



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

«Når skal vi møtes igjen?»

**En aksjonsforskningsstudie om læreres læring i
arbeidet med elevenes grunnleggende ferdigheter i
lesing og skriving.**

Anne Heidi Thomassen

Uppsats/Examensarbeite: 30 hp
Program och/eller kurs: Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot
aktionsforskning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2016
Handledare: Torbjørn Lund
Examinator: Anette Olin
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:17

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 30 hp
Program och/eller kurs: Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2016
Handledare: Torbjørn Lund
Examinator: Anette Olin
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:17
Nyckelord: Aksjonsforskning, læreres læring, lærerfellesskap, lærende møter, refleksjon

Syfte: Formålet med studien har på den ene siden vært å finne ut hvordan lærere lærer i et lærerfellesskap gjennom å bevisstgjøre lærere deres læreprosesser. På den andre siden har formålet vært å undersøke hvilke forutsetninger som må være tilstede for at ei lærergruppe kan samarbeide om å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Følgende forskningsspørsmål er stilt: Hva forstår vi med uttrykkene lesing i alle fag og skriving i alle fag? Hva skal til for å utvikle et lærerfellesskap? Hvordan kan refleksjon og lærende møter styrke læreres læring?

Teori: Studiens utgangspunkt er aksjonsforskning, hvor forskeren griper inn i det studerte felt med tanke på å forbedre noe. Studien plasseres under den konstruktive samfunnsvitenskapen, og sosiokulturell teori med fokus på læring i en sosial setting knyttes inn. Analysearbeidet har et hermeneutisk perspektiv, hvor for forståelse og fortolkning er sentrale begreper for å skape mening i ord eller handling.

Metod: Aksjonene har handlet om å skape et lærerfellesskap gjennom lærende møter. Fokusgruppeintervju med lydopptak, samt logg er benyttet som datainnsamlingsmetoder. Intervju av utvalget og egen logg er analysert.

Resultat: Resultatene viser at alle lærerne har en rolle i elevenes lese- og skriveopplæring. Det finnes ulike måter å lese og skrive på i ulike fag, og elevene har behov for strategier for å utvikle seg, men systematikken rundt dette arbeidet kan med fordel forbedres. Lærerfellesskap utvikles gjennom gode relasjoner og samarbeid mellom mennesker. Dette gjelder både mellom lærerne, og mellom lærere og ledelse. Studien kommer frem til at lærende møter beskrives som et ledd i lærernes læring. Det er gjennom interaksjon med andre at vår forståelse øker eller endres. Studien viser også at å sette av tid til å snakke sammen i lærende møter, og å sette ord på det man erfarer, gjør at refleksjonen øker.

Forord

Masterutdanningen i aksjonsforskning og skoleutvikling er et samarbeid mellom Universitetet i Tromsø og Gøteborgs Universitet. Gjennom min deltakelse i skolens utviklingsgruppe deltok jeg på dialogsamlinger tilknyttet skoleutviklingsprosjekter i kommunen, og det var her jeg fikk presentert denne nye utdanningen. Jeg meldte meg på, og begynte studiene med krum hals. De fire årene virket som en evighet i starten, men nå er jeg snart ved veis ende og et nytt kapittel kan starte.

Jeg vil takke først og fremst familien min som har holdt ut med meg i disse fire årene. De har, både frivillig og ufrivillig, tatt del i både mine gleder og frustrasjoner. Tusen takk til mine tre flotte intervjudeltakere for at dere var interessert i å delta i studien min. Mine medstudenter fortjener også en stor takk, da de har vært med på å holde meg fokusert. Jeg vil også takke rektor på skolen min, for å være positiv og støttende. Og til veilederne fra Universitetet i Tromsø, Eli og Torbjørn, takk for hjelp og støtte!

Anne Heidi,

Harstad 01.05.16

Innholdsfortegnelse

Innledning	4
Formål.....	5
Problemstilling og forskningsspørsmål	5
Bakgrunn.....	6
Lesing i praksis	6
Skriving i praksis	7
Læreres læring	7
Styringssignaler	9
Kunnskapsløftet	9
Grunnleggende ferdighet i lesing.....	10
Grunnleggende ferdighet i skriving	10
Stortingsmeldinger med relevans for min studie	11
Tidligere forskning	12
Lesing.....	13
Skriving.....	13
Lærere	14
Forskningens betydning for min studie	14
Teoretiske perspektiver	16
Konstruktiv samfunnsvitenskap	16
Sosiokulturell teori	17
Hermeneutikk	17
Aksjonsforskning	18
Skoleutvikling.....	21
Lærerperspektivet på skoleutvikling.....	23
Aksjonslæring	24
Profesjonalitet	25
Lærerfellesskap.....	26
Lærende møter	27
Refleksjon	27
Oppsummering	28
Utviklings- og forskningsarbeidet.....	30
Skolens utviklingshistorie.....	30
Pilotundersøkelse.....	31
Utvalg	32
Aksjonene	32
1.møte	34
2.møte	34
3.møte	35
4.møte	35
5.møte	36
Den uformelle samtalen	36
Hvordan fungerte møtene?.....	37
Forskningsmetoder.....	39

Intervju	39
Fokusgruppeintervju	39
Lydopptak	40
Transkribering.....	40
Koding og kategorisering.....	41
Logg.....	41
Etiske vurderinger som aksjonsforsker	42
Oppsummering	44
Presentasjon av data og analyse.....	46
Analyse og tolkning	46
Lesing og skriving	47
Tverrfaglighet og temaplaner.....	47
Strategier for lesing.....	48
Mengdelesing og leseglede.....	49
Skrivestrategier og skriverammer.....	49
Skrivingens formål.....	50
Lærerens tilbake- og fremovermelding som motivasjon	50
Gruppearbeid	51
Tid og motivasjon	51
Deltakernes forståelse av lesing og skriving.....	52
Lærerfellesskapet.....	55
Lærer- og ledelsesansvar	55
Deltakelse i utviklingsgrupper	55
Kollegaer.....	56
Samarbeid	56
Workshops og ekstern hjelp.....	57
Behov for pådrivere	57
Deling og spredning.....	58
Tid og motivasjon	58
Deltakernes oppfatning av læreres læring	59
Refleksjonens rolle	61
Lærende møter, et rom for refleksjon?	62
Refleksjon over hva?	63
Validitet og reliabilitet.....	63
Resultat og diskusjon	66
Hva forstår vi med uttrykkene lesing i alle fag og skriving i alle fag?.....	66
Hva skal til for å utvikle et lærerfellesskap?	67
Hvordan kan refleksjon og lærende møter styrke læreres læring?	68
Svar på problemstilling	69
Et kritisk blikk på egen forskning.....	69
Veien videre	70
Referanser:.....	72
Vedlegg 1, samtykkeerklæring.....	77
Samtykkeerklæring.....	77

Vedlegg 2, spørsmål til intervju78

Innledning

Denne masteravhandlingen handler om hvordan lærere lærer og hvordan et lærende fellesskap, bestående av lærere i grunnskolen, kan forbedre arbeidet med grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving.

Forskning viser at elevenes skriving ofte er fragmentert, mangler tydelige formål og at norske elever i større grad skriver skjønnlitterære tekster enn sakpregede (Matre & Solheim, 2015). Tidligere viste forskningen at norske elevers lesekompetanse har vært lavere i forhold til elever i andre OECD-land, men nyere forskning viser at det er fremgang her (uv.uio.no). Forskning viser også at norske lærere bruker mindre tid på kompetanseutvikling enn lærere i andre OECD-land, men at vi har høyere deltakelse i nettverk og kollegabasert veiledning (Udir.no).

Den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* kom som et resultat av St.mld 22 (2010-2011), *Motivasjon-mestring-muligheter-ungdomstrinn*. Denne satsningen tilbød støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Satsningen har hatt tre sentrale virkemidler; skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser (udir.no). I kommunen hvor jeg arbeider, Harstad kommune, har utviklingsprosjektet knyttet til denne satsningen gått under navnet 3M.

Jeg underviser på mellomtrinnet ved en skole jeg har kalt Rødli skole, og i eget arbeid har jeg sett at det kan være ulik struktur på lese- og skriveopplæringen i de ulike klasserom, og at mye av lese- og skriveopplæringen blir «overlatt» til norsklæreren selv om elevene skal lære å lese og skrive et mangfold av tekster og sjangre.

Deltakelse i utviklingsprosjektet *motivasjon-mestring og muligheter-ungdomstrinnet* (3M), der utvikling av lese- og skriveferdigheter var et av målområdene, har hatt betydning for undervisningen på skolen hvor jeg jobber, og jeg ser at lærerne ved skolen jobber nå mer målrettet innenfor tema som lesing og skriving. På skolen min utviklet vi i 2014 en lokal leseplan, som inneholdt lesestrategier vi mente var viktige for våre elever å lære før de gikk ut av vår skole. Denne ble året etter erstattet av en kommunal læringsstrategiplan som har som mål å sikre at alle barneskoleelevene i kommunen får den samme opplæringen i forhold til lese- og læringsstrategier. I tillegg har vi ved Rødli skole innført temaplaner, som et ledd i å gjøre lese- og skriveopplæringen mer tydelig i alle fag.

Aksjonsforskning i skolen er forskning i egen praksis, og derfor forskning som er av interesse for forskeren selv. Det er ikke analysert data av noen som står helt på utsiden, men skal være til hjelp i ens egen hverdagsaktivitet. I følge Karin Rönnermann (2004) handler aksjonsforskningen om å ta det kjente og nære, og stille spørsmål ved det en vil vite mer om. Pedagogisk aksjonsforskning er knyttet til et ønske om å øke elevers læring, og det skal være til elevenes beste. I denne avhandlingen skal jeg presentere mine funn i et aksjonsforskningsarbeid, hvor jeg har lagt til rette for lærende møter som jeg og mine deltakere har benyttet til å samtale om elevenes ferdigheter i lesing og skriving samt læreres læring.

Formål

Formålet med studien min har på den ene siden vært å finne ut hvordan lærere lærer i et lærerfellesskap gjennom å bevisstgjøre lærere deres læreprosesser. På den andre siden har formålet vært å undersøke hvilke forutsetninger som må være tilstede for at ei lærergruppe kan samarbeide om å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving.

I tillegg til å være opptatt av de grunnleggende ferdighetene i lesing og skriving, er jeg i masteroppgaven min interessert i å finne ut hva skoleutviklingsprosjektene har å si for et utvalg lærere ved skolen min, og hvordan vi lærer. *Ungdomstrinn i utvikling* er en nasjonal satsning som har fått plass i den lokale skoleutviklingen i Harstad kommune, og dette har påvirket den lokale utviklingen på Rødli skole i en eller annen grad.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg har valgt for mitt arbeid er følgende: «Hvilke forutsetninger må være tilstede for at lærere kan samarbeide om å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving?» For å svare på min problemstilling har jeg formulert tre spørsmål.

- Hva forstår vi med uttrykkene «lesing i alle fag» og «skriving i alle fag»?
- Hva skal til for å utvikle et lærerfellesskap?
- Hvordan kan refleksjon og lærende møter styrke lærernes læring?

Jeg bruker utvikling av feltet, lesing og skriving, som et middel for å forstå læreres læring. Det første spørsmålet skal besvares med gjennomgang av teori omkring lesing og skriving, forskningsprosjekter knyttet til feltet, utdrag fra Kunnskapsløftet (LK06) og stortingsmeldinger, i tillegg til undersøkelser gjort i et utvalg lærere. Det andre spørsmålet besvares teoretisk ved å beskrive lærersamarbeid ut fra litteratur om emnet og empirisk ved å beskrive hva som har kommet frem gjennom aksjonene jeg har gjennomført i samarbeid med et utvalg lærere. Det tredje og siste spørsmålet besvares ved å empirisk undersøke samtaler gjort med et utvalg lærere, samt knyttes teoretisk til refleksjon og lærende møter.

Bakgrunn

Grunnen til at jeg har valgt å arbeide med lesing og skriving kommer av skolens deltakelse i 3M. Jeg mener at utviklingsprosjektene skolen har vært en del av, har endret praksisen vår til det bedre. Fullan (2014) sier at om man skal lykkes med en skolereform må man jobbe sammen, og alle må dra i samme retning. Min deltakelse i masterutdanningen, gjør kanskje at jeg ser annerledes på det enn de andre ansatte. Jeg har en opplevelse av at mange lærere er villige til å prøve ut nye metoder fordi det er interessant, men går tilbake til det de gjorde tidligere fordi de har erfart at det fungerer, eller at det er for tidkrevende å gjøre noe nytt til en del av undervisningen. Erfaringer, eller det vi lærer, gjør at vi holder fast ved noe, og forkaster noe. Hva skjer da om man i en lærergruppe samarbeider om noe over tid, der man forplikter seg til å reflektere over det man har gjort?

Lesing i praksis

Hva er egentlig lesing? Vi leser mye forskjellig, men de fleste vil relatere begrepet til boklesing og helst skjønnlitteratur. Kognitive teorier om lesing viser til at det består av to delprosesser, den tekniske delen og forståelsen. Kulbrandstad (2003, s.17) viser til eksemplet hvor en mann med russisk bakgrunn får et brev skrevet på nettopp russisk. Problemet er at han bor et annet sted i verden og kan ikke skrive eller lese det russiske alfabetet, men forstår det talte ord etter å ha blitt snakket russisk til i oppveksten. Hans venn kan det russiske alfabetet, men har ikke erfaring med å lytte til og forstå det russiske språket. Den som kan alfabetet leser det høyt, og den andre gjenkjenner og forstår innholdet. Hvem leser?

På begynnelsen av 1980-tallet ble det økt oppmerksomhet rundt arbeid med leseforståelse i undervisningen etter at den amerikanske forskeren, Dolores Durkin, i 1979 hadde publisert resultatene fra en studie av leseundervisningen på mellomtrinnet. Hun så at det de gjorde for å øve forståelse var å få elevene til å svare på spørsmål til teksten etter å ha lest. De testet forståelsen i etterkant, og bidro ikke til å bygge elevenes forståelse før og under lesingen. Mot slutten av 90-tallet ble en liknende studie gjennomført i norske ungdomsskoler. Denne viste at lærerne mente de jobbet systematisk med forståelse og studieteknikk. Da dreide det seg også om å snakke om teksten i etterkant, altså å bearbeide tekst etterpå i en litterær samtale. Lærerne trakk ikke frem forarbeid til tekstene, og nevnte sjelden arbeid med forståelse underveis i lesingen (Kulbrandstad, 2003, ss.177-178).

Nyere forskning viser at dagens læreverk sjelden er bygd opp med tanke på bevisst arbeid med lesestrategier. Lærerveiledningene gir også lite råd om lesingen, og derfor overlates dette til lærerne (Skjelbred, 2010, s.181, hos Udir.no).

Jeg har opplevd det som problematisk i egen praksis at arbeidet med elevenes leseforståelse i liten grad har vært systematisert. Jeg arbeidet tidligere i ungdomsskolen, da så jeg at mange elever manglet gode strategier for å forstå ulike typer tekst. En del av elevene hadde vansker med å forholde seg selvstendig og kritisk til tekstene de leste. Jeg tenkte da at det er viktig å gi elevene riktige verktøy i møte med tekst. For å utvikle en slik kompetanse må elevene ha kjennskap til ulike teksttyper, leseteknikker og lesestrategier. De må også få mulighet til å utvikle en bevissthet om hva lesing er, hva det brukes til, samt innsikt i egen lesing (Kulbrandstad, 2003, ss.165-166). I min egen praksis har jeg sett at det er lettere å arbeide mye med strategier jeg selv er komfortabel med å bruke, og så vier jeg mindre tid til de strategiene jeg ikke bruker selv. Det er viktig at vi som lærere ikke frarøver elevene denne muligheten til å finne ut av hvilke strategier som fungerer godt for dem.

Den lokale leseplanen vi lagde ved skolen i 2014 hadde nettopp som mål at arbeid med strategier for lesing ikke skulle være læreravhengig, men at den skulle forplikte hver enkelt lærer til å jobbe med dette og være en hjelp til å få systematikk i arbeidet med strategier. Det samme gjelder den kommunale læringsstrategiplanen som overtok leseplanens funksjon høsten 2015.

Skriving i praksis

Alle elever skal kunne uttrykke seg skriftlig i alle fag. Det betyr at lærere må ha kunnskap om skriving for ulike formål i sine fag (Smidt, 2011, s.12). I likhet med lesingen skal elevene lære strategier for skriving til ulike formål.

Elevenes skrivearbeider har i min lærerpraksis ofte blitt preget av å være oppstykket og fragmentert i det daglige, og så har vi med jevne mellomrom større skrivearbeider som fokuserer på sjanger og innhold. Jeg opplever at den skrivingen som har et større mål enn å besvare oppgaver fra læreboka, gir elevene større skrivelyst. Dersom de også har i oppdrag å fokusere på tekstens mottaker, ser jeg at skriveprosessen blir mer spennende. Dette er årsakene til at jeg har valgt lesing og skriving som felt for min forskning.

Læreres læring

Læringskultur kan defineres som *de kulturelle verdsettinger eller kulturelle oppskrifter organisasjonsdeltakere har med hensyn til læring og læringsmessig organisasjon av læring* (Wadel, 2008, s.24). Alle organisasjoner har en læringskultur, men det er store variasjoner mellom organisasjonene og mulighetene for læring varierer. Læringskulturer endrer seg etter hvert som organisasjonen og samfunnet ellers endres (Wadel, 2008).

Postholm (2012, s.9) baserer seg på Dewey når hun skriver at om læring skal skje, må endringen som er skapt gjennom handling reflekteres over. På denne måten kan man lære noe, og det skjer en endring hos personen. I følge Postholm og Rokkones (2012, s.23) er refleksjon en sentral del av en læringsprosess.

Postholm og Rokkones (2012, s.28) viser til Desimones fem kjennetegn ved læreres læring som er spesielt viktige:

1. *Innholdfokuset:*
handler om både fagkunnskap og kunnskap om hvordan elevene lærer.

I forhold innholdsfokus kan man se på teoriens betydning for læreres læring. Ertsås og Irgens, (2012, s.200) henviser til st.meld nr.31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, når de skriver at lærere i liten grad holder seg orientert om nyere forskning som burde ha relevans for deres yrkesutøvelse.

Hos Ertsås og Irgens (2012, ss.198-199) trekkes Wenigers graderte teoribegrep frem for å vise til ulike grader av teori, og til at teori og praksis er avhengig av hverandre. T1 er teori av første grad. Det er en skjult teori som kommer til syne i praksis, men er uartikulert. Dette kan tenkes å være den tause kunnskapen hver enkelt lærer sitter med. T2 er teori av andre grad. Den kan artikuleres og er en begrunnelse for handling og den forståelse man har av seg selv og ens egen yrkesutøvelse. Her kan ligge pedagogiske utgangspunkt for å legge opp til undervisning på en gitt måte. T3 er teori av tredje grad, «teoretikerens teori», med en refleksiv funksjon. Denne kan brukes til analyse av praksis. Her under kan vi legge pedagogisk teori og

forskning, lokale og nasjonale styringsdokumenter, læreplaner og lignende. Et viktig poeng hos Weniger er at man har en grunnleggende åpenhet for, men samtidig analytisk distanse til sin praksis, for stadig å kunne forbedre den.

2. *Aktiv læring:*

omhandler å observere, eller å bli observert før man snakker sammen om det man opplevde.

Bjørndal (2012) skriver om å forske sammen med andre for å se sin praksis best mulig, og utdyper det med at flere personers øyne, ører og tenkning kan gi et mer nyansert bilde enn hva en person får med seg. Aksjonslæring kan være en kilde til slik aktiv læring, gjennom at man som kollegaer observerer hverandre, reflekterer sammen, planlegger veien videre og prøver ut. Bjørndal (2012) sier videre at observasjon og vurdering kan utvikle skolen mot å bli en lærende organisasjon.

3. *Sammenheng:*

handler om at læreres læring er avhengig av at noe er gjenkjennbart i forhold til lærernes forkunnskaper og meninger.

Schön har ifølge Scherp (2003, s.37) sett på erfaringslæringen betydning for hvordan lærerne gjennomfører sin praksis. Scherp sier at man først erfarer noe, og deretter reflekterer man over det erfarte. Når dette er gjort, vil man ta med seg denne lærdommen inn i videre handling. Scherp viser at man gjennom erfaringens læring også påvirkes av hvordan man forstår oppdraget, hvordan organisasjonens struktur er, samt forskning og andres erfaring. «Att sätta sig in i någon annans förståelse eller perspektiv leder till att det egne perspektivet påverkas.» Scherp (2003, s.44). Sammenheng mellom ny kunnskap og tidligere forståelser vil kunne hjelpe på i en læreprosess. Å lære må ikke handle om noe helt nytt, men kan handle om å videreutvikle og forbedre det man allerede vet.

4. *Varighet:*

viser til at utviklingsarbeid bør foregå over et visst tidsspenn for å ha betydning for læringen.

Blossing (2008) viser til fire ulike faser i et forbedringsarbeid, hvor den første fasen er initieringen. Her presenteres de nye ideene for kollegiet, og man arbeider med å forstå hva som skal gjøres. Dette arbeidet kan man bruke ett til to år på å sette seg inn i, og det skal skape en interesse og engasjement hos kollegiet gjennom eksempelvis kurs og studier knyttet til endringsarbeidet. I implementeringsfasen skal man reflektere og dele erfaringer med prosjektet i praksis. Her skal endringen implementeres, og tilpasses egen skole. Da er det viktig med noen pådrivere, ei utviklingsgruppe, som holder utviklingsarbeidet gående. Institusjonaliseringsfasen, hvor det nye er blitt en vane, tar tre til fem år i følge Blossing. I spredningsfasen deler man erfaringer med eksempelvis andre skoler, og sender sine ideer på en videre reise.

5. *Samarbeid*

er det siste kjennetegnet, og det forutsetter at ledelsen oppmuntrer og setter av tid til at lærerne kan lære av hverandre.

Bjørnsrud (2009, s.172) skriver om lærersamarbeidet som grunnlag for kvalitetsutvikling. Han skriver at skoleledelsen har en viktig rolle i læreres læring, gjennom anvendelse av tid.

Lærernes tid må prioriteres på en slik måte at de har mulighet til å utvikle sin kompetanse, og at samarbeidet mellom lærerne er det som er med på å skape bedre læring for elevene.

Utviklingsarbeidet i 3M handler om å gjøre undervisningen mer praktisk, relevant, variert og tydelig gjennom fokus på de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning i tillegg til klasseledelse. Hva har dette å si for den enkelte lærer? Opplevs det som noe man ønsker å ta tak i, eller virker det som merarbeid? Kan disse spørsmålene gi svar på hvorfor det ser ut til at skolens utviklingsarbeid har stor betydning for noen lærere, og liten betydning for andre.

Innholds fokuset hos Desimone (Postholm & Rokkones, 2012) sier noe om teoriens betydning, både for hvordan elevene lærer og hvordan vi selv lærer. Slik jeg ser det er ingen praksis fri for teori, men i hvilken grad har teorien betydning ved Rødli skole? Holder vi oss oppdatert på nyere forskning, eller flyter vi mest på erfaringen? Den aktive læringen handler om observasjon, og slik jeg ser det er det å observere hverandre er noe som gjøres mer tilfeldig på min skole. Det være seg at man hører om noe interessant en annen lærer gjør, så inviterer man seg inn for å se. Men, det å snakke om hva vi opplever i hverdagspraksisen vår er vi etter hvert blitt erfarne på. Sammenheng handler om at læreres læring avhenger av at noe er gjenkjennbart i forhold til de forkunnskaper lærerne har. Vi er i gang med å videreutvikle og forbedre vår praksis, men er også opptatt av å holde fast ved det vi synes fungerer godt. Ved Rødli skole har vi arbeidet med utviklingsprosjektet *motivasjon-mestring og muligheter* (3M) siden høsten 2013. Blossing (2008) viser til ulike faser ved et forbedringsarbeid, og hvis vi tar hans tidsperspektiv er skolen nå inne i en implementeringsfase, hvor vi arbeider med å tilpasse endringer til egen skole. Samarbeid handler om at det settes av tid til å lære av hverandre gjennom samarbeid. Vår deltakelse i 3M har ikke bare krevd at ledelse og lærere innad i skolen samarbeider, men har også hatt fokus på samarbeid med andre skoler gjennom dialogkonferanser og arbeid i nettverk og faggrupper på tvers av skoler.

Styringssignaler

Jeg vil her kort beskrive hva læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) handler om, og jeg skriver om de grunnleggende ferdighetene i lesing og skriving. Deretter kommer jeg inn på stortingsmeldinger som har betydning for min masteroppgave.

Kunnskapsløftet

Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) danner grunnlaget for opplæringen i norsk skole. Det består av en generell del som utdyper formålsparagrafen i norsk skole, formålet med undervisningen og opplæringens overordnede innhold og mål. Det inneholder også prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling, samt læreplaner i alle fag. I fagene ligger det kompetansemål etter de ulike årstrinn som skal danne grunnlaget for vurderingen i det aktuelle faget. Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) definerer også fem grunnleggende ferdigheter: å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse fem grunnleggende ferdighetene utgjør en forutsetning for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsnivå. De grunnleggende ferdighetene skal inn i alle fag, og i fagenes læreplan ligger det en beskrivelse av hvordan de grunnleggende ferdighetene skal bidra til elevenes utvikling av kompetanse i faget, og hvordan de er en integrert del av fagene (Udir.no). Gjennom utdrag fra Kunnskapsløftet (LK06) vil jeg vise hva som menes med grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving.

Grunnleggende ferdighet i lesing

I Kunnskapsløftet (LK06) står følgende om å kunne lese i norskfaget: «Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere». Videre står det at «Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike typer tekster i faget» (LK06, læreplan i norsk). Å lese mye og variert trekkes frem som viktig, og arbeid med strategier for lesing er også fremhevet.

I læreplanen for naturfag står det: «Å kunne lese i naturfag er å forstå og bruke naturfaglige begreper, symboler, figurer og argumenter gjennom målrettet arbeid med naturfaglige tekster. Dette innebærer å kunne identifisere, tolke og bruke informasjon fra sammensatte tekster i bøker, aviser, bruksanvisninger, regelverk, brosjyrer og digitale kilder. Lesing i naturfag inkluderer kritisk vurdering av hvordan informasjon framstilles og brukes i argumenter, bl.a. gjennom å kunne skille mellom data, antagelser, påstander, hypoteser og konklusjoner» (LK06, læreplan i naturfag). Av dette ser man at lesing som grunnleggende ferdighet er omfattende, og kompetansemålene inneholder mange verb. Om elevene skal utvikle gode leseferdigheter i alle fag, krever det at lærere i alle fag ser på seg selv som leselærere.

Eleven skal kunne forstå, bruke, finne informasjon, engasjere seg i, forholde seg kritisk til, sortere, analysere, vurdere, reflektere over, finne mening i, oppleve, forholde seg saklig og analytisk til, identifisere, tolke, innhente, sammenlikne, utforske, lære av, granske, systematisere og så videre. Det som forventes er at eleven blir en bevisst, selvstendig og kritisk leser (LK06).

Grunnleggende ferdighet i skriving

Skriving som grunnleggende ferdighet handler om å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og kunne ta i bruk fagspesifikke begreper. Skriving skal være blant annet en metode for å utvikle ideer og meninger, uttrykke tanker, kunnskaper om og synspunkter på, samt en metode for å lære (LK06).

I læreplanen for norskfaget heter det at «Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget og kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære» (LK06, læreplan i norsk).

Læreplanen for naturfag sier at «Å kunne skrive i naturfag er å bruke naturfaglige tekstsjangere til å formulere spørsmål og hypoteser, skrive planer og forklaringer, sammenligne og reflektere over informasjon og bruke kilder hensiktsmessig. Det innebærer også å beskrive observasjoner og erfaringer, sammenstille informasjon, argumentere for synspunkter og rapportere fra feltarbeid, eksperimenter og teknologiske utviklingsprosesser. Skriveprosessen fra planlegging til bearbeiding og presentasjon av tekster innebærer bruk av naturfaglige begreper, figurer og symboler tilpasset formål og mottaker» (LK06, læreplan i naturfag). Av dette ser man at elevene skal kunne skrive tekster tilpasset de ulike fagene, og at de må være kjent med hvilke teksttyper som brukes i ulike fag. Dette krever at lærere i alle fag arbeider med elevenes skriveopplæring.

Å få opplæring i lesing og skriving i alle fag gjør elevene til bedre lesere og skrivere. Å snakke om egne og andres tekster, arbeide med vurdering og respons, samt fokus på strategier

gjør elevene bedre. «*Skriving er et redskap for kunnskapsutvikling i alle fag, samtidig som man gjennom skriving viser måloppnåelse i fagene*». (Udir.no, 31.10.15).

Stortingsmeldinger med relevans for min studie

Stortingsmeldinger omhandler saker Regjeringen vil presentere for Stortinget til drøfting, og inneholder forslag til fremtidig politikk. De stortingsmeldingene jeg har valgt å ta med her, er de jeg mener kan knyttes til min studie.

I St.meld nr.31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, står det at i overkant av 20% av norske elever nådde laveste kompetansenivå i lesing på PISA-undersøkelsen¹ gjennomført i 2006. Da lesingen er viktig i alle fag, er det viktig at kvaliteten i grunnopplæringen er av en slik art at den gir elevene den mestringen de trenger for å klare seg videre i utdanningsforløpet og etter hvert arbeidslivet. Meldingen viser til at en felles skolekultur, hvor ledelse og personalet jobber imot felles mål, kjennetegner gode skoler. Meldingen uttrykker bekymring for kvaliteten på norsk grunnopplæring på grunn av resultater i nasjonale undersøkelser. De svake prestasjonene i lesing, gir spesiell bekymring i forhold til elevenes fremtid med videre utdanning og yrke. Svake prestasjoner i lesing, gjør at regjeringen mener det er behov for å styrke den nasjonale styringen av skolen, men de ser også viktigheten av å støtte opp om lokal styring.

Videre sier St.meld nr.31 at lærernes kompetanseutvikling er viktig, og at tilgangen på kompetanseheving og videreutdanning må være god. Deling av det man har lært gir best utbytte, men meldingen viser til forskning som sier at dette i liten grad har vært vanlig. Meldingen sier også at lærernes muligheter til å lære i det daglige må økes, og at regjeringen er bekymret over det lærere sier de bruker tid på. Det er ønskelig at lærerne får mer tid til planlegging og undervisning, og at mindre tid brukes på byråkrati og papirarbeid.

Målene fra St.meld nr.31 legges til grunn for Meld.st 22 (2010-2011), *motivasjon-mestring-muligheter-ungdomstrinnet*. Denne går ut på at undervisningen i ungdomsskolen må være mer praktisk, variert, utfordrende og relevant for å gjøre den mer motiverende for elevene. Her var målet å blant annet å gi bedre opplæring i lesing og regning, samt å gi god opplæring og skape gode læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse. Det skulle også styrkes arbeidet med læringsstrategier, slik at elevene kunne finne en strategi eller flere som passet dem godt i arbeidet med egen læring. I meldingen listes opp metoder for å gjøre undervisningen mer praktisk, relevant og variert: tilpassing til hver enkelt elev gjennom differensierte opplegg, valgmuligheter for elevene, dette spesielt relevant for elevene i ungdomsskolene, da de fikk mulighet til å ha valgfag igjen.

Meld.st 11 (2008-2009), *Læreren-rollen og utdanningen*, forteller hvordan lærerutdanningen fremover skal være og hva som kreves av dagens lærere. Den peker på viktigheten av samarbeid. Læreren skal utvikle sin egen og skolens praksis gjennom å opptre i et profesjonelt fellesskap. Det stilles krav til at lærere skal sette seg inn i ny kunnskap, vurdere denne kunnskapen og bruke den i eget arbeid. Nyttan av videreutdanning av lærere trekkes også frem. Læreren rolle handler om tre hovedmomenter: å møte eleven, å møte foreldre og andre samarbeidspartnere, samt å være en del av et profesjonelt fellesskap. Læreren skal utføre sin rolle i tråd med styringsdokumenter, og skolens verdigrunnlag. Læreren trenger innsikt i hvordan de ulike fagene kan bidra til utvikling av de grunnleggende ferdighetene hos elevene.

¹ PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) er en måling av 15-åringers kompetanse i lesing, naturfag og matematikk i OECD-land.

Videre sier meldingen noe om lærerrollen i endring, fra den forelesende læreren til en tydeligere veilederrolle, men forskning viste for lite systematikk i fagene, selv om det var stor aktivitet i klasserommene.

I St.meld 20 (2013-2014), *på rett vei*, kommer det fram via forskningsrapporter at arbeidet med elevenes grunnleggende ferdigheter systematiseres i varierende grad. Kommunene har fått økonomiske tilskudd for å forsterke opplæringen i matematikk og norsk i 1.-4.trinn. Slik det fremstår her kan denne tidlige innsatsen gi muligheter til å forsterke opplæringen i de aktuelle fagene. Det kommer også fram at det er en forbedring av elevenes prestasjoner i lesing og regning, men for at elevenes læring skal bedres enda mer er skolene avhengig av å ha motiverte lærere. Det foreslås at å arbeide med å styrke det profesjonelle faglige fellesskapet på skolene kan gjøre at også elevenes læring styrkes.

St.mld 30 (2003-2004) *kultur for læring*, handler blant annet om å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena. Mangel på refleksjon i arbeidet hos lærere, kan virke hemmende på læringskulturen. I meldingen står det at kunnskap må reflekteres over, og spres og deles med andre. Her tegnes også et bilde av behovet for å videreutvikle skolenes evne til å ivareta alle elever, og øke læringen for alle. Denne stortingsmeldingen kan ses på som en presentasjon av utdanningsreformen som Kunnskapsløftet var. Det handlet her om å gjøre elevene rustet til å delta i samfunnet.

Stortingsmeldingene jeg har presentert her mener jeg har betydning for min studie da de sier noe om feltet jeg har som ønske å utvikle. Meldingene viser til svake prestasjoner blant norske elevers leseferdigheter. Det kan se ut til at arbeidet med lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter har vært for lite systematisert, og at dette er noe lærerne må utvikle. Elevene skal lære å skrive til ulike formål og i ulike fag, og de trenger strategier og kjennskap til ulike teksttyper for å utvikle sin leseforståelse. Den kommunale læringsstrategiplanen kan fungere som et ledd i dette arbeidet. Dette har først utviklingsgruppa ved skolen tatt tak i ved å lage den lokale leseplanen, som etter hvert ble erstattet med den kommunale læringsstrategiplanen. Meldingene sier også at gjennom å gjøre undervisningen mer praktisk, relevant, utfordrende og variert kan man utvikle elevenes ferdigheter i lesing og skriving.

Samtidig gir de stortingsmeldingene som er omtalt her føringer for hva myndighetene forventer av norske læreres kompetanseutvikling i tiden fremover. Det er viktig at lærerne har kunnskap om elevenes læring, men også egen læring. Det stilles krav til at lærerne setter seg inn i ny forskning, og at det settes av tid til at lærerne får planlegge undervisningen. Lærerne trenger tid til å snakke om sitt pedagogiske virke og samarbeid mellom lærerne trekkes frem som en viktig del av utviklingen til hver enkelt lærer, så vel som utvikling av skolens praksis, gjennom deltakelse i profesjonelle fellesskap. Lærernes kompetanseheving er avhengig av teori, og av tid til refleksjon over utførte handlinger. Fokus på deling og spredning av kunnskap trekkes også fram som viktige momenter.

Tidligere forskning

Jeg skal presentere tre forskingsarbeider med utgangspunkt i skriving, KAL-prosjektet, SKRIV-prosjektet og NORM-prosjektet. Jeg presenterer også to undersøkelser hvor jeg har med funn omkring lesing, PISA og PIRLS. I forhold til læreres læring har jeg brukt TALIS-studien fra 2013.

Lesing

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) måler elevers leseferdigheter på 4.trinn, og i Norge deltar også noen elever på 5.trinn, da norske elever starter skolen ett år senere enn hva de gjør i mange av de andre deltakerlandene. I 2011 deltok 48 land i studien. Studien viser bedring hos norske elever fra 2001 og 2006 til 2011, og i 2011 hadde norske elever gjennomsnittlig høyere score enn internasjonalt gjennomsnitt. Det viser seg også at det er lav spredning på de norske resultatene i forholdet jente og gutt, samt forholdet sterke og svake lesere (timss.uis.no).

Norske elever kom dårlig ut i PISA-undersøkelsen i 2006, men nyere undersøkelser viser at norske elever presterer gjennomsnittlig og har stabile målinger de siste årene (uv.uio.no).

Jeg ser av resultatene fra PISA og PIRLS at norske elevers leseferdigheter er på riktig vei.

Skriving

Fra 1998-2001 ble KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) gjennomført. Prosjektet gikk ut på å studere skriveoppgaver, elevers tekster og lærernes vurderinger av tekster i forbindelse med eksamenstekster i løpet av en treårsperiode. Studien viste at elevenes skrivekompetanse var noe begrenset. De var bedre på å skrive skjønnlitterære tekster, enn sakpregede. 2 av 3 elever valgte å skrive tekst innenfor de skjønnlitterære sjangrene, og av de som valgte sakpregede tekster var personlige brev og essays mest brukt. Dette mente forskerne var et tegn på at skriveopplæringen i norsk skole var begrenset, noe som førte til en smal skrivekompetanse hos elevene. Lærerne gjorde ikke elevene kvalifiserte til å skrive i ulike sjangre (Matre S. & Solheim R., 2015).

SKRIV-prosjektet (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring), gjennomført i perioden 2006-2010, viste at de skjønnlitterære tekstene dominerte undervisningen i norske klasserom. Mye av skrivingen var fragmentert skriving og tilbakemeldingene fra lærer var ofte av generell art og ikke nødvendigvis knyttet til skrivingens mål. Videre viste det at elever ikke alltid vet hvorfor de skriver, det vil si at skrivingens formål er underkommunisert. Elevene blir ikke alltid gjort oppmerksom på hva de skal lære i forbindelse med skrivearbeidet og hva skrivingen skal brukes til (Matre S. & Solheim R., 2015). Studien viste at det var behov for et tverrfaglig samarbeid mellom lærere, det vil si at lærere samarbeider med hverandre uavhengig av hvilke fag de underviser i.

NORM-prosjektet (Developing national standards for the assesment of writing), 2012-2016, er et prosjekt som involverer 20 norske skoler. Da forskerne gjennomførte en pilotundersøkelse til prosjektet fant de at det ofte mangler tydelige kriterier når elever skal skrive tekster. De så også at lærere i språkfag hadde fokus på grammatikk og formverk, mens lærere i andre fag som for eksempel naturfag heller hadde fokus på fakta og innhold og ikke nødvendigvis det skrivetekniske. I prosjektet har de brukt skrivehjulet med fokus på skrivehandlinger og formålet med skrivingen, som støtte. Skrivehjulet tar for seg de fleste aspekter ved skriving; kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving/formverk, tegnsetting, samt bruk av teksten (Matre S. & Solheim R., 2015). I SKRIV-prosjektets pilotundersøkelse så man at skrivehjulet opplevdes som hjelp for lærerne, nettopp for å få med seg alle aspekter av skrivingen eller tekstskapingen. Forskerne merket seg også at lærernes vokabular og språk endret seg i løpet av perioden (Matre S. & Solheim R., 2015).

I forhold til arbeid med skriving ser man av resultatene fra forskningsrapportene at elevene får en for snever opplæring i skriving, og at det skrives mest skjønnlitterært i norske klasserom. Dette kan bety at elevene får begrenset opplæring i sakpregede sjangre. Det vises også at det jobbes mye med fragmentert skriving, samt at elevenes skriving mangler tydelige mål og kriterier. NORM-prosjektet viser at kriterier for vurdering og fokusområder ser ut til å variere i forhold til de ulike fag, og slik jeg ser det er det da en fare for at elevenes skriveopplæring blir læreravhengig, altså at opplæringen elevene får kommer an på hvilke lærere de har. Tittelen på studien jeg har lest om skriveforskning er; «*Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. A tool for teaching and learning*» (Matre, S. & Solheim R., 2015). Tittelen forteller meg at lærerne må ha lik forståelse og samme språk omkring skriveopplæringen. I tillegg leser jeg av tittelen at dette er et ansvar alle lærere deler, uansett hvilke fag man underviser i.

Lærere

TALIS 2013 (Teaching and Learning International Study) er en internasjonal studie fra OECD. Den fokuserer på læringsmiljøet og arbeidsbetingelser for lærere i skolen. I en presentasjon av norske hovedfunn kan man se at norske lærere bruker mindre tid på kompetanseutvikling enn hva lærere i andre OECD-land gjør. Denne kompetanseutviklingen handler da om kurs og lignende, for i forhold til videreutdanning ligger norske lærere omtrent på gjennomsnittet. Funnene viser samtidig at bruk av kollegabasert veiledning og deltakelse i nettverk er høyere for norske lærere, sammenlignet med de andre OECD-landene (Udir.no).

June Junge (2012) har gjort undersøkelser i en ungdomsskole i Norge. Hun hadde fått tilgang til en gruppe lærere som skulle samarbeide om og utvikle undervisning. Lærerne hadde i begynnelsen av denne toårs-perioden fått en perm med forskningsbaserte tekster som kunne brukes som utgangspunkt i samtale. Hun fant at lærerne hadde uformelle samtaler, som hoppet litt fra tema til tema. De brukte ikke permen med tekster til faglig støtte, og refererte heller ikke til teori. Junge fant at lærerne snakket om var alternative måter å bruke eksisterende metoder på. Samtalene var løsningsorienterte, men dreide seg ikke om refleksjon og analyse. Slik hun ser det drev lærerne med repetisjon av eksisterende kunnskap, ikke refleksjon.

Forskningsrapportene knyttet til lærernes kompetanseutvikling viser at norske lærere i for liten grad bruker teori i sin kompetanseutvikling, men at vi benytter nettverksarbeid og kollegaveiledning i egen utvikling.

Forskningens betydning for min studie

I følge forskningen er leseferdighetene hos norske elever bedret de siste årene. Ved Rødli skole har utviklingsgruppa bestemt at den kommunale læringsstrategiplanen skal knyttes opp mot temaplanene på hvert trinn. Planen skal sørge for at elevene får opplæring i et gitt antall strategier som kan hjelpe dem i møtet med ulike tekster. Når det gjelder skriving sier forskningen at norske elever skriver mest skjønnlitterært. Det kommer også frem at elevene skriver mye fragmentert, og at det ofte mangler mål og kriterier for skrivingen. Ved Rødli skole har vi skoleåret 2015/2016 hatt skriving som hovedmråde innenfor 3M-prosjektet, og utviklingsgruppa har bestemt at alle lærere skal gjennomføre aksjoner i skriving. Men, hvilke grep gjøres for å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter? Den kommunale læringsstrategiplanen var et ledd i å forbedre leseferdighetene hos elevene, og gi dem strategier til hjelp i læringen. Brukes denne aktivt, eller er den bare et dokument i en skuff? Hvilke erfaringer og oppdagelser har lærerne gjort i arbeidet med skriveaksjoner?

Slik jeg ser det skal man i et lærerfellesskap sette seg felles mål, og dele sin kunnskap og praksis med hverandre. Ved Rødli skole har vi deltatt i dialogsamlinger knyttet til skoleutvikling og aksjonsforskning siden februar 2010, og ledelsen setter av tid til deling og refleksjon i fellestid. I min studie ønsker jeg å se hva lærerne tenker om lese-og skriveutviklingen hos elevene, og hva de tenker om mulighetene til egen læring og utvikling.

Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg først plassere mitt forskningsarbeid i et samfunnsvitenskapelig perspektiv, før jeg kommer inn på hermeneutikkens betydning for mitt analysearbeid. Deretter beskriver jeg aksjonsforskning som forskningsstrategi.

I denne delen vil også jeg presentere teori om skoleutvikling, sett både utenfra og innenfra. Jeg har med en kort beskrivelse av aksjonslæring, da dette er en strategi som benyttes på skolen hvor jeg har gjennomført min studie. Jeg trekker også inn teori som omhandler profesjonalitet, lærerfellesskap, lærende møter og refleksjon. Hensikten med dette er å klargjøre perspektiver jeg har på egen forskning. Til slutt i kapitlet kommer en oppsummering.

Konstruktiv samfunnsvitenskap

Samfunnsvitenskapen dreier seg om sosiale fenomener, ikke ting. Forskningen fokuserer på mennesker, som tolker den virkeligheten de lever i. *Samfunnsforskeren må altså tolke en allerede tolket virkelighet* (Kalleberg, 1992, s.14).

Innenfor samfunnsvitenskapen går kritisk teori ut på stille kritiske spørsmål og å avdekke misoppfatninger av virkeligheten rundt oss. Målet er at vi skal frigjøres fra disse misoppfatningene. Innenfor den kritiske teorien er blant annet Frankfurterskolen og Habermas kjente stemmer. Habermas' ideer om ulike kunnskapsinteresser innenfor den kritiske samfunnsvitenskapen, skiller mellom tre ulike interesser: Den tekniske interessen, som i naturvitenskapene. Den praktiske interessen, som i historisk-hermeneutiske vitenskaper (åndsvitenskap eller humaniora). Den emansipatoriske interessen, som i samfunnsvitenskapene (Krogh, 2009, ss.75-76).

Innenfor den konstruktive samfunnsvitenskapen kan en også skille mellom de tre ulike interessene. Den teknisk, instrumentelle kunnskapen som i min skoles tilfelle ville innebære at noen utenfra kom inn for å definere vårt problem og planlegge veien videre. Den praktisk, fortolkende kunnskapen ville innebære at vi fikk eksterne veiledere som skulle hjelpe oss å planlegge endringsarbeidet. Den emansipatoriske kunnskapen innebærer at vi som ansatte selv definerer problemet, og planlegger utviklingsarbeidet som skal føre til en sosial endring til det bedre (Carr & Kemmis, 1986). Carr og Kemmis (1986), inspirert av Habermas' kritiske teori, er opptatt av den emansipatoriske kunnskapen som er frigjørende og fører til en sosial endring. Denne er ifølge Carr og Kemmis av spesiell interesse innenfor pedagogisk forskning.

Den konstruktive samfunnsvitenskapen henter impulser fra den kritiske teorien og ordet konstruktiv samfunnsvitenskap viser til at samfunnsvitenskapen har en konstruktiv oppgave, det vil si å finne løsninger på problemer. Et intervenserende opplegg innenfor konstruktiv samfunnsvitenskap betyr at forskeren griper inn i det studerte felt, med tanke på å forbedre det. Ordet konstruktiv viser til evne til å finne utveier og søke løsninger på det som ser vanskelig ut og hva vi bør gjøre for å endre en sosial realitet, ikke bare fortolke og forklare den (Kalleberg, 1992). Kommunikasjon og forståelse er viktig, men endringen er viktigere.

Jeg har en intervenserende tilnærming til mitt forskningsfelt, ved at jeg griper inn i feltet jeg studerer. Dette gjøres gjennom aksjoner som søker å forstå og løse problemer med lesing og skriving i skolen. Jeg lar meg inspirere av den emansipatoriske interessen for å videreutvikle utviklingsarbeidet som allerede eksisterer i skolen hvor jeg jobber.

Sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori bygger på Vygotsky som mente at læring foregår i en sosial kontekst. Vi lærer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Han var opptatt av den sosiale interaksjonens betydning for læring, og hevdet at læring skjer på to plan. Han mente at man lærer seg ting to ganger, den første gangen sammen med andre og den andre gangen individuelt (Strandberg, 2015, s.61). Den første læringen skjer altså i møtet mellom mennesker, og deretter er det en del av menneskenes personlige læringsprosess (Postholm, 2013, s.10). Kommunikasjon og språket er bindeleddet mellom den individuelle, personlige læringen og den sosiale læringen (Dysthe, 2001, s.12). Læringen som en sosial aktivitet, baserer seg blant annet på imitasjon, og at den som lærer må få overført andres kunnskaper (Strandberg, 2015, s.63). I følge Vygotskys proksimale utviklingssone lærer vi i møtet med våre kompetente andre. De kan være kollegaer eller andre ressurspersoner (Postholm & Rokkones, 2012, s.23).

Vygotskys teorier passer innenfor sosialkonstruktivismen, men kalles også sosiokulturell læringsteori. Postholm (2012, s.10) tar utgangspunkt i Vygotsky når hun sier at læring foregår både på et indre kognitivt plan, og et ytre sosialt plan. Mennesker er aktive i læringsprosessen sier hun, og det tenker hun betyr at man må ha en motivasjon for å gjennomføre aktiviteter som kan føre til læring.

I mitt arbeid har jeg plassert meg min forskning i den intervenserende konstruktive samfunnsvitenskapen, med innslag av sosiokulturell teori. Jeg er av den oppfatning at vi som mennesker lærer best i møtet med andre. Dette finner jeg igjen i den sosiokulturelle teorien. For å utvikle både individuell og kollektiv praksis, mener jeg at man må samarbeide.

Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk betyr fortolkningslære, og handler om hvordan vi mennesker kan forstå andre gjennom oss selv. Vi kan benytte egne tanker og opplevelser til å forstå, med andre ord vår forforståelse (Thurèn, 1993). Hans-Georg Gadamer har lagd en av de mest kjente begrepene omkring dette, forforståelse. I dette begrepet ligger flere ulike deler, eksempelvis språk, forestillinger og personlig erfaring (Gilje & Grimen, 2011, s.148). Videre mente Gadamer at forforståelsen vår er basert på tidligere forståelser, fordommer (Krogh, 2009, s.49). Før vi tolker noe, må vi ha noe i bunnen. Forforståelsen, altså de forutsetninger vi har når vi leser eller opplever noe, er helt nødvendig for at forståelse i det hele tatt skal være mulig (Gilje & Grimen, 2011).

Hermeneutikken er vitenskapen om tolkninger, og handler om å lete etter mening i tekst, språklige uttrykk og handling. Hvilken mening vi tillegger noe, kommer an på hvem vi er og hvilken forforståelse vi har (Gilje & Grimen, 2011, ss.142-143). Fjelland (1999, s.42) skriver at i en samtale må avsender og mottaker ha en felles plattform for å forstå hverandre, og at dette er viktig for at kommunikasjon mellom partene er mulig.

Begrepet dobbel hermeneutikk sier noe om at jeg i min forskerrolle må fortolke noe som allerede er fortolket av mine deltakere. I følge Gilje og Grimen (2011, ss.145-146) kan jeg forholde meg til deltakernes beskrivelser på to ulike måter. Den ene er å se bort i fra deres tolkninger og beskrivelser, fordi de ikke er av vitenskapelig art. Den andre er å tenke at deltakernes beskrivelser er viktige for forskningen, nettopp fordi de er deres egne. En tredje mulighet er at deltakernes tolkninger er viktige, men at forskeren skal bruke teoretiske begreper og et vitenskapelig språk om det samme.

Hos Thurèn (1993, s.52) beskrives den hermeneutiske sirkelen som at man opplever noe, og tolker det. Deretter opplever man og tolker igjen, alt i en sirkulær bevegelse. Vi kan derfor stadig lære på bakgrunn av vår erfaring og forforståelse. Vi kan endre vår forforståelse. Ricoeur hevder fortolkning av tekst er hermeneutikkens felt, men at dette kan gi oss et utgangspunkt for forståelsen av handlinger, da handlinger gjennomgår de samme prosessene som språket (Krogh, 2009, s.96). Slik jeg ser det kan jeg forstå min forskning som tekst.

Kritikk av hermeneutikken hos Thurèn (1993,s.42) ligger i at tolkninger basert på et hermeneutisk perspektiv er personlige og derfor vanskelig å teste etterpå. Kritiske spørsmål til hermeneutikken kan være knyttet til hvem skal det skapes mening for gjennom fortolkningen (Gilje og Grimen, 2011, s.156).

Hos Thurèn (1993, ss.46-52) finner vi at det positive med hermeneutikken er at alt bygger på forforståelse og at beskrivelsene av det man forstår blir rikere. I følge Charles Taylor (hos Gilje & Grimen, 2011, s.156) er det gjennom fortolkning et ønske om å gjøre noe uklart klart.

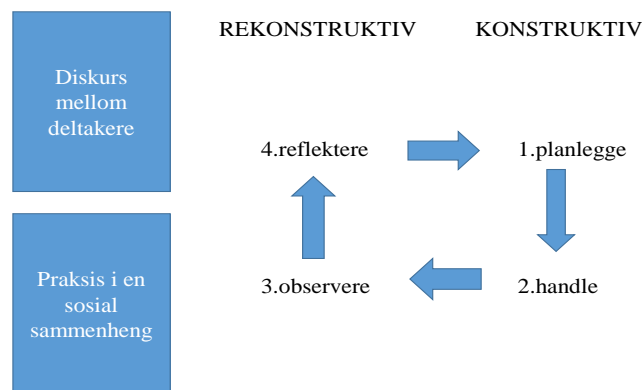
Hvorfor benytte meg av hermeneutikken i studien min? Jeg har valgt hermeneutikk som mitt analyseredskap fordi jeg mener at forskningens deltakere er de som har førstehånds kunnskap om feltet det forskes i. Det er deres, og mine, betraktninger på hverdagen som kan hjelpe oss videre. Det er slik jeg ser det muligheter for å stadig lære noe nytt gjennom fortolkning av ord og handlinger, og våre tolkninger vil skape mening for oss. Innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel og holisme sentral. Sammenhengen mellom forståelsen av deler sett sammen med helheten, og helheten sett sammen med delene. Jeg ser på den kunnskap som finnes om skoleutvikling og skoleutviklingen ved Rødli skole som helheten, og mine deltakeres forståelser som delene. Hvordan et fenomen skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes og omvendt (Gilje & Grimen, 2011). Min rolle blir i tillegg å bringe teorien inn, for bedre å forstå hvorfor vi handler som vi gjør og sier det vi sier.

Aksjonsforskning

Hva er aksjonsforskning? Det finnes flere svar på det spørsmålet. Aksjonsforskningen ble et resultat av at det fantes en misnøye rundt den konvensjonelle positivistiske tankegangen omkring forskning. Aksjonsforskere er opptatt av å ikke bare forske på et felt, men å gripe inn i feltet for å endre det til noe bedre. Tiller (2006, s.48) sier blant annet at aksjonsforskning ikke er en metode, men et konstruktivt forskningsopplegg, hvor forskeren deltar aktivt i feltet det forskes på eller med.

Noffke (Noffke & Somekh, m.fl, 2009) beskriver ulike dimensjoner av aksjonsforskning innenfor utdanning for å vise kompleksiteten i det, og utviklingen aksjonsforskningen har hatt de siste tiårene. Den profesjonelle dimensjonen av aksjonsforskningen handlet om å øke utdanningsvitenskapen og statusen til de som jobbet i skolen. Forskningen av og med lærere ble sett på som en kunnskapsøkende aktivitet, og lærerens stemme ble viktig for utviklingen av utdanningspraksis. Den personlige dimensjonen var at aksjonsforskningen kunne ses på som en personlig vekst og utvikling for de som drev med det. En måte for lærere å forstå seg selv og sin praksis bedre. Den politiske dimensjonen av den handlet tidligere om å skape demokratiske prosesser i skolen, hvor det etter hvert kom til å handle om likhet, i forhold til for eksempel farge og kjønn. Likhetstanken har stått sterkt innenfor aksjonsforskning i skolen, hvor likhet har betydd like muligheter.

Carr og Kemmis (1986) ser at mange forskere har stått på utsiden av den situasjonen de har som mål å forandre, og har hatt en kritisk rolle og et mål om å opplyse andre. Slik de ser det trenger man en teori om endring som kobler forskere og praktikere sammen i en felles oppgave og med et felles mål. De mener at den kritiske utdanningsvitenskapen bør baseres på forskning *i og for* utdanning, ikke *på* eller *om* utdanning. Det første kaller de samarbeidende aksjonsforskning. De definerer aksjonsforskning som en refleksiv prosess igangsatt av deltakere i sosiale situasjoner for å forbedre rasjonaliteten av sin praksis, sin forståelse av praksis og de situasjonene hvor man gjennomfører sin praksis (Carr & Kemmis, 1986, s.162). De ser på det å forbedre og involvere som to essensielle mål ved aksjonsforskning. Samtidig forkaster de synet på at forandring av bevissthet er tilstrekkelig for å forandre de sosiale realitetene (Carr & Kemmis, 1986, s.181).



Figur 1, aksjonsforskningens hovedmomenter hos Carr og Kemmis (1986, s.187)

Figuren over viser aksjonsforskningsspiralen hvor man planlegger, handler, observerer og reflekterer. Den viser videre at aksjonsforskningen har rekonstruktive deler, man ser tilbake for å observere og reflektere, og den har konstruktive deler hvor man ser fremover i planlegging og handling. Diskursen mellom de involverte i aksjonen vises i figuren, og det samme gjør deres praksis i en sosial kontekst.

Somekh (2006, s.31) beskriver aksjonsforskning som en metodologi for forandring og utvikling. Siden deltakerrollen er så viktig, må man forstå at forskningen vil påvirkes av deltakernes verdier og den kulturen de er en del av. Hun har laget 8 metodologiske prinsipper for aksjonsforskningen:

1. Aksjonsforskningen inneholder både forskning og handling. Forskeren samler inn data, til analyse og tolkning. Deretter planlegges handlingsstrategier, før en evaluering av endringene finner sted. Etter dette foregår ny datainnsamling, analyse og tolkning og så videre. Slik går prosessen fremover.
2. Aksjonsforskningen drives frem av et samarbeidende partnerskap bestående av deltakere og forskere. Slik ivaretas et innenfra-blikk og et utenfra-blikk på forskningen.
3. Aksjonsforskningen involverer utvikling av kunnskap og forståelse.

4. Aksjonsforskningen starter med en visjon om sosial endring, og et ønske om større sosial rettferdighet for alle.

5. Aksjonsforskningen involverer en høy grad av refleksivitet.

6. Aksjonsforskningen involverer et undersøkende engasjement satt sammen med eksisterende kunnskap fra samfunnsvitenskapene. Den eksisterende kunnskapen ses i sammenheng med datainnsamlingen og blir en del av analysen av materialet.

7. Aksjonsforskning fører til læring hos deltakerne, ved å kombinere forskningen med refleksjon over praksis. En selv blir et instrument for forskningen.

8. Aksjonsforskningen settes inn i en større historisk, politisk og ideologisk kontekst.

(Somekh, 2006, ss.6-8).

I følge Rönnermann (2004, s.13) er aksjonsforskning et samarbeid mellom forskeren og praktikeren, og skal lede til en forandring. Den er kjennetegnet ved at det er en relasjon mellom tanken om praksis og handling i praksis. Participatory Action Research (PAR) handler om at de som jobber i organisasjonen selv skal være aktive i planlegging, datainnsamling, analyse og presentasjon av aksjonene (Holmer & Starrin, 1993). Hos Rönnerman m.fl (2008, s.27) defineres skandinavisk Participatory Action Research som et samarbeid mellom praktikere og forskere, som sammen lager en lokal teori som praktikerne tester ut i egne omgivelser. Ordet i seg selv, deltakende aksjonsforskning, viser at deltakerne er aktive i prosessen.

Furu (2007, s.35) påpeker at aksjonsforskningens hovedanliggende er å utvikle praksis og skape ny kunnskap. Dette gjøres gjennom å planlegge, handle, observere og reflektere. Deretter starter prosessen på nytt som i en spiralbevegelse. Refleksjon over egen praksis er viktig for læreryrket. Gjennom aksjonslæring og aksjonsforskning vil man ha mer kontroll over sin lærerjobb, gjennom å prøve ut ny praksis og reflektere ut fra teori (Furu 2007, s.157). For at kollektiv læring skal skje, må lærerne organisere seg i grupper og bli enige om hva man skal gjøre (Kemmis hos Furu, 2007, s.146). Det er viktig at alle jobber mot samme mål. Å bruke tid på refleksjoner sammen, gjør at erfaringer etter hvert utvikler seg til læring.

Aksjonsforskerens rolle er å legge til rette for at aksjonslæring skal finne sted. *Samtidig som forskeren utvikler teori gjennom sine studier, så utvikles skolen* (Bjørnsrud, 2009, s.176). Nielsen (2004) henviser til Skjervheim når han forklarer aksjonsforskningen sett i lys av en hermeneutisk prosess, nemlig at forskeren må være deltagende. Kalleberg (1992) mener at samfunnsvitenskapelig forskning ikke bare bør fortolke og forklare en sosial realitet, men bør også kunne forandre denne realiteten til noe bedre, noe som er i tråd med det jeg kjenner igjen fra arbeidet med aksjonsforskningen. Dette er noe aksjonsforskningen da også har blitt kritisert for; kan det kalles forskning og vitenskap når det er snakk om å delta i feltet det forskes på?

Det finnes kritikk til aksjonsforskningen som metodologi. Forskere «skal stå til rette overfor offentlige kriterier og standarder tilsvarende andre fag innenfor samfunns- og kulturvitenskapen» (Dale, 1993, s.78). Dale (1993) mener at Carr og Kemmis' frigjørende aksjonsforskning ikke kan gjøre det. Han mener at modeller for aksjonsforskning skal være en

tjenesteytelse, og han ser at god pedagogisk teori kommer av god teoretisk forståelse. Han hevder at den teoretiske innsikten man innehar, avgjør praksisens kvalitet.

Slik jeg ser det er aksjonsforskningsspiralen og den hermeneutiske sirkel like hverandre. Den hermeneutiske sirkelen viser til at man stadig kan endre sin forståelse gjennom opplevelse og tolkning. Aksjonsforskningsspiralen handler om en refleksiv prosess hvor deltakerne i prosessen planlegger, handler, observerer og reflekterer. Mitt syn på aksjonsforskning er at de som jobber i en organisasjon selv må finne ut hvor «skoen trykker», og gjennomføre forskningsarbeidet. Den refleksive prosessen bør igangsettes av deltakerne selv.

Skoleutvikling

Det stilles mange krav til skolens forandring og forbedring. Læreplaner er eksempler på krav som stilles utenfra, og forandringen ovenfra kommer gjennom ulike kommunale bestemmelser. Dessuten kan man ha forandring mellom skoler, i forbindelse med deltakelse i nettverk. Forandringen innenfra handler om å ta tak i det deltakerne mener elevene og skolen trenger. Man lærer av og med hverandre (Larsson & Löwstedt, 2013, ss.29-30). De individuelle behovene, samt betingelser på system- og organisasjonsnivå kan være med på å forklare og finne løsningen på problemer. Enten sammen eller hver for seg (Ekholm m.fl, 2010, s.209).

Tabell 1, grunnlag for skoleutvikling

Internasjonale undersøkelser, eks.PISA	internasjonalt
Storting	nasjonalt
Utdanningsdirektoratet	nasjonalt
Harstad kommune	lokalt
Rødli skole	lokalt

Tabellen over viser påvirkning på skoleutvikling ovenfra, utenfra og innenfra. PISA-undersøkelser og andre internasjonale undersøkelser gir uttrykk for hvilke områder i den norske skolen som bør utvikles, ved å sammenligne land med hverandre. Stortinget tar beslutninger om hva det skal satses på og utdanningsdirektoratet setter i verk de beslutninger som tas. I kommunene skjer det lokale bestemmelser, som igjen blir tydeliggjort av hver enkelt skole.

Larsson og Löwstedt (2013, ss.111-116) sier at i en lokal skoleutvikling skal en bygge på lokale forutsetninger og tilpasse utviklingen til skolens lokale forhold. Forandring innenfra betyr at de profesjonelle skal ta ansvar for skolens arbeid, men innenfor utdanningspolitiske rammer som egentlig handler om forandring utenfra. Et hinder for den lokale skoleutviklingen er at den kan handle om bare noen få lærere, og det at bare noen få arbeider med det hindrer spredningen. Et annet hinder kan være mangelfull støtte fra ledelsen.

Utdanningsforskeren Michael Fullan har gjennomført forskningsprosjekter knyttet til utviklingsarbeid i skolene. Han mener at stykkevis endring i ulike grupper er bortkastede ressurser, og ønsker å vise at om alle drar i samme retning, kan forbedring skje. Han mener at dersom skoler, kommuner, og stat jobber sammen mot et felles mål kan det føre til gode resultater, med færre krefter (Fullan, 2014, s.28). Man kan bruke mange ressurser på prosjekter som enkeltpersoner får noe ut av, men som til syvende og sist ikke klarer å endre det etablerte (Hargreaves & Fullan, 2014).

Kulturen på en arbeidsplass har svært mye å si for utviklingen ifølge Hargreaves og Fullan (2014). Om det er store forskjeller i hvilken kvalitet det er på undervisningen i en skole, er det ikke bare den enkelte læreres vilje og kompetanse det er noe galt med, det er skolen som helhet. Hele kollegiet må jobbe sammen om forbedringer og løsninger på sine problemer. I en skole hvor utviklingen er effektiv integreres teori og praksis. Det er allikevel ikke slik at man kan benytte seg av ferdige oppskrifter (Robinson, 2015, s.108). Man må tilpasse teorien til egne behov.

Erik J. Irgens (2012, s.217) tar utgangspunkt i et arbeid med lokale arbeidstidsavtaler i to videregående skoler og fire grunnskoler når han diskuterer ulike spenningsforhold i skolen og skolens utvikling. Spenningsforholdet mellom drift og utvikling handler om at han så at de kortsiktige driftsoppgavene forskjøvet de langsiktige utviklingsoppgavene. Irgens (2012, s.220) sier det kan være flere grunner til at det skjer. Tiden kan være en årsak, fordi man må prioritere det som umiddelbart dukker opp. En annen årsak kan være at man prioriterer det kortsiktige fordi det er noe man mestrer, mens utviklingsarbeidet er ukjent. Et annet spenningsforhold er det mellom det individuelle og det kollektive. Irgens studie viste at tiden som ble satt av til kollektive oppgaver i flere tilfeller ble brukt til individuelle oppgaver, som forberedelser eller etterarbeid. Irgens sier videre at det er utfordrende å få til kollektivt utviklingsarbeid, fordi at lærerne har individuelle timeplaner. Individuelle timeplaner gjorde at disponibel tid til møter og utviklingsarbeid var begrenset. Samarbeid med kollegaer er avhengig av at kollegaene er tilgjengelige, og han så derfor at det var nødvendig med en strukturering av lærernes arbeidsplaner for å skape denne fellestiden (Irgens, 2012, s.221). Det siste spenningsforholdet Irgens tar opp er det mellom det legale og det legitime. Det legale er det ledelsen har lov til å gjøre, mens det legitime er det ledelsen tillates å gjøre av de ansatte (Irgens, 2012, s.223).

Berg (2003) skriver om å erobre frirommet, og sier noe her om den muligheten man har på hver enkelt skole til å arbeide innenfor gitte rammer, enten de er styrt av skolens ledelse eller av stat og kommune. Han mener at handlingsrommet er der, og at det er opp til de ansatte i skolen å finne det. Berg skriver videre at de aller fleste skoleutviklingsprosesser er en form for problemløsning hvor man skal få bukt med sine hverdagsproblemer, derfor skjer skoleutvikling fra skolens egne behov og forutsetninger. Han skriver at skolens kompleksitet bestemmer grensen for den mulige utvikling, og med dette er han inne på hva som styrer hver enkelt skole. Han beskriver en åpen styring fra sentralt hold, som innebærer at det fins lover og regler man må forholde seg til. Han beskriver også skjult styring, hvor han blant annet kommer inn på at man sier ofte at det sitter noe «i veggene» på en skole, hver skole har sin egen kultur. «Her hos oss gjør vi det sånn!». Dette er noe som *kan* utgjøre et problem for utviklingen. Berg mener at man i stedet for å problematisere heller burde ta vare på skolens kompleksitet og se på mulig endring, og at for å drive utviklingsarbeid i skolen bør man ha en form for utviklingsgruppe som støttes av skolens ledelse og andre i kollegiet.

Blossing (2008, s.11) bruker begrepet forandringsarbeid heller enn utviklingsarbeid, da han mener det er et mer passende begrep da forandringen i seg selv ikke er målet, men forbedringen er det. Det viser at utviklingen skal forbedre noe, og er målrettet. Blossing (2008, ss.64-69) problematiserer også skolekulturens betydning for at forandring i skolen skal kunne skje, og han opererer med tre forskjellige skolekulturer i sin framstilling. I *Särboskolen* arbeider lærerne adskilt, og kulturen legger ikke til rette for samarbeid. Hver lærer har ansvar for seg og sine. Det typiske her, sier Blossing, er lærere som har lang yrkeserfaring, og gjør sitt arbeid basert på gammel vane heller enn å være opptatt av forandringsarbeid. Det ligger

en viss trygghet i det gamle og kjente, og det kan være vanskelig å forandre på noe som er godt innarbeidet. *Den familiære skolen* er en skole hvor de ansatte trives godt. Her er heller ikke fokus på et felles utviklingsmål, men forbedringer av praksis overlates til hver enkelt lærer. *Den profesjonelle skolen* er derimot av den formening at man kan oppnå mer dersom man jobber mot et felles mål og et ønske om å utvikle skolen som institusjon, heller enn at hver enkelt skal utvikle seg i hver sin retning.

Fullan (2014) mener endring og forbedring er et kollektivt ansvar. I beskrivelsen av vellykkede prosjekter forteller han om en av suksessfaktorene, nemlig at skolene arbeider i grupper for å lære av hverandre. Dette sammenligner jeg med nettverksarbeidet kommunen min er en del av. Ikke bare jobber vi i mindre grupper lokalt på hver enkelt skole, men vi arbeider vi også sammen på tvers av skolene. Fullan (2014, s.29) sier videre at for å lykkes med et slikt arbeid er det avgjørende at det finnes en sterk og klar ledelse.

Skoleutviklingen ved skolen min er påvirket av nasjonale undersøkelser som PISA-undersøkelsen. Vi er også påvirket av nasjonale signaler, gjennom St.meld nr. 22 (2010-2011), *motivasjon-mestring-muligheter-ungdomstrinn*, som førte til det nasjonale utviklingsprosjektet *Ungdomstrinn i utvikling*. Denne satsningen har i min kommune også vært gjeldende for barneskolene, og har blitt kalt 3M lokalt. Rødli skole har ei utviklingsgruppe, og denne gjort en del grep i forhold til satsningen gjennom utvikling av mål og planer for skolen. Disse målene og planene er påvirket av det nasjonale og kommunale utviklingsprosjektet, men tar også i betraktning kollegiets ønsker og behov. Utviklingsarbeidet tas med inn i klasserommene av lærerne ved skolen gjennom aksjoner knyttet til ulike emner.

Lærerperspektivet på skoleutvikling

I skolen er det ofte uklart hva som egentlig er lokalt. Det er en tendens til at lokal skoleutvikling handler om sentrale direktiv eller modeller som er tilpasset (Larsson & Löwstedt, 2013, s.125). Begrepet lokal skoleutvikling kan ha blitt en sentral eller kommunal prosess, heller enn en utvikling definert hos lærere og lokal skoleledelse (Larsson & Löwstedt, 2013, s.115).

Scherp (2003, ss.34-35) viser til egne forskningsprosjekt når han ser på lærerperspektivet i skoleutviklingen. Han tegner da et bilde av at på sentralt nivå er det planer, mål og vurdering som er viktige for skoleutviklingen. Han har funnet ut at dette nevnes sjelden som en viktig faktor i de faktiske forbedringsprosessene på skolene. Lærernes begrunnelse for å jobbe med skoleutvikling handler heller om å finne løsninger på problemer som måtte oppstå i deres daglige praksis.

Lærere arbeider både individuelt og kollektivt. Kollektivt jobber man i team, faggrupper og så videre, men noe gjør man fortsatt også alene. Teamarbeid er en mulighet for å finne rom til refleksjon og utvikling i hverdagen (Bjørnsrud, 2009, s.147). Bjørnsrud (2009) mener at tradisjonen for å drøfte enkeltlærerens erfaringer og kunnskap ikke har vært sterk tidligere. Han skisserer et opplegg hvor kommunenes og skoleledelsens rolle er å gå inn for hvilke utviklingsprosjekter det skal jobbes med. Videre sier han at man i skoleutviklingsprosjekter har med seg forskere i starten, for å hjelpe til og for å få prosjektet i gang. Når det er igangsatt er det viktig at det settes av tid til at lærerne får reflektere over praksis (Bjørnsrud, 2009, s.148).

Postholm og Rokkones (2012, s.44) viser til studier med funn om at det nytter ikke bare med tid og ressurser når man skal gjennomføre et utviklingsarbeid. Lærerne må også inneha en vilje til å lære. Postholm (2012, s.11) skriver at om det er samsvar mellom den ytre reguleringen, og egne verdier kan lærerne oppleve en autonom motivasjon for aktivitetene i skolen.

Man kan si at det «sitter noe i veggene» på en skole, og det sier noe om hvordan ting er og gjennomføres i denne skolen. En slik skolekultur kan ha betydning for hvordan et utviklingsarbeid går frem. Hos Bjørnsrud (2009, s.151) beskrives ulike typer lærere man kan forvente seg å finne i en og samme skole. De ivrige lærerne er de som gjerne står i front for utviklingsarbeidet. Man har også de som støtter opp om utviklingen, men som ikke vil stå i front. De følger allikevel med på det meste, og gjør det de blir bedt om å gjøre. Det finnes også de som gjør det de alltid har gjort, uavhengig av reformer og deltakelse i utviklingsarbeid. De er ikke interessert i å endre ved sin praksis. Til slutt har man de lærerne som setter seg mer til motverge, og som er mer opptatt av å fokusere på hindringene ved utviklingsarbeidet, enn å se på mulighetene. Disse lærerne kan gå delvis inn for å skape motstand mot utviklingen.

Hargreaves og Fullan (2014) skriver om at i et endringsarbeid vil det kunne oppstå mange frustrasjoner, og etter hvert som misnøyen øker vil flere kunne gi endringen en sjanse. Der noen få var med på prosessen tidligere, vil flere kunne komme til. De bruker begrepet profesjonell kapital når de skal beskrive hva lærerens profesjonalitet inneholder (2014, s.26). De sier videre at den profesjonelle kapitalen i omløp vil kunne dra i gang en større endring i skolen. «*Kolleger påvirker hverandre positivt gjennom åpen, meningsfylt og stimulerende interaksjon*» (Hargreaves & Fullan, 2014, s.167).

Hva er de viktigste punktene for mitt arbeid? Selv om signaler for skoleutvikling kommer utenfra, og styringen kommer ovenfra, mener jeg at for å få virkelig få til en forbedring, må vi jobbe med det vi selv føler vi trenger å jobbe med. Altså at forandringen kommer innenfra. Slik jeg ser det er det viktig at skolen som helhet jobber mot de samme målene. Vi har alt startet på en reise mot forbedring av eksisterende praksis, og vi må få så mange som mulig ombord. Dette gjøres best, mener jeg, ved at man jobber i grupper og påvirker hverandre. Etter hvert som tiden går, vil flere dras med i utviklingen. Dette forutsetter en sterk ledelse som har tro på utviklingsarbeidet, og setter av tid til det.

Aksjonslæring

Som en del av skoleutviklingen kan man benytte aksjonslæring som strategi, hvor man kan ta i bruk den kunnskapen som allerede eksisterer i en skole (Bjørnsrud, 2009). I likhet med aksjonsforskning handler også aksjonslæring om å undersøke sin virksomhet, og forandre og videreutvikle den gjennom å handle og reflektere, men uten å stille krav til publikasjon av rapporter eller lignende. Hvor aksjonsforskningen knyttes til forskningens grep, kan man si at aksjonslæringen knyttes til lærernes virksomhet.

Tiller (2006, s.51) tenker at forsknings-begrepet kan flytte oppmerksomheten bort fra lærerens praksis. Aksjonslæring beskrives av Tiller (2006) som undersøkelse av egen praksis. Tiller sier forskningsbegrepet brukes mest når det kommer forskere utenfra, selv om begrepene aksjonsforskning- og læring overlapper hverandre. Skillet, mener Tiller, er der fordi lærere ikke vil kalles forskere. Tiller (2006, s.43) sammenligner aksjonslæring med erfaringslæring, bare at ordet aksjon tillegger det en mer aktiv handling.

Hos Furu (2007) finner vi at aksjonslæringen handler om å prøve ut ny praksis, for deretter å reflektere over sine erfaringer ut fra teori. En aksjon innebærer å gjennomføre målrettede handlinger for å løse et problem i egen praksis. Læringsspiralen innenfor aksjonslæring starter med at man vil løse et problem, deretter planlegger man mulige løsninger. Man gjør om disse planene til praktisk handling og observerer det som skjer. Etter handling og observasjon reflekterer man over det som har skjedd og dette vil igjen føre til ny planlegging, handling og så videre.

I følge Bjørnsrud (2009, s.175) er det viktig å jobbe både individuelt og i et felleskap omkring endring. Både individuell og kollektiv refleksjon er nødvendig. Aksjonslæring og forskning vil være med på å øke lærerens profesjonalitet.

Hvordan fungerer dette ved min skole? Lærerne gjennomfører aksjoner innenfor emner bestemt av skolens utviklingsgruppe. Disse aksjonene bringes inn på teammøter og fellesmøter for kollektiv refleksjon. Å gjennomføre aksjoner er etter hvert blitt til en vane for mange, og lærerne planlegger og gjennomfører også andre aksjoner enn de bestemt av utviklingsgruppa.

Profesjonalitet

En profesjon er et yrke, noe man er faglært i. Det å være profesjonell kan bety flere ting, at man er utdannet og at man er dyktig på noe. Begrepet profesjonalitet, altså kvaliteten på arbeidet som blir utført, bør også trekkes frem i denne sammenheng. Profesjonalitet innenfor læreryrket er pedagogisk kompetanse, faglig kompetanse og yrkesetisk kompetanse. Med andre ord å kunne handle ut fra faglige, pedagogiske og etiske overveielser (Bergem, 1998).

Carlgren hos Furu (2007, s.159) bruker tre ulike begreper i sin fremstilling av den profesjonelle lærer. *Profesjonell* om å ha en yrkesutdanning, i motsetning til å være ufaglært, altså kunnskap om det fagfelt man opererer i. *Profesjonalisering* om det som kjennetegner en profesjon som teori, utdanning og kontroll over hvem som får utføre yrket, kontroll over kunnskapsutviklingen i yrket og etiske regler. *Profesjonalisme* handler om kvaliteten på yrkesutøvelsen.

Hargreaves og Fullan (2014, s.26) sier den profesjonelle kapitalen består av de tre delene humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. Humankapital er den individuelle kompetansen lærerne innehar, talent. Den sosiale kapitalen handler om den kompetansen som utvikles mellom kollegaer, i en sosial interaksjon mellom mennesker. Beslutningskapitalen handler om evnen til å ta beslutninger på bakgrunn av sin egen profesjonelle beslutningskraft. Hargreaves og Fullan (2014, ss.44-45) skriver om «å undervise som en proff». I beskrivelsen av dette legger de vekt på tre aspekter. Det ene er å bruke forskerblikket på undervisningen sin, og å arbeide med sin egen undervisningspraksis. Det andre er å ta et kollektivt ansvar og jobbe i team, heller enn å arbeide alene. Det tredje aspektet er at man samarbeider med andre skoler, fagforeninger og andre instanser for å felles løfte profesjonen.

Dale (1993) skiller mellom tre ulike kompetansenivåer i den pedagogiske profesjonaliteten. Han kaller de K1, K2 og K3. Hvor K1 er kompetansen man har til å gjennomføre undervisning, K2 er å lage undervisningsopplegg, mens K3 handler om å kommunisere i og utvikle didaktisk teori. Dale (1993, s.66) ser på sammenhengen mellom læreplaner, undervisningen og elevenes læreprosesser som et bilde på pedagogisk profesjonalitet. Han

skriver at læreplanene bestemmer, men at de samtidig tolkes og analyseres av lærerne som underviser.

Dale (1993, s.39) mener at *kollegialt fellesskap er en betingelse for å heve den profesjonelle kvaliteten i skolen*. Han fremhever at i skoler hvor samarbeidet mellom lærerne oppmuntres, er det større sjans for at nye ideer og metoder prøves ut. Dale skriver også at samarbeidet om planlegging vil også øke hver enkelt lærers repertoar. Å observere hverandre gir godt grunnlag for veiledning, og å undervise hverandre om ideer og praksis, gjør at en gransker egen praksis i større grad (Dale, 1993, s.42). Han skriver videre at slikt arbeid tar tid, og at dette er noe som må skje i den bundne arbeidstiden. Hargreaves og Fullan (2014) støtter dette synspunktet når de sier at lærerne har mye annet arbeid som gjør at de ikke får god nok tid til refleksjon. De mener at refleksjonen må gjøres til en del av det daglige arbeidet. Dette er utgangspunktet til aksjonslæring- og forskning.

Ved Rødli skole må lærerne fortelle om sine aksjoner i teammøter som gjennomføres ca. En gang i måneden, i tillegg deler vi med jevne mellomrom erfaringer i fellesmøter. De ulike trinnene oppfordres også av utviklingsgruppa til å planlegge og gjennomføre aksjoner sammen. Samarbeid med andre skoler skjer igjennom dialogsamlinger knyttet til 3M-prosjektet ca. fire ganger i året, og gjennom faggrupper som møtes samtidig som dialogsamlingene gjennomføres. Dette samarbeidet er det i all hovedsak deltakerne i utviklingsgruppa som deltar i.

Lærerfellesskap

En del av den profesjonelle kapitalen beskrevet hos Hargreaves og Fullan (2014), er sosial kapital. Denne omhandler kunnskapen og kompetansen som utvikles i møtet mellom lærerne. Dale (1993, s.39) sier at nettopp det kollegiale samarbeidet er en avgjørende faktor i å øke ens profesjonalitet. Man trenger tid til å reflektere sammen, heller enn å jobbe på hver sin lille øy adskilt fra resten av kollegiet. Postholm og Rokkones (2012, s.31) henviser til de amerikanske forskerne Marcus og Levine, når de skriver om forskning gjennomført omkring lærersamarbeid. De forteller at deltakelse i samarbeidende fellesskap påvirker læreres praksis, og derfor også forbedrer elevenes læring.

Gjennom å ha en sammenheng mellom undervisningen som foregår på skolen, kan man utvikle et felles språk som man kan bruke til å forstå og hjelpe hverandre (Robinson, 2015). Lærere utvikler et felles språk gjennom sin praksis, og kan dermed snakke om elevenes læring og lærerens handling. Å planlegge sammen er også lurt, da man sparer tid på dette. Å observere hverandre, samt komme med ideer og tips er andre momenter som er verdifulle. Dette er noe lærerne i et kollegialt fellesskap gjør (Dale, 1993, ss.41-42).

Louise Stoll (3.-4.februar, 2015) forteller i et foredrag om hvordan profesjonelle lærende fellesskap jobber. Hun har delt det inn i suksessens hvem, hva, hvordan og hvorfor. Hun sier at et slikt fellesskap består av mennesker som er inkluderende, reflekterende og opptatt av vekst og framgang. Lærere i et slikt fellesskap undersøker sin egen praksis, og utvikler kulturer for samarbeid i motsetning til å være den privatpraktiserende læreren. Disse lærerne skaper ny kunnskap, utvikler sin egen kapasitet og tar et ansvar for elevenes, sin egen og sine kollegers læring. Stoll sier videre at disse lærerne gjør det ikke bare fordi det føles godt for dem selv, men for å øke elevenes læring.

Lærende møter

Knut Roald (2012, ss.223-227) legger frem en skjematisk fremstilling av hva som kjennetegner kunnskapsutviklende møter. I første punkt vektlegges å være med å skape heller enn medbestemmelse, det vil si at det beste er om deltakerne får anledning til å komme med konkrete innspill ved å være forberedt til møtet. I det andre punktet kommer det frem at deltakerne får jobbe med eventuelle problemstillinger før møtet, slik at de kan stille spørsmål heller enn å komme med forslag. Punkt tre trekker frem viktigheten av at alle deltakere skal få inn sine refleksjoner og ideer, og det fjerde punktet handler om at man bør være på leting etter sammenhenger, ikke årsaker. I punkt fem skriver Roald om at før noen negative innspill får ta plass, skal kun det positive trekkes frem. I punkt seks står det at møteledelsen bør gå på omgang, altså at alle som deltar i møtene får anledning til å lede et møte, og også å være sekretær. I følge Roald er det også mest hensiktsmessig med heterogene grupper, fordi innholdet da kan bli dypere. I stedet for å stemme over forslag, bør man heller prioritere. Å lage seg mål, gjennom milepæler og ansvarsfordeling, vil også gjøre prosessen bedre. Han trekker også frem at man etter kurs og lignende bør legge frem det som var inspirerende. Teori er ikke det som gjør at de fleste tenner på en idé, men noe som har inspirert andre til å prøve ut i praksis kan være det. Han skriver videre at pauserommet eller lignende ikke er den optimale møtearena, men at man må velge et egnet møtelokale. Det siste punktet i den skjematisk fremstillingen til Roald er at det bør skilles mellom utviklingssaker og forvaltningssaker.

Michael Fullan (3.-4.februar, 2015) sier i et foredrag holdt i Lillestrøm i forbindelse med en nasjonal konferanse om skoleutvikling i praksis, at sosial læring er svært verdifull. Han sier at den individuelle læringen vi opplever er viktig, men at den sosiale læringen er viktigere. Dette begrunner han med at en slik sosial læring vil påvirke den individuelle læringen mer enn den individuelle påvirker den sosiale.

«Dersom profesjonell utvikling skal være en effektiv motor for skoleforbedring, må utviklingen av lærerne møte de identifiserte læringsbehovene til elevene» (Robinson, 2015, s.106). Viviane Robinson (2015, s.100) skriver om ulike dimensjoner ved elevsentrert ledelse hvor en av dimensjonene er *«Å lede lærernes læring og utvikling»*. Hun er opptatt av at skolen kan utvikles gjennom å øke læring hos lærerne ved forandring av praksis. Å lære gjennom kollektive prosesser er enklere enn å gjøre det alene (Robinson, 2015, s.103.) Andre kan, gjennom å stille spørsmål til din undervisning, kreve at du begrunner dine valg, noe som igjen skaper større refleksjon over egen praksis.

Refleksjon

Å reflektere handler om å vende tankene tilbake, og tenke over det en har erfart. Postholm og Rokkones (2012, s.23) beskriver refleksjonens rolle som utslagsgivende for læreres læring, og at refleksjonen kan bringe teori og praksis nærmere hverandre. Refleksjonens funksjon kan også tolkes som *utvikling av evne til å reflektere i samband med konkret praktisk-pedagogisk handling* (Søndenå, 2010, s.17).

Donald Schön har utviklet en teori om profesjonell praksis, og i denne teorien står to begreper tydelig fram, teknisk rasjonalitet og refleksjon-i-handling. Handlinger som bestemmes av vitenskapelige teorier er den tekniske rasjonaliteten. Den knytter Schön til profesjoner hvor det finnes en dekning for handlingene i vitenskapenes kunnskapssyn, eksempelvis medisin (Krogh, 2009, s.65). Konkurrenten til denne modellen er refleksjon-i-handling. Her viser Schön til at det finnes en indre sammenheng mellom tenking og handling (Krogh, 2009, s.65).

Man reflekterer mens man handler. Et tredje begrep hos Schön er knowing-in-action. Det handler om at du vet hva du skal gjøre i gitte situasjoner, selv om du ikke klarer å formulere det vitenskapelige aspektet ved hvorfor det er lurt å gjøre (Krogh, 2009, s.68). Dette knowing-in-action er en del av vår tause kunnskap, en kunnskap det ikke er enkelt å uttrykke. Den tause kunnskapen handler om den forståelsen som ikke er artikulert (Gilje & Grimen, 2011, s.157). En type kunnskap det er vanskelig å sette ord på. Steve Wretman (1998) skriver om den tause kunnskapen at om den kunne bli synlig og formalisert ville den ha stor verdi i forhold til læreres kompetanseutvikling. Refleksjon krever tid, og det må settes av tid til det skal den være verdifull. Slik han ser det kan man gjennom refleksjon forvandle praktisk kunnskap til teoretisk kunnskap.

I Dales skille mellom de tre kompetansenivåene plasserer han Schöns refleksjon-i-handling inn i de to første kompetansenivåene, K1 og K2. K3 nivået setter Dale sammen med etterutdanning, fordi han her ser mulighetene til at lærerne kan være refleksive forskere (Dale, 1993, s.25). Slik jeg ser det er han her inne på teoriens betydning for refleksjon. Han mener at teorien er av stor betydning for at refleksjon skal finne sted. Refleksjonens kvalitet avhenger av teorien. Man bruker teori til å forstå, og den gir grunnlag for å tolke.

Språket har betydning for omfanget av handlingsrefleksjonen sier Dale (1993, s.26). Hva man her med seg i fra før, gjennom utdanning og språk gjør en mer egnet til å møte hverdagsproblemene. Etter hvert som evnen til handlingsrefleksjon øker, kan man oppleve økt frustrasjon rundt mangel på anledning til å reflektere.

Etter at skolen min ble en del av 3M har refleksjonens rolle blant lærerne fått en større rolle. Vi er allerede i god gang med å være en lærende organisasjon hvor vi planlegger, prøver ut, observerer og reflekterer sammen. Delingskulturen er tydelig, og skolens ledelse legger opp til at praksisfortellinger kommer fram til flere enn bare våre «nærmeste». Slik jeg ser det driver skolen allerede med det Bjørndal (2012, s.28) kaller samarbeidende aksjonslæring, og vi arbeider med å fremme vår profesjonelle praksis.

Oppsummering

Den konstruktive samfunnsvitenskapen søker etter løsning på problemer, og i et intervensjonerende forskningsopplegg griper forskeren inn i det feltet hun studerer med tanke på å forbedre det. Innenfor konstruktiv samfunnsvitenskap fins det ulike retninger, hvor den emansipatoriske kunnskapen er av spesiell interesse for skolene. Samfunnsvitenskapelig forskning skal være frigjørende og føre til en forbedring av feltet. Dette gjøres ved at aktørene selv definerer sine utfordringer og problemer.

Den sosiokulturelle teorien fremmer læring som en sosial aktivitet, og gjennom å ha et hermeneutisk perspektiv kan vi forstå andre gjennom oss selv. Språket og samhandlingen regnes som koblingen mellom den personlige og den sosiale læringen. Innenfor hermeneutikken spiller forforståelsens betydning en avgjørende rolle for at forståelse skal oppnås. Våre egne betraktninger er viktige for å føre oss videre.

Aksjonsforskning er forskning for forandring, hvor målet er å skape ny kunnskap og praksis ved bruk av aksjonsforskningsspiralen. Deltakernes aktive rolle, og refleksive prosesser fremheves i forskningen.

Skoleutvikling styres både utenfra, ovenfra og innenfra. Utenfra igjennom eksempelvis nasjonale læreplaner, ovenfra gjennom kommunale bestemmelser som for eksempel skoleutviklingsprosjektet 3M, og innenfra gjennom lærerens tanker om skolens og elevenes behov. I et utviklingsarbeid kan man oppleve spenningsforhold mellom de ulike aspekter av skolehverdagen, og skolens kultur kan sette grenser for utviklingen.

Å drive med aksjonslæring handler om å ha en forskende tilnærming til sin praksis, gjennom å planlegge, gjennomføre, observere og reflektere over det man gjør. Dette vil kunne være med på å øke lærernes profesjonalitet. Utvikling av profesjonalitet skjer gjennom teori og praksis, samt refleksjonen rundt dette. Samarbeidende fellesskap påvirker lærernes praksis, og derfor også elevenes læring. Lærende møter er læring gjennom kollektivt arbeid, noe som vil kunne føre til større grad av refleksjon fordi en må begrunne sine valg i møtene (Robinson, 2015).

Utviklings- og forskningsarbeidet

I dette kapitlet beskrives først Rødli skoles utviklingshistorie de siste 3 årene, da dette er den tiden vi har hatt størst fokus på utvikling av de emnene jeg skriver om i oppgaven min. Deretter forteller jeg om et pilotarbeid jeg gjorde i forkant av forskningen min, før jeg beskriver mine deltakere, samt de aksjonene jeg har gjennomført. Til slutt reflekterer jeg over hvordan møtene har blitt gjennomført.

Skolens utviklingshistorie

I februar 2010 ble Harstad kommune med i utviklingsprosjektet VLS (Vurdering, Læring og Skoleutvikling). Den nasjonale satsningen *Vurdering for læring* (VFL) handlet grovt sett om fire prinsipper. For det første at mål for opplæringen skal være kjent for elevene, og at de skal forstå hva som forventes av dem. Det andre prinsippet handler om at tilbakemelding fra lærer til elev skal si noe om kvaliteten på arbeidet. Det tredje prinsippet sier at eleven skal få fremovermelding, hvor det foreligger råd om hva som kan forbedres. Det fjerde prinsippet sier at eleven skal også vurdere sin egen læring (Udir.no). I Harstad kommune fikk denne satsningen etter hvert navnet *Vurdering, Læring og Skoleutvikling* (VLS). Utviklingsarbeidet ble organisert gjennom lærende nettverk, hvor ideen var at flere skoler skulle samarbeide om skoleutviklingen. I den forbindelse ble det dannet en lokal utviklingsgruppe på skolen. Gruppen besto av lærere som hadde et ønske om å delta i gruppa, lærere som var plukket ut av ledelsen, samt ledelsen selv. Denne gruppa skulle jobbe med den lokale skoleutviklingen, og drive utviklingsarbeidet i skolen fremover. Utviklingsgruppa deltok i nettverk med andre utviklingsgrupper fra andre skoler i kommunen, og hadde i oppgave å bringe ideene fra dialogsamlinger inn i resten av kollegiet.

Høsten 2013 ble kommunen med i den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling*, lokalt kalt *motivasjon, mestring og muligheter* eller 3M, for å gjøre undervisningen på ungdomstrinnet mer praktisk, variert, relevant og tydelig. Hensikten med satsningen var å gjøre undervisningen mer motiverende for elevene. Målet var å gi bedre opplæring i de grunnleggende ferdighetene lesing og regning, styrke klasseledelse for å skape godt læringsmiljø, samt forbedre arbeidet med læringsstrategier. Det ble samtidig bestemt at også barneskolene i kommunen skulle være en del av satsningen. Fra oppstarten av 3M har Rødli skole valgt satsningsområder vi har jobbet spesielt mye med, nemlig lesing, klasseledelse og nå skriving. Ved vår skole hadde vi allerede satt ned en utviklingsgruppe i forbindelse med arbeidet med vurdering for læring, og den samme gruppa skulle også jobbe videre med 3M. Det første vi skulle ha fokus på i prosjektet var lesing. I løpet av høsten 2013 hadde alle trinn gjennomført aksjoner knyttet til lesing, gjennom bruk av ulike lese- og læringsstrategier og stasjonsundervisning. Våren 2014 ble det utviklet en lokal leseplan ved skolen som inneholdt faste leseaktiviteter, samt lesestrategier det skulle arbeides med på hvert trinn. Denne ble brukt skoleåret 2014/2015, før det høsten 2015 kom en kommunal plan for læringsstrategier som skulle følges.

Nå har 3M dreid inn mot skriving, og da jeg ser at arbeidet med lesestrategier bør kobles videre mot skriving har jeg også det med i min forskning. Vi har skoleåret 2015/2016 laget temaplaner ved skolen, for å sikre større tverrfaglighet. I en temaplan skal lærerne på hvert trinn forsøke å knytte fagene opp mot hverandre, slik at elevene får en mer helhetlig innføring i de ulike temaene. Lærerne ved Rødli skole forpliktet seg også til å knytte inn strategier fra den kommunale læringsstrategiplanen i temaplanene. Da utviklingsgruppa mente det var viktig å få alle lærere til å se at de er skrivelærere, skulle det også i temaplanen våren 2016 ligge skriveaksjoner i alle fag, bortsett fra de praktisk-estetiske. Tanken var at det tverrfaglige

elementet skulle bedre tilrettelegge for mer omfattende skrivearbeider hos elevene, selv i fag med bare en undervisningstime i uka. Kunne man koble sammen den ene naturfagstimen, med de fire norsktimene ville man kunne arbeide mer konsentrert rundt skrivingen og lærere på tvers av fag ville måtte planlegge og gjennomføre dette sammen.

Jeg har vært med i utviklingsgruppa siden den ble opprettet og erfaringen fra deltakelsen i utviklingsprosjektene i kommunen i ganske mange år nå, gjør at jeg ser mange endringer ved skolen. Lærerne gjennomfører aksjoner knyttet til satsningen i 3M, og kulturen for deling er i utvikling. Vi deler aksjoner vi gjennomfører i egne klasserom på teammøter og på enkelte fellesmøter. Men, legger alle merke til denne utviklingen? Og, er alle med? Jeg er med i skolens utviklingsgruppe, og påvirkes kanskje noe av dette. Jeg gjør det utviklingsgruppa planlegger og setter på dagsorden, men jeg vet ikke om alle andre også gjør det. Mine observasjoner og antagelser sier meg uansett at språket har forandret seg, og at personalet nå går rundt og snakker om aksjoner hit, og aksjoner dit. Aksjon var et ord få forbandt med klasserommet for noen år tilbake, men sendte heller tankene mot store politiske demonstrasjoner. Nå er det en del av dagligtalen på huset. Det settes av tid til praksisfortellinger i fellestid og teamtid, vi har hatt besøk av kommunens ressurslærere i forhold til de ulike emnene vi jobber med, og vi forpliktes av ledelsen til å gjennomføre aksjoner på alle trinn. I følge Blossings utviklingsfaser (2008) er tiden vesentlig. Tidspress er et problem i de fleste skoler. Å finne tid er vanskelig i en hektisk hverdag. I min aksjonsforskning ville jeg finne rom til refleksjon over de erfaringer vi har gjort oss.

Pilotundersøkelse

I forbindelse med egne studier gjennomførte jeg et intervju med en av mine kollegaer. Dette intervjuet, som omhandlet arbeid med lesing og leseforståelse i klasserommet, kan jeg betrakte som en aksjon eller pilot til min masteroppgave. I denne pilotundersøkelsen ville jeg undersøke hvordan min intervjuperson betraktet eget arbeid med elevenes lesing og leseforståelse, samt hvordan hun jobbet med læringsstrategier i eget klasserom. I intervjuets første del ble intervjupersonen min spurt spørsmål omkring uttrykket «lesing i alle fag». Hun kom da inn på betydningen av bruk av lesestrategier for å forstå tekst, og på konkrete metoder som kan hjelpe elevene til å forstå. Hun beskrev også viktigheten av å bruke strategier i flere fag.

«Det er ikke bare norsklærerens oppgave å lære elevene lesestrategier».

Det hun sa om at alle lærere må arbeide med lesestrategier, kan også overføres til skriving som grunnleggende ferdighet mener jeg. Det er ikke bare norsklærerens oppgave å lære elevene skrivestrategier.

I andre del av intervjuet var mitt fokus hvordan vi kan forbedre arbeidet med elevenes leseforståelse. Her trakk hun frem en spiralliknende måte å jobbe på blant lærerne. Først får man en idé, så planlegger man en aksjon rundt denne ideen, man observerer og reflekterer, og så starter man en ny eller videreutvikler aksjonen. Ved å jobbe slik mente hun vi kan utvikle oss som lærere, og forbedre vårt arbeid til fordel for elevene. Slik jeg ser det var det hun skisserte her aksjonsforskningsspiralen, selv om hun ikke brukte det navnet på det. Resultatet av pilotundersøkelsen min gjorde at jeg holdt interessen oppe for å ha nettopp lesing og skriving som en del av min forskning, og at jeg samtidig ville undersøke nærmere hvordan lærere lærer og hvorvidt skoleutviklingsprosjektene vi har vært en del av de siste

årene har hatt betydning for lærernes undervisning og tanker om undervisning. Derfor gikk jeg høsten 2015 i gang med å skaffe deltakere til studien min.

Utvalg

Da skoleåret 2015/2016 startet spurte jeg mine deltakere om de kunne tenke seg å delta. Slik jeg ser det kan det være vanskeligere å få med seg alle i store grupper, mens små grupper forplikter i en større grad til deltakelse. Derfor valgte jeg å spørre tre lærere om å delta, og ikke flere. Jeg ønsket å få faglig bredde i intervjuene, derfor valgte jeg deltakere med et noe ulikt utgangspunkt. Alle, inkludert meg selv, er allemennlærere og underviser i flere fag, men de tilhører ulike faggrupper på skolen. To av deltakerne er med i faggruppe i matematikk, en er med i faggruppe for de praktisk-estetiske fagene, og jeg er med i faggruppe for engelsk. Faggruppene er grupper av lærere som møtes en gang i måneden for å jobbe spesifikt innenfor ett fag. Enten ved å lage undervisningsopplegg, lage planer for faget eller diskutere fagets innhold for alle trinn.

Den første deltakeren min er Karl. Han har vært positiv til å være med hele veien, og har sagt helt siden jeg startet med masterutdanningen at han kunne delta. Den andre deltakeren er Rune. Da han ble spurt om å være deltaker var han først litt «lunken». Han lurte på hva det ville innebære, og om han kom til å få noe ut av det. Han spurte om planen var å planlegge sammen, dele erfaringer og opplegg og lære av hverandre. Da jeg bekreftet at dette var tanken min bak det hele sa han umiddelbart ja. Den siste deltakeren min er Ada. Hun jobber nært meg i det daglige, og har hjulpet meg i tidligere forskning jeg har gjort i forbindelse med studiene mine. Jeg var redd hun skulle føle seg forpliktet til å delta på grunn av nærhet til meg, derfor spurte jeg henne og la til betenkningstid. Da det hadde gått rundt to uker siden jeg spurte, minnet jeg henne på det og hun svarte positivt. Alle deltakerne, inkludert meg selv, jobber på mellomtrinnet. Vi har alt i fra 6-18 års erfaring i læreryrket.

Deltakerne har et noe ulikt faglig utgangspunkt, men har til felles at alle er , eller har vært, en del av skolens utviklingsgruppe. To av deltakerne har vært med i utviklingsgruppa fra oppstarten fram til høsten 2015. En av deltakerne ble med i gruppa høsten 2015, og jeg har vært med hele tiden. Dette var ikke noe jeg tenkte over før jeg valgte ut mine deltakere, men noe jeg har reflektert over i ettertid. Jeg måtte tenke om dette utvalget egentlig er representativt. Det er mulig at utvalget mitt er for snevert, da de tre jeg valgte har hatt en rolle i skolen som de fleste andre lærerne ikke har hatt. Eller kanskje de er et mer passende utvalg for min forskning enn lærere som ikke har vært med i utviklingsgruppa, nettopp fordi at de har jobbet tett med skoleutviklingen. Jeg har kommet fram til at de er alle lærere i egne klasserom, de gjør seg tanker omkring egen undervisning og utvikling, og derfor er de representative for min studie.

Aksjonene

Tanken min da jeg startet forskningsarbeidet mitt var at vi skulle gjennomføre aksjoner i lesing og skriving mellom hvert møte, og bruke møtetiden til å reflektere over disse. Jeg hadde et ønske om at vi sammen skulle planlegge aksjoner, handle i egne klasserom, observere hva som skjedde og reflektere sammen etterpå. Dette mente jeg kunne være et ledd i å utvikle og forbedre arbeidet med lesing og skriving som grunnleggende ferdighet. Det har ikke blitt helt sånn. Deltakelsen i prosjektet 3M, gjør at vi har fokus på spesielle områder i løpet av en viss tid, slik som lesing og skriving. På grunn av dette gjennomføres det en del aksjoner på skolen. Disse aksjonene planlegges trinnvis etter ønske fra utviklingsgruppa, føres inn i planene våre og diskuteres i teamtid. Aksjonene skal omhandle det som er skolens

fokusområde i den aktuelle tiden, og noen lærere gjennomfører også aksjoner knyttet til andre utfordringer de møter i sin praksis. Min aksjon har blitt til en del av skoleutviklingen som allerede finner sted, ved at jeg har skapt fordypende, reflekterende samtaler ved hjelp av fokusgruppeintervjumetodikk. Aksjonen har vært møter som har blitt til en arena for utvikling av ideer og tanker, et sted for refleksjon og samtaler. Vi har hatt lærende møter, som på sikt kanskje kan føre til at man kan nå ut til flere i kollegiet. I tillegg til dette har både jeg og deltakerne mine gjennomført aksjoner i lesing og skriving i våre klasserom, men uten at vi alle planla dem sammen. Vi har hatt fem møter og jeg har fungert som møteleder i samtalene, men jeg har også hatt en deltakende rolle i samtalene. I rollen som møteleder har jeg stilt spørsmål til deltakerne samtidig som jeg har latt dem snakke relativt fritt under hvert emne jeg har tatt opp. I deltakerrollen har jeg kommet med innspill omkring egen praksis i klasserommet.

Tabell 2, oversikt over møter

Dato	Deltakere	Tid	Tema
10.november 2015	4	20 minutter	Begrepene lesing og skriving
17.november 2015	4	16 minutter	Egen læring
15.desember 2015	2	34 minutter	Deling av aksjoner
19.januar 2016	3	42 minutter	Deling av aksjoner
2.februar 2016	4	53 minutter	Deling av aksjoner

Tabellen gir en oversikt over møtene vi hadde med dato, tid og tema. Jeg har også tatt med antall deltakere som var tilstede på møtene. Antallet er inkludert meg selv. Jeg hadde som utgangspunkt at hvert møte skulle vare i omtrent 30 minutter, dette for å ikke kreve for mye av deltakernes tid. Tabellen viser at lengden på møtene varierte, fra 16 minutter helt opp til 53 minutter.

I forkant av møtene laget jeg en plan over hva møtene skulle inneholde.

Tabell 3, design for lærende møter

Refleksjon	Teori
Samtale om skolens utvikling	Aksjoner i eget klasserom

Designen for mine møter kan beskrives slik som i tabellen over. Refleksjon og samtale om vår utvikling er det som har fått mest plass. Dette kom ut av et behov det syntes lærerne hadde.

Refleksjonene har omhandlet aksjoner og egen læring, og samtalene om skolens utvikling har dreid seg mest om ønsket om en delingskultur i endring. Aksjoner i eget klasserom var noe jeg hadde opprinnelig tenkt skulle planlegges på møtene, men da skolens lærere gjennomfører aksjoner som et ledd i skoleutviklingen generelt, har møtene våre heller handlet om refleksjonen rundt de aksjonene vi allerede gjør og forutsetninger for vår egen læring. Innføring av teori har i hovedsak kommet fra min side, ved at jeg har kort presentert tidligere forskning omkring spesielt lesing og skriving, og at jeg har presentert teori omkring skoleutviklingens faser.

Jeg har i fremstillingen her kalt samtalene for 1.møte, 2.møte og så videre. Møtene er beskrevet i forhold til form og innhold, og utdrag fra egen logg er også tatt med. Utdragene fra loggen er skrevet med uthevet skrift.

1.møte

I det første møtet ville jeg snakke med deltakerne mine om lesing og skriving, da dette var feltet jeg ønsket å utvikle. Jeg hadde kalt inn til møte på mitt klasserom, og hadde tatt med noe å spise slik at deltakerne skulle føle seg godt ivaretatt. Til møtet hadde jeg formulert tre spørsmål jeg ønsket svar på, men jeg åpnet også opp for andre innspill. Disse første spørsmålene skulle være med på å forme det videre forløpet i møtene våre.

Det første spørsmålet jeg stilte deltakerne mine var lett å besvare, og handlet mest om å få ekstra informasjon til presentasjon av utvalget, men var også lagt inn for at deltakerne skulle få et enkelt spørsmål til å begynne med. Møtet hadde en lett og ledig tone i starten, med latter og tøys. Noen var kanskje litt nervøse siden de skulle på lydopptak, men samtalen ble mer «alvorlig» etter hvert. Jeg noterte i loggen min underveis i intervjuet, og det første jeg skrev ned var: *Bli litt usikker på om deltakerne tar meg seriøst. Ser noen «lure» smil og en blikkveksling mellom to deltakere som gjør meg usikker, men mulig jeg overanalyserer?* En av deltakerne hadde blitt intervjuet av meg før, og jeg var mer trygg på at denne deltakeren ville ta oppdraget slik jeg forventet. Men, jeg var usikker på hva mine andre deltakere ville tenke om meg i denne rollen, forskerrollen. Ville de ta meg seriøst?

Da jeg senere skulle kategorisere datamaterialet var det noen nøkkelord for hva som kom fram under samtalen som sto tydelig fram. Noen nøkkelord var direkte koplet til lesing og skriving i ulike fag. Disse var skriverammer, strategier, tverrfaglighet, lærerens tilbake- og fremovermeldinger. Andre nøkkelord var knyttet til lærernes læring og skoleutvikling, slik som ledelsens ansvar og læreransvar, tid, samarbeid, samt behov for pådrivere. Dette kommer jeg tilbake til i resultatdelen.

2.møte

Til det andre møtet hadde jeg kun et spørsmål med meg, og samtalen skulle dreie seg om læreres læring. Hensikten med dette møtet var for meg å finne ut hvordan deltakerne betraktet sin egen læring, og hva som får i gang læreres læring.

I loggen skrev jeg: *Spennende møte. Tenker at de andre svarer mye av det jeg hadde forventet å høre. Har avtalt nytt møte allerede i neste uke. Dette kan bli bra!* Jeg synes deltakerne virket interessert i mitt felt, og de delte velvillig av egne erfaringer og tanker rundt egen læring. Også denne samtalen hadde noen tydelige hovedtrekk, og viktige nøkkelord her til kategoriseringen var nettverk, faggrupper, enkelte kollegaer, workshops, deling, ledelsens

rolle, tid, møte med andre profesjoner, og ekstern «hjelp». Alle disse nøkkelordene knyttet jeg til lærernes læring og skoleutvikling.

Vi avtalte nytt møte uka etter hvor tanken min var å planlegge aksjoner, men jeg hadde et møte i utviklingsgruppa så det måtte utgå. På grunn av andre møter og diverse planlegging ble vårt tredje møte da utsatt i tre uker. I mellomtiden fikk jeg spørsmål fra en av deltakerne: «Når skal vi møtes igjen?» Dette tok jeg som et godt tegn. Kanskje de syns det var greit å få snakket om praksisen sin, og at vi faktisk tok oss tid til det. Da det tok lengre tid enn forventet mellom andre og tredje møte, fikk jeg flere av disse spørsmålene. Jeg kommer tilbake til det i beskrivelsen av tredje møte. 9. desember skrev jeg følgende i loggen min: *Jeg har nok en gang kviet meg for å spørre gruppa om møte, spesielt siden jeg måtte avlyse sist gang. Jeg er redd for å virke ustrukturert og useriøs. Videre skrev jeg: Aksjonene. Dyttes de på eller gjør de dem fordi de opplever de har et problem eller en utfordring?*

3.møte

Til tredje møte hadde vi avtalt å dele våre siste aksjoner. I forkant av dette møtet hadde to av deltakerne hadde etterspurt nytt møte. En av deltakerne var også interessert om jeg fant noe brukbart datamateriale i opptakene. Jeg fortalte om hvor interessant det er å transkribere, men vi kom mest inn på språklige nyanser ikke så mye innholdet i det vi sa. Disse spørsmålene fikk meg til å tenke at deltakerne kanskje syns det var fint å møtes, og snakke om pedagogikk. Allikevel da møtedagen kom var det kun en deltaker som møtte opp. Jeg hadde ikke fått noe beskjed om frafall fra de andre to. Mye kvernet rundt i hodet på meg, og jeg noterte i loggen: *Har de ikke lyst lenger? Var jeg for hvass i kommentarene omkring andre ting tidligere på dagen?* Jeg konkluderte allikevel med at de sikkert hadde glemt det. Jeg skrev videre i loggen at: *Må huske på å minne på, selv om mail er sendt. Spørre om årsak i morgen?* Jeg valgte å ikke ta lydopptak på dette møtet, men noterte heller ned i loggen under samtalen: *Merker nok en gang hvor vanskelig det er å bare notere. Jeg trenger lydopptakerens støtte for å være tilstede i samtalen.*

Den deltakeren som møtte til 3.møte har jeg brukt litt som en «sparringspartner», da denne er bedre kjent med mitt masterarbeid over tid enn hva de andre deltakerne er. Etter dette møtet spurte jeg denne deltakeren en del spørsmål omkring det rent tekniske ved gjennomføringen, blant annet i forhold til deltakernes mulighet til å forberede seg til samtalen. Deltakeren ville ikke ha spørsmålene på forhånd, fordi den følte at det da ikke kom til å bli ekte. Da jeg hadde latt ordet være fritt i de to første samtalen, kom denne deltakeren med forslag om at jeg skulle være ordstyrer og bestemme når noen skulle snakke, slik at ikke en stemme ble sterkere enn de andre. Dette var tips jeg tok til meg, og brukte i senere samtaler.

Å planlegge en ny aksjon lot jeg utgå da bare den ene deltakeren møtte opp. Vi planlegger aksjoner sammen ellers også, derfor benyttet jeg sjansen til å snakke om utviklingsarbeidet ved skolen i løpet av de siste årene. Hovedtrekkene i denne samtalen gikk på motivasjon, utviklingsgruppa som pådriver, refleksjon, og språket i endring. Også her knyttet jeg alle nøkkelordene til læreres læring og skoleutvikling.

4.møte

Hensikten med det fjerde møtet, var å få fram arbeidet med å knytte aksjoner til vårens temaplaner. Jeg hadde forberedt tre spørsmål for å få svar på dette. Denne gangen var to av deltakerne klar til møte. Jeg sendte en mail uka før med de tre neste datoene, og jeg sendte påminningsmail samme dag. De to som kom til møtet husket på det etter å ha blitt tilsendt

mail 4.januar med alle datoer fremover. Jeg sendte påminningsmail samme dag på morgenen. Deltakeren som ikke kom hadde vært på utflukt med elevene, og hadde ikke lest dagens mail. Denne deltakeren beklaget det via mail samme ettermiddag, og ytret et ønske om å få muntlige påminninger også. Dette kom frem ved et par senere anledninger også. *Kanskje sms må sendes, evt. huske å gi beskjeden også muntlig?* Jeg startet dette møtet med å presentere forskning for gruppa, NORM- og SKRIV-prosjektet. Jeg fortalte også om Blossings faser i et utviklingsarbeid, før jeg stilte mine spørsmål.

De nøkkelordene som ble mest fremtredende i denne samtalen knyttet til feltet lesing og skriving var tverrfaglighet og temaplan, samt strategier for lesing. Vi hadde frem til nå kommet inn på tverrfaglighet ved flere anledninger på tidligere møter, og vi avtalte å fortelle om aksjoner tilknyttet dette på neste møte. Nøkkelord knyttet til lærernes læring var deling og spredning, samarbeid, tid og ledelsens støtte .

Jeg merket på dette møtet at det ble en del «utenomsnakk», siden jeg ville ha lesing og skriving som tema. Jeg tenkte allikevel at det var nyttige tanker og refleksjoner som ble fremmet på gruppa i forhold til skoleutvikling og egen læring. Deltakerne beklaget flere ganger at de tok avstikkere, men jeg synes det var interessante saker de tar opp. Da jeg takket for nok et møte fikk jeg kommentaren; *«Det er ingenting å takke for. Jeg synes det er artig jeg»*.

5.møte

Hensikten med det femte møtet var å fortelle om aksjoner hvor vi hadde jobbet tverrfaglig. Alle deltakerne møtte opp til dette møtet. Jeg hadde tatt med noe godt å tygge på til hver samtale, og dette var intet unntak. Jeg tenker at grunnen til det, var en slags takk til deltakerne for at de ville være med på dette. Til dette møtet hadde vi avtalt at vi skulle fortelle om vår siste skriveaksjon, men deltakeren som ikke møtte opp sist hadde ikke fått denne beskjeden, da det var en muntlig avtale mellom oss andre. Dette gjorde at jeg lot en av deltakerne som var med på forrige møte begynne å fortelle. Jeg spurte deretter om deltakeren som ikke møtte til forrige møte ville fortelle noe, eller om det ville være best å vente til alle andre hadde presentert noe. Denne deltakeren mente da at det var greit å «ta det på sparket», og at det ikke var noe problem å ikke vite om det på forhånd.

Fremtredende ord knyttet til feltet lesing og skriving i det transkriberte datamaterialet ble denne gangen bruk av skriverammer, mengdelesing, fagspesifikk skriving, gruppearbeid , tilbake- og fremovermeldinger, formålet med skrivingen, lese- og skrivestrategier, motivasjon og variasjon. Nøkkelord knyttet til lærernes læring og skoleutvikling var refleksjon og deling. Møtet var godt, og jeg tror deltakerne hadde et stort behov for å snakke denne gangen. Jeg hadde tenkt at møtet skulle vare i en halvtime, men det ble nesten dobbelt så langt. En av deltakerne måtte gå litt tidligere enn oss andre, men de to andre avsluttet møtet med å forsikre meg om at de ikke synes det var et ork å komme til møtene mine. De så på det som vel anvendt tid.

Den uformelle samtalen

Ofte har man disse uformelle samtaler på arbeidsrommene, og i disse kan det komme frem nye perspektiver. Jeg hadde etter det andre møtet med mine deltakere en samtale med kollega om masterskrivingen. Hun ville egentlig bare høre hva jeg skrev om, og dette ble til en halvtimes samtale og refleksjon rundt arbeidet vi gjør på skolen. Jeg hadde ikke med meg

båndopptaker, men noterte i loggen rett etter samtalen og gjorde en spontan avtale om at jeg kunne bruke materialet i oppgaveskrivingen.

Min kollega snakket mye om samarbeidsdynamikkens rolle i egen læring. Hun hadde arbeidet med mange forskjellige mennesker, og mente at evne til samarbeid var utrolig viktig. Hun sammenlignet det å arbeide med mennesker som bare baserer seg på erfaringen, med en sirkulær bevegelse fra år til år. «Å snu bunken», var uttrykket hun brukte på det. Å ikke bruke tid til refleksjon rundt egen praksis gjorde at egen læring ble minimal. Hun jobbet nå med mennesker hun oppfattet som mer fremadrettet, det vil si at hun så at man satte seg mål og vendte nesene fremover heller enn å gå i en sirkelbevegelse fra år til år. Hun sa at hun var full av ideer, men hun trengte folk rundt seg som hjalp henne med å sette disse ideene ut i livet. Mennesker kunne holde henne tilbake, eller backe henne opp. Jeg noterte egne tanker i loggen etter denne mer eller mindre tilfeldige samtalen: *Har alle en sånn følelse, tenker jeg? Er sammensetning av team utslagsgivende for hvordan en skole og dens lærere utvikler seg? Da er ledelsens oppgave ganske stor og krevende.*

Hvordan fungerte møtene?

Om jeg tar i betraktning den fremstilling av kunnskapsutviklende møter som Roald (2012) skisserer kan jeg si at ikke alle punktene er fulgt. Hvor Roald mener deltakerne skal stille forberedt til møtene, for å kunne stille spørsmål og være medbestemmende, har jeg latt mine deltakere få vite emne på forhånd. Sånn sett kan jeg si at de to første punktene er fulgt, men jeg har ikke latt de få spørsmålene på forhånd fordi en av deltakerne ikke ønsket det. Her burde jeg latt de to andre stemmene også komme inn. Alle deltakerne har fått frem sine refleksjoner, i henhold til punkt tre i Roalds fremstilling. Slik jeg ser det har vi i møtene lett etter både sammenhenger og årsaker til at ting er som de er, og det har vært rom for både positive og negative innspill, slik punkt fire og fem hos Roald viser. Punkt seks hos Roald foreslår at møteledelsen bør gå på omgang, men dette punktet har jeg ikke fulgt. Tanken har slått meg i etterkant, for da hadde jeg kanskje følt meg mer som en deltaker på lik linje med de andre, og mine deltakere hadde også sett på meg som en likeverdig deltaker. Hos Roald er punkt sju at gruppen bør være heterogen, og selv om jeg nevner at vi har et ulikt faglig utgangspunkt er vi alle lærere og vi jobber alle ved samme skole. Vi har ikke hatt noen forslag å stemme over, så det punktet tar jeg ikke i betraktning her, men vi har satt oss noen mål om å forandre delingskulturen på skolen til det bedre. Vi har alle lagt frem inspirerende fortellinger, men å koble dem direkte til teori har jeg stått for. Hadde jeg stilt krav til deltakerne om at de skulle forberede seg, ville det kanskje sett annerledes ut. Møtearenaen vår har vært et klasserom på skolen, og der har vi vært uforstyrret. Vi har tatt opp både forvaltningssaker og utviklingssaker, da dette så ut til å være et behov for deltakerne.

Det første møtet vi gjennomførte var preget av usikkerhet fra min side, kanskje mest fordi jeg var litt uklar på hvilken rolle jeg skulle ha. Hva skulle møtelederrollen inneholde? Skulle jeg være veldig styrende og stoppe samtalen på avveier, eller skulle jeg innta en mer observerende, flue-på-veggen-rolle? Deltakerne var nok også litt usikre på hva møtene ville innebære for dem og hva jeg forventet av dem, derfor var det en litt tøysete og nervøs stemning. De påfølgende møtene derimot, ble preget av en større ro hos både meg og mine deltakere. Samtalene fløt fint og jeg fikk mye interessant data.

Møtelederrollen ble til underveis i møtene, og jeg fikk også tips fra en av deltakerne om å styre samtalen noe, for å sikre en noenlunde lik deltakelse på alle. Jeg kom etter hvert til å styre samtalen i form av startspørsmål, og så lot jeg alle få ordet i tur og orden. Etter hvert åpnet jeg opp for at de kunne koble seg på hverandres innspill underveis i samtalen. Det at

alle måtte besvare alle spørsmål, gjorde kanskje at de også ønsket å komme med innspill til hverandre. Om du først har tatt ordet, er det lettere å gjøre det igjen.

En utfordring for meg har vært når ikke alle deltakerne har møtt opp på avtalte møter uten å gi beskjed, men kanskje burde jeg ha vært flinkere til å minne dem på at vi skulle møtes.

Forskningsmetoder

Vi kan skille mellom kvantitative og kvalitative metoder for datainnhenting i samfunnsforskningen. Grovt sett kan vi si at de kvantitative metodene er opptatt av å tallfeste data, og de kvalitative metoder er ute etter en dypere forståelse av forskningsfeltet (Bjørndal, 2012, s.29).

I dette kapitlet beskriver jeg de metoder jeg har brukt for datainnhenting. Jeg har i størst grad latt meg inspirere av og benyttet meg av den kvalitative metoden fokusgruppeintervju, men jeg har også skrevet logg underveis. Jeg har også her beskrevet hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet gjennom transkribering, koding og kategorisering. Deretter kobler jeg inn de etiske vurderinger jeg har gjort som aksjonsforsker.

Intervju

Intervjuet er en av de mest brukte metodene i kvalitativ forskning (Edwards & Holland, 2013). I et intervju produserer intervjuer og intervjuperson kunnskap gjennom sin relasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 37). Intervju kan være mer eller mindre strukturert, og det ustrukturerte og det semi-strukturerte intervjuet er mest brukt i kvalitative studier (Edwards & Holland, 2013). Et semi-strukturert intervju har et tema eller en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. En slik intervjuguide skal styre intervjuets forløp, men trenger ikke være styrende for hele samtalen. Samtidig er det intervjuerens oppgave å stille oppfølgingsspørsmål for å få utdypet deltakernes svar og få dem til å åpne seg (Edwards & Holland, 2013, s.72).

Bjørndal (2012) har laget en oversikt over ulike metoders styrker og svakheter. Her beskriver han at intervjuets styrke er at det gir god mulighet til å få svar på mange spørsmål, og at man som intervjuer kan få tilgang på en stor mengde informasjon. Han viser også til flere svakheter ved intervju som metode, blant annet at det er en fare for at intervjueren kan påvirke deltakernes svar. Her må man tenke over hvordan man kommuniserer med de man skal intervju. Å være en aktiv lytter, med nikk og smil vil oppfordre til mer prat enn om man lukker hendene over brystet. Hammersley og Atkinson (2012, s.167) problematiserer intervjuenes ektehet. Med det mener de at man kan ikke være sikker på at det som blir sagt er det som stemmer med virkeligheten. Men, på den andre siden mener de at man heller ikke kan avvise det som en sannhet.

Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju forklares hos Edwards og Holland (2013, ss.36-37) som et intervju med en liten gruppe mennesker som diskuterer et emne som er på forhånd valgt av forskeren. Samtalen kan styres av forskeren ved hjelp av en rekke spørsmål, og man kan velge å starte intervjuet med en «igangsetter» som for eksempel en film, et bilde eller lignende.

Kvale og Brinkmann (2009, s.162) forklarer fokusgruppeintervjuet som et intervju som kjennetegnes av *en ikke-styrende intervjustil, hvor det først og fremst er viktig å få frem deltakernes forskjellige synspunkter om det som diskuteres i gruppen. Formålet er ikke enighet og løsninger, men forskjellige synspunkter.*

Styrker med intervju av grupper, slik Bjørndal (2012) ser det, er at man kan få synspunkter fra mange uten å bruke mye tid på det. Svakheten kan være at en eller noen få deltakere får en dominerende stemme, eller at enkelte svar ikke kommer til syne på grunn av at det er flere

lyttere. Hammersley og Atkinson (2012, s.171) sier at å intervju grupper kan gjøre at det er vanskeligere for intervjueren å styre samtalen, men det positive kan være at deltakerne drar hverandre litt i gang.

Jeg har gjennomført fokusgruppeintervju omkring lesing og skriving, samt forutsetningene for lærernes læring. Jeg ønsket at samtalene skulle være uformelle og ikke fullstendig styrt av fastlagte spørsmål. Grunnen til dette er at jeg følte det ble mest naturlig for deltakerne, og at jeg da ville kunne få de mest interessante uttalelsene. Jeg har styrt samtalene i form av spørsmål og oppfølgingsspørsmål (vedlegg 2), men samtidig har jeg vært åpen for andre innspill fra deltakerne. En annen igangsetter jeg har brukt har vært presentasjon av teori, og nyere forskning på feltet vi har diskutert. Jeg har valgt å bruke intervju fordi det er en metode jeg mener det vil gi rike beskrivelser av feltet. En annen grunn til at jeg valgte å bruke fokusgruppeintervjuet var at jeg ønsket å få flere stemmer frem, og å intervju deltakerne sammen, heller enn hver for seg, var fordi jeg ønsket at vi skulle reflektere sammen over gjennomførte aksjoner. Da jeg er av den oppfatning at man lærer mer sammen, enn hva man gjør alene, var det best å ha gruppen samlet til intervjuene.

Hvordan kan man sikre kvaliteten på et intervju? Kvale og Brinkmann (2009) lister opp seks kvalitetskriterier for et intervju, og det første kriteriet er at intervjueren får spontane, rike og relevante svar fra intervjupersonen. Korte spørsmål og lange svar er neste punkt på kriterielista. Et tredje kriterium er hvorvidt man følger opp og klargjør meningen i svarene til intervjupersonene. Dersom noe var uklart for meg i analysefasen måtte jeg gå tilbake til mine intervjupersoner og få dem til å klargjøre for meg. Punkt fire på kriterielista er at intervjueren tolker underveis i intervjuet. Slik jeg ser det ville det vært vanskelig å ikke tolke underveis, da vi samtalte om noe vi alle skal ha fokus på i vårt arbeid. Videre er det også et kriterium at jeg som intervjuer må forsøke å bekrefte mine tolkninger underveis gjennom utsagn som: *Når du sier det, mener du da at... ..* Dette måtte jeg forsøke å gjøre uten å virke ledende i min formulering. Det siste punktet på lista over kriterier er at intervjuet skal kunne være en historie i seg selv, uten å kreve nærmere forklaring.

Lydopptak

Jeg har brukt båndopptaker under intervjuene, og jeg har forberedt spørsmål i forkant av møtene. Fordelen ved å bruke lydopptak var at jeg kunne lytte til det så mange ganger jeg ville i etterkant, og jeg var heller ikke avhengig av å huske det som ble sagt. Lydopptakene har tillatt meg å være tilstede i forskningen uten å måtte konsentrere meg om å notere. Ved å kunne lytte til opptaket flere ganger kunne jeg stadig oppdage nye ting, noe som hos Bjørndal (2012) fremheves som en av fordelene med lydopptak. Det jeg måtte ha i bakhodet var at samtalsituasjonen kunne bli kunstig på grunn av at oppmerksomheten kunne rettes mot at det lå en båndopptaker på bordet. Ville deltakerne sensurere sine egne utsagn fordi at lydopptakeren var der? Ville de pynte på virkeligheten? Bjørndal (2012) peker på et annet moment som kan være en ulempe ved bruk av lydopptak. Man kan ikke se kroppsspråk og ansiktsuttrykk, og da kan det ikke bestandig avgjøres om noe sies i spøk eller alvor. Slik jeg ser det er ikke dette et stort problem om transkriberingen skjer umiddelbart etter intervjuet.

Transkribering

Å transkribere intervju er tidkrevende, og intervjueren må på forhånd bestemme seg for hvor detaljert transkripsjonen skal være (Hammersley & Atkinson, 2012, s.215). Skal man ta med alle språklige nyanser, eller skal man plukke ut det som er relevant for

forskningsspørsmålene? Her må forskeren selv vurdere hva som er best, men også være bevisst på at å utelate for mye i transkripsjonen kan gjøre at man «mister» interessante data.

Samtalenes lengde har variert mellom 16 minutter og tett opp mot en time. I forhold til transkribering har jeg brukt omtrent en time på ca. 12 minutter. Transkribering tar tid, og det visste jeg på forhånd, men da jeg i tillegg hadde opptakene på mobiltelefonen måtte jeg spille av alle intervjuene i normal hastighet. Dette førte til mange runder med tilbakespoling for å sikre at jeg hadde hørt riktig første gang. Det finnes nok muligheter til å redusere hastigheten på opptakene, men dette er noe jeg ikke kan. Jeg hadde tidlig bestemt at alt skulle transkriberes, og at jeg ikke bare skulle plukke ut deler som umiddelbart virket interessante. Jeg valgte allikevel å transkribere kun meningsfull tekst, ikke alle *ja* og *mhm* som kom frem. Jeg har som sagt transkribert alle samtaler i sin helhet, og jeg har tilbudt mine deltakere å lese teksten. De har hele veien hevdet at «jeg stoler på deg». Om dette betyr at de gjør det og samtidig står for alt de har sagt, eller om de bare ikke er interessert i å bruke tid på gjennomlesingen vet jeg ikke. Jeg ønsker heller ikke å fundere på dette, så jeg har latt medstudenter lese igjennom de anonymiserte transkripsjonene for å se om de oppdaget andre aspekter ved innholdet enn hva jeg har gjort.

Koding og kategorisering

Å kode et intervju handler om å knytte nøkkelord til teksten, slik at man kan finne uttalelsene i datamaterialet. Ut fra kodene utvikles kategorier, som skal gi en beskrivelse av det som studeres. Kategoriene kan si noe om hvor ofte et tema dukker opp i intervjuet. Tanken er at kategoriene brukes til å redusere lange utsagn fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Mine nøkkelord for forskningen har vært lesing, skriving og læreres læring. Den første sorteringen av data ble gjort med utgangspunkt i de spørsmålene jeg hadde lagd til hver samtale. Jeg skrev ned hvert enkelt spørsmål, og la inn relevante svar under spørsmålene. Deretter jobbet jeg med å holde fokus på min problemformulering og mine forskningsspørsmål, i tillegg til at jeg også måtte se på hvilke elementer som dukket opp i lærernes stemmer. Deretter la jeg transkripsjonene utover bordet og begynte å lete. Selv om jeg hadde med meg nedskrevne spørsmål til alle samtaler, er det ikke alltid at samtaler dreier i den retning man hadde planlagt. Av og til snur vinden. Jeg kunne ha vært «streng» og hentet deltakerne inn igjen, men samtidig syns jeg samtaler var interessante og ville ikke avbryte en god flyt.

Jeg brukte markeringstusj på de utskrevne arkene for å markere det jeg lette etter, men jeg hadde også allerede under samtalenes gjennomføring oppdaget andre ting enn det jeg i utgangspunktet var ute etter. Jeg skjønnte derfor at jeg kunne komme til å måtte endre noe på sorteringsarbeidet og analysen etter hvert. Noen nøkkelord ble mer fremtredende i datamaterialet etter et visst antall gjennomlesinger. Kvale og Brinkmann (2009) benytter ordet koding om å knytte nøkkelord til tekstdeleer for å gjøre en senere identifisering av uttalelsene lettere. Jeg skrev disse nøkkelordene ned i teksten min under beskrivelsen av hver enkelt samtale, deretter skrev jeg de ned på et eget ark for å se hvilke mønstre jeg kunne få øye på. Etter man har sortert og kategorisert, er man klar for å bearbeide de ulike kategoriene i forhold til en analyse (Hammersley & Atkinson, 2012, s.241).

Logg

Rönnermann (2004, s.20) skriver at i aksjonsforskningen er skrivingen et viktig redskap for å følge sine egne tanker og handlinger. Dagboken, som hun kaller det, kan hjelpe forskeren til å få innsikt i egne tanker og bli en kilde til individuell refleksjon. Skrivingen kan bli en

mulighet til å få distanse til det som skjer i praksis.

Logg er enkelt å bruke og *hensikten er å skape en dypere forståelse av hendelser, gjennom skriftlig refleksjon* (Bjørndal, 2012, s.64). I loggen kan man skrive ned observasjoner og refleksjoner underveis i prosessen, og den kan betraktes som en samtale med en selv (Bjørndal, 2012, s.64). I likhet med intervjuet kan loggen kan være mer eller mindre strukturert i sin form. Den strukturerte loggen bestemmer hva som skal skrives, og settes gjerne inn i et slags system i form av skjema eller ferdig oppstilte spørsmål. Den ustrukturerte loggen er, som navnet tilsier, mer tilfeldig i hva og hvordan det skrives.

Å skrive logg krever at den som skriver er nøye med hva som noteres. Det bør være lett å finne fram i notatene ved en senere anledning. Det er også et poeng å skrive mens innholdet er ferskt, det vil si når du er i situasjonen eller kort tid etterpå. Å notere mens intervjuene pågår kan virke forstyrrende (Hammersley & Atkinson, 2012, s.213), både for intervjueren og de som blir intervjuet. Intervjuobjektet lurer på hva som noteres og intervjueren mister fokus på det som blir sagt.

Bjørndal (2012) forklarer en av styrkene til loggen som en måte å fremme refleksjonen hos den som skriver loggen. Svakheten med den kan være når den er uryddig, og ustrukturert, at den er vanskelig og tidkrevende å jobbe med i ettertid.

Jeg har skrevet ustrukturert logg i intervjuene, da jeg tidligere har opplevd at å ha fokus på den strukturerte loggen krever mer av meg i skrivningen, og tar fokuset bort fra intervjuet eller observasjonen. Etter undervisningsøkter, planlagte aksjoner i klasserommet, har jeg brukt en mer strukturert form i form av gjort-lært-lurt. Dette er basert på G-L-L-metoden hos Tiller (2006), hvor man skriver ned hva som gjøres, hva som læres og hva som er lurt å gjøre neste gang. Denne har jeg skrevet inn i etter opplevelsen, mens den ustrukturerte er skrevet i situasjonen.

Etiske vurderinger som aksjonsforsker

Wadel (1991) skriver at man ved å forske i egen kultur kan ta en del sosiale og kulturelle forhold for gitt. Han mener at en mulighet for å unngå dette er å forsøke å gi «naive» beskrivelser av sine observasjoner, la utenfraforskeren slippe til. Slik jeg ser det vil litteraturen være til hjelp her, og litteraturen jeg leser vil hjelpe meg å validere funn.

«Begrepet etikk brukes i dag i stor grad om det å være reflektert i måten man forholder seg til omverdenen på» (Bjørndal, 2012, s.139). Jeg har vært nødt til å være bevisst på at min rolle i denne situasjonen ville være ukjent, og kanskje uklar, for deltakerne. Var jeg læreren, studenten eller forskeren? Selv om jeg kunne føle at vi stilte likt til intervjuet, har det vært et asymmetrisk maktforhold der, da det er jeg som har stilt spørsmålene og deltakerne har vært forventet å svare. Jeg måtte også tenke på at den situasjonen kunne virke stressende på deltakerne, og være bevisst på at det kunne føre til forandringer i selvpoppfatningen (Edwards & Holland, 2013, s.79). Jeg måtte tenke over hvem som skulle lese resultatet. Var informasjonen sensitiv? Ville det komme noe godt ut av det? Disse tankene måtte jeg også formidle videre til mine deltakere.

Wadel (1991) mener det er en av tre utfordringer for en feltarbeider, at man er i stand til å utvikle sitt rollerepertoar. Mine roller i løpet av denne perioden har vært flere, og min rolle

har vekslet mellom å være lærer, forsker, kollegaveileder og utviklingsleder. Jeg og mine deltakere har allikevel hatt en felles rolle, da vi alle er praktikere i feltet.

Jeg har tenkt at det kan være vanskelig å vurdere noe fra innsiden, og at jeg av og til må betrakte mine aktiviteter fra utsiden. Gilje og Grimen (2011) kaller dette for å ha innsikt og utsikt. Det er fort gjort å gå seg blind i eget arbeid, det vil si at for meg som til daglig jobber ved denne skolen og har daglig kontakt med mine deltakere, kan ha vanskelig for å få øye på det som egentlig skjer. Man blir fort vant til en kultur, og som forsker er det da viktig at man klarer å se seg selv og andre fra utsiden.

Løkensgard Hoel (2000, ss.161-162) skriver om ulike tolkningsposisjoner, som hun knytter til det perspektivet vi ser verden ut ifra som individ og som medlem av grupper. Ved å veksle mellom ulike tolkningsposisjoner kan vi få inn nye perspektiv, og skape kunnskap. Hun skisserer fem ulike roller for lærerforskeren:

Praktikeren 1: At man som lærer vil finne svar på noe av det som skjer i klasserommet, og formulerer en problemstilling ut i fra dette. Jeg ønsket blant annet å finne ut hvordan vi kunne forbedre arbeidet med elevenes ferdigheter i lesing og skriving. Lærerrollen min har gjort at jeg har tenkt ut nye måter å undervise på. Forskerrollen min har gjort at jeg har gitt min problemstilling til de andre lærerne. Mens rollen som utviklingsleder har gjort at jeg ville at lærerne skulle finne svar på det som skjedde i deres klasserom.

Praktikeren 2: Der læreren ønsker å prøve ut noe nytt i sin klasse. Lærerrollen har gjort at jeg har prøvd ut nye arbeidsmåter og undervisningsmetoder i eget klasserom. Forskerrollen min har dreid seg om å finne ut om også lærerne prøvde ut noe nytt i sine klasserom. Utviklingslederrollen har gjort at jeg kunne veilede lærerne i hva som kunne prøves ut, gjennom henvisning til litteraturen og egne studier.

Forskeren i synsfeltet: Forskeren er en del av feltet, og forsker på seg selv som medaktør. Jeg ville i lærerrollen forske i eget klasserom. I forskerrollen ville jeg vende blikket mot lærerrollen, og se om det var korrelasjon mellom det vi sier vi skal gjøre, og det vi faktisk gjør. I rollen som utviklingsleder ville jeg vise lærerne at de også er forskere i sin egen praksis.

Tolkeren: Om rollen som den som systematiserer, bearbeider og tolker data. I lærerrollen har jeg bearbeidet data innhentet i klasserommet. I forskerrollen har jeg systematisert, bearbeidet og tolket data fra intervjuene. I rollen som utviklingsleder har jeg lagt til rette for at de lærende møtene kunne foregå.

Formidleren: Der også en selv som forsker er involvert. I lærerrollen har jeg formidlet mine funn fra klasserommet videre til mine deltakere. Som forsker gjør jeg at arbeidet ender opp i et skriftlig dokument. I utviklingslederrollen ønsker jeg å videreføre arbeidet som blir gjort til resten av kollegiet. Når jeg skal videreformidle mine funn må jeg ta hensyn til deltakerne i min forskning, og ta etiske hensyn og være nøye med anonymisering og taushetsplikt.

Jeg har hatt mange fordeler ved å forske i egen praksis og på egen arbeidsplass. Jeg hadde allerede adgang til feltet, og jeg mener det kan ha vært enklere for meg som deltaker i feltet å få med meg lærerne i arbeidet. De vet hvem jeg er, og stoler på at jeg ønsker dem godt. Det har vært viktig for meg å fortelle til de aktuelle lærerne hva det er jeg har ønsket å finne ut av. Målet var på sikt å kunne forbedre arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i lesing og

skrivning, og underveis finne ut hvordan lærere lærer. Forskningen min har etter hvert også kommet til å fokusere på hva vi som lærere gjør og lærer i prosessen med skoleutviklingen.

Faren ved å forske i noe man har et nært forhold til, er at man kan bli for opptatt av å vinkle svar til det som stemmer med egne verdier og holdninger, i stedet for å være analytisk i stor nok grad (Løkensgard Hoel, 2000, s.166). Andreassen (1998, s.41) har stilt seg selv spørsmålet om hvordan hennes subjektivitet påvirker forskningen. Hvilken utfordring skapes av at forskningen er sett fra hennes ståsted. Med utgangspunkt i Strauss og Corbin skriver hun at personlige erfaringer kan være med på å forstå det som skjer i feltet (Andreassen, 1998, s.46). Slik jeg ser det er det umulig å ikke tillegge forskningen personlige synspunkter, da ingen er helt blanke ark fri for verdier og holdninger. Jeg hadde derfor tidlig en plan om å ta med både mine medstudenters og mine deltakers betraktninger omkring funn, og på denne måten sikre forskningens validitet.

I mitt tilfelle hadde jeg et etisk dilemma i forkant av datainnhenting min, jeg kviet meg for å spørre deltakerne om de kunne tenke seg å være med meg. Grunnen til det var tosidig slik jeg ser det. For det første var jeg redd for at om de sa ja, kom jeg til å bruke av deres tid i en allerede tidspresset hverdag. Jeg har ikke møtt motvilje hos de involverte, men jeg ser at mine kollegaer har mye å gjøre, og jeg ville ikke belaste dem med enda en oppgave. For det andre var jeg redd for at de skulle si nei. Hva skulle jeg da gjøre? Da jeg hadde fått deltakerne mine med tenkte jeg mye over at det ville være en unaturlig situasjon for informantene å se meg i forskerrollen. Ville de opptre naturlig?

Når det gjelder etiske vurderinger knyttet til metoden intervju, er det flere hensyn å ta. For det første finner vi kravet om konfidensialitet. Jeg har anonymisert deltakerne, både i masteravhandlingen og i transkripsjonene mine. I masteravhandlingen har de fått fiktive navn, og i transkriberingen står hver enkelt deltaker bare angitt med en enkelt bokstav. Informert samtykke handler om at intervjupersonene må informeres om formålet med undersøkelsen, samt hvilke fordeler og risikoer som er forbundet med den. Intervjupersonene må vite at de deltar frivillig, og at de når som helst kan trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2009, s.88). Samtykkeskjema ble levert ut, og underskrevet en stund etter den muntlige avtalen var gjort (vedlegg 1). Intervjuene er anonymisert og gjennomført i forhold til krav om konfidensialitet. Deltakerne mine er også opplyst om hvem som får tilgang på intervjuet, og at det faktisk kan forstås av andre hvem de er.

I følge Kvale og Brinkmann (2009), skal man også ta konsekvenser i betraktning når man gjør seg etiske overveielser i forbindelse med et intervju. Man skal tenke over hvilke fordeler intervjuet kan gi, men også sørge for å ikke skade andre. Man må være bevisst sin rolle som forsker, og begrense sin påvirkning av deltakerne. Den som gjennomfører intervju må også være bevisst det asymmetriske forholdet som oppstår mellom intervjuer og intervjuperson. Selv om jeg har følt at vi har møtt til møtene som likeverdige parter, har det vært meg som har definert situasjonen og tema, samt stilt spørsmål.

Oppsummering

Kvalitative forskningsmetoder søker en dypere forståelse av feltet, enn hva de kvantitative metodene gjør, og en kvalitativ metode mye brukt er intervjuet. Fokusgruppeintervju er intervju av en gruppe mennesker som får spørsmål som er bestemt på forhånd av intervjueren. Min aksjon har handlet om å skape rom for kollektiv refleksjon gjennom lærende møter.

Samtalene har vært inspirert av fokusgruppeintervjuet, hvor en gruppe lærere har lagt frem sine synspunkter på emner jeg allerede hadde bestemt.

Lydopptak av intervju har både fordeler og ulemper. En av fordelene er at man i intervjusituasjonen kan ha full oppmerksomhet mot deltakerne, og en annen er at man i etterkant kan spille av lyden igjen og igjen og stadig få øye på nye deler ved datamaterialet. For meg har lydopptakene vært til stor nytte i forskningsarbeidet. Jeg har lyttet til det mange ganger, og har gjort stadig nye refleksjoner underveis. Å transkribere lydopptak av intervju tar lang tid. Det finnes stor detaljrikdom i et slikt materiale, og forskeren må bestemme seg for hvor detaljert transkriberingen skal gjøres. For meg var det viktig å transkribere intervjuene i sin helhet, da jeg ønsket å se datamaterialet slik for å få øye på alle uttalelsene.

Koding og kategorisering skjer etter datainnhenting, og handler om å sortere datamaterialet sitt slik at man kan bruke det i videre arbeid med presentasjon av resultat, funn og analysearbeid. Jeg har kodet og kategorisert ut fra forskningsspørsmål, lagd kategorier og funnet fremtredende nøkkelord i datamaterialet.

Å skrive logg i et forskningsarbeid kan være til hjelp for å få øye på egne tanker underveis i prosessen. I en logg kan man skrive ned både hendelser, observasjoner og refleksjoner. I en ustrukturert logg er det mer eller mindre tilfeldig hva og hvordan noe skrives. Min logg består av både strukturerte og ustrukturerte notater, og vært til hjelp for å få et innblikk i de refleksjoner jeg har gjort underveis i prosessen.

Det er svært viktig med etiske overveielser i et forskningsarbeid, og det må tas hensyn til kravet om konfidensialitet og anonymisering. Å forske i egen kultur har sine fordeler ved at man har lett tilgang til feltet, men det er også en fare for at man ikke får øye på alt når man er en del av den samme kulturen. Dette har jeg vært bevisst på, og jeg har forstått at min forforståelse ville prege det jeg fant i datamaterialet. Derfor har jeg bedt andre om å lese de transkriberte intervjuene. Et annet etisk aspekt ved å forske i egen kultur, er at man innehar flere roller. Jeg måtte være bevisst på at mine ulike roller kunne påvirke deltakerne.

Presentasjon av data og analyse

Jeg har vært inspirert av intervju i min datainnsamling, og det var viktig for meg at mine intervju ble gjennomført som samtaler, ikke som utspørring. Jeg ønsket at samtalen skulle gå sin gang, uten for mange avbrytelser. Derfor var spørsmålene jeg formulerte i forkant av samtalene veiledende og kunne stilles i en annen rekkefølge enn slik de var stilt opp.

Kvale (2009, ss.211-212) sier at å betrakte intervjuet som et narrativ, en fortelling, kan gjøre det lettere å lese. Han skisserer seks trinn for analysen. Det første er hvor intervjupersonen beskriver det som har skjedd. Det andre er at hun kommer på nye ting underveis i intervjuet. Det tredje er at intervjueren tolker og sender tilbake, slik at intervjupersonen kan si om det var slik det var ment. Intervjuet tolkes så av intervjueren, og det femte trinnet er at et nytt intervju gjennomføres, hvor personen kan kommentere intervjuerens tolkninger og utvide beskrivelsene. Jeg tenker at det jeg har vært ute etter var det narrative i samtalene. Jeg var ute etter deltakernes historier, ikke språklige formuleringer eller selve samtalens kvalitet. Å ta med magesfølelse og intuisjon inn i analysen kan være en fordel, da det er en viktig del av prosessen (Anderson, Herr & Nihlen,1994, s.157).

Analyse og tolkning

Arbeidet med analyse og tolkning startet allerede underveis i samtalene, fortsatte i løpet av transkriberingen og da jeg skulle sortere data. Hammersley og Atkinson (2012, s.234) mener at det kan være utfordrende å analysere data samtidig med datainnsamlingen, men de hevder også at refleksjon underveis i prosessen er viktig selv om den egentlige analysen ikke kan gjøres før en er ferdig å innhente data. Den hermeneutiske sirkelen peker på at både helheten og delene har betydning for vår forståelse av en tekst.

For å tolke en situasjon, må du ha en forståelse av både helheten og delene av denne situasjonen. Slik jeg ser det kan jeg betrakte det jeg vet om skoleutvikling og Rødli skoles utvikling som helheten, og lærernes forståelser som delene. Jeg og mine deltakere har reflektert over noe vi hadde en forforståelse for. Vi har fortolket for å bevege oss framover. Slik jeg ser det er dette noe som kjennetegner aksjonsforskningen generelt, at de som er i praksisen er de som må gjøre refleksjonene og endringsarbeidet.

Slik hermeneutikken sier kunne jeg analysere og tolke ut fra en sirkelbevegelse mellom detaljene og helheten. Etter å ha gjennomført samtalene får man et visst overblikk over helheten av innholdet, og i transkriberingen legger man merke til noen detaljer. Det kunne være det deltakerne sa, eller at jeg la merke til nyanser i tonefallet, eller måten de snakket på. I gjennomlesingen av transkripsjonene får man stadig blick for detaljer, og man får kanskje noe litt annet ut av det enn man gjorde da samtalen ble gjennomført. Basert på Fjelland (s.44) kan jeg si at når jeg tar mine lydopptak, og transkriberingen av disse som utgangspunkt har jeg først lagt en mening i dem. Etter hvert som jeg har lest, har jeg forstått mer. Jeg har sett tekstens deler i lys av en helhet og på den måten ser jeg ting klarere. Jo flere ganger jeg går igjennom teksten, jo mer forstår jeg. Etter hvert som jeg leser vil kanskje også meningen bli annerledes enn den var i det jeg hadde samtalen. Litteraturen jeg har lest har vært til stor nytte i analysen.

Jeg har brukt kategoriene lesing og skriving, samt læreres læring som hovedområder. Jeg har knyttet sammen lesing og skriving i presentasjonen, da de to temaene ofte ble sett i sammenheng med hverandre. Kategorien læreres læring inneholder både lærerfellesskap, lærende møter og refleksjon. Under hvert emne ble noen nøkkelord mer fremtredende enn

andre, og de er beskrevet nærmere. Jeg har i tabellen under markert hvilke forskningsspørsmål jeg mener de ulike nøkkelordene omhandler. Tverrfaglighet og temaplaner ble en viktig kategori under både temaet lesing og temaet skrivning. Tid og motivasjon ble også fremtredende ord, noen ganger mer tydelig enn andre.

Slik så det ut da jeg hadde organisert de mest fremtredende nøkkelordene, og jeg har kodet datamaterialet etter disse hovedemnene og underkategorier:

Tabell 4, emner og kategorier for analyse

Lesing og skrivning	Lærerens læring
Tverrfaglighet og temaplaner Spørsmål 1	Samarbeid Spørsmål 2
Strategier for lesing Spørsmål 1	Ledelsesansvar/læreransvar Spørsmål 2
Mengdelesing og leseglede Spørsmål 1	Refleksjon Spørsmål 3
Skrivestrategier og skriverammer Spørsmål 1	Deling og spredning Spørsmål 2 og 3
Tilbake- og fremovermelding Spørsmål 1	Pådrivere Spørsmål 2 og 3
Gruppearbeid Spørsmål 1	Deltakelse i utviklingsgrupper Spørsmål 2 og 3
Skrivingens formål Spørsmål 1	Kollegaer Spørsmål 2 og 3
	Ekstern hjelp Spørsmål 2 og 3
	Workshops Spørsmål 2 og 3
Tid Spørsmål 1 og 2	
Motivasjon Spørsmål 1, 2 og 3	

Spørsmålene jeg stilte for å svare på min problemstilling var følgende: Hva forstår vi med uttrykkene lesing i alle fag og skrivning i alle fag? Hva skal til for å utvikle et lærerfellesskap? Og hvordan kan refleksjon og lærende møter styrke lærernes læring? Tabellen over viser hovedemnene studiet mitt har handlet om. Innunder mine hovedemner har jeg plassert de nøkkelordene som ble mest fremtredende under hver kategori. For å tydeliggjøre hvilke forskningsspørsmål som tilhører hvilke nøkkelord, har jeg markert det i tabellen.

Lesing og skrivning

Her skal jeg først presentere empiri fra feltet vi arbeider med å utvikle, lesing og skrivning, samt analyse av de funn jeg har gjort. I samtalene fortalte deltakerne mine at de gjennomførte stadig aksjoner knyttet til både lesing og skrivning, om enn i variert mengde for hver enkelt. Disse aksjonene knyttes til lesing og skrivning ved at skolens utviklingsgruppe legger frem intensjonene bak 3M, og avgjør at aksjoner skal gjennomføres. Det blir opp til hver lærer og hvert trinn å finne ut hvilke lese- og skriveaksjoner det er behov for i klassene. Hensikten med dette kapitlet er å besvare mitt første forskningsspørsmål: Hva forstår vi med lesing i alle fag og skrivning i alle fag? I presentasjonen av datamaterialet står utsagn fra deltakerne med uthevet skrift og de er i tillegg angitt med anførselstegn.

Tverrfaglighet og temaplaner

Bruk av temaplaner og tverrfaglig arbeid ble av deltakerne trukket frem som deler av det å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og skrivning. Da ledelsen høsten 2015 bestemte at vi skulle lage temaplaner på hvert trinn, for å arbeide sammen på tvers av fag, var dette noe som ble brakt frem i samtalene. Alle deltakerne var positiv til temaplaner, og problematiserte tidligere mangel på samarbeid på tvers av fag. «*Det blir jobba så vanvittig mye på den måten...at samfunnsfaglæreren sitter og lærer dem om renessansen eller*

middelalderen, ikke sant? Så kommer det samme igjen i KRLE², og så kommer det samme igjen i musikk og kunst og håndverk. Vi må bli mye flinkere til å knytte ting sammen».

Deltakerne fortalte om sine opplevelser av å nylig ha laget temaplaner for vårhalvåret. I denne skulle fagene ses mer i sammenheng, og man skulle arbeide med tema på tvers av fag. I tillegg til fag, skulle det i temaplanene legges inn skriveaksjoner i alle fag utenom de praktisk-estetiske fagene. Temaplanene skulle også inneholde elementer fra den kommunale læringsstrategiplanen, som inneholder mange av de samme strategiene som finnes i den lokale leseplanen.

Deltakerne mente at bruk av temaplaner var en god tanke for en mer helhetlig undervisning i de ulike fagene, og for å være med på å synliggjøre at alle lærere er lese- og skrivelærere. «*Ja, jeg tror at vi er på rett vei i forhold til temaplan og arbeidet med alt det. Helt klart. Man må snakke mer i lag, man må dele i forhold til fagene, ikke sant? Og vi klarer lettere å se viktigheten av å ha.....ja, prosjekter og litt større tema rundt det. Og det tror jeg også gjør det mer spennende for ungene. Garantert. Hvorfor skal man sitte og lære om romantikken i musikk på høsten, og så gjøre det samme i samfunnsfag på våren. Det er jo bortkasta tid og ressurser egentlig. Så når vi blir flinke til å sette ting ordentlig sammen, så tror jeg det blir bra*». De var allikevel usikre på om alle lærere så nytten i det. «*I hvert fall mange er på rett vei. Jeg tror ikke alle har sett nytten i å ha en temaplan, og hvorfor vi gjør det. Kanskje fordi at de ikke har vært vant til å jobbe sånn*».

Vi snakket videre om hvordan vi hadde plassert skriveaksjonene inn i temaplanene. «*Vi satte jo inn skriveaksjonene etter at vi hadde lagt de forskjellige temaene, og så gikk vi inn og så.....hvordan skal vi få inn skrivning i samfunnsfag.....og plutselig så fikk vi litt sånn artige ideer*». To deltakere fortalte om tverrfaglige skrivearbeider. En fortalte om et prosjekt hvor fagene norsk, musikk og kunst og håndverk var de som hadde størst plass. «*Det hadde vært kjempespennende og tenkt litt sånn at det skal være en fast ting for dette trinnet. Å jobbe litt på den måten, for det skaper utrolig kreativitet og litt forståelse også med det at.....altså jeg tror når det gjelder skrivning, du skriver til noen. Det er noen som skal høre det. På slutten av denne prosessen vil de ha forstått det bedre tror jeg*». I dette prosjektet hadde elevene tatt utgangspunkt i fem bilder, skrevet tekst ut fra disse, og dette igjen skulle ende i en forestilling med både skuespill, musikk og dans.

Strategier for lesing

Da deltakerne fikk spørsmålet om lesing i alle fag, var de ivrige på å fortelle om ulike måter å lese på, og viste til at man leser ulikt i ulike fag. «*Da tenker jeg at for eksempel i naturfag, når du leser en tekst, så må du lære deg å lese teksten og kjenne de naturfaglige begrepene*». De snakket også om lesing av bilder og illustrasjoner. «*Å lese....det er jo så klart å lære seg de begrepene som blir brukt, som er helt særegne for faget, men det vil også gjelde å kunne lese musikk i forhold til takt....* ». Viktigheten av å lære fagspesifikke begreper kom også inn som en viktig del av temaet lesing. «*Jeg tenker at du skal lære deg å lese med blant annet de begrepene som ligger knyttet til hvert enkelt fag, og de metodene for å lese det faget. Veldig kort sagt*». Videre snakket vi om elevenes evne til å tolke oppgaver og tekst, da det var noe vi hadde fått tilbakemelding fra ungdomsskolelærere at vi burde jobbe mer med. «*En ting de strever med, det er å tolke* ». Her kom deltakerne inn på viktigheten av at læreren modellerte for elevene hvordan man jobber for å tolke blant annet tekst og bilder. De mente elevene trengte tydelige rammer for hvordan man skal gå fram når man tolker og «*lese mellom*

² Kristendom, religion, livssyn og etikk.

linjene». *«Det å skjønne hva ordet betyr, det å tolke et begrep, ikke sant? Der er vi for lite flink til å stoppe opp, forklare, og se ulike innfallsvinkler til at de skal forstå det».*

Videre snakket deltakerne om både den tidligere lokale leseplanen og den kommunale læringsstrategiplanen, og en av deltakerne var usikker på om alle lærerne ved skolen var like opptatt av å bruke planene. *«Men, hvis vi skal gardere oss, at når eleven går ut fra oss i 7.klasse har vært igjennom den og den, som er målet med å ha den der kommunale leseplanen, så må det jo være noen som sjekker det opp».* Ønsket var å ha noen som kunne «gå oss i sømmene», slik at man sikret seg at alle elevene hadde like muligheter til å lære ulike strategier som kunne være til hjelp i deres læring. Deltakeren som tok dette opp som en sak var selv svært fornøyd med elevenes innlæring av strategier, og så nytten i at de lærte seg ulike strategier gjennom bruk av kommunens læringsstrategiplan. Deltakeren hadde sett at det hjalp elevene i arbeidet med både lesing og skrivning, og at de tok det i bruk under et arbeid de hadde gjort med å lage powerpointpresentasjoner. *«Det at de var vant til den strategien, å trekke ut nøkkelord. Det trengte vi jo ikke å jobbe noe med. Og det eneste de trengte å konsentrere seg om i forhold til skrivning, var det å få det på et lysbilde og formidle det muntlig ».* Selv om bare en av deltakerne tok det opp som en bekymring at ikke alle lærerne tok planen på alvor, var de andre enige i at det ville vært hensiktsmessig om noen ved skolen kunne følge opp at alle lærerne forpliktet seg til planene i omtrent lik grad.

Mengdelesing og leseglede

Da vi snakket om lesing og leseforståelse trakk deltakerne frem mengdelesing ved flere anledninger, de anså også dette som å være viktig for elevenes skriveferdigheter. I løpet av presentasjonen av en av lærernes aksjoner ble et elevarbeid lest opp, og vi kom da inn på sammenhengen mellom lesing og skrivning. *«Ja, men det her er en jente eller gutt som har lest masse. Som har fått alle disse.....de har det i hodet, det er helt naturlig, det ligger for dem. Hun har antakeligvis lest så masse bøker at hun er vant til å høre historien sånn ».*

En av deltakerne kom inn på at mengdelesing var viktig for å formulere seg skriftlig. *«Nei, det er ikke noe tvil om at lesing har enormt mye å si for måten du uttrykker deg på».* Også det å arbeide med leseforståelse og lesestrategier ble trukket frem, da vi i det siste hadde hatt størst fokus på skriveaksjoner. *«Lesing og skrivning.....ja. Så vi må ikke glemme den ene tingen, selv om vi fokuserer mye på skrivning nå».*

Skrivestrategier og skriverammer

I forhold til skrivning mente deltakerne at det syntes lettere for elevene å ha en fast oppskrift å følge når de skulle i gang med egne skrivarbeider. Her snakket de om skriverammer og bruk av modelltekster. *«De må ha noe konkret å henge det på».* De synes skjønnlitterære tekster var vanskeligere å jobbe med, fordi det krevde en del kreativitet. En deltaker påpekte her at det finnes verktøy i skjønnlitterær skrivning også; *«Det er jo sånn i norsk også da. Du har forskjellige måter å starte en tekst på.»* Men, de var allikevel enige i at det var enklere for elevene å forholde seg til mer sakpregede tekster.

Deltakerne fortalte også om sine tanker rundt fagspesifikk skrivning. *«Jeg tenker at det er forskjellige måter å skrive på, sånn som når jeg har matematikk og når jeg har naturfag og når jeg har norsk ».* De kom da mest inn på andre fag enn de man typisk tenker på når det kommer til skrivning. De snakket spesielt om fagene naturfag og matematikk, og i likheten med lesingen kom de også her inn på viktigheten av lærerens modellering. *«Du kan lage en instruksjon til noen om hvordan de skal smøre på brødskiva, men skriver du; ha smør på*

brødskiva, ha på ei spiseskje jordbærsyltetøy, så er det kanskje litt smør på siden og.....du må liksom forklare dem at smøret skal bres utover hele brødskiva. Hvis ikke kan resultatet bli helt.....». De mente også at elevene hadde god hjelp av skriverammer når de skulle skrive i de ulike fagene. «De kan ha sett for seg hvordan de skal komme frem til svaret, men hvordan skal jeg skrive det? Så vil de gjerne ha et eksempel på tavla.....sånn skal det se ut ». De hadde alle opplevelser i egne klasserom hvor de mente at elevene etterspurte oppskrifter for hvordan de skulle skrive ulike tekster, og at de hadde behov for eksempeltekster før de satte i gang med egen skriving.

Skrivingens formål

En av de tre deltakerne mente at systematisert bruk av lesestrategier hadde forenklet arbeidet med skriving. Hun opplevde for eksempel at når elevene skulle lage powerpointpresentasjoner, var det en stor fordel at de allerede kunne finne nøkkelord i en tekst. Alle var de enige om at å variere skriveoppgavene virket motiverende, og kunne gjøre at de fleste elever på en eller annen måte kunne få oppleve mestring i forhold til skrivingen. Deltakerne mente også at om elevene hadde tydelige mottakere for tekstene de skrev, ville de jobbe mer målrettet med dem. «*Det skaper utrolig med kreativitet og litt forståelse også med det at.....altså når det gjelder skriving, du skriver til noen. Det er noen som skal høre på det »*. De så at når formålet med skrivingen var tydelig uttalt, og elevene visste at de skulle vise fram det de hadde skrevet, ville de jobbe grundigere med produktet. «*Eller at dere stiller det ut. Kjempeviktig! Det er viktig for ungene uansett hva det er de produserer. Om det er skriving av tekst, at det har ei mening. De får lest den opp»*.

En av deltakerne presenterte et omfattende skriveopplegg, som pågikk gjennom hele skoleåret. Etter presentasjonen av dette kom vi inn på skrivingens formål, da det deltakeren presenterte hadde et veldig tydelig formål for elevene. Det skulle ende opp i en forestilling som skulle presenteres for både foreldre og andre interesserte. «*Helt klart. Og de skriver på en annen måte når de vet hvem de skriver til»*.

Videre snakket vi om flere konkrete skriveaksjoner gjennomført i deltakernes klasserom, og hvordan vi mente de kunne virke motiverende for elevene. «*Nei, så jeg tror at ungene har syns det har vært artig, og de visste at de skulle presentere det så de har gjort seg ekstra flid med det »*. De mente at når formålet var tydelig, ville elevene gjøre en ekstra innsats for at resultatet skulle bli godt.

Lærerens tilbake- og fremovermelding som motivasjon

Til spørsmålet om skriving i alle fag snakket de om viktigheten av tilbake- og framovermeldinger, slik at elevene vet hva de kan forbedre. De belyste at i tillegg til modelltekster og skriverammer, var lærerens tilbakemelding av betydning for motivasjonen til elevene. «*Det er viktig med den tilbakemeldinga, to stjerner og et ønske, tenker jeg»*. En av deltakerne syns det var vanskeligere å gi konkrete tilbakemeldinger på skjønnlitterær tekst, og hadde en opplevelse at elevene følte seg ferdig når de var ferdig. «*Hvordan få motivasjonen opp til at de orker å gjøre noe mer med den fortellinga, uten at de opplever det som et sånt merarbeid som jeg sier de skal gjøre?»*.

De snakket om både skriftlig og muntlig tilbakemelding. To deltakere så ut til å foretrekke muntlige tilbakemeldinger, fordi det skjedde der og da, ikke etter en tid. «*De kommer fram en og en, for jeg har organisert det sånn at jeg har muligheten til å gjøre det. Og da får de en tilbakemelding med en gang på det de har gjort»*. Denne umiddelbare tilbake- og

fremovermeldingen ble utført på ulike måter. En av deltakerne gav den kun muntlig, mens den andre skrev ned deler av tilbakemeldingen og gav den til elevene under samtalen. «*Så har jeg gitt konkrete eksempler ved å klistre en gul-lapp inn i boka. Og du får prata med en og en, og det er kjempebra hvis du får muligheten til det*». Den tredje deltakeren uttrykte at den muntlige tilbakemeldinga ville fortere bli glemt og kunne gjøre at for eksempel foreldrene ikke fikk innblikk i tilbakemeldingene som ble gitt.

En deltaker uttrykte også en viss bekymring for at kun faglige framovermeldinger kunne virke negativt inn på elevenes motivasjon, fordi at de til stadighet ville bli minnet på at de måtte bli bedre. Ville det aldri være godt nok? «*For tenk om man hele tiden bare skal gi faglige tilbakemeldinger, så tar man jo drepen på all motivasjon til ungene*». Denne deltakeren fortalte at han gav kun positive tilbakemeldinger i starten av skoleåret, og når han mente eleven var mottakelig for det, gav han råd om endring. Dette gjaldt spesielt elever han så hadde vansker i matematikk-faget.

Gruppearbeid

En deltaker jobbet mye med skriving i matematikk, ikke med spesiell tanke på det tverrfaglige, men han ville trekke det fram allikevel da dette var et opplegg han var svært fornøyd med. Han lot elevene jobbe gruppevis med å lage instruksjoner for hvordan å løse matematikkoppgaver. «*Jo, men det har med at.....de skriver ikke alene, de skriver som sagt sammen. Da kan det være noen ord og uttrykk som de andre vet om, som er der, men som ikke brukes. Så brukes det eksempelvis av denne eleven, og så vil det bli tatt mer i bruk. Det er så enkelt som ordet subtraksjon, der mange sier minus, minusere, trekke fra, ikke sant? Mens, den her gutten han bruker subtrahere. De andre vet jo hva det er, men de bruker det ikke. Men, så blir det en talemåte*». To deltakere påpekte at de var opptatt av å la elevene jobbe i grupper med ulike typer skrivearbeid. De mente å se at elevenes forståelse for de ulike emnene økte når de måtte snakke sammen. «*Ja, jeg tenker også at det å kunne uttrykke og formidle det du gjør øker forståelsen for det du gjør. Det er kjempeviktig. Og senere i skoleløpet, så blir jo det viktigere og viktigere at du skal formidle det du gjør, og fortelle om det*». Alle deltakerne mente at om de lot elevene snakke sammen, om det var i grupper eller læringspar, gjorde at elevene lærte mer.

Tid og motivasjon

Bruk av digitale hjelpemidler, og da helst datamaskiner, ble trukket frem som en mulig kilde til å motivere elevene for skrivearbeid. En av deltakerne fortalte om en skriveaksjon i norsk og naturfag, hvor elevene skulle lære å lage en powerpointpresentasjon samtidig som de presenterte temaet *jorda og verdensrommet*. «*Det artigste var jo å oppleve hvordan de elevene som kanskje ellers blir sett på som svake elever, de satt veldig selvstendig*». En annen deltaker presenterte en aksjon knyttet til engelskfaget og arbeid med digitale ferdigheter. Elevene skulle skrive en tekst på engelsk ved hjelp av skriverammer, og til teksten skulle de finne et passende bilde, samt være nøye med å oppgi kilder for innhenting av opplysninger.

Digitale hjelpemidler ble altså trukket frem som en motivasjon for elevene, men at man også her måtte variere skriveoppgavene. «*At det ikke er det samme, at det er litt variasjon*». Det ble snakket mye om variasjonen i skriveoppgavene, for å motivere elevene. En av deltakerne trakk også paralleller til egen skolegang. «*Det er nesten sånn at jeg skulle ønske at jeg gikk på barneskolen nå. Jeg tenker tilbake, vi fikk jo bare beskjed om å skrive. Skriv en stil*».

Samtidig ble tid nevnt som en faktor for å motivere. Både ved at lærerne fikk god nok tid til å planlegge varierte skriveoppgaver, men også at tiden til gjennomføring for elevene ble prioritert. Et av problemene som dukket opp i denne diskusjonen, var at man ikke alltid har hjelpemidler tilgjengelig. Dette skyldtes blant annet at skolen har et datarom som skal fordeles på alle klassene, og at det var alltid et usikkerhetsmoment rundt hvorvidt utstyret fungerte slik det skulle.

Deltakernes forståelse av lesing og skriving

I tabellen under er kategoriene som ble mest fremtredende i datamaterialet omkring temaet lesing og skriving i alle fag.

Tabell 5, kategorier-lesing og skriving

Tverrfaglighet og temaplaner
Strategier for lesing
Mengdelesing og leseglede
Skrivestrategier og skriverammer
Tilbake- og fremovermelding
Gruppearbeid
Skrivingens formål
Tid
Motivasjon

Jeg har funnet at temaplaner kan være et godt utgangspunkt for å gjøre undervisningen mer praktisk, relevant, variert og tydelig. Deltakerne mente at det var tydeligere hvor man skulle knytte inn arbeid med strategier og aksjoner i lesing og skriving når man ble pålagt å samarbeide om temaplanen. Dette viser meg at temaplanene kan være med på å synliggjøre og bevisstgjøre alle lærere på sin rolle i elevenes lese- og skriveopplæring. Deltakerne sa blant annet at elevenes skrivearbeider ble mer variert av å lage temaplaner, og ved å se fagene i tilknytning til hverandre. Deltakerne mente at det tverrfaglige ble sikret bedre gjennom temaplaner, og at variasjonen i oppgavene kunne være med på å øke elevenes kreativitet og forståelse. Det at den ene deltakeren sa at de fikk «artige ideer» da de utformet temaplanen, og det ble lettere å knytte inn læringsstrategiplanen, sier meg at oppgavene virket motiverende både på lærere og elever. Det er for elevenes del at vi arbeider med skoleutviklingen. SKRIV-prosjektet viste at det var et behov for tverrfaglig samarbeid mellom lærere (Matre & Solheim, 2015). Slik jeg ser det kan det være et ledd i å sikre skriveopplæringen i flere fag, og at det ikke skal være norsklærerens ansvar alene å gi elevene skriveopplæring.

Vi snakket mye om tverrfaglig samarbeid og bruk av temaplaner. Slik jeg ser det savner lærerne fortsatt samarbeid, blant annet på tvers av fag, men mener at å lage temaplaner sammen kan bedre samarbeidet. Jeg er litt redd for at det samarbeidet de ønsker seg kommer til å begrenses til de to dagene i halvåret man må sitte med planene, fordi at man ikke prioriterer arbeidet med planene underveis i hvert skolehalvår. Deltakerne sier også at de ikke er helt sikre på at alle ser nytten i å jobbe på den måten, og i det tenker jeg at de mener noen ennå foretrekker å jobbe individuelt. Dette kjenner jeg igjen i litteraturen hos Irgens (2012). Han skisserer et spenningsforhold i utviklingsarbeid som gjelder det kollektive og det individuelle. Hvor noen velger å arbeide med individuelle oppgaver, heller enn de kollektive. Larsson og Löwstedt (2013) skriver om at det er en fare for at skoleutviklingen bare handler om noen få lærere, og at dette er et hinder for den lokale skoleutviklingen. En av lærerne i

mitt utvalg mente at i skolens utviklingsarbeid bør noen gå foran som ledestjerner, slik at andre ser at slik arbeid er nyttig og at det til syvende og sist gagnar elevene. Den tanken finner jeg igjen hos Blossing (2008) som skriver at i en implementeringsfase skal man reflektere og dele ideer. I denne fasen skriver han at det er viktig at det finnes noen som driver utviklingen framover, slik som for eksempel en utviklingsgruppe. Det kommer fram av datamaterialet at lærerne mener elevenes forståelse øker dersom tverrfaglighet er til stede. Lærerne i de ulike fagene kan utfylle hverandre for å skape en dypere forståelse hos elevene. Slik jeg ser det mener deltakerne mine at det tverrfaglige gjorde at elevenes kreativitet og forståelse økte. Deltakerne mine mente også at tverrfaglig arbeid og temaplaner kunne være et ledd i å forenkle planleggingen, systematisere undervisningen og motivere både elever og lærere.

PISA- og PIRLS-undersøkelsene viser at norske elevers lesekompetanse er på rett vei. Hos Kulbrandstad (2003) finner jeg at for at elevene skal utvikle god lesekompetanse, er det viktig at elevene har kjennskap til ulike teksttyper og strategier. Jeg har funnet at alle deltakerne er bevisst på sin rolle i lese- og skriveopplæringen, og at de mener dette er alle læreres ansvar. Deltakerne mine mener de har en rolle i å lære elevene å lese og skrive på ulike måter, tilpasset ulike formål. Men da vi kom inn på kommunens læringsstrategiplan, som er en slik veiledning, viste det seg at denne brukes i varierende grad. De ser viktigheten av den, og to av lærerne bruker den systematisk. De to andre bruker den ikke like systematisk, og dette forteller meg at planen ikke er implementert ennå. Kommer dette av for lite styring, eller handler det om motvilje? Det at de selv etterspør påminning fra ledelsen eller utviklingsgruppa kan være et tegn på at tiden til samarbeid og planlegging er begrenset, eventuelt at den ikke utnyttes på best mulig måte. En annen mulighet er at vi baserer oss på erfaringen i lese- og skriveopplæringen, og at lærerne ikke ser behovet for å ha noen lese- eller læringsstrategiplan. I følge Scherp (2003) må lærerne se en viss egen nytte i skoleutviklingen, altså å finne løsninger på problemer de har i sin praksis. Kanskje oppleves ikke lesing og skriving som like utfordrende for alle. Dette sier meg at det tar tid å få nye ideer til å bli en del av skolekulturen. Noen ser nytte av endringer med en gang, andre må la det modne litt før de tar det i bruk, og noen vil kanskje ikke helt se nytten i det. Postholm og Rokkones (2012) skriver at det holder ikke med tid og ressurser for å få til en endring, det må også finnes en vilje hos de involverte. Jeg kan også anta at det er slik som Hargreaves og Fullan (2014) skriver, nemlig at etter hvert som frustrasjonen i forhold til utviklingsarbeidet øker vil flere gi endringen en sjanse.

Deltakerne ser at gode leseferdigheter hos elevene handler om blant annet lesemengde og kunnskap om strategier for lesing. Lærerne uttrykker et behov for å gi elevene leseglede, og lære dem strategier for lesing for å forstå. De tenker at de må lære dem fagspesifikk lesing, og de ulike nivåer av leseferdigheter, slik som for eksempel tolkning av tekst. De påpeker også at elevenes egeninteresse er viktig i lesing, også i forhold til å utvikle seg som skriver.

De ser at elever som leser mye, har lettere for å formulere seg skriftlig og uttrykker at lesingen egentlig har mye å si for måten elevene uttrykker seg på. Deltakerne snakket om at lesing og skriving henger sammen, og i forhold til deltakelsen i 3M ble det sagt at vi må ikke glemme å jobbe med lesingen, selv om fokusområdet har vært skriving i den siste tiden. Dette viste meg at i hvert fall deltakeren som uttrykte dette ikke hadde glemt at også lesing er en av de grunnleggende ferdighetene vi ønsker å forbedre, og at også dette måtte knyttes inn i fremtidige planer. Det å huske å ivareta alt når man lager planer krever styring fra ledelsen eller ei utviklingsgruppe.

Lærerne så ut til å være enige i at det var enklere for elevene å forholde seg til mer sakpregede tekster. Dette henger ikke helt sammen med forskningen, da både KAL-prosjektet og SKRIV-prosjektet kom frem til at elevene oftest valgte å skrive skjønnlitterære tekster (Matre & Solheim, 2015). Kan dette henge sammen med at jeg hadde med meg lærere som har sterk tilknytning til realfagene? Eller er det kanskje fordi vi jobber med aksjoner i skriving nå, og er opptatt av skriving i alle fag? Deltakerne ser i hvert fall at elevene ønsker oppskrifter for å skrive, og kanskje lærerne opplever dette som lettere å formidle i sakpreget skriving enn skjønnlitterær? Derfor vil også lesingen, gjennom for eksempel bruk av modelltekster, være så viktig for skriveutviklingen. Fagspesifikk skriving og bruk av skriveressurser som for eksempel skriverammer krever tid til forberedelse. Det tar tid å lage rammer, eller tilpasse eksisterende rammer til eget bruk. NORM-prosjektet viste at det var ulikt fokus hos lærerne i arbeid med skriving (Matre & Solheim, 2015). Hvor noen var opptatt av tekstens form, var andre opptatt av tekstens innhold. Dette viser at det trengs tydeligere kriterier for elevenes skrivearbeid, og at for å få til det må lærerne ha lik forståelse, uavhengig av hvilke fag de underviser i. Deltakerne nevnte ikke kriterier for elevenes skrivearbeid i samtalene, så det kan være et behov for å styrke det fremover.

SKRIV-prosjektet viste at lærerens tilbakemelding til eleven ofte var av generell art, og ikke nødvendigvis knyttet til skrivingens formål (Matre & Solheim, 2015). Mine deltakere ser viktigheten av at elevene gjøres bevisst på formålet med arbeidet de gjør, og at variasjon i oppgaver og arbeidsmetoder virker motiverende på elevene. Deltakerne mine mente at motivasjon hos elevene kunne komme gjennom konkrete tilbake- og framovermeldinger fra læreren. De snakket mer om framovermeldinger enn tilbakemeldinger når vi kom inn på vurdering. De syntes å mene at det var viktig å oppmuntre elevene, og ikke bare gi faglige tilbakemeldinger. Å kommunisere formålet med skrivingen ble også trukket frem som en motivasjonsfaktor for elevene i de aksjonene som var gjennomført. En av deltakerne sier at han ønsker han selv var elev nå, og det viser at deltakeren har tro på det vi gjør. Nemlig å arbeide med blant annet skriving som grunnleggende ferdighet, og variasjonen vi gjør på grunn av deltakelsen i 3M er motiverende for både elever og lærere.

Sosiokulturelle teoretikere ser på læring, også i forhold til skriving, som en del av en større kulturell kontekst. Å skrive er en sosial prosess (Dysthe & Hertzberg, 2014, s.18). Deltakerne mente å se at elevenes forståelse for de ulike emnene økte når de måtte snakke sammen, og at gruppearbeid ble trukket frem som et ledd for å øke elevenes forståelse. Dette kan ses i sammenheng med den sosiokulturelle teorien, hvor læring ses på som en sosial prosess og at samhandling med andre er viktig for læring.

Deltakerne etterspurte tid i forhold til anvendelse av strategiplanen og gjennomføring av gode undervisningsopplegg. Dale (1993) skriver at samarbeid mellom lærerne øker den profesjonelle kvaliteten i skolen, og øker sjansene for at nye metoder og ideer prøves ut. Slik jeg ser det ser deltakerne på utvikling av feltet lesing og skriving som en sosial prosess, derfor ønsker de mer tid til samarbeid. Tid de kan bruke til å lage gode opplegg som motiverer elevene, og tid til å gjennomføre oppleggene. En av deltakerne kom inn på læreransvaret i forhold til å finne tid. Det er mulig at lærerne må arbeide med å oppdage handlingsrommet sitt i forhold til tid til planlegging, slik som Berg (2003) beskriver i å finne sitt frirom til handling til tross for styring av både indre og ytre rammer. Slik jeg ser det kan temaplanene være et ledd i å benytte tiden bedre, i forhold til å samkjøre tema på tvers av fag.

Lærerfelleskapet

I denne delen presenterer jeg empiri og analyse som jeg mener besvarer mitt andre forskningsspørsmål: Hva skal til for å utvikle et lærerfelleskap? Noen av de samme kategoriene som ble tydelige under feltets utvikling, kom også frem da vi snakket om lærernes egen læring, nemlig tid og motivasjon.

Lærer- og ledelsesansvar

En av deltakerne så på det som et ledelsesansvar å se til at hvert trinn jobbet tverrfaglig. «*Ledelsen må også legge til rette for, og de må pushe på*». Dette ble videre utdypet med at det var behov for tilbakemeldinger på om det var samsvar i fagplanene på de ulike trinn, og hvorvidt alle trinn fulgte opp læringsstrategiplanen. «*Ja, at det er noen som følger med, for vi glemmer jo*». Deltakerne sa de jobbet med strategier fra læringsstrategiplanen, men det var fortsatt tildels preget av tilfeldigheter «*Men, jeg har kanskje ikke tenkt at jeg gjorde det fordi det sto i leseplanen*».

Samtidig ble noen av utfordringene i forhold til tid til samarbeid trukket frem. Lærerne etterlyste mer tid til samarbeid omkring planlegging, fordi de så at mye av tiden på skolen brukes til andre oppgaver. De mente at mangel på tid til å sammen planlegge undervisningen gjorde at kvaliteten på undervisningen ble forringet. Det kunne vært mer gjennomtenkt før man satte i gang med noe. «*Jeg tror ledelsen hadde tjent på.....de lytter jo.....men, jeg tror de hadde tjent på å høre på hva de som jobber inne i en klasse sier.....hva vi syns om et problem, ikke hva pengekassen sier, holdt jeg på å si* ». Deltakerne så på det som ledelsens rolle å lytte til lærernes behov, og i tillegg til å lytte burde de gjøre noe med det lærerne så på som problematisk. «*Jeg tenker ledelsen må lytte litt til oss som skal utføre ting før de sier; Ja, men sånn er det bare!* ». Der oppsto det en viss uenighet, for en annen deltaker mente dette ansvaret til syvende og sist lå hos lærerne selv. «*Jeg er enig i at ledelsen må pushe, eller stille større krav. Men, jeg syns faktisk det er et læreransvar også. Det går på planlegginga, og der er vi jo vanvittig forskjellige. Hvis ikke noen setter i gang og gjør masse ekstra jobb i den perioden, så skjer det aldri noe uansett hva ledelsen sier, tenker jeg*». Det siste utsagnet her gjorde at vi kom inn på et stadig tilbakevendende problem, tid. «*Forberedelsen som jeg skal gjøre til timene har jeg nok av tid til å gjøre. Sånn at den tida jeg er på bygget, tenker jeg, da er det viktig at man sitter sammen og jobber*».

Deltakelse i utviklingsgrupper

Alle deltakerne mine er med, eller har tidligere vært med, i skolens utviklingsgruppe. Alle tre trakk frem dette som en viktig del av deres læring, siden de hadde fått være med i det kommunale nettverket gjennom arbeidet med 3M. Med dette var de spesielt opptatt av å fortelle om hvordan dialogsamlingene de hadde deltatt i hadde hatt betydning for deres læring. Det å få treffe andre lærere for å snakke om fag, og det å få faglig påfyll fra forelesere som har vært med på dialogsamlingene. «*Da jeg var en del av utviklingsgruppa så syns jeg at jeg fikk mye der når jeg fikk dra på samlinger, og vi delte og var på grupper og sånt. Nå syns jeg at denne faggruppa vår har «tødd opp», matte-gruppa vår. Så nå er jeg veldig inspirert i matematikk*».

Videre fortalte de om de kommunale og lokale faggruppene de var en del av, og de så positivt på å ha blitt en del av et slikt større satsningsområde. «*Så kanskje var det lurt av kommunen og alt det her å gjøre noe sånt*». Alle lærerne på Rødli skole er med i en av faggruppene, og fagene det er snakk om er norsk, matematikk, engelsk, kunstfag og tospråklig fagopplæring.

De snakket også om de lokale faggruppens rolle i forhold til å formidle til resten av kollegiet. *«Men, jeg tror at jeg klarer ikke å brenne på alt. Jeg klarer ikke å ta fatt på alle ting, derfor er det viktig med de her faggruppene som vi har fått»*. De mente at faggruppene gjorde at ansvar for fremdrift og forandring var fordelt på alle lærerne ved skolen.

Kollegaer

To av deltakerne var også opptatt av å få fram kollegaers betydning for deres læring. *«Nei, men det hender jo at.....det hender jo veldig ofte at du går inn og så står en annen kollega.....Noen er utrolig dyktige på huset her også. Uten tvil»*. Det å ha mulighet til å observere kollegaer, eller at de delte gode ideer på tvers av trinn ble trukket fram som en vellykket aktivitet. På skolen har vi med jevne mellomrom, i fellestid, på faggrupper og i teamtid satt av tid til deling av aksjoner. Dette ble sett positivt på av mine deltakere, men de mente samtidig at delingen ble for tilfeldig og at det ofte var de samme lærerne som la frem noe for resten av kollegiet. En av deltakerne mine sa *«Mange på skolen gjør flotte ting, men får ikke vist det fram til andre»*. Dette mener deltakeren er ledelsens ansvar å få til. Han mener at ledelsen bør stille krav til at om man arbeider med et tema, bør man forplikte seg til det i noen lunde lik grad uavhengig av lærer og trinn. De mente også at delingen av aksjoner burde få et tydeligere mål, og at lærerne ved skolen i større grad skulle jobbe med å ta i bruk det de fikk høre om i delingssekvensene. *«Små aksjoner er bra det, men de må føre oss videre »*.

Jeg ville undersøke om flere enn meg hadde merket at språket på huset har forandret seg, og det svarte deltakerne min bekreftende på. De husket at da vi gikk i gang med utviklingsarbeidet, måtte jeg og en annen fra utviklingsgruppa holde et lite foredrag om hva aksjoner var, før de andre kunne ta det i bruk. Nå derimot snakket alle om det. *«Ting glir bort, og andre ting tar over. Men, det er viktig å holde på det gode, og hente det inn igjen.»*

Samarbeid

Deltakerne likte ideen om temaplaner, og det å klare å lage gode temaplaner handlet mye om godt samarbeid på trinnene mente de. De ulike faglærerne måtte få god nok tid til å planlegge sammen. *«Jeg føler noen ganger at når man har en idé eller noe, så må man være for mye ildsjel for å få det gjennomført. Det er ikke så mye opp-backing, eller er det noe vi kan gjøre nå, trenger du litt ekstra tid der, eller.....skjønner du?»*. Det ble også fremhevet av deltakerne at man måtte la ting få synke inn, før man hoppet inn i et nytt prosjekt. *«Ja, og så tror jeg også at det er viktig å ikke pøse på med for mye på en gang, for da sitter folk og blir forvirra til slutt. Kanskje jeg føler det har blitt pøsa på med for mye i kommunen rett og slett. Med store prosjekter og ting»*.

Tiden til samarbeid, eller mangel på sådan, ble mange ganger trukket frem som en utfordring. *«Jeg ser begrensningene er jo mange til at vi skal klare å få det til å funke. For at jeg skal klare å komme meg igjennom, og ha klart noenlunde i hodet mitt hva jeg skal gjøre og være forberedt til min time, og så rekker jeg jo ikke å snakke med dere jeg skal snakke med, ikke sant? Jeg når dere i døra, men det er jo ikke det optimale »*. Deltakerne mente at mye planlegging ble lagt til hver enkelt på grunn av mangel på tid til å planlegge sammen. Dette gjorde at fagplanlegging ble fordelt mellom lærerne på de ulike trinnene, noe som gjorde at man ikke alltid hadde oversikt over hva som skulle gjøres i de ulike fagene. De problematiserte også forskjeller på de ulike lærerne innad på hvert trinn. *«Noen sitter til langt utpå ettermiddagen, og noen gjør det ikke. Det er enorm forskjell der »*. Deltakerne trakk frem nytten av å ha lærere med god samarbeidssammepå et eget trinn. *«Det er jo en lykke at Anne er like treig som meg med å komme seg fra jobb, for vi får aldri tid til å prate hvis vi ikke*

setter av den der ekstra timen eller halvtimen som vi sitter på slutten. Fordi jeg får ikke tid til å samarbeide med henne ellers, for det skjer så mange ting ». Det ble også sagt at positive kollegaer var viktig for egen motivasjon. «Det er snakk om å få back-up og push på ting. Det er enormt viktig». Samtidig kom det frem at samarbeidynamikken var avgjørende for hvorvidt felles tema på trinnene ble vellykket eller ikke. «Fordi at om du blir stående alene så er du sjanseløs». Også her kom tiden til samarbeid med kollegaer inn som en faktor for å lykkes i arbeidet. «Skal jeg jobbe alene med tema? Eller er poenget at vi skal gjøre det i lag? Eller er det sånn at jeg skal planlegge det, og så skal dere utføre det? Men, jeg må allikevel ha tid til å si det jeg har tenkt ». En av deltakerne trakk frem at det ikke er enkelt å finne den perfekte balansen for samarbeid. «Men, vi vil alltid ha de som lever for å jobbe, og de som jobber for å leve. Uten at jeg sier hva som er rett».

Workshops og ekstern hjelp

Kommunalt er det bestemt at det skal være workshops omkring på skolene, hvor blant annet lærere deler gode opplegg, og andre lærere kan melde seg på som deltakere. En av mine deltakere sa at dette var verdifullt i forhold til å utvikle sin egen praksis. I forbindelse med dette, ble tid nok en gang nevnt som en viktig faktor for å lykkes. «Jeg trenger å få tid her også til å ta i bruk ideer jeg har fått, og lage min egen vri på ting». Det ble sagt av en annen deltaker at å være den som holdt en workshop ville bety mer for egen læring, enn å delta på en. Dette fordi man da ville få tilbakemelding på egne opplegg. De kommunale workshopene var imidlertid ikke like populære hos alle deltakerne. «Problemet er vel kommunale workshops, som mange føler ikke er to-the-point».

En av deltakerne mente at samarbeidet med andre profesjoner var viktig for utvikling og egen læring. Det å kunne benytte seg av ekstern hjelp spesielt knyttet til litt større prosjekter som skulle gjennomføres med elevene. «Og det møtet med andre profesjoner kan det komme mye spennende, og kanskje gull ut av. Når det gjelder de estetiske fagene, er det midler for å hente inn kunstnere til timene, og møtet mellom elev og kunstner, og lærer og kunstner.....det er mulig å få det til med planlegging ». Denne deltakeren jobbet da med et større prosjekt som involverte mennesker fra andre yrker enn læreryrket.

Behov for pådrivere

Da jeg spurte om den kommunale læringsstrategiplanen kom det frem at ikke alle brukte denne aktivt. En deltaker brukte den aktivt, men tenkte at det kunne være fordi denne fikk den «under huden» i arbeidet med den lokale leseplanen. Deltakeren fortalte videre at læringsstrategiplanen ble flettet inn i temaplanen for trinnet, der de fant det naturlig å jobbe med de ulike strategiene. Deltakeren jobbet også med hver strategi over tid, slik at elevene fikk lært den skikkelig. Den samme deltakeren mente videre at ikke alle lærere brukte den like aktivt, og mente det ikke var overraskende fordi at vi alle trenger påminninger om ting. «Men jeg tenker at alle fag, og alle faglærere, har ansvar for å følge opp leseplanen, og bli minnet på det». En annen deltaker på sin side innrømte at det nok fortsatt var mye norsklæreren sitt ansvar at elevene lærte strategier for lesing. «Norsklæreren på mitt trinn var i hvert fall veldig flink i høst til å bruke den. Vi har vært for dårlige til å bruke den i andre fag». Han påpekte da også at det ikke burde være sånn. Han arbeidet selv med strategier i undervisningen, men ikke nødvendigvis fordi de sto i planen. «Så det å gi tid til at ting blir innarbeidet tror jeg er kjempeviktig. Å få det inn under huden. Hvis dere har jobbet med dette med lesestrategier, når vi hadde en lokal plan, så hadde dere på en måte fått starta og fått det inn under huden. Mens mange andre.....vi må gi det litt blomstringstid. Og det har jeg noen ganger syns vært vanskelig». Deltakerne etterlyste pådrivere for å minne på at læringsstrategiplanen og

lignende må inn i temaplaner og årsplaner. «Vi fikk jo beskjed i fra ledelsen på temaplanen vår i høst at dette holdt ikke i forhold til strategier. De fulgte nå det opp. Slik at på vår plan nå må vi få en mye klarere tanke på lesestrategier, og det syns jeg var bra».

En av deltakerne ville også belyse viktigheten av å ha kollegaer som pådrivere. «Jeg har vært på den kommunale faggruppa og så får jeg høre om opplegg og ting som de klarer på skoler, og jeg sitter jo og spør meg selv; hvordan i himmelens navn har de fått det til? Hvem er det som har satt det i gang? Hvem er det som er pusheren eller ildsjela bak for det eller de prosjektene?». Dette ble igjen koblet sammen med tid som en faktor for å lykkes. Tid til å snakke sammen og tid til å dele gode erfaringer og gode opplegg. «Vet du hva jeg tror? Jeg tror at de som er flinke.....de blir på en måte som ledestjerner. Og da tror jeg at også andre får lyst. Oi! Se hva de har fått til, kan ikke vi klare det? ».

Deling og spredning

Det kom frem at en av mine deltakere synes at mange på skolen gjorde flotte ting, men at de ikke fikk vist det fram til andre. «Men, det vi må bli flinkere til det er å dele ». Han mente at det var ledelsens ansvar å få dette til å skje. Han sa videre at noen gjør mye, og andre gjør lite i forhold til arbeid med temaplaner og aksjoner. Her mente han at ledelsen bør stille krav; om man har et tema man skal jobbe med, bør man forplikte seg til det i noen lunde lik grad uavhengig av lærer og trinn. Han kom med et forslag om at kanskje alle trinn burde få et ansvar for å legge fram aksjoner de hadde gjort. «Ja, og man trenger slike arenaer. Der man får diskutere, og snakke og dele, ikke sant? Fordi det er jo disse ideene som kommer, det er jo dem jeg tar med inn i klasserommet og da syns jeg at jeg lærer noe». Alle deltakerne mente at det var nyttig for dem å dele og spre gode ideer. Både med tanke på å få ideer fra andre, men også å få respons på egne ideer. At noen kunne stille kritiske spørsmål til deltakernes undervisningsopplegg, gjorde at de fikk reflektert rundt egen undervisning. De måtte forklare og begrunne, og fikk da kanskje også øye på elementer de ikke hadde tenkt over før.

Tid og motivasjon

Tiden dukket ofte opp som en av deltakernes største utfordring. «Tid kommer jo alltid inn som en faktor som er med på å gjøre at du kanskje ikke helt får gjort det sånn som du vil. Sånn optimalt.» De var opptatt av å ha tid nok til felles planlegging med sine nærmeste kollegaer, og gav uttrykk for at tiden de hadde til rådighet ikke var tilfredsstillende. «Jeg savner jo dette med å få noen av disse onsdagene, der vi kunne ha fått en time før vi startet med alt annet som er felles. Hvis jeg hadde behov for å ordne til, eller snakke med noen på teamet, der alle har fritt. For jeg og du, vi har jo ingen felles fritimer. Så det som skjer, det skjer etter kl. ti over to. Bestandig. Og så er det et møte, så er du der, så den tiden ja.....Tid til å få sette meg ned å planlegge». De ønsket at ledelsen skulle forsøke å tilrettelegge for mer samarbeid på trinnene.

Deltakerne snakket også om hvordan man kunne få gode ideer til arbeidet med lesing og skriving, og kom nok en gang inn på viktigheten av deling av gode ideer innad i skolen. «Ja, vi trenger en arena for deling også når det gjelder skriving. For å få en idè....JA! Og om jeg ikke gjør det akkurat likedan som de gjorde i fjor, så har jeg i hvert fall fått ideen og så bygger jeg videre på den».

De problematiserte tidsbruken på fellesmøter, og kommunale workshops. «Jeg trenger tid her til å sette i gang med noe. Jeg trenger ikke å få masse, masse, masse forskjellige ting». De ønsket å ha færre fellesaktiviteter, slik at de kunne få arbeide grundig med færre ideer.

«Kanskje jeg føler det har blitt pøsa på med for mye i kommunen rett og slett. Med store prosjekter og ting ». Deltakerne snakket videre om viktigheten av å få brukt de gode ideene de fikk hos andre, og at de fikk nok tid til å gjøre disse ideene til sitt eget. «Alt som blir planlagt godt, blir bra i klasserommet føler jeg. Når jeg bare tar det på sparket, ser jeg jo ting etterpå som jeg burde ha tenkt på. Og kanskje hadde jeg tenkt på det om det var flere hoder som snakket sammen, eller hvis jeg fikk diskutert den oppgaven. Så hadde kanskje også læringa i klasserommet vært bedre ».

Tiden til planlegging sammen kom ofte opp som en utfordring i samtalene, men også ressurser ble nevnt som en utfordring. Store klasser med få lærere var en av disse utfordringene. «Jeg tenker at hvis norsk skole ønsker at man skal bli bedre i matematikk.....det er jo hele tiden dette strevet med at vi er for dårlige i PISA, vi er for dårlige i det ene og andre, så må man jo på en måte legge til rette for at ressursene er der ».

Deltakerne snakket også om det de så på som de litt mer utfordrende sidene ved utviklingsarbeidet i skolen. «Vi blir pålagt ting herifra og derifra, men hvis vi skal lære best og utvikle oss mest..... ». De så på en del av skolens utviklingsarbeid som noe som var definert utenfra, men at de hadde et ønske om å definere utviklingsarbeidet innad i skolen. «Jeg må ta tak i mitt problem, ikke et problem som andre har med det jeg gjør ».

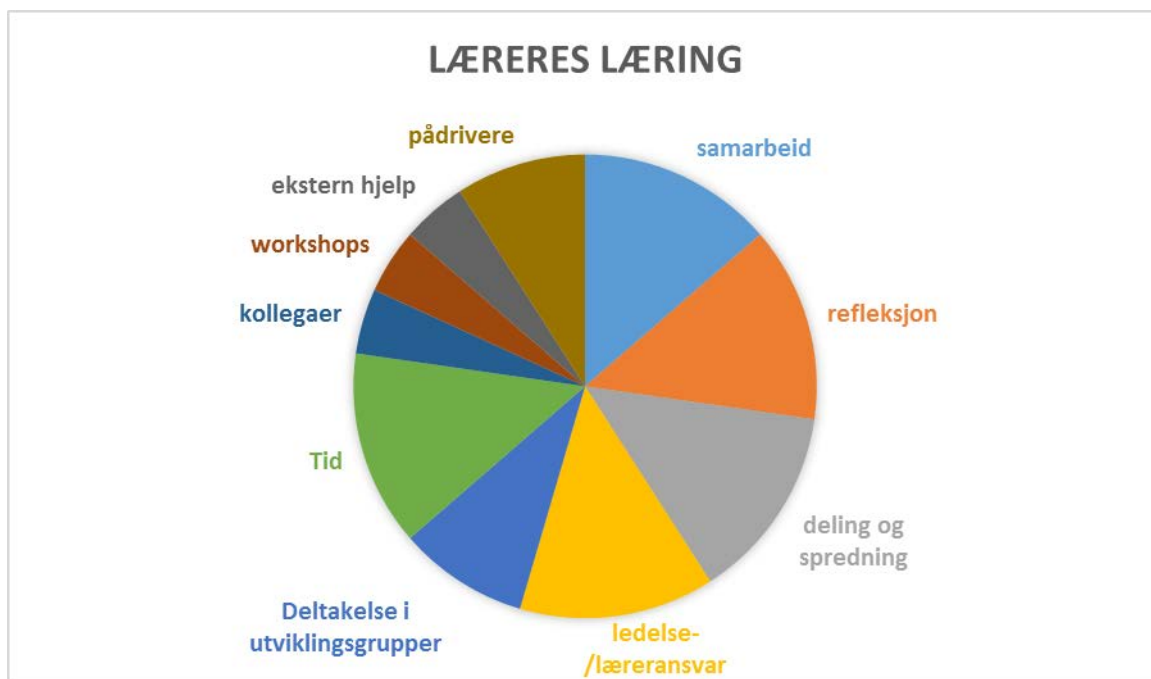
Deltakernes oppfatning av læreres læring

Samarbeid, ledelse- og læreransvar, deling og spredning, tid og refleksjon var de kategoriene som sto mest ut i det kategoriserte datamaterialet. Disse kategoriene ble tett fulgt av behov for pådrivere og deltakelse i utviklingsgrupper.

Tabell 6, kategorier-læreres læring

Kategorier	Antall
Pådrivere	2
Ekstern hjelp	1
Workshops	1
Kollegaer	1
Deltakelse i utviklingsgrupper	2
Samarbeid	3
Ledelsesansvar/læreransvar	3
Deling og spredning	3
Refleksjon	3
Tid	3

Jeg har talt opp antall ganger de ulike underkategoriene ble nevnt i forhold til kategorien læreres læring, og presentert det i tabellen. Antallet i seg selv er ikke så stort, men hver gang det ble nevnt snakket vi om det forholdsvis lenge. Jeg har laget en figur for å tydeliggjøre kategoriene ytterligere.



Figur 2, kategorier-læreres læring

Figuren viser fordelingen av kategoriene, men jeg har ikke med motivasjon som egen kategori, da dette var noe som dukket opp i de andre kategoriene i forhold til lærernes læring. Deltakerne trakk frem faggrupper, ekstern hjelp, nettverk kollegaer, workshops, lærende møter, deling og spredning som motivasjonsfaktorer for deres læring.

Slik jeg ser det forteller deltakerne meg at det er fortsatt litt tilfeldig hvor systematisk det jobbes med strategier for lesing og skriving. Et eksempel på dette er at en av deltakerne uttrykker at han jobber med strategier, men ikke fordi det står i læringsstrategiplanen. Selv om lærerne sier at de har ansvar for å gjøre det til en del av undervisningen sin, ser jeg at de ønsker en ledelse som følger lærerne tettere opp. Dette er i tråd med Fullan (2014) som beskriver forbedring og endring som et kollektivt ansvar, og at dette krever en tydelig og sterk ledelse. Deltakerne ønsker seg en ledelse som er støttende og som er med på å drive utviklingsarbeidet videre.

Samarbeid på trinnene trekkes også frem som en utfordring i forhold til å følge opp utviklingsarbeid. Deltakerne mener det er stor forskjell på hvert enkelt trinn, og at dette kan skyldes forskjeller mellom lærerne. De ser at sammen kan man være sterke, og at det er viktig at lærerne jobber mot samme mål. Bjørndal (2012) bekrefter dette ved å skrive at det er lettere å få øye på sin egen praksis om man forsker sammen med andre. Deltakerne trekker også frem at ulikheter mellom lærerne kan være et hinder for utviklingen. Irgens (2012) viser til dette når han skriver om spenningsforholdet mellom det kollektive og det individuelle. Det er utfordrende for utviklingen om noen velger individuelle arbeidsoppgaver når man egentlig skal jobbe med kollektiv utvikling. Slik jeg ser det vil samarbeid påvirkes av medarbeiderrelasjoner og samarbeidsdynamikk mellom lærerne.

Det er ikke bare sammensetning av mennesker som trekkes frem som en utfordring i forhold til samarbeid, også mangel på tid er et viktig moment. Noen av uttalelsene til deltakerne gjør at jeg føler lærerne mener at de ikke alltid blir tatt på alvor når de har et problem i forhold til

tid. Dersom lærerne skal utvikle sin egen og skolens praksis må ledelsen legge til rette for samarbeid. Dette er i tråd med Bjørnsrud (2009) som skriver at det er viktig at ledelsen verdsetter at samarbeid mellom lærerne er det som skaper bedre læring for elevene. Da må skoleledelsen prioritere tid til at lærerne får utviklet sin kompetanse. Samtidig er det viktig at lærerne gjør det de kan for å finne tiden til samarbeid. Det er ikke alt av samarbeid ledelsen kan legge til rette for, noe må lærerne finne tiden til selv. Dette fremheves da også av deltakerne.

Deltakerne trekker frem kollegaers betydning og samarbeid som et viktig element for deres læring. I følge TALIS-undersøkelsen i 2013 har norske lærere høyere deltakelse i kollegabasert veiledning enn i andre OECD-land, men bruker mindre tid på kompetanseheving (Udir.no). Det deltakerne mine snakker om når de tar opp kollegaer og deling av gode ideer, sammenlikner jeg med veiledning. Samtidig nevner mine deltakere at faglig påfyll fra andre lærere og eksterne bidragsyttere gjennom deltakelse i dialogsamlinger, som nyttig for egen utvikling. De nevner også deltakelse i workshops som nyttig. Slik jeg ser det handler dette faglige påfyllet ikke bare om deling av gode ideer, men om påfyll av teori.

Deltakernes utsagn viser meg også at det tar tid å få ting ”under huden”, og slik jeg ser det mener de at det er vanskelig å forplikte seg til mye på en gang. For mange prosjekter ble trukket fram som en utfordring, og de ønsker tid til å gjøre noe bra. Hargreaves og Fullan (2014) skriver om dette når de hevder at det er lite hensiktsmessig å bruke mange ressurser på prosjekter som bare noen få enkeltpersoner får noe ut av, men som ikke klarer å endre det allerede etablerte. Deltakerne i min studie sier at de ønsker at noen styrer dem i riktig retning, men jeg mener også å se at deltakerne har et ønske om å definere egen utvikling.

Slik jeg ser det befinner Rødli skole seg på et punkt i mellom ulike interesser innenfor den konstruktive samfunnsvitenskapen. Det er den tekniske, instrumentelle interessen gjennom nasjonale bestemmelser som har styrt lærerne inn på arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Vi har tidligere hatt eksterne veiledere inne for å hjelpe oss på vei, slik den praktisk, fortolkende interessen beskriver. Den emansipatoriske kunnskapen innenfor konstruktiv samfunnsvitenskap, slik Carr og Kemmis (1986) beskriver den, er frigjørende og fører til endring. Da må de ansatte selv definere problemet, og planlegge utviklingsarbeid som skal føre til endring. Vi er på tur inn mot den emansipatoriske interessen, hvor lærerne selv definerer sine problemer, og planlegger aksjoner på bakgrunn av dette. Lærende møter kan være med på å hjelpe oss i gang med dette, og da trengs en sterk og tydelig ledelse og utviklingsgruppe som kan iverksette arbeidet.

Refleksjonens rolle

I denne delen presenterer jeg empiri og analyse som omhandler refleksjonens rolle i de lærende møtene. Til slutt knytter jeg inn analyse av hva refleksjonene har brakt fram. Hensikten med dette er å besvare mitt tredje forsknings spørsmål: Hvordan kan refleksjon og lærende møter styrke lærernes læring?

Da en av deltakerne mine snakket om hva som var utslagsgivende for å gjennomføre sine siste aksjoner i lesing og skriving, fikk jeg svaret: «*Dere (utv.gruppa) har fått meg til å gjennomføre aksjoner, fordi det er blitt en del av vår hverdag*». Deltakeren sa at refleksjon hadde blitt en større del av hverdagen nå. Refleksjonen hadde alltid vært til stede i større eller mindre grad, men utviklingsgruppa sørget for å få det frem i lyset. Det at deltakeren nå var nødt til å sette ord på det, gjorde at refleksjonsnivået ble høyere. Deltakeren sa at handling av

og til kan preges av erfaring heller enn refleksjon, men at å sitte i gruppe, slik som når samtalen foregikk, gjorde at refleksjonen økte. Et resultat av denne refleksjonen, mente deltakeren, var at undervisningen for elevene ble mer variert.

Deltakerne hevdet at de så stor verdi i å sitte og prate sammen om egen og andres undervisning. «*Jeg sitter og tenker på at det er mye verdt å sitte sånn å prate. Nå sitter vi jo i regi av deg. Og jeg tenker, hvorfor sitter vi ikke noen ganger i litt mindre grupper.....ikke hele mellomtrinnet og hele småtrinnet, men litt på tvers av klasser og bare har en.....skrivning, for eksempel*». På et av møtene vi hadde, hvor bare to av deltakerne var tilstede, fortalte at de hadde stor nytte av samtalen vi hadde hatt. «*Sånn psykologtime.....* ». De synes det var fint å møtes slik. «*Men, jeg synes det er godt med.....det er jo egentlig bare godt å få rydda i hodet sitt på det her* ».

Deltakerne sa ved flere anledninger at de ønsket at slike lærende møter som vi hadde hatt, var noe de kunne tenke seg å fortsette med etter at min studie var gjennomført. «*Men, nå har jo hun på en måte forberedt seg til denne timen. Jeg kommer jo på en måte bare ut fra timen og beretter hva.....men, du har jo på en måte.....du stiller jo det lille enkle spørsmålet som gjør at jeg reflekterer over hva var det vi gjorde*». De mente at slike møter, med små grupper, burde gjøres til en vane på skolen for å få reflektert rundt eget arbeid sammen med andre. «*Ja, så plutselig så får du inn noen andre som har tenkt helt annerledes. Så jeg tror det er kjempelurt*». De mente at man kunne få nye perspektiver på eget arbeid, og at det å være nødt til å si hva, hvordan og hvorfor man gjorde som man gjorde kunne utvikle en selv. «*Men, også det å høre at.....hvordan han jobber med den. Det samme opplegget, men faktisk litt annerledes. Og, hva var tanken? Hvorfor gjør du det sånn? Eller du som sier, ja det var min tanke med å gjøre det sånn. Hvor viktig er ikke det?*». «*Ja, du får kanskje noen ideer hos dem. Eller du som kanskje gjør det litt annerledes plantet noen ideer hos dem*». Deltakerne mente at motivasjonen for videre arbeid økte i de lærende samtalen, og at det var godt å få ideer fra andre. Samtidig kom det frem at de mente de lærte av å snakke om egen undervisning, og få aksept for sine egne ideer. «*Masse sånne ideer og inspirasjon, men også litt sånn glød får man av det synes jeg*».

På noen av møtene mine ble det utfordrende for meg å avslutte, da det var tydelig at deltakerne hadde behov for å snakke. Funnene mine sier også at deltakerne ser stor verdi i å delta på lærende møter, og de kom med et ønske om å fortsette med det på Rødli skole også etter min forskning var avsluttet. De så nytten i refleksjonene og verdsatte tiden satt av til dette. De trakk også frem at min rolle som tilrettelegger var viktig, og at jeg stilte de spørsmålene som fikk i gang refleksjonene.

Lærende møter, et rom for refleksjon?

Deltakerne ønsker et rom for deling og spredning av gode ideer innad på skolen. De ønsker seg refleksjonssamtaler med andre enn de man er på trinn med, slik at de ikke skal få «skylapper» eller gli inn i en fast kultur. I dag har vi faggrupper innad på skolen, men de når kanskje ikke godt nok ut til resten av kollegiet. De lærende møtene innenfor hvert fag er verdifulle, men kanskje bare for de som deltar. Om du er med på faggruppe i matematikk, får du lite informasjon om hva som foregår på faggruppen i engelsk.

At en av deltakerne hevdet at refleksjon i samarbeid med andre var til stor nytte finner jeg igjen i litteraturen hos Robinson (2015). Hun skriver at det er enklere å lære gjennom kollektive prosesser enn individuelle, nettopp fordi andre stiller spørsmål som krever at du begrunner dine valg. Den samme deltakeren sa at refleksjon hos lærerne ville komme elevene

til gode gjennom en mer variert undervisning bekreftes av Postholm og Rokkones (2012) ved at de skriver at deltakelse i samarbeidende fellesskap vil påvirke lærerens praksis, som igjen vil forbedre elevenes læring.

Deltakerne ønsker en ledelse som pusher, støtter, minner på og lytter. De snakker også om andre pådrivere som faggrupper og utviklingsgrupper, som bør ha tilsvarende rolle med tanke på å stille krav til lærerne. Kollegaer ble også trukket frem her, samt eksterne bidragsytere. Er det slik at tiden til samarbeid om utvikling i dag er for tilfeldig ved Rødli skole? For mye kontroll fra ledelsen oppfattes heller ikke positivt. Irgens (2012) kaller dette for spenningsforholdet mellom det legale og det legitime, altså hva ledelsen har lov til og hva ledelsen blir gitt lov til. Ledelsen må sette av tid til at man får dele og spre gode ideer, men kanskje er det også slik som Berg (2003) sier at vi som lærere må oppdage frirommet vårt?

Refleksjon over hva?

De lærende møtene i min aksjon har vært preget av både løsningsorienterte samtaler slik som beskrevet av Junge (2012). Altså at man repeterer eksisterende kunnskap heller enn å reflektere og analysere, men deltakerne har også reflektert rundt egen praksis når de kritiske spørsmål ble stilt. Hos Postholm og Rokkones (2012) finner jeg at refleksjon er utslagsgivende for læring, og at den bringer teori og praksis nærmere hverandre. Vi har i samtale våre deltakerer med aksjoner vi har gjennomført i klasserommet, men også reflektert rundt hvorfor det gikk som det gikk, og hvordan vi kunne ha gjort det annerledes. Scherp (2003) skriver at refleksjon over det man har erfart knytter sammen forståelse med ny kunnskap. Dette fører til at man videreutvikler seg. Det vi ser og det vi tenker gjør at vi er i en stadig kunnskapsutvikling. Wretman (1998) skriver også at man gjennom refleksjon kan forvandle praktisk kunnskap til teoretisk kunnskap. Delene henger sammen med helheten, og omvendt. Den hermeneutiske sirkel viser til at man kan endre sin forforståelse gjennom opplevelse og tolkning (Thurèn, 1993). De refleksjonene deltakerne mine har gjort seg i samtale våre kan ha endret deres forståelse av egen praksis.

Den sosiokulturelle teorien sier at vi lærer gjennom språk og deltakelse i sosial praksis og samhandling med andre. En av deltakerne sier i et av intervjuene at det at noen stilte kritiske spørsmål til deres undervisning, gjorde at de måtte reflektere over det de gjorde på en annen måte. Utviklingsgruppa ble trukket frem som en av årsakene til økt refleksjon over undervisning. Dette fordi at utviklingsgruppa krevde at man satte ord på de tanker man gjorde seg. De trakk også frem våre møter som en god kilde til refleksjon. De synes det var godt og nyttig å snakke om egen og andres praksis, men de så behovet for at noen hadde styring på samtale og forberedte de gode spørsmålene. Rönnermann (2004, s.23) vektlegger veilederens rolle for innsikten som oppnås. Ikke for at veilederen sitter med alle svarene, men fordi at han eller hun stiller nettopp det spørsmålet som får deltakeren til å reflektere over hvordan ting henger sammen, eller til å se noe på en ny måte. Deltakerne så verdien i å få ideer og å gi andre ideer. Å snakke om sine aksjoner gjorde at refleksjonen rundt eget arbeid økte.

Validitet og reliabilitet

Validitet, eller gyldighet, handler blant annet om å ha fornuftige og overbevisende argument i følge Kvale og Brinkmann (2009). De sier også at det handler om hvorvidt metoden er velegnet til å gjøre undersøkelsen, og i hvilken grad undersøkelsen måler den den skal. Det kan finnes en indre og en ytre validitet, hvor den indre validiteten handler om man kan stole

på dataen som blir presentert. Ytre validitet sier noe om at data og resultat kan generaliseres og overføres til andre kontekster (Anderson, Herr & Nihlen, 1994, s.27).

Hos Fangen (2010, s.255) defineres overførbarhet som om det dine tolkninger av det observerte kan overføres til andre, lignende sammenhenger. Å la andre lese over det jeg skriver kan være til hjelp i valideringen av arbeidet. Fangen (2010) er inspirert av Kvale (1997) når hun skriver om ulike former for validering av et forskningsarbeid. Deltakervalideringen er en mulighet, hvor deltakerne i en studie leser over materialet for å se om de kan stå inne for det som presenteres. Dette er imidlertid en noe omstridt validering, da deltakerne kan bekrefte om de kjenner seg igjen i det som står der, men de kan også kan ønske dine tolkninger fjernet om de ikke stemmer overens med deres. Den andre formen for validering er å la fagfeller lese det du har skrevet, og den tredje formen er teoretisk validering. Her kan man se om teorien forskeren legger til grunn er nyttig i tolknings- og analysearbeidet (Fangen, 2010, s.238).

Hos Essaiasson m.fl (2012) finner vi at validitet oppnås gjennom at det fins god overenstemmelse mellom teoretiske definisjoner og undersøkelser man gjør, samt at man måler det man sier man måler. De skriver om begrepet resultatvaliditet, og det handler om at forskeren måler det hun sier hun måler. Videre bruker de begrepet resonnementsvalidering om å bruke andres undersøkelser for å validere sine funn ved å sammenlikne resultater.

Kvalitativ forskning er ikke ute etter å generalisere en studie til alle andre lignende studier. Den forsøker å forklare atferd i en setting, og hvis den minner leseren om hennes setting har den vært suksessfull (Anderson, Herr & Nihlen, 1994, s.110). Å validere er å kontrollere, å undersøke feilkilder, å ha et kritisk syn på egne fortolkninger. Forskeren skal være kritisk til sine egne funn og stille spørsmål til disse, samt bruke teorien til hjelp (Kvale & Brinkmann, 2009).

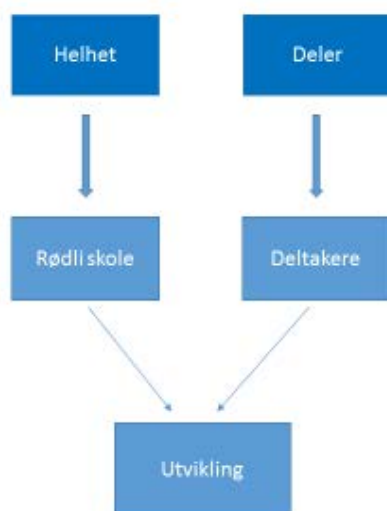
Reliabilitet, eller pålitelighet, kan finnes ved at forskningen kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskerens dokumentasjon av data, metoder, avgjørelser og resultat er viktig for å gjøre forskningen mest mulig transparent. Ifølge Fangen (2010, s.252) vil man kunne vurdere en forsknings reliabilitet etter hvor detaljert den er beskrevet. Jo flere detaljer som kommer til syne, jo lettere er det for andre å vurdere reliabiliteten..

Oppsummert forteller dette at man skal være tydelig i sin beskrivelse av forskningen som er gjort for å sikre forskningens reliabilitet. Å la andre lese over analysen, og komme med sine perspektiver på forskningsprosess og funn, kan være med på å validere forskningen. Jeg har benyttet meg av metoder som egnet seg til å gjøre de undersøkelsene jeg ønsket. Fokusgruppeintervjuet har gitt meg et rikt datamateriale, gjennom ulike synspunkter på de emnene jeg har ønsket å undersøke. Om mine resultat og funn kan generaliseres er jeg ikke sikker på, men gjennom teorien jeg har benyttet har jeg sett at empiri og teori er sammenlignbart. Jeg har også benyttet meg av medstudenter i forhold til å lese det jeg har skrevet, og få inn flere perspektiver. Jeg har beskrevet forskningen min slik at den skulle være transparent for leseren. Kunnskap skapt gjennom intervju kan regnes som kontekstuell kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s.73). Det vil si at det er kunnskap som er ervervet i en gitt situasjon, og som ikke automatisk kan sammenlignes med kunnskap oppnådd i andre situasjoner, eller overføres til andre situasjoner. Dette kjennetegner en hermeneutisk tilnærming til kunnskap. Den kunnskapen jeg og mine deltakere får gjennom de lærende

møtene våre er ikke nødvendigvis direkte overførbart til andre lærende møter, men det betyr ikke at andre ikke kan kjenne seg igjen i resultatet.

Resultat og diskusjon

Min aksjonsforskning har et hermeneutisk perspektiv, da jeg er av en oppfatning at kommunikasjon og fortolkende kunnskap er med på å skape endringer. Den hermeneutiske sirkelen handler om opplevelse og tolkning (Thurèn, 1993). Man opplever noe og fortolker det. Deretter opplever man igjen, og fortolker. Slik går det i en sirkelbevegelse. Jeg trekker her paralleller til aksjonsforskningsspiralen som preges av planlegging, handling, observasjon og refleksjon, før man går i gang med ny planlegging, handling, observasjon, refleksjon og så videre. Min forforståelse og min mening preger min analyse, samtidig som deltakernes forforståelse og mening har preget møtene. Hos Gilje og Grimen (2011) kommer det fram at hermeneutikken bygger på forforståelse, og at gjennom å tolke kan man gjøre det uklare klart. Delene og helheten må ses i sammenheng med hverandre. I min studie ser jeg på helheten som skoleutvikling generelt og skoleutviklingen ved Rødli skole, og delene er mine deltakeres forståelser. Både behovet i skolen og hos lærerne har betydning for utviklingen.



Figur 3, skoleutvikling ved Rødli skole

Jeg har gjennom min forskning ønsket å finne ut hvilke forutsetninger som må være tilstede for at lærerne kan samarbeide om å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. For å besvare problemstillingen min utviklet jeg tre forskningsspørsmål. Jeg anvender disse i diskusjonen videre.

Hva forstår vi med uttrykkene lesing i alle fag og skriving i alle fag?

De grunnleggende ferdighetene lesing og skriving er noe deltakerne mine er forpliktet til å arbeide med på grunn av deltakelsen i 3M. Deltakerne mine mener at alle lærere er lese og

skrivelærere, og de mener det kan bli tydeliggjort gjennom å bruke temaplaner. Deltakerne ser behovet for implementering av læringsstrategiplanen, da den er et ledd i å gi elevene de verktøy de trenger for å bli gode lesere og skrivere. Deltakerne ser nytten av planen, så hvorfor brukes den ikke av alle? Problemet ligger i at mangel på samarbeid fører til at det skjer lite endring. Deltakerne etterlyser tid til å implementere dette, da ikke alle lærerne har hoppet ombord ennå. Slik jeg ser det viser de ikke motvilje, men trenger pådrivere og påminnere. Deltakerne nevner ledelsen og utviklingsgruppa som mulige pådrivere.

Smidt (2011) skriver at lærere må ha kunnskap om skrijving til ulike formål i fagene. I Meld.st 11 (2008-2009), *læreren- rollen og utdanningen*, står det at lærere må ha innsikt i de ulike fagenes betydning for utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter. NORM-prosjektets pilotundersøkelse viste at det var ulikheter mellom lærernes måter å jobbe med skrijving på (Matre & Solheim, 2015). Lærerne må ha en større felles forståelse, uavhengig av fag. Ved Rødli skole er det gjennom å lage temaplaner lagt til rette for et større tverrfaglig samarbeid enn det har vært tidligere, men deltakerne ønsker et enda tettere samarbeid med sine kollegaer.

Kulbrandstad (2003) skriver at elevene trenger teknikker og strategier for å utvikle god lesekompetanse. Skjelbred (2010) skriver at det i lærerveiledninger i de ulike fag sjelden fins råd om bruk av strategier, og at det overlates til lærerne selv. Rødli skole skal følge kommunens læringsstrategiplan, og den inneholder nettopp dette. I Meld.st 22 (2010-2011), *motivasjon-mestring-muligheter-ungdomstrinnet*, blir også dette trukket frem som viktig. Arbeidet med læringsstrategier må styrkes, slik at elevene kan oppdage en eller flere strategier som kan bidra i deres læring. St.meld 20 (2013-2014), *på rett vei*, uttrykker at elevenes læring vil styrkes av at lærernes profesjonelle fellesskap styrkes.

Hva skal til for å utvikle et lærerfelleskap?

Deltakerne ønsker tid til samarbeid, og de mener at de selv lærer best sammen med andre. De mener også at samarbeidet ikke kan foregå i et friminutt eller i matpausen om det skal bli kvalitet over samarbeidet. De trekker frem tiden som utfordring ved flere anledninger, og det viser meg at implementering av nye ideer tar tid. Det kan bli for mye på en gang, og vi må kanskje ta små skritt i riktig retning. I forhold til læreres læring gjennom samarbeid med kollegaer og gjennom deling og spredning ønsket de at dette skulle tilrettelegges mer av en tydeligere ledelse.

De trekker frem både deltakelse i utviklingsgrupper, samt våre lærende møter som nyttige for egen læring. Deltakerne ønsker pådrivere gjennom ledelse, kollegaer og utviklingsgruppa. Deltakerne uttrykker også at de kollegaer man samarbeider med er viktig for ens utvikling. De påpekte at ulike mennesker jobber på ulike måter, og at dette kunne være utfordrende. De ser at lærere er ulike med hensyn til tiden de bruker til planlegging sammen med andre, og reflekterer over hvorfor det er sånn. De ytrer et ønske om at ikke alle skal sitte hver for seg i arbeidet, men at vi skal dra lasset sammen, og at god samarbeidssammensetning er avgjørende for godt samarbeid. Hvorfor er det da sånn at noen ikke bruker like mye tid på samarbeid? Tenker mine deltakere annerledes enn resten av kollegiet? Jeg tror ikke det, men hvorfor gjør da ikke lærerne noe med tiden til samarbeid selv? Det er en stor jobb for ledelsen å tenke samarbeidssammensetning i sammensetning av team, dersom hver enkelts måte å arbeide på er viktig for alles utvikling. Et viktig funn for meg her ble ledelsens betydning for lærerfellesskapet. Deltakerne ser et behov for pådrivere og noen som har rollen som planlegger av møter. Dette krever tilrettelegging fra ledelsen, eller fra andre pådrivere.

Wadel (2008) sier at læringskulturen i en organisasjon påvirkes av samfunnet ellers, og at den endres i takt med samfunnet. I St.meld 11 (2008-2009), *Læreren-rollen og utdanningen*, stilles det krav til at lærerne setter seg inn i ny kunnskap, og samarbeider for å utvikle sin egen og skolens praksis gjennom profesjonelle fellesskap. Hos Hargreaves og Fullan (2014) finner jeg at lærerne kan utvikle sin profesjonalitet gjennom å bruke forskerblikket på sin undervisning, å ta et kollektivt ansvar og samarbeide med andre skoler og instanser. I empirien min finner jeg igjen det behovet hos deltakerne. De ser nytte i å jobbe etter aksjonslæringsprinsippet om å ha en undersøkende tilnærming til sin undervisning gjennom refleksjon sammen med andre. De verdsetter samarbeid i grupper, og mener selv at de lærer av det. De sier også at å få inn andre, gjennom dialogsamlinger og workshops de har deltatt i er utviklende for deres praksis. I St.meld nr 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, står det at lærerne trenger tid til planlegging og undervisning for å utvikle sin kompetanse, og at tiden brukt til byråkratiske oppgaver bør være underordnet dette. Tiden som brukes i et endringsarbeid er viktig sier Blossing (2008). Tid må brukes om endring i det hele tatt skal skje, og i følge Blossing (2008) vil en implementeringsfase vare i ca. 3-5 år.

Postholm (2012) sier at læring først skjer i møtet mellom mennesker, før læring skjer hos hver enkelt. Skoleutvikling, med fokus på å få alle med, krever støtte fra ledelsen. Postholm og Rokkones (2012) sier samtidig at lærerne må ha en iboende vilje til å lære, for at utvikling skal kunne skje. Irgens (2012) sier at det finnes et spenningsforhold mellom det individuelle og det kollektive. Dette kan gjøre at noen arbeider med individuelle oppgaver, når man egentlig skal jobbe med kollektive oppgaver. Da lærerne har ulike timeplaner, blir utfordringen med å finne tid til samarbeid større.

Hvordan kan refleksjon og lærende møter styrke læreres læring?

Deltakerne i min studie ser ut til å mene at de lærer best sammen med andre, siden de oppgir at deltakelse i utviklingsgrupper som viktig for egen læring. De ser verdien i å ha lærende møter med tanke på deling og spredning, gjerne i små grupper på tvers av trinn, for å ikke gå seg fast i egen kultur. Deltakerne har ytret et ønske om å gjøre noe mer med delingskulturen ved skolen, og at de ville ha nytte av fremtidige lærende møter. Refleksjonene de gjorde seg i møtene gav dem en dypere forståelse av praksis, fordi de måtte begrunne og kanskje revurdere sin forforståelse. En av deltakerne sa at han fikk glød og ny giv av å samtale med andre, og at ideer ble satt i sving. Lærende møter kan være en arena for deling av kunnskap og praksis, og en arena hvor man kan sette seg felles mål. Slik jeg ser det begrunner disse funnene, om refleksjones rolle, ytterligere mine svar på spørsmål om lærende møter.

St.meld nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*, viser til at mangel på refleksjon vil hemme læringskulturen i skolen. Videre sier den at det er viktig å reflektere over kunnskap, og sørge for at kunnskapen blir delt og spredd. Postholm og Rokkones (2012), sier at læreres læring avhenger av refleksjon. Dale (1993) mener at refleksjon bør gjøres til en del av det daglige arbeidet, og han sier videre at å bruke teori i refleksjonen, øker refleksjonens kvalitet. Han sier også at teori er en betingelse for at refleksjon i det hele tatt skjer.

Samarbeid er et grunnlag for kvalitetsutvikling slik Bjørnsrud (2009) ser det. Dette krever at ledelsen setter av tid til det. Fullan og Hargreaves (2014) sier at menneskers profesjonelle kapital er viktig for at endring skal kunne skje. Kollegaer kan påvirke hverandres profesjonalitet, gjennom eksempelvis lærende møter. Dale (1993) sier også at fellesskapet et en betingelse for nettopp å heve den profesjonelle kvaliteten. Bjørndal (2012) sier at å forske sammen med andre kan gjøre at en forstår seg selv og sin praksis bedre. Å lære gjennom

kollektive prosesser er enklere enn å lære alene hevder Robinson (2015). Lærende møter er læring i et kollektivt samarbeid, noe som vil kunne føre til større grad av refleksjon når man må begrunne sine valg for andre.

Svar på problemstilling

Problemstillingen min har vært: «Hvilke forutsetninger må være tilstede for at lærere kan samarbeide om å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving?» Jeg mener at de tre kapitlene ovenfor svarer på den, men jeg skal gjøre en kort oppsummering her.

I utgangspunktet var planen min at jeg og mine deltakere skulle planlegge aksjoner sammen, for så å gjennomføre dem i egne klasserom og observere hva som skjedde. Deretter skulle vi møtes i gruppa for å reflektere over det vi hadde observert. Det ble ikke helt som jeg hadde tenkt da jeg gikk i gang. Scherp (2003) sier at lærernes grunn for å arbeide med skoleutvikling handler om å finne løsninger på problemer de har i sin egen praksis. Kanskje var det en av årsakene til at mine møter utviklet seg i en annen retning enn hva jeg først hadde tenkt. Slik jeg ser det mener han at lærerne har et ønske om å få til forandring innenfra, selv om signaler og styring kommer utenfra. Det er viktig for utviklingen at skolen som helhet jobber mot det samme. Dette behovet for å definere den lokale skoleutviklingen finner jeg igjen hos mine deltakere. Aksjoner i lesing og skriving har vi allikevel gjennomført som et ledd i skoleutviklingen ved Rødli skole. Derfor har vi heller brakt inn disse aksjonene, og reflektert over det. I tillegg til dette har samtalene våre handlet om hva deltakerne følte de hadde behov for å snakke om ut fra temaene lesing og skriving, læreres læring, lærerfellesskap, lærende møter og refleksjon.

Lesing og skriving var feltet som skulle utvikles, og det har blitt brukt til å forstå lærernes læring gjennom å utvikle og bevisstgjøre lærernes refleksjon rundt lesing og skriving. Hva kom fram i møtene våre? Deltakerne belyste feltet som noe som angår alle lærere, i alle fag. For å utvikle elevenes ferdigheter i lesing og skriving ble lærerfellesskapet trukket inn. For å utvikle et lærerfellesskap viser både teorien og empirien at man trenger lærere som er villige til å samarbeide, og har et ønske om å lære mer om egen og andres praksis. Vi tok oss tid til å møte hverandre, derfor kunne vi samarbeide om utvikling av feltet gjennom deling av erfaring og kunnskap, samt gjøre refleksjoner rundt elevenes læring og egen læring. En annen forutsetning for å utvikle et lærerfellesskap er en ledelse som støtter og oppmuntrer, samt setter av tid til det. Dette kom også fram i møtene med deltakerne. De ser at det fins et behov for samarbeid og refleksjon, og at å finne denne tiden er både et lærer- og et ledelsesansvar. Deltakerne så også et behov for pådrivere og påminnere for å forbedre arbeidet med utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Her uttrykte deltakerne at jeg ble i perioden hvor møtene våre pågikk oppfattet som en pådriver, og at mine spørsmål støttet dem i deres refleksjon.

Et kritisk blikk på egen forskning

Aksjonsforskningen beskrives hos Carr og Kemmis (1986) som en utdanningsforskning hvor man forsker i og for feltet, og ikke på eller om feltet. PAR-tradisjonen sier at de som jobber i organisasjonen selv må delta aktivt i prosessen med planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Forskeren griper inn i det studerte felt, med ønske om å forandre noe til det bedre.

Aksjonsforskningen handler i følge Furu (2007) om å utvikle praksis, og skape ny kunnskap. Å være deltaker i feltet man forsker i, kan gjøre at man lettere kan forandre det til det bedre. I

forhold til mitt forskningsarbeid mener jeg at tiden jeg har brukt er litt begrenset, og at jeg burde ha fulgt utvalget lengre enn jeg gjorde.

Faren med å forske i egen kultur er at man kan se seg blind på det som foregår rundt en. Jeg er en del av den samme kulturen, hvordan kan jeg se på den med et utenfra-blikk? Jeg har prøvd å skape distanse til datamaterialet ved å la det ligge en stund før jeg gikk i gang med å skrive analysen. Jeg hadde allikevel en forforståelse av hva min forskning kom til å finne ut. Validitet handler om at forskningen måler det den sier at den måler, og at man bruker en velegnet metode til innhenting av data. Det skal også være mulig å overføre forskernes tolkninger til andre, lignende situasjoner. Når man forsker som lærer, har man noe i seg og med seg som gjør at en kanskje finner andre ting enn en utenfra ville gjort, men samtidig, forskningen gjøres for meg, mine kollegaer og mine elever. Hvem må det være valid for?

Jeg kom sent i gang med selve forskningsprosessen, og dette skyldes blant annet at jeg kviet meg for å spørre deltakerne mine om de kunne tenke seg å være med i prosessen. Hadde jeg vært tidligere ute tenker jeg at teoriens rolle i de lærende møtene kunne fått større plass. Teoriens betydning for læring er viktig, og i følge Dale (1993) er teorien også avgjørende for kvaliteten på refleksjonen. Den teorien som har blitt trukket frem i våre møter, er i stor grad kommet fra meg. Hadde jeg planlagt tiden bedre kunne vi ha brukt mer tid på teori, og jeg kunne bedt deltakerne forberede seg til møtene.

Da deltakerne mine ble spurt om å være med, hadde jeg ikke tenkt over at de alle er med eller har vært med i skolens utviklingsgruppe. Dette kom jeg først til å tenke på et stykke uti prosessen, og da mente jeg det ikke passet å invitere noen andre inn. Jeg vet ikke om funnene mine ville blitt like om jeg hadde med lærere som ikke har vært med i utviklingsgruppa.

Å bruke fokusgruppeintervju som metode var velegnet for å få inn flere stemmer samtidig. Jeg merker meg allikevel at det er en fare for at det er noen stemmer som blir sterkere enn andre, spesielt hvis ikke forskeren styrer samtalen noe. Loggen har vært nyttig for å skrive ned mine observasjoner og refleksjoner underveis, og hadde jeg planlagt bedre og brukt tiden mer fornuftig ville jeg også ha benyttet meg av observasjon for å få en triangulering av empirien. I observasjonen kunne jeg fått sett deltakernes arbeid med egne øyne, og jeg kunne invitert dem til å være observatører i mitt klasserom, på denne måten kunne kanskje samtalen og diskusjonene blitt rikere.

Veien videre

Hva ser jeg for meg videre i utviklingsarbeidet ved Rødli skole? Jeg og mine deltakere kan påvirke i utviklingsgruppa slik at vi kan sette lærende møter på agendaen, også i andre grupperinger enn i skolens faggrupper. Faggruppene handler kun om et fag, men om vi skal utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving må vi kanskje tenke annerledes? Deltakerne mine ser på tverrfaglig samarbeid som nyttig i forhold til elevenes utvikling. Faggruppens arbeid er per dags dato litt for lite ute i dagen, og bør kommuniseres til alle i kollegiet. Slik jeg ser det er det også mulig at det vil være nyttig å gjennomføre en ny ståstedsanalyse. Dette fordi at det kom frem i mine intervju at enkelte lærere kanskje kan føle at for mye blir presset på dem ovenfra, og at disse lærerne har et ønske om å definere egen utvikling.

Funnene fra min forskning viser at behovet for samarbeid, refleksjon og oppmuntring fra de nærmeste kollegaene så ut til å ha stor betydning for lærernes læring. Det lærerne sier om resultatene av min aksjon kan være påvirket av meg, både gjennom å ha påvirket lærerne

ubevisst til å si det jeg ville høre, eller gjennom mine tolkninger. Min forforståelse har nok hatt betydning for mine aksjoner, både med tanke på selve gjennomføringen, tolkningen av datamaterialet og refleksjonene jeg gjorde i etterkant. Vi tolker situasjoner alt etter hva vi har i bagasjen. Ville en utenforstående ha opplevd det samme som meg? Hva hvis feltet lesing og skriving det ikke oppleves som et problem blant lærerne? Kanskje er det bare meg og deltakerne som ser viktigheten i dette? Hva om lærerne ikke har den ideoende viljen til å undersøke sin praksis for å forbedre den? Det jeg og mine deltakere ser er at Rødli skole er i forandring, og dette ser vi ved at blant annet språket har forandret seg og delingskulturen er i fokus.

Irgens (2012) sier i forhold til spenningsforholdet mellom drift og utvikling at man vil kunne trenge mindre tid til brannsløkking og kortsiktige oppgaver om man jobber godt med utviklingsarbeidet fremover. I forhold til spenningsforholdet mellom det individuelle og det kollektive hos Irgens (2012) kan man si at Rødli skole vil bort fra den ensomme læreren, i et lukket klasserom, til en samarbeidende og reflekterende lærer. Da må tiden tilrettelegges for det, og ledelsen eller utviklingsgruppa må hjelpe til å tilrettelegge. Vi trenger samarbeid for å lære og utvikle oss. Å erobre frirommet må skje sammen, og ikke hver for oss. Å sitte sammen gir oss muligheter til å sette ord på egen læring, og vi lærer av hverandre.

Referanser:

- Anderson, G.L, Herr, K., Nihlen, A.S, (1994), *Studying your own school. An Educator`s Guide to Qualitative Practitioner Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Andreassen, A.T. (1998), Om forskersubjektivitet, forståelse og forandringer til forskerrollen. I O. Eikeland og K. Fossetøl (red), *Kunnskapsproduksjon i endring* (s.41-60). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Berg, G. (2003), Upptäck och erövra frirummet- skolutveckling ett eget ansvar. I G. Berg og H.Å. Scherp (red), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 65-96), Stockholm: Liber Distribution
- Bergem, Trygve (1998), *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*, Gyldendal Akademisk Oslo
- Bjørndal, Cato R.P (2012, 2.utgave), *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Blossing, Ulf (2008), *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur
- Carr, W. og Kemmis, S., (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University Press
- Dale, L.E, (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Dysthe, O. (red) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (red), *101 skrivegrep-om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s.13-35), Bergen: Fagbokforlaget
- Edwards, R og Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury
- Ekholm, M., Lund, T., Roald, K., Tislevoll, B., (2010), Fra ord til handling-et mangfoldig kunnskapsløft. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald og B. Tislevoll (red), *Skoleutvikling i praksis* (s.206-217). Oslo: Universitetsforlaget
- Ertsås, T. & Irgens, E.J (2012), Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M.B Postholm (red) , *Læreres læring, og ledelse av profesjonsutvikling* (s.195-215). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., og Wägnerud, L., (2012 , 4.opplag), *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ og marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB

- Fangen, K. (2011), *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fjelland, R. (1999, 2.opplag), *Innføring i vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fullan, M. (2014), *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Furu, E. M. (2007), *Rak lærertrygg-aksjonslæring i skolen*, Avhandling levert for graden Doctor Rerum Politicarum, Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, institutt for pedagogikk og lærerutdanning
- Gilje N. Og Grimen H. (2011), *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger-innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hammersley M. og Atkinson P. (2012, 7.opplag), *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hargreaves A. og Fullan M. (2014), *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget AS
- Holmer, J. og Starrin, B. (1993) *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Irgens, E.J. (2012), Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M.B Postholm (red) , *Læreres læring, og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217-231). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Junge; J. (2012), *Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 5/2012
- Kalleberg, R. (1992) *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»*. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo
- Krogh, T. (2009), *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kulbrandstad, L. I. (2003), *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale S. og Brinkmann S. (2009), *Det kvalitative forskningsintervjuet*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale S. og Brinkmann S. (2013), *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kverndokken, K (red) (2014), *101 skrivegrep-om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking*, Bergen: Fagbokforlaget
- Larsson, P. og Löwstedt, J. (2013), *Strategier och förändringsmyter-et organisationsperspektiv på skolutveckling och lärarens arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Løkensgard Hoel, T. (2000), *Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter*. Nordisk Pedagogik

Matre, S. og Solheim R. (2015), *Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. A tool for teaching and learning*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag

Nielsen, K.A. (2004), Aktionsforskningens videnskapsteori. Forskning som forandring. I L. Fuglsang og P.B. Olsen (red) , *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s.517-546). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Noffke S. og Somekh, B (2009), *Educational Action Research*. London: Sage Publications Ltd.

Postholm, M.B. (2012), Innledning: Tekster i kontekst. I M.B Postholm (red) , *Læreres læring, og ledelse av profesjonsutvikling* (s.9-20). Trondheim: Tapir akademisk forlag

Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2012), Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B Postholm (red) , *Læreres læring, og ledelse av profesjonsutvikling* (s.21-49). Trondheim: Tapir akademisk forlag

Roald K. (2012), *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Robinson V. (2015), *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS

Roe A. (2008/2013) 2.opplag, *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*, Oslo: Universitetsforlaget

Ryen A: (2002), *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Bergen: Fagbokforlaget

Rönnerman, K (2004), Vad är aktionsforskning? I K. Rönnermann (red), *Aktionsforskning i praktiken-erfarenheter och reflektioner* (s.13-30). Lund: studentlitteratur

Rönnermann, K., Furu E.M, Salo, P., (2008), *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publishers

Scherp, H.Å. (2003), Förståelsesorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg og H.Å. Scherp (red), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 29-64), Stockholm: Liber Distribution

Smidt, J. (2011), Ti teser om skrijving i alle fag. I Smidt, J., Solheim, R., og Aasen, A.J (red), *På sporet av god skriveopplæring-ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Somekh, B. (2006), *Action Research, a methodology for change and development*. England: Open University Press

Strandberg, L. (2015), *Vygotskij, barna og den lange læringsreisen-pedagogisk inspirasjon i barnehage og skole*. Oslo: Cappelen Damm AS

Søndena, K. (2010, 3.opplag), *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Thurèn, T. (1993), *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget

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

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

Wadel, C. (2008), *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*, Kristiansand: Høyskoleforlaget

Wretman, S., *Vad menas egentligen med refleksion?* Skolbarn 4/1998

Åsvoll, H. (2009), *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Kunnskapsløftet. Mål og innhold i skolen (2013). PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/5-Faglige-innholdselementer-i-kompetanseutviklingen/53-Lesing/> , 16.mai 2014

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/>, 31.oktober 2015

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/>, 31.oktober 2015

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/>, 31.oktober 2015

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>, 31.oktober 2015

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/resultater/index.html> , 17.januar 2016

http://timss.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2011_rapport_web.pdf , 17.januar 2016

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/TALIS2013/> 24.februar 2016

<http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/faktaark-talis.pdf> 24.februar 2016

<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf> 24.februar 2016

St.meld 20 (2013-2014), *På rett vei*. Tilgjengelig:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf> 13.mars, 2016

St.meld 11 (2008-2009), *Læreren-rollen og utdanningen*. Tilgjengelig:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf> 24.februar, 2016

St.meld 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*. Tilgjengelig:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf> 24.februar, 2016

St.meld 30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Tilgjengelig:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf> 13.mars, 2016

St.meld 22 (2010-2011), *Motivasjon-mestring-muligheter-ungdomstrinnet*. Tilgjengelig:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf> 24. februar 2016

Stoll, L. (2015, 3.-4.februar), *Leadership for learning and school improvement*. Hentet fra:
<https://vimeo.com/119751702> 24.februar 2016

Fullan, M. (2015, 3.-4.februar), *Leading quality change*. Hentet fra:
<https://vimeo.com/119751704> 24.februar 2016

<http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/faktaark-talis.pdf> 24.februar 2016

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/2-Skolebasert-kompetanseutvikling/> 1.mai 2016

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/> 1.mai 2016

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/> 1.mai 2016

Vedlegg 1, samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Da jeg i forbindelse med min mastergrad i pedagogikk skal skrive om læreres læring, ønsker jeg å gjennomføre fokusgruppeintervju med deg som deltaker. Deltakelsen din er frivillig, og du kan når som helst avbryte.

Intervjuet vil bli publisert i forbindelse med min eksamen våren 2016. Opplysningene vil være konfidensielle, men jeg ønsker at du skal være oppmerksom på at du kan gjenkjennes av mine medstudenter.

Jeg sender mail om møtetidspunkter, men kontakt meg gjerne dersom du har spørsmål omkring intervjuenes gjennomføring.

Med vennlig hilsen, Anne Heidi Thomassen

Jeg er villig til å delta i fokusgruppeintervju, og jeg samtykker i at informasjonen kan brukes i forbindelse med innlevering av masteroppgave.

Signatur:.....

Dato:.....

Vedlegg 2, spørsmål til intervju

Spørsmål til første møte

1. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
2. Hva legger du i begrepet «lesing i alle fag»?
3. Hva legger du i begrepet «skrivning i alle fag»?

Spørsmål til andre møte

1. Hvem eller hva er din viktigste kilde til læring?

Spørsmål til tredje møte

1. Fortell om din siste aksjon i lesing/skriving.
2. Hva/hvem fikk deg til å gjennomføre denne?
3. Planlegge en ny aksjon.

Spørsmål til fjerde møte

1. Hvordan gikk arbeidet med å knytte skriveaksjoner inn i temaplanene?
2. Den kommunale leseplanen. Brukes den, og i hvilken grad?
3. Har du noen utfordringer i arbeidet med lesing og skrivning med dine elever?

Spørsmål til femte møte

1. Dele vår siste leseaksjon/skriveaksjon.