert læring - En beretning fra norske lærerstudenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5/2002. s. 403-415.
- Bjørndal, C. R. (2012). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud H. og Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brekke, M. og Tiller, T. (red) (2013). *Læreren som forsker, Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carr, W og Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University Press.
- Dale E.L. (1993). *Den profesjonelle skole. Med pedagogikk som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahle, A. E. (2003). *Ordlesing- fundamentet for god leseferdighet*. I: E. Gabrielsen, M.P.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Edwards, R & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing*. Bloomsbury Academic.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2), 167-188.
- Esaiasson, P, Gilljam, M., Oscarsson, H.& Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktiken. Konsten att studera sähälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts juridik.
- Fangen, K (2011). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fejes, A. og Thornberg, R. (2012). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Fuglesang, L og Olsen P, B. (2004). *Vitenskapeteori i samfunnsvidenskabene på tvärs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.

- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonsforsker i klasserommet. I M. Brekke & T. Tiller (red), *Læreren som forsker, Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærerygg, Aksjonslæring i skolen*, Avhandling levert for graden Doctor rerum Politicarum. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Tromsø: Universitetet i Tromsø,
- Rönnerman, K. Furu, E.M. & Salo, P. (Red). (2008). *Nurturing Praxis. Action Research in partnership between school and universities in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gabrielsen, E. og Solheim, R. G. (2013). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. & 5. trinn i et tårsperspektiv*. Oslo: Akademika Forlag.
- Gilje, N & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guthrie, J.T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital, Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning, tilnærming, eksempler & kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Hjellup, L. H. (2014). *Helhetlig leseopplæring. Leseglede & tidlig innsats*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Høien T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jensen, K. (2008). *Prolearn: Profesjonslæring i endring. Kunnskap, utdanning & læring-KUL*. Oslo. Norsk Forskningsråd.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96 (5), 373-386.
- Kalleberg, R. (Nr 24 1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap, en fag teoretisk plassering av "aksjonsforskning"*, Institutt for Sosiologi, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Stortingsmelding 22- *Motivasjon-mestring-muligheter* Oslo-nettlenke hentet 2016- 03-08 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-20112012/id680173/>
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvale, S. & Brinkman, S. (2013). *Den kvalitative forskningsintervju*. (2. oppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lesesenteret. (2016). Universitetet i Stavanger, hentet 2016-03-04 fra <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/>
- LK06. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lundberg, I. og Herrlin, K. (2012). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkensgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasserom, *Nordisk pedagogikk* 20 (3), 160-170.
- Maagerø E. og Tønnesen E.S. (red). (2012). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, J. (2007). *Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det*. Avhandling for Ph.d. graden. Det samfunnsvitenskapelige fakultetet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Palm, K og Stokke R.S. (2013). Early Years Literacy Programme- en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren* 4, 54-66.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2012). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høgskoleforlaget. Oslo: Norwegian Academic Press.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønnerman, K. (2004). *Vad ar aksjonsforskning?* I K. Rønnerman (Red), *Aksjonsforskning i praktiken- erfaringer og refleksjoner*, 13-30. Lund: Studentlitteratur.
- Skjelbred, D. (2012). *Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats*. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red), *Tidlig innsats- bedre læring for alle?* 89-104. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Steen-Olsen, T & Postholm, M.B. (2010). *Å utvikle en lærende skole, Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Oslo: Høgskoleforlaget.

St.meld.nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet 2015-10-12 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

St.meld.nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet for læring*. Hentet 2015-10-12 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

St.meld.nr. 11 (2008-2009). *Læreren-rollen og utdanningen* hentet 2015- 10-12 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

Store norske leksikon. (2015). Hentet 2015-09-07 fra <https://snl.no/reliabilitet>

Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. 2.utgave. Oslo: Høgskoleforlaget.

Traavik, H. og Alver, R. V. (2012). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Oslo: Fagbokforlaget.

Universitetet i Stavanger. (2016). Hentet 2016- 06-01 fra (<http://www.uis.no/forskning/vi-forsker-paa/spraak-og-litteratur/literacy-og-laering/>)

Utdanningsdirektoratet. (2016). Hentet 2016- 03-01 fra <http://www.udir.no/Stottemeny/Om-direktoratet/Oppgaver1/Om-direktoratet/>

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Lærende lærerfelleskap - En aksjonsforskningsstudie om hvordan etablere et lærende lærerfelleskap for å styrke elevenes leseferdigheter

Samtykkeerklæring

Jeg har fått muntlig informasjon om også fått mulighet til å stille spørsmål angående studiet. Jeg har fått kjennskap til hvordan data samles inn og oppbevares. Videre har jeg fått vite hvordan resultat kommer til å bli framstilt og hvordan det vil bli publisert. På bakgrunn av dette aksepterer jeg mine svar i henhold til de ulike møtene jeg har deltatt på blir dokumentert og anvendt i forskningen min. Undersøkelsen gjøres anonymt, og det vil ikke framkomme hvem som har svart hva. Det er frivillig å være med i denne studien, og du kan når tid som helst trekke deg uten å måtte begrunne dette.

Harstad, juni 2015

Ann-Bente Hansen
NOMIA student ved Göteborgs universitet

2015- _____ - _____

Underskrift

Intervjuguide om hvilke prinsipper deltageren legger i den gode leseopplæringen

1. Undervisning konkret

Husker du aksjonen du gjennomførte, og kan du fortelle om den?
Kan du beskrive så detaljert som mulig en situasjon der du lærte noe?
Beskriv undervisningen din den aktuelle timen.

2. Planlegging

Har du noen tanker om hvordan elevene opplevde denne økta?
Hvordan opplevde du som lærer denne økta?
Har du noen tanker om noe du kunne gjort annerledes?
Hvordan planlegger du en slik undervisning?
Hva er det som hemmer deg i og eventuelt ikke gjøre det du har planlagt i klasserommet?
Hvordan sikrer du at du har alle elever med deg?

3. Leseopplæringen

Hva forbinder du med lesing?
Hvilke prinsipper bør en god leseopplæring inneholde?
Hvordan legger du til rette for en god leseopplæring i klasserommet?
Kan du fortelle om noen lesemetoder du benytter deg av i klasserommet?
Gjør du deg noen tanker underveis på ting du må endre på?
Er du opptatt av å motivere elevene for at de skal engasjere seg i lesing?
Hvilke utfordringer opplever du i prosessen med leseopplæringa?
Hvilke muligheter gir du elevene til å lære nye ord og begreper når de leser?
Hvem er det som har ansvar for leseopplæringa?
Tror du elevene dine vet hva som skal til for å bli bedre lesere?
Hvilke prinsipper mener du en god leseopplæring bør inneholde?
Hva består leseopplæringa i?
Hvordan er den organisert? Hvilke metoder benytter du deg av?

Intervjuguide om lærende felleskap

1. Læring og utvikling av ny kunnskap

Hvem lærer du mest av?

Hva gjør du med dine refleksjoner?

Hvordan utvikler du deg best som lærer?

Når trives du best som lærer?



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Til rektor ved Berg skole

Informasjonsskriv vedrørende min forskning

Høsten 2012 begynte jeg på Nordisk master i pedagogikk med inriktning mot aksjonsforskning. Temaet for studien er læreres læring med hovedfokus på å styrke elevers leseferdigheter. Jeg skal etablere et lærerfelleskap bestående av tre lærere ved skolen min. Målet med min forskning er å få en dypere innsikt i hvordan lærer forstår og utvikler den gode leseopplæring. Jeg har også til hensikt å finne ut av hvordan et lærende lærerfelleskap kan etableres, og i hvilken grad læreres refleksjoner er viktige.

I forbindelse med min studie ønsker jeg å intervju tre lærere ved skolen vår. Dette er en kvalitativ studie der jeg vil bruke lydopptaker under intervjuene. Det vil forgå fem intervju, og de vil vare fra en halv til en time.

Personopplysninger og data vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven, og alt datamateriale vil bli slettet ved forskningens slutt juni 2016.

For spørsmål angående min forskning kan du kontakte meg.

Med vennlig hilsen
Ann-Bente Hansen
NOMIA

