

Masteroppgåve

Refleksjonssamtalar i eit lærande
profesjonsfelleskap

Ein casestudie av lærarsamtalar
om leseopplæring

Toril Romestrand Hjelle

Tal ord 35 667

Samfunnsplanlegging og leiing

2023



HØGSKULEN
I VOLDA

*Det forståande subjektet prøvar forståinga si ut på medsubjektet
på ein slik måte at dei to forståingshorisontane etter kvart glir
over i kvarandre, og begge forstår noko dei før ikkje forstod.*

Dette er dialog.

(Jon Hellsnes)

Sammendrag

I overordna del av læreplanverket for grunnsopplæringa (LK20) er det lærande profesjonsfellesskapet løfta fram som eit prinsipp for skulen sin praksis. Dette fellesskapet skal vere ein stad der lærarar, leiarar og andre tilsette reflekterer over felles verdiar, og vurderer og vidareutviklar sin praksis. Forskninga på feltet viser sterke samanhengar mellom dei lærande profesjonsfellesskapa og elevane sitt læringsutbytte. Denne studien har gjennom ein casestudie med sosiokulturell diskursanalyse som metodologi følgd eit lærarteam sine refleksjonssamtalar i eit utviklingsarbeid gjennom Dekomp over to skuleår.

Undersøkinga syner kva kva former for samspel som pregar samtalan, og kva ei utvikling mot ein meir refleksiv praksis kan ha å seie for profesjonsfellesskapet som desse lærarane er ein del av. Funna er drøfta med utgangspunkt i fire forskingsspørsmål ut i frå eit sosiokulturelt perspektiv på refleksjon, dialog og læring, og Hargreaves og Fullan (2014) sine teoriar om profesjonell kapital som ein sentral byggestein i profesjonelle læringsfellesskap. Studien finn at lærarane, når både kulturelle, strukturelle og innhaldsmessige føresetnader er til stades, samtalar på ein undersøkjande og lærande måte om samanhengen mellom si eiga undervisning og elevane si læring. Studien peikar også på sentrale element som er grunnleggande i ein kultur prega av ein refleksiv og lærande praksis, og kva dette inneber for dei som skal leie dei lærande profesjonsfellesskapa som dei samstundes er ein del av.

Abstract

In the core curriculum for primary and secondary education in Norway, the concept of professional learning communities is pointed out as a main principle for the school's practice. Schools should be a professional environment where teachers, leaders and other members of staff reflect on common values and assess and develop their practice. Research in this field shows strong connections between these communities and pupils' learning outcomes. This case study has, through a sociocultural discourse analytic approach, followed a team of teachers' conversations for a period of two years.

The study shows what kinds of interaction is found in these conversations, and how the teachers' development towards an inquiry habit of mind could influence the professional learning community to which they belong. Answering four research questions, the findings are discussed from a sociocultural view on reflection, dialogue and learning in light of Hargreaves' and Fullan's (2014) model of professional capital as a building block of professional learning communities. The study shows that the teachers, responding to cultural, structural and content factors, develop dialogues which examine the connections between their own teaching and the pupil's learning closely. The study also highlights crucial factors in establishing a cooperative culture based on a reflective and exploratory practice between teachers, and how this affects school leaders.

Forord

Interessa mi for skule har alltid vore der, trur eg. Med ei fire år eldre søster var eg ikkje gammal før eg var elev med ein berre litt meir stø lærar. Det gjorde knappast ting betre at far vår arbeidde i skulen, og at mamma som heimeverande var over snittet oppteken av at vi to jentene skulle få ei god utdanning. Skule har ganske enkelt alltid vore eit viktig og naturleg tema i heimen vår. Og dermed – utan å vurdere så veldig for og i mot – var det lærar eg skulle bli etter vidaregåande.

Lærarlivet i ungdomsskulen passa meg eigentleg bra. Kjedeleg var det aldri, og eg kan framleis kjenne på at eg saknar energien i klasserommet – møtet med elevane. Samstundes var trongen til å prøve noko nytt, lære noko nytt og noko meir, alltid der. Det førte til studiar ved sidan av lærarjobben, så ved sidan av rektorstillinga, og vidare parallelt med stilling som rådgjevar på skulekontoret. Der arbeidde vi oss gjennom Vurdering for læring og Ungdomstrinn i utvikling før vi entra Desentralisert ordning for kompetanseutvikling – og sakte forstod eg at om eg skulle gjere noko meir med alle desse studiepoenga, måtte ei eventuell masteroppgåve handle om å finne ut meir om kva vi gjer når vi får til god skuleutvikling. Kva gjer vi som fører til at fellesskapet står saman om å gje ei stadig litt betre opplæring? Kva skjer når lærarar ikkje berre samarbeider om praktiske gjeremål og konkrete undervisningsopplegg, men tør å stille kritiske, undrande spørsmål til sin eigen og kollegaene sin praksis? Og der kunne det ha stoppa opp. Spørsmåla mine vart for store, for vide, for vage. Eg ville for mykje. Livet skjedde, og masterstudien mi vart til eit «dersom» i staden for eit «når».

Så kan ein plutselig oppleve å få lov å starte heilt på nytt. Ny jobb der eg ikkje skulle vere potet og kunne litt om alt mogleg, men konsentrere meg om skuleutvikling på heiltid ga meg attende trua på at eg ikkje berre kunne gjennomføre, men at eg faktisk også har noko å tilføre. At der ligg ein verdi i å kunne kombinere erfaringane frå eit langt liv i skuleverket med den teoretiske kunnskapen som ligg der ute, og som eg heile tida har vore så nysgjerrig på. Den utløysande setninga fann eg i May Britt Postholm og Kjersti Wæge sin artikkel frå 2016, *Teacher's learning in school-based development:*

How teachers can talk together to enhance each other's learning is one aspect that is insufficiently focused on in research, skriv dei avslutningsvis. I margen på ei litt sliten utskrift av artikkelen står der med rotete handskrift: *Er det dette eg skal gjere!?!?* Og det var det altså.

Eg har mange eg ønskjer å takke. Rolf som støttar sjølv når han opplever galskapen min på nært hald. Jentene mine som motiverer med orda sine og har lært seg å sette på både oppvaskmaskin og tørketrommel. Rettleiaren min som viste seg å ha ei eiga evne til å stille gode spørsmål, og som viste genuin interesse for prosjektet heilt frå starten. Vener og kollegaer. Og ikkje minst leiarar og tilsette ved Sletta skule. Tenk at de skulle tenne på akkurat det eg synest var det mest spanande av alt å forske på! Og tenk at eg fekk ta del i utviklingsarbeidet de driv. Elevane dykkar er heldige som har dykk.

Innhald

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
Innhald.....	vi
Tabellar:	x
Figurar:	x
1 Innleiing	1
1.1 Tema for studien	1
1.2 Kontekst og relevans	1
1.3 Desentralisert ordning for kompetanseutvikling	2
1.4 Problemstilling, problemformulering og forskings spørsmål.....	3
1.5 Avgrensing av studien	5
1.6 Oppbygging av studien.....	5
2 Teoretisk grunnlag for studien	7
2.1 Om profesjonsfellesskap.....	7
2.2 Om tenking og tale	10
2.2.1 Om dialog, refleksjon og læring.....	11
2.2.2 Om læring.....	15
2.3 Om leiing	18
2.4 Anna forskning på feltet	21
3 Design og metode.....	23
3.1 Forskningsprosess.....	23
3.2 Teoretisk og metodisk forforståing.....	26
3.3 Formål og design	28
3.4 Metodeval	30

3.4.1	Spørjeskjema	31
3.4.2	Lydopptak av samtalar	32
3.4.3	Gruppeintervju med leiinga og lærararteamet.....	33
3.4.4	Logg	36
3.5	Analyse	36
3.5.1	Analyse av resultat frå spørjeskjema.....	37
3.5.2	Koding og kategorisering av lærarsamtalar	37
3.5.3	Ordtelling i lærarsamtalane	39
3.5.4	Analyse av intervju med leiing og lærarar	40
3.6	Utval	41
3.7	Reliabilitet, validitet og overførbarheit	41
3.8	Etiske vurderingar.....	44
3.8.1	Informantrolla.....	44
3.8.2	Forskarrolla	46
4	Analyse.....	48
4.1	Kva kjenneteiknar samtalane?	49
4.1.1	Analyse av spørjeskjema.....	49
4.1.2	Samanlikning av svara frå spørjeskjema: Kva utvikling finn eg i samtalane i løpet av perioden med utviklingsarbeid?	51
4.2	Analyse av lærarsamtalane	53
4.2.1	Koding og kategorisering av lærarsamtalane	53
4.2.2	Ordtelling i lærarsamtalane	53
4.3	Funn i lærarsamtalane – Kva kjenneteiknar samtalane?	53
4.3.1	Funn i samtale 1	53
4.3.2	Oppsummering av funn i samtale 1: Kva kjenneteiknar samtalen?.....	55
4.3.3	Funn i samtale 2	55
4.3.4	Oppsummering av funn i samtale 2: Kva kjenneteiknar samtalen?.....	57

4.3.5	Funn i samtale 3	58
4.3.6	Oppsummering av funn i samtale 3: Kva kjenneteiknar samtalen?	60
4.3.7	Funn i samtale 4	60
4.3.8	Oppsummering av funn i samtale 4: Kva kjenneteiknar samtalen?	63
4.4	Samanlikning av funn frå dei fire lærarsamtalane: Kva kjenneteiknar samtalane?... 63	
4.5	Oppsummering av funn frå spørjeskjema og lærarsamtalar: Kva utvikling finn eg i samtalane i løpet av perioden med utviklingsarbeid?.....	64
4.6	Korleis forklarar leiinga og lærarane utviklinga?	65
4.6.1	Funn i gruppeintervjuet med leiinga: Korleis forklarar leiinga utviklinga?.....	65
4.6.2	Oppsummering av funn etter analyse av spørjeskjema, lærarsamtalar og intervju med leiinga: Kva har eg funne ut om samtalane før lærarintervjuet?	68
4.6.3	Funn i gruppeintervjuet med lærarteamet: Korleis forklarar lærarane utviklinga?	68
4.6.4	Oppsummering av funn i intervju med lærarteamet: Korleis forklarar lærarane utviklinga?	75
4.7	Oppsummering av funn i den samla empirien	76
5	Drøfting og svar på problemformulering	77
5.1	Kva kjenneteiknar samtalane og kva utvikling finn eg i samtalane i løpet av perioden med utviklingsarbeid?	77
5.1.1	Oppsummering av drøfting av forskingsspørsmål 1 og 2: Kva kjenneteiknar samtalane, og kva endring ser vi i løpet av perioden med utviklingsarbeid?.....	81
5.2	Korleis forklarar lærarane og leiinga utviklinga, og kva kan utviklinga ha å seie for profesjonsfellesskapet ved skulen?.....	81
5.3	Avgrensingar – kva seier denne studien ikkje noko om?	91
5.4	Korleis kan samtalar om leseopplæringa bidra til det lærande profesjonsfellesskapet i eit lærarkollegium?	92
5.5	Dei avsluttande funderingane.	95
5.5.1	Kva har denne reisande eigentleg lært?.....	95
5.5.2	Kva tek eg med meg i vidare Dekomparbeidet?	96

Referansar.....	98
Vedlegg 1: Voldamodellen.....	1
Vedlegg 2: Dialogkonferansemodellen.....	2
Vedlegg 3: Intervjuguide lærarar	3
Vedlegg 4: Intervjuguide leiarar.....	6
Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	8
Vedlegg 6: Vurdering av behandling av personopplysninger	12
Vedlegg 7: Kartleggingsskjema	14

Tabellar:

Tabell 1: <i>Konseptuell beskrivelse av profesjonelle fellesskap (Paulsen 2019)</i>	10
Tabell 2: <i>Forskningsprosessen</i>	25
Tabell 3: <i>Oversyn over empiri</i>	32
Tabell 4: <i>Oversyn over deltakarar i refleksjonssamtalane</i>	38
Tabell 5: <i>Resultat av ordtelling i lærarsamtalar</i>	64

Figurar:

Figur 1: <i>Eit utviklingshjul for ein skule i bevegelse (Irgens, 2010)</i>	9
Figur 2: <i>Dei fem dimensjonane støtta av dei tre leiarferdigheitene (Robinson, 2014)</i>	19
Figur 3: <i>Svar frå første gongs innhenting av spørjeskjema</i>	50
Figur 4: <i>Svar frå andre gongs innhenting av spørjeskjema</i>	51
Figur 5: <i>Svar frå tredje gongs innhenting av spørjeskjema</i>	52
Figur 6: <i>Samanlikning av svar frå spørjeskjema</i>	53
Figur 7: <i>Sirkelen for undervisning og læring</i>	56

1 Innleiing

1.1 Tema for studien

Temaet for denne masterstudien er lærande profesjonsfellesskap i grunnskulen. Som rådgjevar for *Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole og vidaregåande skole* (Dekomp) ved Høgskulen i Volda (HVO) samarbeider eg tett med regionar, kommunar og enkeltskular i fylket om utviklingsarbeid i grunnskulen. Mål for *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring* som Dekomp er ein del av, er å styrke den kollektive kompetansen i barnehage og skule (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring, 2021, § 1.1). I dette ligg det ei klar forventning om at dei profesjonelle læringsfellesskapa i skulen skal styrkast gjennom utviklingsarbeid i ordninga. I dette masterprosjektet undersøker eg samtalanane mellom lærarane i eit slikt utviklingsarbeid, og drøftar kva samtalanane kan ha å seie for profesjonsfellesskapet som lærarane er ein del av.

1.2 Kontekst og relevans

Formålsparagrafen, § 1-1 i opplæringslova, er styrande for all opplæring som skjer i den offentlege grunnopplæringa. *Overordnet del – verdier og prinsipper* vert i dagleg tale referert til som overordna del, og er ei konkretisering av dei verdiane og det grunnsynet som er uttrykt i formålsparagrafen, og som skal prege pedagogisk praksis i skulen.

Då den kom, erstatta overordna del tidlegare generell del av læreplanen, som hadde stått uendra heilt sidan Reform 97. Den nye, overordna delen presiserer føremålet med opplæringa, samt opplæringas verdigrunnlag, prinsipp for læring, utvikling og danning, og prinsipp for skulens praksis.

Omgrepet profesjonelle læringsfellesskap er på ingen måte nytt. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) vert profesjonsfellesskap, eller profesjonsfaglege fellesskap, gitt ein framtrèdande posisjon når det skal byggast kapasitet for vidareutvikling av skulen. Det kan sjå ut til at læring i desse fellesskapa erstattar omgrepet lærande organisasjonar, som var sentralt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06).

I kapittel 3.5 i overordna del er lærande profesjonsfellesskap definert som eit prinsipp for skulens praksis. Skulen skal vere eit profesjonsfagleg fellesskap der lærarar, leiarar og andre tilsette reflekterer over felles verdiar, og vurderer og vidareutviklar sin praksis. Det vert også vist til at *Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette gjøres med utgangspunkt både i profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Kapittelet legg også tydeleg vekt på skuleleiinga sitt ansvar for å utvikle dei profesjonelle fellesskapa.

I overordna del ser vi altså at refleksjonen som skjer i profesjonsfellesskapet skal vere med å utvikle eit felles kunnskapsgrunnlag som er basert på både forskning og erfaring, styrke det profesjonelle skjønnet som læraren utøver i opplæringa og utvikle ei rikare forståing av god pedagogisk praksis. Når det å reflektere saman og vurdere og vidareutvikle praksis er sentrale element i eit profesjonsfagleg fellesskap, vil det å undersøkje samtalan til lærarar som utviklar sin praksis saman kunne seie noko om i kva grad dei utviklar seg i retning av å vere eit profesjonsfagleg fellesskap.

1.3 Desentralisert ordning for kompetanseutvikling

Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskulen (Dekomp) vart innført i 2017. Innføringa vart gjennomført med utgangspunkt i stortingsmeldingane *Tett på – tidleg innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld.St.6 (2019-2020)) og *Lærelyst – tidleg innsats og kvalitet i skolen* (Meld.St.21 (2016–2017)). Desentralisert ordning for kompetanseutvikling representerte eit skifte frå dei tidlegare sentralstyrte satsingane, der kommunar og skular søkte om deltaking. Dekomp skal vere ei støtte til skuleeigarar i arbeidet med skulebasert kompetanseutvikling for sine tilsette. Intensjonen med ordninga er at arbeidet med kompetanseutvikling skal vere langsiktig, skje i partnerskap med UH og ta utgangspunkt i lokale behov.

Dei profesjonelle læringsfellesskapa og leiinga av desse vil då stå sentralt.

Utdanningsdirektoratet sin definisjon av skulebasert utviklingsarbeid, seier at

Skulebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens

samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

(Lødding et.al, 2018, s. 19).

Eg har følgt utviklingsarbeidet til ein barneskule i fire semester. Skulen har hatt to til tre fagsamlingar kvart semester som finn stad i den ordinære fellestida på skulen. Mellom samlingane har lærarane utført utprøvingar eller aksjonar knytt til temaet frå førre samling, som dei skal dele erfaringar frå på neste samling. Det har difor vore viktig at samlingane har rom for deling av praksis og refleksjon kring oppdraget, i tillegg til faglege innlegg. Samlingane har vore planlagde i tett samarbeid med leiinga på skulen.

Både utviklingsarbeidet og forskingsprosjektet har, som dei fleste andre område i samfunnet, vore prega av ein pandemi. Samlingar har blitt avlyste og utsette på grunn av smittevernreglar og sjukefråvær. Lærarar som i utgangspunktet hadde takka ja til å vere med på studien, var ikkje alltid til stades på samlingane. Ved å følgje lærarane i ein periode på 20 månader, meiner eg at eg likevel har samla tilstrekkeleg med empiri til å gjennomføre denne studien.

1.4 Problemstilling, problemformulering og forskings spørsmål

Studiar av lærande profesjonsfellesskap skildrar korleis skular med samarbeidande lærarar gjer det betre enn individualistiske skular (Hargreaves & Fullan, 2014, s.131). Dei same teoretikarane peikar på eit utal element som ligg til grunn for at fellesskapet skal vere lærande, og like mange fallgruver på vegen dit. Når desse fellesskapa er skildra både som eit mål og eit middel i læreplanverket, er det nærliggande å spørje korleis lærarar og leiarar i skulen kan sette dei overordna styringsdokumenta og teoretiske perspektiva om til ein konkret samarbeidspraksis og -kultur som er relevant og nyttig for dei og elevane deira.

Denne studien tek utgangspunkt i eit utviklingsarbeid i Dekomp som HVO har vore delaktig i. Å undersøkje korleis eit slikt utviklingsarbeid kan føre til utvikling av profesjonsfellesskapet er interessant for oss som er utviklingspartnarar frå UH. I tillegg meiner eg at funna eg presenterer om samtalanane si rolle i profesjonsfellesskapet på Sletta også kan vere interessante for andre som initierer eller driv utviklingsarbeid, både på skuleleiar- og skuleeigarnivå.

Med utgreiinga over som utgangspunkt, ser eg det difor som relevant å ta utgangspunkt i dette sitatet frå overordna del av læreplanverket (LK20):

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s 20)

og vel ut i frå det følgjande problemformulering for masterstudien min:

Korleis kan samtalar om leseopplæring bidra til det lærande profesjonsfellesskapet i eit lærarkollegium?

Problemformuleringa vil eg undersøkje ved hjelp av desse fire forskingsspørsmåla:

1. Kva kjenneteiknar samtalanene?
2. Kva utvikling finn eg i samtalanene i løpet av perioden med utviklingsarbeid?
3. Korleis forklarar leiarar og lærarar utviklinga?
4. Kva kan utviklinga ha å seie for profesjonsfellesskapet ved skulen?

Gjennom det første spørsmålet vil eg undersøkje kva som kjenneteiknar samtalanene lærarane i mellom. Det andre spørsmålet nyttar eg til å finne ut av om der er endringar i måten lærarane samtalar på i løpet av utviklingsarbeidet. Gjennom å finne svar på det tredje spørsmålet undersøker eg korleis lærarar og leiarar sjølve opplever ei eventuell utvikling i korleis lærarane samtalar. Ved hjelp av det fjerde spørsmålet vil eg drøfte om der er rom for å påstå at lærarane gjennom prosjektperioden har utvikla seg i retning av å vere eit lærande profesjonsfellesskap, slik litteraturen og læreplanverket definerer det.

Med utgangspunkt i desse spørsmåla vil eg undersøkje lærarane si eiga oppfatning av samtalepraksisen i profesjonsfellesskapen dei høyrer til både før oppstart og undervegs i utviklingsarbeidet. Samstundes er det å sjå nærare på kva som pregar samtalanene når lærarane snakkar saman om leseopplæringa dei driv og utprøvingane dei gjennomfører som del av leseutviklingsarbeidet, interessant. Å undersøkje dette på fleire ulike måtar vil kunne gje verdifull kunnskap om ulike perspektiv, moglege samanhengar og kva bidrag leiinga kan gje når lærarar skal reflektere saman.

1.5 Avgrensing av studien

Sjølv om eg både i utgreiinga om kunnskapsgrunnlaget og det teoretiske rammeverket for analysearbeidet tek utgangspunkt i både nasjonal og internasjonal forskning, tek forskingsarbeidet utgangspunkt i eit konkret utviklingsarbeid ved ein einskild skule. Eg vel å kalle skulen for Sletta skule i studien mi. Sletta skule er ein barneskule med elevar frå første til sjuande trinn. Skulen har om lag 20 lærarar i heil- og deltidsstillingar, og ei leiing som omfattar rektor og assisterande rektor. Rektor har meir enn 20 års erfaring som skuleleiar, medan assisterande rektor har hatt denne rolla i om lag fire år. Dei to vart tilsette på Sletta skule med berre nokre få månaders mellomrom. Lærarane som tek del i samtalanane som eg har opptak av, har alle meir enn tre års praksis som lærarar.

Dekomp er ei relativ ny ordning, og har manifestert seg i ulike former i ulike område i landet (OsloMet, AFI-rapport 2021:06). Utviklingsarbeidet som er skildra, er i tråd med HVO sin modell for dette arbeidet, der ein sentral del av ordninga er at dei fagtilsette som er aktive i ordninga også underviser i lærarutdanningane. Utviklingsarbeida er drivne etter Voldamodellen (Vedlegg 1) der sentrale element er aksjonslæring (Tiller, 1999) og møtestader etter dialogkonferansemodellen (Vedlegg 2).

1.6 Oppbygging av studien

I kapittel 1 har eg gjort greie for tema for, føremål med og samfunnsmessig kontekst for studien. Eg har presentert problemformuleringa og dei fire forskingsspørsmåla som eg nyttar i arbeidet med å undersøkje denne. Avgrensing av studien og anna forskning på feltet vert også gjort greie for her.

Dersom vi tek utgangspunkt i at læring er situert innanfor kulturelle rammer og i stor grad ein dynamisk og sosial aktivitet (Wenger, 2000, s. 225), vil det vere ein naturleg konsekvens at vi lærer mest der vi er til dagleg, saman med dei vi samhandlar med der. For lærarar vil dette vere på skulen saman med elevar og kollegaer. Med utgangspunkt i dei fellesnemnarane eg finn i kapittelet frå overordna del av læreplanverket og desentralisert ordning for kompetanseutvikling, vil eg i kapittel 2 gjere greie for teorigrunnlaget for studien. Dette omfattar å gå djupare inn i omgrepa profesjonsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap og gjere greie for innhaldet i og mi forståing av desse. Eg vil ta utgangspunkt i eit

sosiokulturelt perspektiv på refleksjon, dialog og læring, samt Hargreaves og Fullan (2014) sine teoriar om samarbeidsbaserte kulturar når eg drøftar empirien min.

I kapittel 3 gjer eg greie for forskingsdesignet, korleis dette heng saman med vitskapsteoretisk utgangspunkt og kva metodar som eg på grunnlag av dette har vurdert som mest tenlege å ta i bruk. Utval, analysearbeid og vurderingar kring reliabilitet, validitet og overførbarheit vert drøfta, sameleis forskarrolla og dei etiske vurderingane som ligg til grunn for vala som er tatt gjennom prosjektet.

I kapittel 4, analysekapittelet, vil empiri som er særleg interessant med tanke på å svare på forskingsspørsmåla og gjennom dette også problemformuleringa, bli løfta fram. I denne delen vil også funn som ikkje var venta, eller som ikkje passar med forforståinga som eg entra arbeidet med, bli synleggjorde.

Empirien som vert løfta fram i kapittel 4 vil deretter verte halde saman med dei teoretiske modellane frå kapittel 2 i drøftinga som vert gjort i kapittel 5. Her vil eg gje mine svar på problemformuleringa som var løfta fram innleiingsvis, samt peike på område som denne studien ikkje svarar på, og som kan vere interessante å undersøkje vidare.

2 Teoretisk grunnlag for studien

Som vist i innleiinga, finn eg både i overordna del av læreplanverket og målsettingane for Dekomp fleire sider ved profesjonsfellesskapet som er nyttige for meg å ta utgangspunkt i når eg skal undersøkje kva som kjenneteiknar samtalane i lærarkollegiet ved Sletta skule. I dette kapitlet gjer eg først greie for omgrepa profesjonsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap. Eg vil deretter gå inn på perspektiv på læring og på samanhengar mellom refleksjon, dialog og læring, før eg avslutningsvis gjer greie for nokre sentrale teoriar om leinga av profesjonelle læringsfellesskap. Desse perspektiva vil danne det teoretiske grunnlaget for drøftinga i kapittel 5.

2.1 Om profesjonsfellesskap

Wenger (1998/2004, s.15) definerer praksis som *dei felles historiske og sosiale ressursar, rammer og perspektiv som kan støtte eit gjensidig engasjement i handling*. Wenger definerer vidare praksisfellesskapa som byggjesteinane i sosiale læringssystem, og meiner at desse fellesskapa er sosiale «beholdarar» (containers) for kompetansane som systemet består av (Wenger, 2000, s. 229). Desse fellesskapa er skapte av læring, men kan også lære seg å ikkje lære. Når vi ser sterkt initiativ for læring i kjerneverksemda og eit fellesskap prega av tillit og vilje til å bidra og bevisstheit om eigen ståstad og utviklingspotensiale, er føresetnadene for læring, og dermed for at praksisfellesskapet vert eit lærande praksisfellesskap til stades (Wenger, 2000, s. 230).

Praksisfellesskapet har mange felles trekk med profesjonsfellesskapet som er omtala i læreplanverket. Sjølv om dei tilsette i profesjonsfellesskapet har ei profesjonsutdanning i botnen, er det ikkje slik at ein profesjonsutøvar kjem ferdig utlært frå fullført utdanning. Ei profesjonsutdanning medfører ikkje nødvendigvis at du vert oppfatta som ein profesjonell. Læraranes profesjonalitet kan definerast gjennom korleis dei forvaltar kunnskap, ansvar og autonomi (Irgens, 2021, s. 27). Dei sosiale læringssystema i organisasjonen vil dermed vere avgjerande for korleis eit profesjonsfellesskap fungerer, og om det er eit lærande profesjonsfellesskap.

Irgens (2021, s. 326) viser til at dømmekrafta og skjønnnet du treng for å vere ein god profesjonsutøvar ikkje berre skjer i møtet med utfordrande situasjonar, men også ved at du tek aktiv del i lærande fellesskap. Gjennom slik deltaking bidreg du til utviklinga av ein kollektiv

autonomi som kan vere retningsgivande for eige handlingsrom og individuell autonomi som gjer deg tryggare i arbeidet. Det profesjonelle utviklingshjulet viser korleis vi må sjå individuelle og kollektive oppgåver knytt til både dagleg drift og utvikling i samanheng, slik at vi kan justere korleis vi organiserer og utfører arbeidet vårt, og utvikle det han omtalar som ein felles klokskap (Irgens, 2021, s. 334).

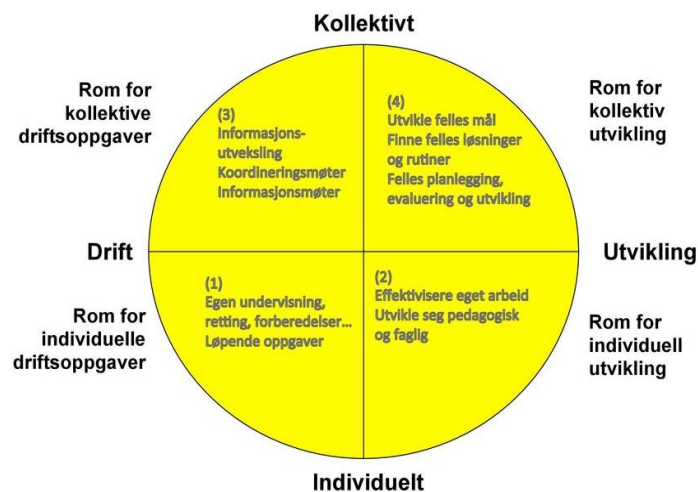


Fig 1: Eit utviklingshjul for ein skule i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)

Viktigheita av å delta i lærande fellesskap vert understøtta av Hargreaves og Fullan (2014). Dei presenterer omgrepet *profesjonell kapital*, som er samansett av *humankapital*, *sosial kapital* og *beslutningskapital*. Desse tre typene for kapital forsterkar kvarandre. Humankapital handlar om individuelt talent. Sosial kapital refererer til korleis kvaliteten og kvantiteten på interaksjonar og sosiale relasjonar innverkar på personar sin tilgang på kunnskap, kjensle av forventningar og tillit, samt sannsynet for at ein følgjer normer og uskrivne reglar for åtfærd. Beslutningskapital handlar om evna til å ta gode avgjerder. Denne utviklar ein best saman med andre gjennom ein reflektiv praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109-113).

Profesjonell kapital er ein avgjerande byggjestein i lærande profesjonsfellesskap, som Hargreaves og Fullan (2014) definerer som ein av fleire samarbeidsbaserte kulturar. Desse kulturane fordrar trygge mellommenneskelege relasjonar. Samstundes kan arbeidet i og med ein slik kultur vere med å skape ny tillit og sterkare relasjonar (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145). Slik kan vi seie at samarbeidsbaserte kulturar kan vere gjensidig forsterkande. Mindre føremålstenlege samarbeidskulturar, som dei kallar balkaniserte kulturar, inneber separate

eller av og til konkurrerende grupper der identiteten til lærarane er knytte til spesielle grupper av kollegaer, heller enn kollegiet som eit heile (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 134). Dei lærande profesjonsfellesskapa som femnar alle tilsette og som vert drivne framover av vaksne, stimulerande samtalar om god og dårleg praksis, er dermed å føretrekke (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 152). Samarbeidskulturane står i kontrast til individualistiske kulturar, der lærarar arbeider isolert frå kvarandre, og dermed går glipp av verdifull tilbakemelding og støtte (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126).

Louis (2015) knyter leiarskap til elevar si læring. Sentralt, seier ho, står skiljet mellom *professional community* og *professional learning communities*. Profesjonelle fellesskap viser til faktiske nivå av læraråttferd, uavhengig av om desse viser seg i formelle team eller i uformelle samanhengar. Profesjonelle læringsfellesskap er som oftast initierte som ei endring i skulens struktur for å gje lærarane moglegheit for å utvikle sitt kollektive fokus på læring, å samarbeide meir og reflektere over praksis (Louis, 2015, s. 11).

Louis sitt poeng med å skilje mellom profesjonelle fellesskap og profesjonelle læringsfellesskap er at eit velfungerande profesjonelt læringsfellesskap kan bidra til å bryte ned silotenking og individualistisk tilnærming til undervisning. Ho peikar på at det kan vere ei utfordring dersom lærarar vert fordelte på team, og dei utfordringane dei vert sette til å løyse er definerte av nokon andre enn dei sjølve. Louis peikar på at kultur kan vere både ein styrke og ei hindring i endrings- og utviklingsarbeid.

Paulsen (2019) har systematisert Louis sine fem kjenneteikn på eit lærande profesjonsfellesskap slik (Paulsen, 2019, s. 89):

Tabell 1: Konseptuell beskrivelse av profesjonelle fellesskap

Nivå	Egenskap	Beskrivelse
1	Delte normer og verdier	Sterke etikkbaserte og moralsk bindende normer knyttet til hva som er foretrukket adferd
2	Kollektivt fokus på elevenes læring	Kollektiv forståelse av hvordan elever lærer, som manifesterer seg i et felles arbeid for elevvurdering som går ut over testresultater
3	Samarbeid	Lærere arbeider sammen for å utvikle nye perspektiver på undervisning og læring basert på deres felles verdier
4	Reflekterende dialog	Lærere engasjerer seg i dybdesamtaler med kollegaer om praksis som oppleves som problematisk

5	Avprivatisert praksis	Lærere observerer hverandre i klasserommet for å lære av observasjonene og bidra med nye ideer som kan stimulere refleksjon og dialog om utvikling sammen med kolleger
---	-----------------------	--

Dei fem stadia representerer lag av akkumulert kollektiv kompetanse, der avprivatisert lærarpraksis kjenneteiknar det sterkaste kapasitetsnivået (Paulsen, 2019, s. 89). Profesjonelle fellesskap byggjer på velfungerande samarbeidande grupper, men kjernen i desse fellesskapa er ein organisasjonskultur som integrerer skulen på tvers av grupper, trinn og avdelingar.

Denne erkjenninga av skulekulturen som kjernen i profesjonsfellesskapet, innber at utviklingsarbeid ikkje handlar om strukturelle verkemiddel eller smarte oppskrifter, men eit langsiktig kollektivt perspektivskifte i organisasjonen (Paulsen, 2019, s. 90).

Aas og Vennebo (2021) løfter fram kultur som kjernen i profesjonelle læringsfellesskap, og ein sterk læringskultur – delte normer, verdiar og forståingsrammer – som den mest effektive bindingsmekanismen for å skape integrert praksis i laust kopl system (Aas og Vennebo, 2021, s. 36). Det er dermed tydeleg at kultur er ein viktig komponent i dei lærande profesjonsfellesskapa.

Trass dei ulike variantane av definisjonar, ser ein tydeleg at profesjonelle læringsfellesskap handlar om *ei gruppe menneske som deler og kritisk granskar sin eigen praksis gjennom ein vedvarande refleksiv, samarbeidande, inkluderande, læringsorientert og utviklingsfremjande prosess* (Stoll et al. 2006, s. 223, mi omsetting). Dette er den definisjonen av omgrepet lærande profesjonsfellesskap som er utgangspunkt for det vidare arbeidet med studien.

Etter utgreiinga over ser eg at både samarbeid, kultur, tillit og makt kunne vere relevante teoretiske perspektiv å gå vidare inn på i arbeidet mitt. Når det så tydeleg er slik at ein refleksiv praksis er avgjerande for at eit profesjonsfellesskap skal vere lærande, vel eg likevel heller å gå vidare inn på teoriar om refleksjon, dialog og læring, og granske samanhengane her nærare.

2.2 Om tenking og tale

Når eg skal undersøkje samtalar i profesjonsfellesskapet er det interessant å undersøkje korleis tankar og ord heng saman, og korleis vi nyttar språket til å uttrykke tankane våre. Vygotskij seier at tankens forhold til ordet er ikkje ei statisk kopling, men ein kontinuerleg

prosess fram og attende frå tanke til ord og frå ord til tanke. Tanken finn ikkje berre sitt uttrykk i orda, den finn røyndom og form (Vygotskij, 1986/2001, s. 190-191).

Vygotskij sitt arbeid med forholdet mellom tenking og språk har store implikasjonar for læring. Dersom det er slik at ein vesentleg del av tenkinga er knytt til språket, må vi legge til rette for språkleg samhandling av høg kvalitet mellom dei som skal lære. Det vil dermed vere nyttig å undersøkje korleis andre teoretikarar skildrar kommunikative prosessar som grunnlag for læring.

2.2.1 Om dialog, refleksjon og læring

Sosikulturell teori legg stor vekt på det læringspotensialet som ligg i språket.

Kommunikative prosessar er sentrale i menneskeleg læring og utvikling, og det er gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre at ein får del i og utviklar kunnskap. Då er språk og kommunikasjon ikkje berre eit middel for læring, men grunnvilkåret for at læring skjer (Dysthe, 2001, s. 49). Dersom vi ser all kommunikasjon som dialogisk og meininga då er like avhengig av adressaten som av avsendar, vil interaksjonsprosessar og språklege kommunikasjonsmønster vere avgjerande for det som vert lært. Det er ikkje automatisk slik at desse prosessane går føre seg på måtar som fremjar læring (Dysthe, 2001, s. 50), eller i alle fall ikkje den læringa har intensjon om skal skje (Wenger, 1998, s. 156).

Det dialogiske perspektivet finn vi tydeleg hos Bakhtin (1986), som understrekar korleis indre dialogar og individuelle stemmer vert forma av historisk, kulturelt og institusjonelt betinga ytringar, og at dialogisiteten i språket spelar ei heilt sentral rolle i denne læringsprosessen. Slik gjer Bakhtin læring og utvikling til eit spørsmål om prosessar som formar dei indre dialogane over tid (Bakhtin, 1986, s. 89).

Meining er då ikkje noko som finst i det individuelle medvitet eller vert skapt av individet, men som vert skapt og gjenskapt av partar som samhandlar i bestemte kontekstar og talesjangrar. Med talesjanger er her meint relativt faste mønster for samhandling, tenking og erkjenning som «hugsar» tidlegare kontekstar. Ein slik sjanger vil legge rammer for den meininga vi kan skape (Igländ og Dysthe, 2001, s. 113-114).

Alexandersson (2004) løftar fram Dewey (1910) sitt syn på refleksjon som ein hos mennesket stadig tilbakevendande aktiv kunnskapsprosess, som er kjenneteikna av utforsking og oppdaging er her sentralt. Behovet for å handtere komplekse situasjonar og situasjonar som er

vanskelege å forstå, er den drivande krafta i refleksjonsprosessen. Refleksjonen er kjenneteikna av ein indre dynamikk, av kreativitet, av «kritisk ifrågasettande», av nyskaping og av at tidlegare førestillingar vert omtolka. Refleksjon er ikkje berre ein individuell og kognitiv prosess, det er også ein aktiv sosial prosess som bidreg til å skape mening og forståing, auka innsikt og meningsfull handling (Alexandersson, 2004, s. 10).

Schön (1987) peikar på to aspekt som er avgjerande for reflekterande praksis, å reflektere medan ein handlar og reflektere over handling. For å byggje bru mellom praksis og refleksjon i handlinga, må praksisfellesskapet bli ein stad der utøvarane lærer å reflektere over sine eigne underliggande handlingsteoriar saman med andre (Schön, 1987, s. 321).

Søndenå (2004) etterlyser at vi løftar fram tenkinga og kva den kan innebere på individuelt og kollektivt nivå i lærarprofesjonen. Ho etterlyser difor at vi nyttar *kvifor* som utgangspunkt, heller enn berre korleis (Søndenå, 2004, s. 26). Ho peikar vidare på at eit fokus på struktur og verkty i arbeidet med refleksjon kan føre merksemda vekk frå innhaldet i det vi skal reflektere (Søndenå, 2004, s. 16).

Søndenå (2004) løftar fram Arendt (1993), som var inspirert av antikken og spesielt av filosofen Aristoteles (348-322 f.Kr). Arendt skil mellom *oikos*, hushaldet, og *polis*. Ein skule der forskjellar, ulike ståstader, synspunkt eller perspektiv er utgangspunkt for undersøking og undring i tråd med polismodellen, vil ha større føresetnader for å bidra til djup refleksjon hos dei tilsette, enn ein skule der einigheit og harmoni er grunnleggjande verdiar og ulikskap vert oppfatta som konfliktfylt og skremmande (Søndenå, 2004, s. 34). Korleis lærarar snakkar og reflekterer saman, vil ut i frå dette kunne seie noko om kulturen dei er ein del av.

Little (2003) undersøker lærarar sine samtalar om elevane si læring artar seg, og finn at dei ofte er dekontekstualiserte og tvetydige, men samstundes sentrale. Ho omtalar spørsmålet om når og korleis samhandlinga lærarar i mellom leier til transformasjon av undervisning som den svarte boksen i profesjonsfellesskap (Little, 2003, s. 74).

Little og Curry (2009) ser, sameleis som Søndenå, at fastsette strukturar for refleksjonssamtalar mellom lærarar kan ha positive, men også problematiske sider. I individualistiske lærarkulturar vil slike verkty kunne fremje alternative normer for den profesjonelle diskursen og å organisere eit kollektivt fokus på problematisk praksis (Little og Curry, 2009, s. 40). Samstundes kan ein stringent struktur for slike samtalar medføre at deltakarane prioriterer form over innhald, og gå glipp av moglegheitene for å forfølge viktige spørsmålsstillingar og grunnje ståstaden sin. Little og Curry (2009) argumenterer for at

fellesskapen vil vere sterkast der medlemmene dyrkar fram tenkjemåtar og normer for å nytte den profesjonelle fellesskapen til samtalar som går i djupna om påviselege samanhengar mellom undervisning og læring (Little og Curry, 2009, s. 40).

Little og Curry (2009) ser, sameleis som Hargreaves og Fullan (2014), og Robinson (2014) at ein basis av tillit er nødvendig for at eit profesjonelt læringsfellesskap kan vekse fram, men samstundes at arbeidet kan styrke relasjonane og styrke tilliten mellom dei tilsette (Earl, 2009, s. 49). Earl skildrar samtalanane ho kallar historiefortelling og skanning for idear som den veikaste forma for samhandling. Samtalar som bidreg til utvikling av praksis krev ein balanse mellom støtte og kritisk undersøking av noverande praksis og ønska utvikling (Earl, 2009, s. 50). Dette samsvarar med Postholm sine funn av ei gradvis utvikling av både tillit og samtalar over tid når lærarar samarbeidet tett saman med støtte av ein ekstern forskar (Postholm, 2018, s. 21).

Earl and Timperley (2009) meiner produktive samtalar som inneber ei undersøkjande eller kritisk innstilling (*an inquiry habit of mind*), som tek utgangspunkt i eit breitt utval relevante data og som inneber lærande samtalar prega av respekt og utfordring har potensiale til endre praksis og også elevane si læring. Å leggje til rette for slike samtalar er krevjande (Earl og Timperley, 2009, s. 3). Slike samtalar inneber at vi må bli merksame på våre eigne praksisteoriar, erfaringar og grunnleggande antakingar, og undersøkje korleis desse påverkar praksis. Når vi gjer dette saman med andre, kan variasjonar i praksisteoriar vere eit grunnlag for refleksjon kring ståstar og grunngevingar. Ulikskapar kan slik sjåast på som eit potensiale for å auke kvaliteten på grunnlaget for dei avgjerdene vi tek, heller enn problem. Dette føreset at vi grunnjev praksisteoriane med data som kan undersøkjast og testast, heller enn personlege verdiar og tru (Earl & Timperley, 2009, s. 5).

Earl (2009, s. 51) seier at *an inquiry habit of mind* inneber å delta i undersøking og refleksjon for å undersøke kvar du er, kvar du skal og korleis du kan kome dit. Dette handlar om eit tankesett og handlingsmønster der du revurderer om prosessen verkar som du ønskjer, og deretter gjer endringar som du meiner er nødvendige for å nå måla som er sette. Dersom denne kunnskapen skal bli generisk, må den vere sosialt konstruert i fellesskapen, der moglegheitene vert diskuterte og moglege fallgruver avslørte. Dialogen er mediet for slik sosial konstruksjon av ny kunnskap (Earl og Timperley, 2009, s. 9).

Timperley (2009) stadfester at tillit og gjensidig respekt er grunnleggande for at lærande samtalar kan finne stad. I gjensidig respekt legg Timperley at ein tek seg tid til å forstå, men

også å utfordre informasjonen og resonnementa som dei andre sine idear er baserte på. Dette må skje i ein kontinuerleg prosess, der lærarar møtest med jamne mellomrom for å vurdere elevane si læring. Det er altså ikkje tilstrekkeleg å sjå på lærarane sin undervisningspraksis. For å lære av dataa som ligg føre og dei moglege tiltaka som vert presenterte, er det avgjerande at ein vurderer tiltaka i lys av om dei vil vere effektive for å auke elevane si læring. Om ein ikkje har eit slikt fokus, vil tiltaka fort kunne bli baserte på personlege preferansar hos lærarane (Timperley, 2009, s. 73).

Earl og Timperley samanfatar utgreinga si med å seie at ei kritisk, undersøkjande haldning først og fremst refererer til ein personleg eigenskap, men at dette også kan verte ein organisatorisk vane. Dette krev rettleiing, moglegheiter for å øve og tid og tolmod til å sjå resultata frå slike prosessar (Earl og Timperley, 2009, s. 122). Det kan sjå ut som om det vanskelegaste av alt er å utvikle fellesskap der ein ser det å støtte kvarandre ikkje berre som å kome med positive tilbakemeldingar, men også å utfordre kvarandre til å sette ord på og granske den tause kunnskapen vår med mål om å utvikle stadig betre praksis som kjem elevane si læring til gode. Om vi nyttar samtalan og tilgjengelege data til å bekrefte kvarandre og unngå ubehag, vil vi mest truleg hamne i *aktivitetsfella (the activity trap)*, og ikkje utvikle kapasitet til å ta i vare dei tre kvalitetane som dei peikar på som avgjerande for at læring skal skje i samtalar lærarar i mellom (Earl og Timperley, 2009, s. 124).

Mercer (2004) har utvikla ein metodologi for analyse av klasseromssamtalar som undersøkjer korleis vi brukar språket som ein sosial modus for tenking, ein reiskap for læring, der vi konstruerer kunnskap og skaper felles forståing og taklar problem i fellesskapet.

Metodologien utfordrar oss til å sjå på forholdet mellom språk og tenking - det sosiale og det psykologiske – i prosessar som handlar om læring og utvikling (Mercer, 2004, s. 2). Vi kan kjenne att dette frå Vygotskij(1986/2001) sine *intermentale* og eit *intramentale* nivå .

Mercer (2004) skil mellom *disputational talk*, *cumulative talk* og *exploratory talk*.

Disputational talk har fokus på ueinigheiter og individuelle avgjerder. Cumulative talk er det vi ofte kallar bekreftande samtalar på norsk, vi er positive men samstundes ukritiske til det dei andre seier. Samtalan vert prega av gjentakingar, stadfesting og utbroderingar. Exploratory talk er prega av ei kritisk, men konstruktiv haldning til kvarandre sine idear. Utsegner og forslag er oppe til felles vurdering, og kan utfordrast gjennom grunngevingar og alternative hypotesar (Mercer, 2004, s. 9). Denne typen samtalar synleggjer kunnskap og resonnement på ein annan måte dei to andre. Sjølv om Mercer først og fremst har utvikla rammeverket med

utgangspunkt i lærar-elev-samtalar eller samtalar mellom elevar, vil den kunne nyttast også når vi undersøker samtalar mellom lærarar.

2.2.2 Om læring

Som nemnt i innleiinga, ser det ut til at profesjonsfelleskap og profesjonelle læringsfelleskap i LK20 har erstatta vektlegginga av skulane som lærande organisasjonar i LK06. Når eg no har gjort greie for sentrale teoriar om dialog og refleksjon, er det på tide å undersøkje kva desse elementa kan ha å seie for læringa som skal skje i profesjonsfelleskapet. Dette vil eg gjere ved å først gå nærare inn på organisatorisk læring, for deretter å sjå nærare på læring som situert og sosial. Slik vil eg synleggjere korleis desse to ulike perspektiva på læring på kvar sin måta kan bidra til forståing av læring i profesjonsfelleskap.

2.2.2.1 Læring i organisasjonar

Klev og Levin (2009) sitt syn på læring i organisasjonar byggjer på ein ståstad som ser organisasjonar som primært kunnskapsstyrte og kunnskapande. Eit slikt syn skil seg frå den klassiske organisasjonsteorien med sine formaliserte styringssystem og hierarkisk inndeling av tilsette på ulike nivå ut i frå spesifiserte oppgåver og roller. Jakta på konkrete oppskrifter må leggest vekk. Nøkkelspørsmålet blir då kva som krevst av medarbeidarar og leiarar når ein skal skape kontinuerleg læring og utvikling.

Frå denne ståstaden vil utvikling og forandring bli det stabile trekket for ein lærande organisasjon (Klev og Levin, 2009, s. 37). Når dette er tilfelle er det kontinuerlege prosessar av meiningsskaping i møte med kvardagslege utfordringar som skaper organisasjonen. Dette medfører at refleksjonsprosessane som ligg bak handlingane vi gjer, og som altså utgjer organisasjonen, er baserte på dei handlingsteoriane vi legg til grunn for praksis. Desse handlingsteoriane er lærte gjennom refleksjonsprosessar kopla til praksis, også om vi ikkje er merksame på dei sjølve (Klev & Levin, 2009, s. 41).

Når kvardagspraksisen vår er lært på denne måten, må endring i organisasjonen også vere eit resultat av læringsprosessar. Dersom ein match eller mismatch mellom intensjon og handling vert korrigert berre gjennom å endre den konkrete handlinga, kallar vi dette enkeltkrinslæring. Dersom vi undersøker dei styrande variablane gjennom å setje ord på og vurdere dei og baserer endring i handlingar ut i frå dette, kallar vi læringa som skjer for dobbelkrinslæring

(Argyris, 1992/2000, s. 248). Vi har altså lært gjennom å reflektere over praksisen vår og justere denne.

Peter Senge (1990) løfter fram systemtenking som *the fifth discipline*. Dersom vi greier å sjå personar som aktive skaparar av verkelegheit heller enn hjelpelause brikker, kan vi gå frå å agere med utgangspunkt i notida til å skape framtida. Systemtenking inneber at vi ser korleis vi sjølve kontinuerleg påverkar og blir påverka av verkelegheita vår, og inneber at alle deltakarar har eit felles ansvar for dei problema som systemet medfører. Vi kan ikkje unndra oss ansvar for det som skjer, og skulde på systemet. Systemet er oss (Senge 1990).

Eit viktig element i desse lærings- og utviklingsprosessane vil vere korleis medlemmene i organisasjonen utviklar mening i arbeidet dei utfører. Meiningsdanninga vert til i eit samspel mellom sjølve utføringa og tolkinga av arbeidet. Klev og Levin (2009) seier: *The concept of sensemaking highlights the action, activity and creating that lays down traces that are interpreted and then reinterpreted*. Dette meiningsdanningsperspektivet er interessant fordi det plasserer mennesket tydeleg i sentrum av prosessen med å skape ein ny organisasjon (Klev & Levin, 2009, s. 44).

Paulsen (2019) hevdar at organisatorisk læring kan forståast som ein modell for kulturendring og er basert på to grunnleggande antakingar. Den første er at å skape felles mening og forståing er viktig for å skape ein meir integrert praksis. Den andre er at ein må utfordre eksisterande praksis, tankesett og status quo i organisasjonen med nye idear for å skape endring (Paulsen, 2019, s. 91).

Eg har no presentert nokre perspektiv på korleis vi seier at organisasjonar lærer. Klev og Levin (2009) si meiningsdanning og systemteorien si vektlegging av felles ansvar viser tydeleg at det er medlemmene av organisasjonen som skaper endring og utvikling. Når denne fellesskapen som lærer saman er løfta fram som både eit mål og eit middel for å nå måla for grunnopplæringa i LK20 og Dekomp, inneber det at skiftet frå fokus på lærande organisasjonar til lærande profesjonsfellesskap på ingen måte handlar om ei ny eller sterkare individualisering av lærarrolla. Eg vil difor no sjå nærare på perspektiv på læring som samskapt mellom medlemmene i organisasjonen.

2.2.2.2 Læring som situert og sosial

Olga Dysthe (2001) skisserer tre ulike perspektiv på læring. Desse er dels motstridande, men kan også utfylle kvarandre. Behaviorismen ser læring som endring av elevens ytre,

individuelle framferd, kognitivismen på læring som elevens indre prosessar og sosiokulturell teori på læring som deltaking i sosiale praksisar (Dysthe, 2001, s. 35). Sosiokulturell teori, som byggjer på eit konstruktivistisk syn på læring, representerer eit fundamentalt brot med tanken på at individet er det sentrale, medan omgjevnadene utgjer ei meir eller mindre viktig påverknadskjelde (Dysthe & Igland, 2001, s 73). Det sosiokulturelle perspektivet legg vekt på at om vi ønskjer å lære, avheng av om vi ser det som viktig. Om vi ser læring som viktig er avhengig av om fellesskapet vårt ser læring som viktig. Slik vil det også i eit profesjonelt fellesskap vere viktig å skape ein kultur der det å lære er verdsett av alle. Å delta i sosiale praksisar der læring skjer, vil derfor sentralt i det å lære (Dysthe, 2001, s. 42).

Læring vert då prosessar i intersubjektive felt, som deltaking i aktivitetar innanfor ulike kommunikasjonsfellesskap der meining vert skapt (Vaage, 2001, s. 133). Samstundes er ikkje erfaringar eit reint indre fenomen. Dei er påverka av omgjevnadene vi rører oss i, og er dermed både relasjonelle og kontekstuelle. Vi kan ikkje skilje situasjonen og samspelet frå kvarandre. Dette er bakgrunnen for påstanden om at erfaring og læring er *situert*, dei er prosessar som må forståast ut i frå kontekst.

Lave og Wenger (2003) vektlegg at det sosiale perspektivet ikkje ekskluderer individet, men ser på individet som medlem i eit sosiokulturelt fellesskap. Deltakarane vert definerte av, men er samstundes med på å definere og reprodusere relasjonssystema dei er ein del av. Perifer legitim deltaking refererer då både til utviklinga av fagleg identitet i praksis og til reproduksjon og transformasjon av praksisfellesskapa (Lave og Wenger, 2003, s. 51). Å lære handlar då meir om produksjon av ny kunnskap enn overføring av eksisterande kunnskap. Det er dette synet på praksis som ligg til grunn for eit perspektiv på læring som sosial og situert (Lave & Wenger, 2003, s. 49).

At læring er relasjonell og kontekstuell inneber likevel ikkje at læringa er avgrensa til situasjonen. Når vanemessig handling dominerer, utviklar ikkje læringa seg ut over det habituelle, medan problematiske situasjonar krev at ein stoppar opp og reflekterer. Dette fremjar refleksiv læring som inneber problemløysing og bidreg til rekonstruksjon av erfaring (Vaage, 2001, s. 145). Ved å plassere erfaring og læring som del av sosiale handlingar i intersubjektive felt, legg vi til rette for rekonstruksjons- eller reorganiseringsprosessar som føreset det som Mead og Dewey kallar refleksiv intelligens, eller skapande og kreativt intellekt. Ein slik form for refleksivitet inneber at ein ut i frå tidlegare erfaringar utviklar eit sett av disposisjonar som kan nyttast i framtidige læringssituasjonar (Vaage, 2001, s. 145). At ny læring slik byggjer på tidlegare erfaringar viser att i det situerte perspektivet si vektlegging

av læringskonteksten og kravet til autentiske aktivitetar når vi vil legge til rette for at læring skal skje (Dysthe, 2001, s. 44).

Dysthe (2001) viser til både Vygotskij (1978), Bakhtin (1981, 1986) og Rommartveit (1974, 1996) som særleg opptekne av verbal interaksjon og meningsskapning gjennom språket, medan Lave og Wenger (2003) legg meir vekt på handlinga i praksisfellesskapen i desse læringsprosessane. Felles for desse vil då vere at eit viktig mål med læringa er sjølve deltakinga i sosialt organiserte aktivitetar og utviklinga av *identitet som lærande person*. Dette står i sterk kontrast til dekontekstualiserbare og individuelle kognitive mål. Trass i denne tilsynelatande kontrasten kan vi likevel sjå måtar å kombinere desse ståstadene på, seier Dyste. Ho viser til individuelle og sosiale aspekt av læring som interagerande, og som dermed kan danne gjensidig forsterkande spiralforma samband (Dysthe, 2001, s. 52). Dei kan altså komplettere og påverke kvarandre.

Teorigrunnlaget mitt så langt viser at der er ein tett samanheng mellom ein refleksiv praksis, dialog og læring, og at desse faktorane spelar viktige roller når eit profesjonsfellesskap skal vere lærande. Eg vil no sjå nærare på kva dette kan ha å seie for skuleleiarane som skal leie dei lærande profesjonsfellesskapa, slik overordna del av læreplanen pålegg dei.

2.3 Om leiing

Robinson (2014) har i si metastudie identifisert fem dimensjonar i leiing som har effekt på elevane si læring. Ho løftar fram det å leie lærarar si læring og utvikling som avgjerande. Samstundes peikar ho på korleis dei fem ulike dimensjonane har sterk gjensidig påverknad (Robinson, 2014, s. 21). Ein føresetnad for å kunne arbeide effektivt med dei fem dimensjonane for elevsentrert leiing, er at leiarane tek i bruk tre spesifikke ferdigheiter. Dette er å anvende relevant kunnskap, å løyse komplekse problem og å bygge tillitsrelasjonar (Robinson, 2014, s. 29). Dyktige skuleleiarar driv meir effektiv problemløysing fordi dei testar ut sine egne antakingar. Dei gode skuleleiarane meistrar også forbetningsarbeidet på måtar som bygger tillit gjennom stadig å lære og skape framgang saman. Dei ser ikkje tillit som noko dei må bygge opp først for å handtere det vanskelege arbeidet kring forbetring som skal skje seinare (Robinson, 2014, s. 49). Ho gjer vidare greie for fire kvalitetar som basis for tillit. Desse kvalitetane er respekt, som først og fremst vert viste ved at ein set pris på andre menneske sine idear, personleg omsorg, kompetanse og integritet (Robinson, 2014, s. 41-42).

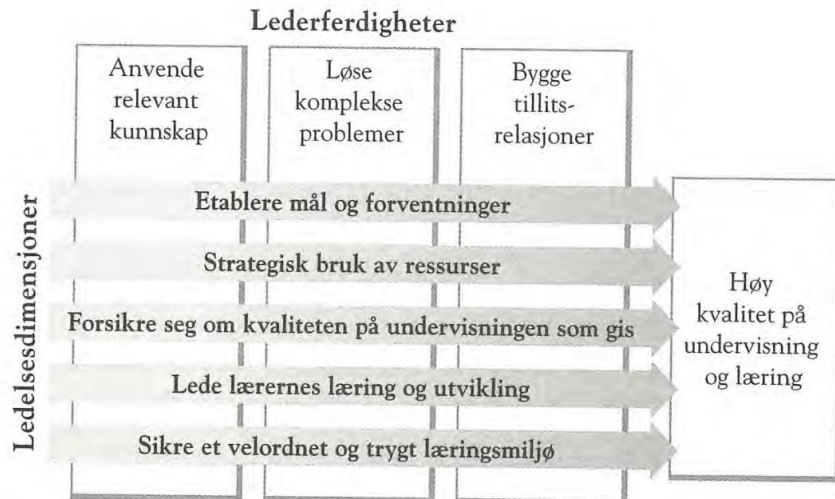


Fig 2: Dei fem dimensjonane støtta av dei tre leiarferdigheitene (Robinson, 2014)

Paulsen (2019) peikar på fokus på mål og forventningar, oppfølging av lærarane si profesjonelle utvikling og strukturar og handlingsrom for lærarsamarbeid som dei tre leiingspraksisane som er mest til hjelp for lærarane i deira undervisning. Desse praksisane samsvarar med Robinson sitt rammeverk (Paulsen, 2019, s. 86). Paulsen minner også om at å utvikle skular som profesjonelle lærande fellesskap ikkje handlar om strukturelle verkemiddel eller «smarte oppskrifter», men eit meir langsiktig kollektivt perspektivskifte i organisasjonen (Paulsen, 2019, s. 90). Nokre av føresetnadene for dette arbeidet er tillit og distribuert leiing (Paulsen, 2019, s.97).

Postholm (2019) løfter fram skuleleiaren si deltaking i lærarane sin læringsprosess i utviklingsarbeid som heilt sentralt. Dette samsvarar med Robinsons leiingsdimensjonar. Postholm understrekar at tillit, felles mål og god forankring er viktige grunnsteinar i vellukka utviklingsarbeid. Ho peikar vidare på at utviklingsarbeidet må møte lærarane si forventning om spesifikke, konkrete og praktiske idear som er direkte knytte til undervisninga deira for at det skal lukkast (Postholm, 2019, s. 438). Leiaråttferd er ein nøkkelfaktor i å sikre at lærarar kjenner seg trygge i ein avprivatisert praksis der dei viser fram si eiga undervisning (Postholm, 2019, s. 439).

Postholm peikar likevel på *a culture of kindness* som ei fallgruve i eit slikt fellesskap. Her må skuleleiarane støtte dei tilsette i å vere bevisste på kva språk dei brukar og korleis dei kan utvikle gjensidig tillit for å observere og reflektere for å utvikle undervisningspraksisen saman. Det handlar dermed om å sikre ein kultur der det er trygt også å stille undrande eller

kritiske spørsmål til eigen og andre sin praksis, slik at ein kan utvikle reflekterande samtalar til lærande samtalar. Ei viktig leiaroppgåve vert dermed å sikre at kultur, struktur og innhald spelar på lag og forsterkar kvarandre (Postholm, 2019, s. 446).

Emstad (2021) finn sameleis som Postholm, at leiarar som sjølve er ein del av eit profesjonelle læringsfellesskap, i større grad evnar å fremje ein læringskultur til det beste for elevens læring på eigen skule. For at dette skal kunne skje, vil det vere viktig at ein er eit profesjonelle læringsfellesskap ikkje berre i namnet, men også i gavnet (Emstad, 2021, s. 235). Her vil eit viktig element vere å gå frå erfaringsdeling til erfaringsutforskning, slik at ein i fellesskapet kan utfordre kvarandre til refleksiv tenking (Emstad, 2021, s. 250). Også Emstad peikar på pedagogisk leiarskap som eit av tre nøkkelement for profesjonell læring som bidreg til endringar i klasserommet. Dei to andre elementa er eit klart fokus på læring for elevar, lærarar og skuleleiarar, og ein utforskande arbeidsmåte som utfordrar både tankesett og praksis. Emstad seier at

Like viktig som å dele idéer og antakelser er det at de andre tør å stille spørsmål til og utfordre hverandres antakelser, og ikke minst vite hvordan de kan gjøre dette på en god og respektfull måte (Emstad, 2021, s. 250).

Gjennom arbeid med autentiske og relevante leiingsutfordringar i rektorgruppa, kan skuleleiarane vektlegge handlingsteoriar og saman identifisere, artikulere og reflektere over bruksteoriane sine. I dette arbeidet får dei moglegheit til å utforske eigen leiingspraksis, og undersøke om dei er ein lærande leiar. Slik kan ein unngå det som vi ofte omtalar som «handlingsfella». Profesjonell læring saman med andre skuleleiarar vil vere ein styrke når ein skal leie sine tilsette i å utvikle eit fellesskap med fokus på elevane si læring, heller enn uforpliktande deling av krigshistorier (Emstad, 2021, s. 251).

Klev og Levin (2009) hevdar at å drive endringsleiing handlar om å legge til rette for endringsprosessar, men at resultatet ikkje kan førehandsprogrammerast. Ein organisasjon består av menneske som ikkje lar seg «programmere», men derimot har vilje og evne til å gjere sjølvstendige val. Å drive endringsleiing vil dermed handle om å iverksette lærings- og utviklingsprosessar som gjer tilsette til aktive deltakarar. Ein kan som leiar sjølvsagt ha ønske og meiningar om kva mål som skal nåast, og lærings- og utviklingsmoglegheitene bør sjølvsagt også planleggast. Men til slutt er det likevel menneska som deltar i prosessane som i samspel med påverknaden frå omgjevnadene som avgjer resultatet. Endringsleiing inneber dermed å tenke utvikling og forbetring med utgangspunkt i at medlemmene i organisasjonen

er aktive og bevisst handlande i arbeidet med å nå ønska mål. Den langsiktige og strategiske nytte av endringsarbeidet vil først bli synleg når utvikling og systematisk læring blir den daglege organisasjonen (Klev & Levin, 2009, s. 25).

Med dette teoretiske bakteppet skal eg no vidare undersøkje samtalan i lærarkollegiet ved Sletta skule, og vurdere om ei utvikling i desse kan ha noko å seie for det lærande profesjonsfellesskapet der. Først vil eg i kapittel 3 gjere greie for forskingsprosess, forskingsdesign og metodeval.

2.4 Anna forskning på feltet

Der er omfattande forskning på områda profesjonsfellesskap, lærande profesjonsfellesskap og leiing av desse. Eg gjer greie for sentral internasjonal og norsk forskning på området innleiingsvis i dette kapitlet. Irgens si omarbeiding og nylansering av *Profesjon og organisasjon* (Irgens, 2021), og *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (Aas og Vennebo, 2021) er berre to av mange nye, norske bidrag på feltet som viser aktualiteten i og mangfaldet innanfor temaet. Eit enkelt søk på ordet profesjonsfellesskap i databasen Oria finn at eg langt frå er den einaste masterstudenten som meiner at potensialet som ligg i lærande profesjonsfellesskap er interessante å undersøkje. Korleis desse fellesskapa kan bidra på ulike område i skulen og korleis dei er prega av tid, tillit, kultur og leiing er nokre av tilnærmingane eg finn.

Vangrieken et.al (2015) sin forskingsgjennomgang på området lærarsamarbeid, finn at omgrepet samarbeid ofte er uklart definert, og at det dermed kan vere vanskeleg å samanlikne eller byggje vidare på andre sine studiar. Dei finn også at kritisk refleksjon sjeldan er til stades, men at ikkje alle læraroppgåver krev denne typen samhandling. Dei peikar også på at sjølv om elevane nyt godt av å ha lærarar som er del av eit lærande profesjonsfellesskap, er det lærarane sjølve som har det største utbyttet (Vangrieken et al, 2015, s. 35).

Evans (2019) argumenterer for etnografiske og eller antropologiske tilnærmingar til studiar på feltet, då desse vil kunne belyse dei uformelle og implisitte prosessane i profesjonsfellesskapet betre enn tradisjonelle kvalitative metodar gjer. Ho hevdar at forskingsfeltet vil stagnere om ein held fram med å nytte spørjeskjema og intervju som baserer seg på forskingsdeltakarane sine minne, heller enn faktiske handlingar.

Når det gjeld samtalar mellom lærarar som grunnlag for aksjonsforskning, aksjonslæring og lærande profesjonsfellesskap, er mangfaldet også stort. Liu har undersøkt lærarar sine samtalar med ei mikroetnografisk tilnærming, og viser korleis lærarane sin tause kunnskap vert mobilisert og utvikla gjennom samtalar i lærarkollegiet (Liu, 2019, s. 333).

Nasjonalt er Tiller (1999) sentral, med undersøkingar av samtalar ut i frå gjort-lært-lurt-metoden. Kvam (2018) undersøker samtalar mellom lærarar, med vekt på kva former for kunnskap lærarane byggjer resonnement om opplæring og undervisning på. Postholm (2018) har undersøkt korleis lærarar nyttar språket i dialogar om utvikling av praksis, og byggjer i denne undersøkinga vidare på ein intervjustudie frå 2015 og ein intervensjonsstudie som varte frå 2006 til 2008.

OsloMet si følgjeforskning på Dekomp finn at ei viktig utfordring i ordninga framleis er korleis ein skal sikre at kompetanseutviklingstiltak vert forankra i lokale behov gjennom prosessar som involverer skuleleiarar og lærarar, altså profesjonsfellesskapa ved skulane (OsloMet, AFI-rapport 2021:06, s. 8). Når det gjeld denne involveringa, vurderer både skuleeigar og skuleleiarar medbestemminga som betydeleg høgare enn det hovud- og plasstillitsvalde gjer. Dette gjer at det er relevant å undersøkje om og korleis utviklingsarbeid gjennom Dekomp kan bidra til utvikling av lærande profesjonsfellesskap og korleis desse fungerer i praksis.

3 Design og metode

I dette kapitlet gjer eg greie for forskingsprosess, forskingsdesign og metodeval, samt den teoretiske og metodiske forforståinga som ligg til grunn for arbeidet. Eg vil vise korleis forskingsdesign og metode er valt med tanke på å belyse problemstillinga. I tillegg vil eg gjere kort greie for kva som er valt vekk, og kva konsekvensar dette kan ha for arbeidet.

Kapitlet skildrar analyseprosessar og -strategiar. Vurderingar kring reliabilitet, validitet, i kva grad funna kan vere overførbare til andre situasjonar og etiske refleksjonar vert også gjort greie for.

3.1 Forskingsprosess

Dette prosjektet er ein casestudie som undersøker samtalepraksisen til lærarfellesskapen på ein skule som har drive eit toårig utviklingsarbeid om leseopplæring gjennom Dekomp. Føremålet med studien er å undersøkje korleis lærarane sine samtalar om leseopplæringa kan påverke det lærande profesjonsfellesskapet dei er ein del av. Alle lærarane ved skulen har vore deltakarar i utviklingsarbeidet.

Eg har følgd skulen gjennom tolv samlingar i utviklingsarbeidet. Samlingane går føre seg i den ordinære fellestida på skulen, som er på 90 minutt, og lagt til ein fast vekedag. I den første samlinga vart det gjennomført ei anonym spørjeundersøking om korleis lærarane vurderte samarbeidspraksisen på skulen.

Innsamling av spørjeskjema var i utgangspunktet først tenkt som kartlegging i forkant av utviklingsarbeidet, og ikkje ein del av forskingsprosjektet. Sidan eit spørsmål i skjemaet ga god informasjon om dei tilsette si oppfatning av i kva grad dei utfordra og diskuterte praksis i samtalar seg i mellom, vart det interessant å inkludere også dette i prosjektet. Det vart gitt informasjon om at dette kunne bli nytta i forskingsarbeidet. Denne informasjonen vart gitt både munnleg i heile lærarkollegiet ved første samling og i det skriftlege informasjons- og samtykkeskjemaet som alle lærarane fekk då prosjektet hadde fått godkjenning av NSD.

Mellom samlingane har lærartema gjort utprøvingar i klasserommet. Ein sentral del av samlingane har vore at lærarane deler erfaringar frå utprøvingane. Forskingsprosjektet mitt har, i tillegg til spørjeskjema til heile lærargruppa ved tre høve, følgd eitt av lærartema særskilt gjennom opptak av denne erfaringsdelinga, som eg vidare refererer til som

lærarsamtalar, og gjennom eit semistrukturert gruppeintervju. Teamet er på til saman sju lærarar, men dei har ikkje vore fulltalige i nokon av samtalanene.

Det er gjort til saman fire opptak av refleksjonssamtalar i det utvalde teamet over ein periode på 13 månader.

Etter at det siste opptaket av samtalanene var gjennomført, vart lærarane i teamet inviterte til gruppeintervju. For å undersøkje skuleleiarane si oppfatning av si eiga og lærarane si utvikling og læring, samt å hente inn ytterlegare bakgrunnskunnskap om skulen, gjennomførte eg også eit gruppeintervju med skuleleiinga.

Forslingsprosessen kan framstillast slik:

Tabell 2: Forslingsprosessen

Dato/tidsrom	
August 2021	Oppstart og planlegging av utviklingsarbeidet ved Sletta skule
September 2021	Innsamling av anonymt spørjeskjema om samarbeidspraksis, første gong
November 2021	Godkjenning frå NSD
	Invitasjon til skulen om deltaking i forskingsprosjekt – munnleg og skriftleg informasjon
Februar 2022	Innhenting av signerte samtykkeskjema frå lærarane på det aktuelle trinnet
Mars 2022	Første opptak av lærarsamtalar – samtale 1
April 2022	Andre opptak av lærarsamtalar – samtale 2
Mai 2022	Innsamling av anonymt spørjeskjema om samarbeidspraksis, andre gong
Oktober 2022	Tredje opptak av lærarsamtalar – samtale 3
Januar 2023	Fjerde opptak av lærarsamtalar – samtale 4
Mars 2023	Gruppeintervju med leiargruppa
April 2023	Innsamling av anonymt spørjeskjema om samarbeidspraksis, tredje gong
April 2023	Gruppeintervju med lærarane

Innleiingsvis i forskingsprosjektet arbeidde eg med litteratur om lærande profesjonsfelleskap og leiing. Eg gjorde litteratursøk i Høgskulen i Volda sin database Oria, og nytta søkjeorda *lærande profesjonsfelleskap*, *leiing av lærande profesjonsfelleskap* og *skuleleiing*. Stordelen av teorigrunnlaget eg har nytta, har eg likevel funne gjennom snøballmetoden, slik Bukve, (2021, s. 208) skildrar den. Dette gjorde eg ved å ta utgangspunkt i litteraturlister frå sentral litteratur på området. Her inkluderte eg både norsk og utanlandsk forskning. Når eg så fann meir relevant litteratur, gjorde eg tilsvarende søk i litteraturlistene her. Styrken ved denne metoden er at eg fekk tilgang på den bakgrunnskunnskapen som nyare forskning om profesjonsfelleskap og leiing av desse tek utgangspunkt i. Ei svakheit ved snøballmetoden kan vere at ein ikkje nødvendigvis finn kritiske stemmer eller kontrasterande synspunkt, at ein kan gå seg vill i eit teorigrunnlag som berre veks og veks, og følgje blindspor som kan vise seg å vere meir interessante enn relevante. Slik var det å nytte snøballmetoden ei god erfaring i det å vurdere relevansen i ulike studiar, men også i å måtte «setje ned foten» og seie at nok er nok når det gjeld teoretisk grunnlag for prosjektet.

I tillegg til litteratursøket gjekk eg inn i bakgrunnsdokument som stortingsmeldingar, rapportar frå tidlegare satsingar på skuleutvikling og den første rapporten frå følgjeforskinga på Dekomp frå Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet.

Litteraturen vart ein inngang til ei betre forståing av både framveksten av og innhaldet i omgrepet lærande profesjonsfelleskap. Mykje av litteraturen ga også klare signal om område som kunne vere interessante å undersøkje. I Postholm og Wæge sin artikkel *Teacher's learning in school-based development* (2016) skriv dei avslutningsvis: *How teachers can talk together to enhance each other's learning is one aspect that is insufficiently focused on in research*. Dette fokuset på lærarane sine samtalar som ein måte å styrke kvarandre si læring på, vart ei god avgrensing og viste veg til samtalanene som eit fenomen som var mogleg å undersøkje. Dette gjorde at eg i fortsettinga også arbeidde med litteratur som omhandla ulike perspektiv på refleksjon, dialog og læring.

Denne avgrensinga ga også klare føringar for design og val av metodar. Metodane og grunngeving for val av desse gjer eg greie for i avsnitta om design og metodeval og i avsnittet om reliabilitet, validitet og overførbarheit i kapittel 3.

3.2 Teoretisk og metodisk forforståing

Eit spørsmål som dukkar opp når ein undersøker eit fagområde, er kva type kunnskap det er mogleg å ha om det temaet som vert studert (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 45). Postholm (2010, s. 34) seier at målet for ein kvalitativ forskar vil vere å prøve å forstå og løfte fram meininga folk har konstruert i forhold til si livsverd og sine erfaringar. Ei slik interesse for å forstå sosiale fenomen ut i frå aktørane sine eigne perspektiv og skildre verda slik informantane opplever henne, botnar i ei forståing av at den verkelege røyndommen er den menneska oppfattar. Når vi går inn i forskingsfeltet med ei slik tilnærming, seier vi at vi har ei fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dette gjer at perspektiva til alle forskingsdeltakarane, både den som har rolle som forskar og dei som deler sin kunnskap med hen må kome til syne.

I arbeidet med analyse vil all tolking bestå av stadig bevegelse mellom heilskap og deler, mellom det som vert tolka og konteksten mellom det som vert tolka og eiga forforståing. Dette inneber at korleis fenomenet vi undersøker vert tolka, er avhengig av korleis konteksten er fortolka og vice versa (Nilssen, 2012, s. 73). For å få innblikk i lærarane sin kontekst, var eg avhengig av rike data og fleire kjelder enn berre opptak av samtalar lærarane i mellom. Med fleire datakjelder som vert analyserte ved hjelp av både kvalitative og kvantitative metodar, vonar eg å få eit meir nyansert bilete av korleis lærarane sjølve ser på kva som kjenneteiknar samtalan dei i mellom og om det har skjedd ei endring i løpet av utviklingsarbeidet.

Med dette som bakgrunn vel eg ei fenomenologisk og hermeneutisk forskingstilnærming, der målet er å få innsyn i andre si livsverd og læring og halde desse opp i mot eksisterande kunnskap for igjen å skape ny forståing.

I ein hermeneutisk operasjon der vi ser både på uttrykk, tolking og omsetting, er det altså ny forståing som er målet (Nilssen, 2012, s. 71). Slik er denne tilnærminga eit naturleg val når utgangspunktet for undersøkingane mine er eit perspektiv på læring som sosial og situert. Forskingsprosessen kan då sjåast som ein kunnskapsprosess som vert utvikla gjennom ein samtale mellom forskaren og det som vert tolka, i ei veksling mellom stadig nye både spørsmål og svar (Nilssen, 2012, s. 72). Når eg i arbeidet mitt med lærarane sine samtalar både skal forhalde meg til forskingsdeltakarane si tolking av sin situasjon og mi eiga tolking og meining av det dei formidlar, kallar vi dette for dobbel hermeneutikk. Som forskar må eg då vere bevisst på både den kulturelle konteksten der meininga vart skapt, og den kulturelle

konteksten og forforståinga som eg tolkar dette innanfor, slik Nilssen (2012, s. 73) viser til. Med bakgrunn i dette, har eg i arbeidet med kodinga valt ei open koding med eit diskursanalytisk perspektiv.

Å nærme seg materialet med ei hermeneutisk tilnærming, vil krevje at eg evnar å sjå materialet både gjennom forskingsdeltakarane sine erfaringsnære omgrep, men også omsette desse til det Nilssen omtalar som erfaringsfjerne, teoretiske omgrep (Nilssen, 2012, s. 73). I dette ligg ei utviding av horisonten til å sjå ein større heilskap enn det som ligg nært og heilt oppe i dagen. Nilssen (2012, s. 74) siterer Gadamer (1989, s. 304) når ho seier at *horisontene skifter for en som beveger seg*. Å arbeide med materialet i ei stadig utviding av meining og forståing gjennom konsentriske sirkelar medfører at stadig nye horisontar har opna seg. Slik kan vi seie at eg i undersøkinga av andre si læring undervegs i dette prosjektet, også leitar etter mi eiga.

Ein føresetnad for ei slik utvikling av forståing, er at eg er bevisst på mi eiga forforståing. I inngangen til dette utviklingsarbeidet hadde eg ei klar formeining om at samtalar både lærarar og leiarar i mellom ofte er prega av eit praktisk fokus og erfaringsbasert kunnskap. Vi er så veldig opptekne av kva vi bør gjere. Det vi omtalar som refleksjonssamtalar eller rettleiing er vel så gjerne prega av jakta på raske løysingar og oppskrifter som av undersøking av underliggende antakingar og dobbelkrinslæring. Vi spør sjeldan om *kvifor* og leitar sjeldan etter dei bakanforliggende årsakene til dei utfordringane vi møter. Når vi etterlyser teoretisk kunnskap og forskning, ønskjer vi ofte at denne har form som manualar for kva vi skal gjere.

Denne forståinga var understøtta av eiga erfaring som skuleleiar og erfaring i å drive utviklingsarbeid i lærar- og leiargrupper hos tidlegare arbeidsgjevar. Samstundes hadde den same erfaringsbakgrunnen og vidareutdanning innanfor rettleiing, planlegging og leiing gitt meg tru på at trening i å undersøkje *kvifor* saman med andre er avgjerande i å gå frå ei vanemessig blindheit til å bevege seg inn på ukjent territorium, inn det Irgens, (2021, s. 95) kallar læringssonen. Å finne ut om vi som utviklingspartnarar frå UH saman med skuleleiinga kunne bidra til å legge til rette for slike prosessar i eit lærarfellesskap, var ein av dei viktigaste motiverande faktorane for dette forskingsprosjektet. Samstundes erfarte eg undervegs at å legge mitt eige erfaringsgrunnlag og kunnskapsgrunnlag til side i møte med respondentane sine perspektiv og la materialet eg samla inn ha si eiga stemme, var ei utfordring.

I etterpåklokskapens lys er det rett å seie at forforståinga mi var prega av det Kalleberg (1996, s. 26-27) omtalar som positivistisk vitskapsforståing som underforstått skuggeteori. Dette

innebar at eg hadde vanskar med å legge frå meg jakta på *det som er rett å gjere* – ei slags generell lovmessigheit som kunne nyttast til å styre eller kontrollere utviklingsarbeida eg er involvert i. Eg opererte, stikk i strid med det eg sjølv uttrykte, som ein slags teknokrat, slik Kalleberg (1996, s. 28) skildrar ein slik. Dette gjorde mellom anna at eg arbeidde med ulike vitenskapsteoretiske perspektiv før eg forstod at det var gjennom ei fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming at moglegheita for å lære meir både om andre si og eigen refleksjon var størst.

Ein konsekvens av ei hermeneutisk tilnærming er at det vil kunne finnast fleire variantar av årsaksforklaringar i vitskapen, utan at vi nødvendigvis kan seie at ei forklaring er sann og ei anna usann. Ulike forklaringar kan gje mening til observasjonane som er gjort på ulike måtar (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 59). Dette inneber ei konstruktivistisk tilnærming til kunnskap og ei sosial og situert tilnærming til læring – dei vert til i møte mellom menneske i sosial samhandling (Postholm, 2010, s. 21). Ei slik tilnærming vil ha konsekvensar for i kva grad ein kan generalisere ut i frå funna i denne studien. Målet mitt er først og fremst å undersøkje kva som kjenneteiknar samtalane til lærarar ved ein enkelt skule og sjå om desse endrar seg i løpet av to år med utviklingsarbeid, for ut i frå dette kunne seie noko om kva samtalane har å seie for profesjonsfellesskapen dei er ein del av. Det vil også vere slik at når nokre eigenskapar eller kategoriar ved funna vert løfta fram, vil andre som også kan vere relevante kunne bli usynlege, slik Lakoff & Johnson (2003, s. 154) minner om.

Først når eg ser kva eg finn og gjer greie for korleis eg fann det, vil det vere mogleg for andre å vurdere om dette har relevans for dei i deira situasjon. Å gjere greie for forforståinga mi slik eg har gjort over, vil kunne vere ei hjelp når andre skal gjere ei vurdering av kva relevans det eg finn kan ha for dei.

3.3 Formål og design

Føremålet med studien er å undersøkje korleis lærarane sine samtalar om leseopplæringa kan påverke det lærande profesjonsfellesskapet dei er ein del av. Eg undersøker som del av dette om samtalane endrar seg over tid når dei deltek i eit utviklingsarbeid gjennom Dekomp og kva dette kan ha å seie for profesjonsfellesskapet dei høyrer til. For å finne ut av dette, har eg gjennomført ein casestudie med sosiokulturell diskursanalyse som metodologi. Dette inneber at eg undersøker eit lokalt fenomen over tid, nyttar både kvalitative og kvantitative metodar i undersøkingane mine, samt støttar meg til den tilgjengelege bakgrunnskunnskapen eg har om

skulen i analysearbeidet, slik Johnson & Mercer (2019, s. 268) skildrar det. Slik har gruppeintervjua med lærarar og leiarar hatt eit dobbelt føremål; både å få meir kunnskap om skulekonteksten og å undersøkje korleis dei tilsette vurderer samtalanane seg i mellom og ei eventuell utvikling i desse.

Med bakgrunn i at vi arbeider etter aksjonslæringsprinsippet i utviklingsarbeidet, har eg gjennom heile prosjektet stilt meg sjølv spørsmål om prosjektet er eit aksjonsforskningsprosjekt eller ikkje. At skuleleiinga fann at påstanden i spørjeskjemaet der lærarane skulle ta stilling til i kor stor grad Sletta skule har ein kultur for å utfordre/diskutere kvarandre sin praksis som viktig å følgje opp og arbeide med også utanfor dette Dekomparbeidet, gjer at dei har tatt stort eigarskap til utviklingsarbeidet. Dette kunne tale for at prosjektet kan definerast som aksjonsforskning.

Eit argument mot at dette kan vere ein aksjonsforskningsstudie, er at problemstillinga for prosjektet ikkje er tydeleg konstruktivistisk, altså at den fokuserer på eit forbettringspotensiale og prøvar å finne ei løysing på ei aktuell samfunnsutfordring (Bjørndal & Andreassen, 2020, s. 173). Det avgjerande for meg vart å vurdere om eg forska på eller med skulen. Eg definerer dette prosjektet som ein casestudie.

Bukve (2021, s. 125) viser til Yin (1984, s. 23) som seier at ein casestudie er ei empirisk undersøking som

- undersøker eit samtidig fenomen i sin verkelege kontekst når
- grensene mellom fenomenet og konteksten ikkje er innlysande klare, og der
- fleirfaldige datakjelder blir brukte

Når eg då

- undersøker lærarane sine samtalar om leseopplæring i eit pågåande utviklingsarbeid der
- det er usikkert kva utvikling som skuldast det spesifikke utviklingsarbeidet og kva andre faktorar som spelar inn, og
- der eg nyttar både lærarane sine samtalar, intervju med leiarar og lærarar, eit spørsmål i eit spørjeskjema samt min eigen logg

ser eg dette prosjektet som ein teoretisk tolkande casestudie med eit mål om analytisk generalisering. Dette inneber at eg, sjølv om eg i dette prosjektet berre tek utgangspunkt i eit

enkelt case, gjennom dei konkrete funna i dette caset og drøftinga av desse vonar å kunne seie noko om kva relevans mine funn kan ha for eit anna utviklingsarbeid på ein annan skule, i tråd med korleis Kvale & Brinkmann (2015, s. 291) si framstilling av analytisk generalisering.

I eit slikt prosjekt kunne det ha vore interessant å gjere ein fleircasestudie, der eg samanlikna lærarsamtalar eller påstandar om eiga læring frå lærarar frå ulike skular for å undersøke likskapar og ulikskapar og finne moglege forklaringar på desse. Ein kunne også ha nytta spørjeskjema til fleire skular for å sjå om oppfatninga av eige samarbeid om undervisninga endra seg undervegs i eit utviklingsarbeid. Ein ville då ha nytta eit det Bukve (2021, s. 171) omtalar som eit komparativt design gjennom ein instrumentell, kollektiv casestudie (Postholm, 2010, s. 52). Når eg har valt å konsentrere undersøkinga til **eit** lærarfelleskap ved **ein** skule, og heller undersøkje fenomenet med bruk av ulike metodar, er dette ut i frå eit ønskje om å heller gå i djupna og kunne belyse forskingsspørsmåla frå ulike ståstader. Målet då, er å kunne gje det Postholm (2010, s. 60) kallar *tykke beskrivelser*. Å gjere dette på fleire skular samstundes i ein komparativ casestudie slik Bukve (2021, s. 128) skildrar det, ville truleg ha vore interessant, men er utanfor rammene for dette prosjektet.

3.4 Metodeval

Metode er den framgangsmåten ein vel for å same inn eller skape data som er eigna til å svare på problemstillinga og framgangsmåten ein vel for å analysere data (Thoresen, Rugseth & Bondevik, 2020, s. 45). I ei mixed methods-tilnærming som sosial diskursanalyse er, vil det å velje ulike metodar som til saman gir eit best mogleg bilete av det du ønskjer å undersøkje vere ein føresetnad (Mercer, 2010, s. 8). Ved å nytte ein metodologi som er basert på sosiokulturell teori om kunnskaping gjennom sosial interaksjon, kan eg i tråd med Johnson og Mercer (2019, s. 267) sine utsegner, få innsikt i korleis menneske nyttar samtale til å tenkje saman.

Ut i frå ønsket om å gå i djupna heller enn å arbeide i breidda, har eg nytta ei eklektisk tilnærming i informasjonsinnsamlinga, og både i forkant og undervegs vurdert om der er fleire eller andre metodar som er passande og praktiske for å belyse temaet. Når eg har tatt dette valet, er det ut i frå Postholm (2010, s. 53) sine skildringar om kva ei eklektisk tilnærming kan innebære.

Samstundes har det vore viktig å halde meg til dei aspekta ved caset som skal stå i sentrum for analysen slik Bukve (2021, s. 130) påpeikar er viktig, og sitje att med data som er relevante for å kunne svare på forskingsspørsmåla mine. Eg valde difor å undersøkje samtalepraksis gjennom det anonyme spørjeskjemaet som vart delt ut til alle lærarane ved skulen tre gonger undervegs i prosjektet, opptak av samtalar i eit representativt lærarteam ved skulen, gruppeintervju med det same lærarteamet, samt gruppeintervju med leiinga. Samstundes førte eg logg undervegs i prosjektet.

Tabell 3: Oversyn over empiri

Materiale	Tid opptak	Utgjer i tekst
Første opptak av lærarsamtalar	10 min 14 sek	5 sider og 4 linjer
Andre opptak av lærarsamtalar	18 min 28 sek	8 sider
Tredje opptak av lærarsamtalar	11 min 28 sek	3 sider
Fjerde opptak av lærarsamtalar	18 min 44 sek	7 sider og 4 linjer
Intervju med leiinga	59 min 5 sek	17 sider og 3 linjer
Intervju med lærarteamet	43 min 30 sek	16 sider
Spørjeskjema	Tre innhentingar	Søylediagram med tre søyler
Eigen logg	Startdato 08.01 2022	Totalt 13 maskinskrivne sider

3.4.1 Spørjeskjema

Spørjeskjemaet eg nytta er ein omarbeidd versjon av Lesesenteret sitt *Kartleggingsskjema for skolebasert kompetanseutvikling i Språkløyper*. Lærarane skulle ta stilling til påstandar som gjaldt leseopplæring, samarbeid og delingskultur. Ein av påstandane var slik:

Sletta skule har ein kultur for å utfordre/diskutere kvarandre sin praksis

Sidan denne påstanden handlar om korleis lærarane samtalar, vart dette resultatet interessant å ta med vidare i undersøkinga mi. Ei eventuell utvikling over tid i svara, ville kunne seie noko om ei eventuell utvikling av samtalepraksisen i heile lærarkollegiet. Andre påstandar handla meir om klasseromspraksis og samarbeid i den dagelege undervisninga. Slike tema var der ikkje rom for å gå vidare inn i dette prosjektet.

Sidan skjema allereie var utvikla av Lesesenteret, og at eg i utgangspunktet tenkte dette som kartlegging i oppstarten av utviklingsarbeidet, ikkje primært til forskingsprosjektet, gjennomførte eg ikkje noko form for pilotering, slik Haraldsen (1999, s. 281) skildrar at dette kan gjerast.

Å bruke eit ferdig produsert spørjeskjema på eit allereie fastsett utval, gjorde at dei to viktigaste elementa i utarbeidinga av ei spørjeskjemaundersøking; kven ein skal spørje og korleis spørsmåla bør stillast, gav seg sjølv (Haraldsen, 1999, s. 19). Slik sett kan ein seie at valet var ei lettvinnt løysing.

Skjemaet som eg nytta hadde seks svaralternativ på ein evalueringsskala som strekte seg frå «i liten grad» til «i stor grad». Her var altså ikkje nokon midtkategori som ein kunne ty til for å gje eit meir nøytralt svar. Der var heller ikkje noko alternativ for «veit ikkje». Dette kan vere utfordrande for dei respondentane som forstår spørsmålet, men likevel ikkje veit kva dei skal svare. Dei som meiner at dei ikkje veit svaret, eller ikkje er i stand til å svare, vil dermed spreie seg utover dei andre svaralternativa (Haraldsen, 1999, s. 140). Bruken av dette skjemaet føreset dermed at alle lærarane ved Sletta må ha ei meining om samtalekulturen dei er ein del av.

Samstundes vurderte eg det slik at korleis lærarane vurderte seg sjølve her, ville kunne seie noko om i kva grad dei opererte som eit lærande profesjonsfellesskap slik det er skildra i kapittel 2. Det ville også vere interessant å sjå i kva grad opptak av refleksjonssamtalar samt gruppeintervju med det same lærarteamet og leiinga ville styrke eller svekke det inntrykket eg fekk gjennom spørjeskjema, og om svara frå lærarane ville endre seg når eg gjentok innsamling av skjemaet ved seinare høve.

3.4.2 Lydopptak av samtalar

Når føremålet med studien er å undersøkje korleis lærarane sine samtalar om leseopplæringa kan påverke det lærande profesjonsfellesskapet dei er ein del av, er det naturleg å ta opptak av desse. Samtalar gir indirekte skildringar av noko som har hendt (Malterud, 2011, s. 146) og samhandlinga deltakarane i mellom. Det må gjerast fleire val i ein slik situasjon. Treng ein videoopptak, eller vil lydopptak gje tilstrekkeleg informasjon? Er det tenleg at forskaren er til stades og noterer sine observasjonar? Malterud peikar på at lydopptak kan opplevast mindre påtrengande enn videoopptak, og dermed er vel så egna i prosjekt som konsentrerer seg om

verbal samhandling. Opptaksutstyret kan raskt verte gløymt når sjølve hendinga er i gang. Dette medfører likevel ikkje at vi kan innbille oss at vi får opptak av ein ei urørt og autentisk hending. Deltakarane vil vere bevisste på at dei vert forska på (Malterud, 2011, s. 147). Eit av teama ved skulen melde i november 2021 at dei ønskte å bidra. Dette var eit relativt stort team, med sju lærarar. Slik vurderte eg at dei eigna seg godt som representantar for lærarkollegiet på Sletta.

I og med at dei to første samtalane gjekk føre seg på eit lite grupperom, valde eg å ikkje vere til stades under opptaket. Det er vanskeleg å vere «fluge på veggen», slik Postholm (2010, s. 65) seier, når du sit 30 cm frå dei som samtalar. Med dette valet mista eg moglegheita til å registrere stadfesting og støtte gjennom kroppsspråk, gestar og blikkontakt, som kunne ha gitt eit klarare bilete av deltakarane sitt meiningsinnhald og intensjon enn orda på bandet åleine. Ved gjennomføring av dei to siste samtalane fekk vi tilgang på eit større rom. I den siste samtalen vart eg då med inn, men noterte ikkje, for å ikkje påverke meir enn ønskjeleg.

Å ikkje vere til stades under opptaka aukar moglegheita å misforstå, ikkje oppfatte utsegner i samsvar med det opphavelige uttrykket, eller tillegge deltakarane anna meiningsinnhald enn det dei hadde (Malterud, 2011, s. 147). Ved å kombinere opptaka med eit gruppeintervju mot slutten av prosjektet ønskte eg både å få djupare innsikt i deltakarane sitt eige syn på samtalepraksisen gjennom utviklingsarbeidet, samt å få oppklara eventuelle slike misforståingar.

3.4.3 Gruppeintervju med leiinga og lærararteamet

Formålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å forstå sider ved dagleglivet til intervjupersonane frå deira eige perspektiv. Når ein ser ein intervjusituasjon som kunnskapsproduksjon i ein samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial (Kvale & Brinkmann, 2015), er det viktig å nytte denne samtalen til å innhente informasjon om deltakarane sine erfaringar i lojalitet til deira eigen versjon av si historie. Dette gjorde eg gjennom å innleiingsvis vektlegge viktigheita av å vere så ærleg som råd i intervjusituasjonen, og å unngå leiande spørsmål så sant dei ikkje leia mot dei temaa som var relevante for forskingsspørsmåla mine, slik Kvale & Brinkmann (2015, s. 202) peikar på.

Malterud seier at intervjuet skal opne for kunnskap som er forankra i deltakarane si livsverd (Malterud, 2011, s. 130). Dette inneber at eit semistrukturert gruppeintervju med teamet som

eg også har tatt opp samtalar frå, kan bidra til at deira stemme kjem klarare fram og at mi tolking av utsegnene frå samtalan deira må nyanserast. I eit konstruktivistisk perspektiv vil eg som intervjuar då ta rolla som «den reisande» som utforskar tema og finn ny innsikt saman med dei andre som deltek på reisa. Ei utfordring her er å vere det Kvale og Brinkmann (2015, s. 72) omtalar som ein pilegrim som søker ny kunnskap og sjølvinnsikt, heller enn ein turist som shopper opplevingar. Målet med intervjuet vart difor endra frå å innhente meir informasjon om lærarane sin samtalepraksis og gjerne eventuell endring av klasseromspraksis, til å prøve å få større innsikt i deira oppleving av refleksjonssamtalane, utviklingsarbeidet og eiga deltaking i forskingsprosjektet. Slik gjekk eg frå ein undersøkjande og utspørjande posisjon, til ei meir lærande innstilling der deltakarane si eiga oppfatning var det som vart sentralt for å forklare fenomenet eg undersøkker.

Ein intervjusituasjon er i utgangspunktet prega av eit asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37). Sidan eg ønskte å undersøkje lærarane si oppleving av samtalan dei i mellom, såg eg gruppeintervju som meir naturleg enn individuelle intervju. Slik ønskte eg å legge til rette for intervjusituasjonen som ein utforskande samtale meir enn ei utspørjing, samstundes som maktbalansen mellom teamet som heile og meg som forskar ville verte meir utjamna. At desse lærarane er vane til å samarbeide i kvardagen vil sikre eit felles erfaringsgrunnlag for samtalen. Som moderator i eit slikt gruppeintervju må eg vere merksam på gruppedynamikken, syte for å få fram stemma til alle deltakarane og bidra til at samtalen får ei mest mogleg konkret forankring til det temaet som skal belyst, slik Malterud (2011, s. 134) minner om. Slik prøvde eg å kombinere nokre intervjutekniske ferdigheiter med eit overordna mål om å vere til stades i situasjonen og fokusere på intervjupersonane og det dei seier, heller enn meg sjølv og mine ferdigheiter. Kvale & Brinkmann (2015, s. 203) peikar på dette som avgjerande i intervjusituasjonen.

Språket ein nyttar i intervjusituasjonen er heilt sentralt. Dersom ein berre tek utgangspunkt i eiga forforståing, eigen kunnskap og eigen kultur og ikkje har eit medvite forhold til ståstaden til deltakarane, risikerer ein å stille spørsmål som berre blir forstått av dei med same erfaringsbakgrunn som oss sjølv, det Robert Escarpit omtalar som eit indre kretsløp (Haraldsen, 1999, s. 90).

Samstundes som moderator ikkje skal styre samtalen for mykje i retning av eigen eksisterande kunnskap men vere lydhøyr for fortellingar om prosessar og utvikling i tillegg til perspektiv som endrar seg i løpet av samtalen, må ein samstundes vise deltakarane kva slags kunnskap ein er ute etter, slik at vi ikkje snakkar om heilt ulike ting. Kunsten å vurdere om ei avsporing

verkeleg er ei avsporing eller kan leie til viktig innsikt, og å balansere mellom fleksibilitet og styring på dette punktet vil vere avgjerande, men er ikkje enkel. Slik kan intervjuet verte ei konstruktiv erfaring ikkje berre for forskaren, men også for informanten (Malterud, 2011, s. 131).

For å oppnå at intervjuet skal gje god informasjon om tema og bidra til svar på forskingsspørsmåla, er arbeidet med intervjuguiden avgjerande. Når føremålet med intervjuet er å utvikle kunnskap om noko vi ikkje visste frå før eller å gjennomføre ein samtale som opnar for nye spørsmål, er det viktig å ikkje gjere intervjuguiden for detaljert eller følgje den slavisk. Eg laga dermed ei hugseliste heller enn ei detaljert liste over spørsmål, slik Malterud, (2011, s. 129) rår til.

Eg valde følgjande hovudtema som eg ville undersøkje:

- ✓ Oppfatning deltakarane har av det å delta i utviklingsarbeidet, og særleg då refleksjonssamtalane
- ✓ Oppfatninga til deltakarane av om utviklingsarbeidet og refleksjonssamtalane har bidrege til endring i måten dei snakkar saman på
- ✓ Oppfatninga deira av å vere med på forskingsprosjektet

Ein naturleg del av intervjuguiden vart å førebu oppfølgingsspørsmål som «kan du fortelje meir om det?» eller «har du konkrete døme på dette?» og også «kva tenkjer de andre om dette?». Målet med desse spørsmåla var å få utdjuvingar av utsegner, men også å få alle deltakarane aktive i samtalen og hindre at den stoppa opp. For å finne ut av korleis spørsmåla fungerte og om intervjuguiden femna om dei områda eg ønskte å undersøkje, gjennomførte eg eit testintervju med tre kollegaer ved HVO. Her fekk eg innspel som medførte korrigeringsintervjuteknikken slik at eg sjølv og mine meningar vart mindre synlege i materialet. Malterud (2011, s. 39) minner om at dette er viktig for å få fram deltakarane si oppleving.

Å intervju skuleleiinga ville gje meg viktige perspektiv på kva utvikling dei opplever at utviklingsarbeidet har bidrege til, og korleis dei vurderer at samtalekulturen på skulen er når det gjekk mot slutten på perioden. Samstundes utgjer deira oppfatning av skulen sin kultur og utvikling viktig bakgrunnskunnskap når lærarsamtalane skal analyserast og funna drøftast. Eg utarbeidde dermed ein intervjuguide også til dette intervjuet. Denne guiden tok utgangspunkt i dei same tre hovudtemaa som eg hadde utarbeidd til lærarane, men vart tilpassa noko til leiinga som målgruppe. Det vart naturleg å undersøkje om dei som leiarar opplevde at dei

hadde lært noko om å drive utviklingsarbeid som følgje av skulen si deltaking, og om dei opplevde at deira eigen samtalepraksis og -kultur var endra.

3.4.4 Logg

Eg har ført logg frå starten av utviklingsarbeidet. Denne vart skriven i ein tabell på i eit dokument på pc-en undervegs i arbeid både med teori og analyse, men også når eg fann ein artikkel som kunne vere interessant eller hadde ein samtale som eg opplevde opna nye dører. Dette inneber at eg har fleirfaldige sider med datofesta notat, nesten som ei tidslinje gjennom arbeidet mitt. Loggen har utvikla seg til å både innehalde feltnotat frå samlingar og planleggingsmøte, undervegsvurdering av eige arbeid med teori, metode og analyse, og ikkje minst stadige spørsmål til meg sjølv om eiga læring undervegs. Loggen inneheld både kva som var gjort og kva eg tenkte var neste steg, men også strøtankar, assosiasjonar og refleksjonar om kva eg trudde eg heldt på med og kvar eg var på veg. Var dette ned ei blindgate – og skulle eg følgje den litt til i tilfelle den førte til noko nyttig likevel? Kunne eg lære noko av den?

Loggen har fungert både som påminningar om viktige moment som eg har tenkt og deretter gløymt at eg hadde tenkt, men også til å sikre framdrift og til å konkretisere og klargjere tanken, slik Nilssen (2012, s. 38-39) også skildrar loggføringsprosessen. Når eg les bakover, ser eg at spørsmål til meg sjølv om kva eg no har lært, dukkar opp frå tid til anna. Nokre av dei erkjenningane som kom som resultat av slike spørsmål var med og avdekte den positivistiske skuggeteorien som eg har nemnt tidlegare. Slik viste loggen meg gapet mellom det eg sa eg gjorde og det eg eigentleg heldt på med, og leia meg på rett spor att. Som del av loggskrivninga gjorde eg også korte notat til meg sjølv etter kvar samling på skulen, og i planleggingsmøte med skuleleiinga og dei fagtilsette som deltok i utviklingsarbeidet. Desse notata bidrog til betre kunnskap om kontekst og kultur som vart viktig i utarbeiding av intervjuguide til lærarane og leiinga og i analysearbeidet.

3.5 Analyse

Dei mange vala som vert tekne på vegen mellom innhenting av informasjon via produksjon av data til ferdig analyse, vil alltid påverke funna ein gjer. Ei detaljert skildring av denne delen av arbeidet slik at lesaren kan følgje med gjennom heile forskingsprosessen vil sikre

transparens, auke graden av reliabilitet og validitet samt synleggjere dei forskingsetiske vurderingane som er gjort (Postholm, 2010, s. 170). Denne prosessen vil eg no gjere greie for. Den teoretiske ramma i dette prosjektet er etablert gjennom ei utgreiing om eksisterande kunnskap om lærande profesjonsfellesskap, refleksjon, læring og leiing, og rolla desse har fått i overordna dokument som gjeld for skulen samt Desentralisert ordning for lokal kompetanseutvikling i grunnopplæringa – Dekomp. Denne kunnskapsoversikta har lagt grunnlag for å ta utgangspunkt i litteratur om refleksjon, dialog, læring og leiing når problemstillinga og forskingsspørsmåla vart utforma. Slik arbeidde eg for å sikre at studien har det som Mercer (2010, s. 9) omtalar som eit meningsfullt, fleksibelt teoretisk rammeverk som bidreg til å forstå kompleksiteten i hendingar i det verkelege livet.

3.5.1 Analyse av resultat frå spørjeskjema

Spørjeskjema vart henta inn frå lærarane ved tre høve over ein periode på 20 månader. Første innhenting av spørjeskjema vart gjennomført i september 2021. Resultata frå spørjeundersøkingane vart lagt inn i eit rekneark og ga eit søylediagram som viste fordeling av svara. Søylen viser kor mange lærarar som har plassert skulen på kvar av alternativa frå 1 til 6, der 1 tilseier at påstanden *Sletta skule har ein kultur for å utfordre/diskutere kvarandre sin praksis* pregar skulen i liten grad, medan 6 betyr at lærarane meiner at påstanden pregar praksis ved skulen i stor grad. For kvar innhenting ligg svara med søyler i ein ny farge. Slik vert det visuelt tydeleg korleis svara frå innhentingane skil seg frå kvarandre, og om der er ei utvikling i korleis lærarane vurderer samtalepraksisen og -kulturen sin.

3.5.2 Koding og kategorisering av lærarsamtalar

Eg har tatt opp fire lærarsamtalar over ein periode på 11 månader. Opptaka vart lagra i sikker løysing i Nettskjema-løysinga til UiO og transkriberte manuelt så snart som mogleg. Transkriberinga er så langt som mogleg ordrett, og inkluderer pausar og latter. Bekreftande lydar som indikerer støtte til det som vert sagt, er også inkluderte. Transkriberinga inneheld dermed ein god del *mhm* og *ja*.

Nynorsk vart valt som skriftspråk, då dette ligg nærast talemålet til dei fleste deltakarane. Ein annan grunn for å nytte normert skriftspråk og utelate lydar utan meningsinnhald, er at ei direkte omsetting av talemål til skriftspråk vil kunne framstå som relativt usamanhengande

samanlikna med tekst som vi vanlegvis les, og indikere eit svakt intellektuelt nivå sjølv om dette ikkje er tilfelle, men skuldast dei naturlege forskjellane mellom munnlege og skriftlege språkstilane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Teamet som har takka ja til å vere med på opptak og gruppeintervju er i utgangspunktet på sju lærarar, men det varierer kor mange som er til stades og dermed tek del i samtalen. Dette fordeler seg slik:

Tabell 4: Oversyn over deltakarar i refleksjonssamtalane

Samtale	Tal deltakarar	Namn på deltakarar
Samtale 1, mars 2022	3	Agnes, Berit og Cecilie
Samtale 2, april 2022	3	Berit, Dagny og Eli
Samtale 3, oktober 2022	4	Berit, Dagny, Eli og Gry
Samtale 4, januar 2023	5	Agnes, Berit, Dagny, Frida og Gry

Med utgangspunkt i at noko av føremålet med prosjektet er å finne ut kva som pregar samtalane og om dei endrar seg over tid, valde eg litt ulike framgangsmåtar i arbeidet med materialet. Første forsøk på koding vart gjort ved å leite etter Mercer (2009) sine kategoriar cumulative talk, disputational talk og exploratory talk. Her erfarte eg at å bruke førehandsdefinerte kategoriar gjorde at mykje av materialet, som også inneheldt interessante utsegner, fall utanfor kodane. Eg valde difor å forkaste forsøket og konsentrere meg om å gjennomføre ei open koding av materialet, slik Nilssen (2012, s. 65) skildrar den.

Dette vart gjort ved å gå gjennom transkripsjonane ein etter ein, og nytte det Nilssen (2012, s. 80) kallar *konstant komparativ analysemetode*. I arbeidet mitt har eg nytta dette analyseperspektivet til å undersøkje korleis refleksjonen kjem til syne i samtalar lærarane i mellom ikkje berre i orda dei uttalar, men også i samspelet dei i mellom. Eit enkelt «ja» kan uttrykke både støtte og tvil. For å vere så sikker som mogleg på det eg noterte, innebar prosessen også ny lytting til samtalane medan eg arbeidde med koding av kvar transkripsjon.

Når eg undersøker utsegnene til respondentane på denne måten, inneber dette at eg undersøker kva diskurs samtalane er ein del av, korleis kulturen påverkar korleis dei omtalar fenomen som eg undersøker. Eg ser altså meir på innhaldet og funksjonen til språket og

korleis dette bidreg til ei felles forståing i den sosiale konteksten, og mindre på strukturen og orda som vert nytta. Mercer (2010, s. 9) peikar på dette som hovudskilnaden mellom sosiokulturell diskursanalyse og andre former for diskursanalyse.

Kodane vart utgangspunkt for fire kategoriar som inkluderer mykje av den transkriberte teksten, men som framleis er prega av føremålet med studien:

- ✓ Støtte og stadfesting
- ✓ Skildring av praksis
- ✓ Lærarane si læring
- ✓ Elevane si læring

Kategorien støtte og stadfesting omfattar emosjonell eller fagleg støtte lærarane i mellom. Her plasserer eg ord som uttrykkjer einigheit (*ja, mhm*), men også utsegner som viser at dei har forståing for dei andre sin situasjon (*det må vere vanskeleg for deg som er ny*).

Skildring av praksis omfattar skildring av undervisningspraksis og også reint praktiske spørsmål om framgangsmåtar i undervisning som ikkje inneber grunngjeving av eller refleksjon kring vala ein tek i leseopplæringa.

Lærarane si læring inneheld utsegner der lærarane enten implisitt eller eksplisitt gir uttrykk for eiga læring gjennom å grunngje eller problematisere praksisen sin. Døme på dette er at dei peikar på kva dei opplevde som problematisk i gjennomføringa av utprøvinga dei hadde utført, og kva dei kunne ha gjort annleis og betre. Kategorien omfattar episodar der respondentane både individuelt og saman kritisk undersøker eigen og kvarandre sin praksis eller utfordrar kvarandre sine utsegner.

Elevane si læring inneheld utsegner om elevmotivasjon, tilpassa opplæring og kva utbytte og oppleving eleven har av opplæringsaktivitetane. Gjennom desse fire kategoriane meiner eg at analysen av dei transkriberte samtalane foreinar analytisk reduksjon med aktiv nærheit til den levande kunnskapen, slik Malterud (2011, s. 93) viser er avgjerande.

3.5.3 Ordtelling i lærarsamtalane

For å sikre kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metodar som sosial diskursanalyse inneber, gjennomførte eg i tillegg til den opne kodinga ei ordtelling av utvalde ord i dei transkriberte lærarsamtalane. Her søkte eg etter orda *kvifor*, *korleis* og *fordi*. Eg vona at desse

orda kunne seie noko om i kva grad samtalen inneheld refleksjon kring og undersøkingar av praksis (kvifor og fordi) , eller om den var prega av reine praksisskildringar (korleis). Å utvide empirien på denne måten, gir meg moglegheit til å ytterlegare undersøkje refleksjonen som skjer lærarane i mellom.

3.5.4 Analyse av intervju med leiing og lærarar

Føremålet med gruppeintervjua var å få stadfesta eller avkrefta dei funna eg sat med etter arbeid med spørjeskjema og analyse av refleksjonssamtale. Eg gjennomførte eit gruppeintervju med leiinga, og eit gruppeintervju med det same lærarteamet som eg har tatt opptak av undervegs i studien.

Etter at intervjua var gjennomførte, vart dei transkriberte ved hjelp av Autotekst-verktyet frå UiO. Autotekst er eit tale til tekst-verktøy som kan brukast til å transkribere lyd- og videoopptak og teksting av undervisningsvideoar, og som er sikra med Feide-pålogging. Gjennomlytting i etterkant vart dermed nytta til å endre ord og uttrykk som programmet hadde mistolka, merke teksten med kven som sa kva, samt å fange opp stadfestande lydar, latter og kommentarar i bakgrunnen som ikkje hadde kome med i transkripsjonen.

Når føremålet med intervjua var å stadfeste eller avkrefta dei funna eg sat med etter arbeid med spørjeskjema og analyse av refleksjonssamtale, inneber dette at eg etter transkribering gjekk gjennom begge intervjua og fargekoda utsegner som bygde opp under eller ikkje stemte med funna mine frå analysen av samtalan. Med denne framgangsmåten ville eg motvirke at eg plukkar dei søte fruktene, som Bukve (2021, s. 17) kallar det, og berre løftar fram funn som stemmer med dei funna eg allereie sat med, forforståinga mi og det teoretiske grunnlaget for prosjektet. Slik nytta eg kategoriane frå refleksjonssamtalan også i arbeidet med gruppeintervjua.

Eit viktig element i sosiokulturell diskursanalyse, er at ein i tillegg til dei eksplisitte utsegnene frå dei som snakkar saman, også tek omsyn til den sosiale og kulturelle konteksten samtalen går føre seg i (Johnson & Mercer, 2019, s. 268). Intervjua med lærarar og leiarar vart dermed ei viktig kjelde til å undersøkje kva dei var samde om når det gjaldt samtalepraksis og -kultur gjennom perioden med utviklingsarbeid, og kva dei såg ulikt på. Funna frå samanlikninga av intervjua vart deretter haldne opp mot notata i loggen min, og danna viktig bakgrunnskunnskap for drøftinga i lys av det teoretiske grunnlaget for studien.

3.6 Utval

Innleiingsvis i prosjektet planla eg at opptak av lærarsamtalar og gruppeintervju skulle vere informasjonskjeldene mine. Loggen som eg i tillegg førte undervegs skulle vere eit hjelpemiddel til ei hermeneutisk forskingstilnærming med ei allmenn tolkingslære der eg synleggjer dei overordna forståingsrammene og ideane som eg legg til grunn i arbeidet mitt, og stadig reviderer og utfordrar eiga forståing og ideologisk ståstad i pendlinga mellom deler og heilskap i møte med materialet. Bukve (2021, s. 74) omtalar ein slik bruk av loggskrivning som sentral.

Eg såg likevel at ved å konsentrere undersøkinga om dette lærarteamet på sju, ville eg vere ute av stand til å seie noko om samtalepraksisen i det profesjonsfellesskapet som omfattar alle lærarane på skulen. Når vi i utviklingsarbeidet valde å gjennomføre ei spørjeundersøking om samarbeidskultur og samarbeidspraksisar i leseopplæringa, vart det naturleg å inkludere eit relevant spørsmål frå denne undersøkinga i prosjektet mitt.

I kvalitative studiar må utvalet settast saman slik at det inneheld tilstrekkeleg rikt og variert materiale om det ein ønskjer å seie noko om når prosjektet er gjennomført. Slik vert informasjonsrikdom viktigare for eit godt utval enn representativitet (Malterud, 2015, s. 56). For dette prosjektet medførte valet av ein eklektisk innsamlingsstrategi til at eg har eit stort materiale å ta utgangspunkt i. For å sikre meg rike data, valde eg å nytte fleire metodar i analysearbeidet mitt. Dette styrker validiteten i studien.

Der vil alltid vere andre og fleire måtar å undersøkje samtalane i eit profesjonsfellesskap. Mi vurdering er at utvalet som er gjort og det materialet som er samla inn på grunnlag av dette, er tilstrekkeleg rikt og variert til å belyse problemstillinga på tilfredsstillande vis. Om dette hadde vore eit meir omfattande forskingsprosjekt med meir ressursar, ville det ha vore interessant å utvida talet på intervju med lærargruppa og leiinga undervegs, tatt opptak av refleksjonssamtalar på fleire team samstundes for å ha eit samanlikningsgrunnlag, eller gjennomført liknande prosjekt på fleire skular samstundes for å sjå på likskapar og ulikskapar mellom dei. Dette har ikkje vore mogleg innanfor rammene til dette prosjektet.

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarheit

Eit kontrollspørsmål når reliabilitet skal vurderast, er om ein annan forskar kjem fram til det same resultatet dersom hen gjennomfører tilsvarande undersøking (Denscombe, 2010, s. 162,

Malterud, 2011, s. 23). Dette tek oss attende til Aase og Fossåskaret (2014, s. 45) sitt spørsmål om kva type kunnskap det er mogleg å ha om det temaet som vert studert.

Det epistemologiske utgangspunktet for dette prosjektet tilseier at eg ikkje er ute etter å finne ei endeleg og uforanderleg lov om refleksjon i lærarsamtalar. Samstundes er det lite tenleg å hamne i den andre grøfta, der ei subjektivistisk relativisme tilseier at alt kan bety alt, slik Kvale & Brinkmann (2015, s. 272) seier. I kvalitativ samfunnsforskning vil utval, kontekst, erfaringsgrunnlag, relasjonar og vurderingar undervegs i arbeidet aldri bli identiske, og eit kategorisk svar når det gjeld reliabilitet og om ei ny gjennomføring av studien vil gje dei same funna og svara, vil dermed vere uråd å gje. Når forskaren sjølv er det viktigaste instrumentet (Postholm, 2010, s. 127) er det nok mest truleg at ulike forskarar vil kome fram til ulike svar. Ein må då nytte andre prosedyrar enn repeterbarheit for å vurdere om studien kjem med pålitelege funn (Malterud, 2011, s. 23).

Det vil her vere avgjerande at eg som forskar gjer tydeleg greie for mi eiga subjektive, individuelle teori inkludert erfaringar og opplevingar – det vi ofte kallar forforståing. Sameleis må det gjerast greie for dei vurderingane og vala som er gjorde undervegs i forskingsarbeidet. Ein hermeneutisk forskingslogikk der ein tolkar data sett opp mot den samanhengen dei inngår i og teori på feltet, og slik justerer eiga forforståing og unngår å oversjå element og motsetnader som i utgangspunktet ikkje passar inn, vil vere viktig i denne samanhengen. Ved å klargjere det epistemologiske utgangspunktet mitt, gjere greie for teorigrunnlag og kva analysemetodar eg har nytta, samt kva yrkeserfaringar og interesseområde som førte til val av tema og forskingsspørsmål, har eg synleggjort eigen subjektivitet og vala som er tatt. Slik vil lesaren kunne vurdere om funna gir meining i eigen situasjon, og dermed er overførbare.

Når vi skal vurdere om resultatane vi har kome fram til er gyldige, må vi då vurdere om metodane vi har valt kartlegg det vi har til hensikt å kartlegge, og det vi seier at vi kartlegg.

Der er tre typar validitetskrav til ei undersøking; konstruksjonsvaliditet, intern validitet og ekstern validitet (Bukve, 2021, s. 103). Konstruksjonsvaliditet eller omgrepsvaliditet handlar om i kva grad data faktisk måler det teoretiske omgrepet som ein har ambisjonar om å måle. Dette medførte at eg i arbeidet med å undersøkje samtalar mellom lærarar valde å ta opptak av desse samtalanane, heller enn å berre spørje lærarane om korleis dei samtalar. Slik kunne eg betre få direkte innsyn i handlingane, utan at informantane sjølve gjorde ei tolking av dette, slik Malterud (2011, s. 66) løftar fram. Det kan likevel vere slik at samtalar frå meir uformelle

forum, i forbifarta i gangar på veg til og frå undervisning eller på teammøte ville hatt eit anna preg enn dei relativt strukturerte samtalane som eg observerte. Dette syner kor viktig det er å gjere grundig greie for fenomenet eg undersøker, og rammene for dette.

Konstruksjonsvaliditeten er sentral i arbeidet med intervjuguiden til lærarar og leing. Her vart det avgjerande å ha eit fokusert blick på korleis eg operasjonaliserte omgrepa refleksjon og samtale frå forskingsspørsmåla og inn i dei temaa som vart sentrale i guiden. I sjølve intervjusituasjonen er det å gjennomføre eit godt intervju der ein får svar på det ein spør om, avgjerande. Her er det ei svakheit at eg som uerfaren intervjuar ikkje gjennomførte fleire intervju og dermed fekk moglegheit til å justere spørsmålsstillingar eller reformulere eller utdjupe på ein betre måte. Å gjennomføre fleire intervju ville ha redusert faren for at eg sat att med generelle og abstrakte utsegner, og fekk betre grep om informantane si verkelegheit, noko Malterud (2011, s. 67) peikar på som ein styrke i ein slik studie. Å gjennomføre fleire intervju såg eg likevel ikkje som tenleg då ein slik tidsbruk ville ha medført meirbelastning for lærarane som var involverte og sprengt rammene for dette prosjektet.

Intern validitet handlar om i kva grad ein har trekt rette slutningar om årsakssamanhengar i datamaterialet. Her må vi kunne vise at der er samsvar mellom den teoretiske modellen vår på den eine sida og mønster i observasjonar og data på den andre sida. Dette har eg gjort med å gjere tydeleg greie for analyseprosessen i avsnitt 3.5. Slik sikra eg at eg ikkje berre leita etter nokre få indikatorar som samsvarte med teorigrunnlag og forforståing og let anna meiningsinnhald stå att utan innverknad.

Ekstern validitet handlar om i kva grad funna vi gjer kan generaliserast eller overførast til andre samanhengar. I positivistiske versjonar av samfunnsforskinga, vil målet vere å finne lover om menneskeleg åtferd som kan generaliserast og gjerast universelle. Med eit konstruktivistisk utgangspunkt, vil ei naturleg utvikling vere å gå frå generalisering til det Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) kallar kontekstualisering eller overførbarheit. Slik kan vi heller enn å leite etter lover, undersøkje om den kunnskapen som vert produsert i ein spesifikk situasjon kan overførast til andre relevante situasjonar. Her tek Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) utgangspunkt i Stake (2005) når dei skisserer tre former for generalisering; naturalistiske, statistiske og analytiske. Medan naturalistisk generalisering er basert på personlege erfaringar og gjerne også implisitt kunnskap som grunnlag for forventningar, er statistiske generaliseringar formelle og eksplisitte, og baserte på eit representativt utval.

I denne studien vil vi kunne snakke om ei analytisk generalisering som inneber ei grunngeven vurdering av i kva grad funna i prosjektet kan nyttast som rettesnor for kva som kan skje i ein annan, liknande situasjon. Slik kan ein kombinasjon av ei forskarbasert og ei lesarbasert analytisk generalisering nyttast i vurderinga om den kunnskapen som er presentert er gjeldande også i andre tilfelle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Det vil då vere slik at dei funna som vert presenterte og konklusjonane eg dreg frå dei i denne studien ikkje nødvendigvis er fullt ut gjeldande for alle lærarfellesskap i alle andre utviklingsarbeid i Dekomp. Dei kan likevel truleg vere relevante for andre utviklingsarbeid der ein ønskjer å legge til rette for ei meir undersøkjande tilnærming til eigen praksis og ei styrking av det lærande profesjonsfellesskapet.

3.8 Ethiske vurderingar

Eit velfungerande, kunnskapsbasert og demokratisk samfunn er avhengig av forskning som kjelde til påliteleg kunnskap. Forskinga skal vere påliteleg og forsvarleg. Forskingsetikk består av eit sett grunnleggande normer som er utvikla over tid og forankra i det internasjonale forskingsfellesskapet. I *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* er sannheitsnorma, metodologiske normer og institusjonelle normer tydeleggjorde og utdjupa. Å forhalde seg til desse normene og til dei tre prinsippa som tek i vare menneskeverdet, er grunnleggande for forskinga si integritet og forsvarlegheit (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021, s. 5).

Intervjuguide til lærarar (Vedlegg 3) og leiing (Vedlegg 4) og skildring av prosjektet med informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakarane (Vedlegg 5) var vedlegg til søknad til NSD – Norsk senter for forskingsdata AS. Godkjenning av prosjektet vart innvilga 30.11.2021 (Vedlegg 6). Så snart godkjenning låg føre, informerte eg lærarkollegiet om prosjektet, og inviterte til deltaking gjennom munnleg informasjon og informasjonsskriv (Vedlegg 5) til alle lærarane ved skulen.

3.8.1 Informantrolla

I invitasjonen til å vere med i forskingsprosjektet informerte eg om tema for studien og kva det ville innebære for informantane å ta del. Eg tok utgangspunkt i *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2021) i utarbeidinga av skriftleg

informasjon og samtykkeskjema. Det vart understreka skriftleg i informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 5) at det var friviljug å ta del, og at informantane kunne trekke seg når og dersom dei ønskte det utan at det ville få konsekvensar for dei eller utviklingsarbeidet. Det vart også opplyst om at prosjektet var godkjent av NSD og korleis eg ville gå fram for å anonymisere informantar og sikre at data vart lagra trygt. Skulen har også fått eit fiktivt namn. Sletting av data i etterkant av prosjektet vart også gjort greie for i informasjonsskrivet er som er lagt ved (Vedlegg 5). Eg kontrollerte ved kvart opptak at dei som hadde samtykka ikkje var erstatta av vikarar eller andre som var komne inn på trinnet på kort varsel og dermed ikkje var informerte eller hadde samtykka. Eg lærte raskt å alltid ha med tomme samtykkeskjema til kvar samling og å vere budd på å kome «tomhendt» attende frå samling dersom sjukefråværet var stort eller der var tilfeldige vikarar på jobb denne dagen.

I kva grad den friviljuge deltakinga var reell, var noko eg la vekt på å undersøke i intervjuet. Her ønskte eg å finne ut av om dobbeltrolla mi som både partnar i utviklingsarbeidet og forskar hadde blitt opplevd som noko form for press til å ta del. Begge intervjuane inneheldt dermed eksplisitte spørsmål om dette.

I transkriberinga av samtalar og intervju fekk deltakarane fiktive namn, og det vart ikkje gitt opp annan informasjon som kunne identifisere enkeltpersonar. Det er likevel slik at lærarane sjølve, som veit at skulen var med på prosjektet, vil kunne gjere seg opp meiningar om kven av dei som har sagt kva når eg nyttar sitat frå samtalar eller intervju i drøftinga av funna mine. Særleg gjeld dette der eg viser til utsegner frå leiinga. Det er dermed ikkje slik at det er heilt umogleg at nokon av dei som er informerte om prosjektet kan gjere seg opp ei meining om kven som har sagt kva. Dei einaste data som vart nytta utan frå dei som hadde samtykka skriftleg, bortsett frå loggen min, er spørsmålet frå det anonyme spørjeskjemaet (Vedlegg 7). Dette vurderte eg som ønskeleg å ta med, sjølv om det ikkje var slik at eit samla kollegium hadde gitt skriftleg samtykke til dette.

Grunngjevinga for denne vurderinga, er at skjema var heilt anonymt, og berre besto av avmerkingar og avkryssingar på eit ark. Dei tilsette vart informerte i informasjonsskrivet om at data frå desse kunne nyttast i forskinga, og også gjort munnleg merksame på dette ved utdeling av skjemaet. Då skjema vart gjort om til eit digitalt skjema som inneheldt dei same spørsmåla, vart innstillingane sette til at skjema ikkje skulle hente e-postadresser eller andre persondata. At spørjeskjema var anonymt, innebar også at det ikkje vart kontrollert om alle som var til stades leverte inn. Slik var det mogleg å velje å ikkje ta del i denne innsamlinga.

Eg vurderer det dermed som etisk forsvarleg å ta i bruk anonyme data frå deltakarane i utviklingsarbeidet utan skriftleg samtykke.

3.8.2 Forskarrolla

At eg er tilsett som rådgjevar for Dekomp ved Høgskulen i Volda samstundes som eg forskar på utviklingsarbeid som eg driv gjennom ordninga, medfører sjølvstøtt etiske utfordringar. Når eg både har ansvar for kvaliteten i utviklingsarbeidet som vert gjennomført og er med på planlegging og gjennomføring, vil det vere umogleg å vere fullstendig nøytral i forskarrolla.

Ei av utfordringane vil vere om svar og samtalar kan verte farga av eit ønske om å framstille utviklingsarbeidet som betre enn det ein eigentleg opplever det, å bekrefte forskaren sin posisjon som fagperson eller å stille seg sjølv i eit fordelaktig lys. Dette kan skje både bevisst eller ubevisst frå informantane si side (Nilssen, 2012, s. 31). For å kome denne utfordringa i møte, var det viktig å gje god informasjon om skiljet mellom utviklingsarbeidet og forskingsprosjektet. Dette vart gjort i den skriftlege informasjonen til deltakarane, i samtalar i forkant av opptak og i invitasjon og munnleg innleiing til intervjuet. Her var det viktig å finne ein balanse i det å skulle oppmunde informantane til å vere ærlege, men ikkje gå så langt i desse oppmundingane at dei vart påverka til å overdrive det negative. Målet er at empiriske data skal reflektere deltakarane sine erfaringar og meiningar best mogleg. Det vil då vere eit poeng å halde seg sjølv i bakgrunnen, sjølv om vi ikkje skal innbille oss at vi kan vere usynlege (Malterud, 2011, s. 38).

Samstundes vil det at relasjonen allereie er etablert, og at deltakarane veit at forskaren har innsikt i og er engasjert i deira læring og arbeidskvardag også kunne vere ei føremon. I slike situasjonar kan det å ha ein etablert relasjon der informantane kjenner til forskaren og hennar kompetanseområde vere eit viktig bidrag til openheit i intervjusituasjonen og kunnskapsproduksjonen som skjer i denne situasjonen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 336). Dette opplevde eg både i intervjuet med leiinga, som var opne både om utfordringar undervegs i utviklingsarbeidet, korleis dei hadde opplevd samarbeidet med HVO og korleis dei oppfatta situasjonen på skulen, og i intervjuet med lærarane.

Når forskaren, slik som i dette tilfellet, har ei eigeninteresse av at utviklingsarbeidet vert vellukka og at ein på basis av dette kan starte andre, liknande arbeid, vil denne eigeninteressa kunne vere ei utfordring. Det vil vere positivt både for Høgskulen i Volda og underteikna om

funna peikar i retning av at vi har bidrege til eit utviklingsarbeid med positive effektar for Sletta skule. I denne situasjonen vil det vere avgjerande at eg som forskar gjennom heile arbeidet er medviten på å vere ærleg om kva eg finn. Slik kan eg motvirke at eg lar mine uerkjende hypotesar overdøyeve den kunnskapen som feltet skulle bidra med, utan at eg merkar det, slik Malterud (2011, s. 178) åtvarar mot.

Eg har gjennom heile arbeidet vurdert føremoner og ulemper for deltakarane, og hatt eit mål om å ivareta integriteten deira på best mogleg måte. Det er deira fortellingar, deira profesjonsfelleskap og deira samtalar som skal skildrast, sjølv om det vert gjort gjennom mine brillar. Ein del av desse vurderingane har vore å ikkje be om fleire intervju, og å ikkje be om å få ta opptak av meir kvardagslege samtalar som til dømes teammøte eller liknande. Slike fora kunne gitt andre og rikare bilete av samtalane og refleksjonen som skjer lærarane i mellom. Eg vurderer likevel at dei tilsette ved Sletta skule har strekt seg langt for å bidra til prosjektet i ein travel lærarkvardag. Gjennom dei tiltaka som eg har lista opp, har eg dermed prøvd å sikre at risikoen for å utsette informantane for psykisk uro, misbruk, fordreining eller gjenkjenning er redusert så mykje som mogleg, slik Malterud (2011, s. 201) minner om.

Ei anna etisk vurdering som må gjerast, er om føremålet med forskingsarbeidet og informantane si deltaking bidreg med noko nytt, og at vi ikkje kastar vekk informantane si tid og velvilligheit på å undersøke fenomen som vi allereie har tilstrekkeleg kunnskap om. Vi som forskarar forsyner oss av andre si tid og tillit. Då gjeld det at vi har eit relevant og nyttig tema for prosjektet, men også at vi ikkje samlar inn eit unødig stort omfang av data. I botnen for alt dette ligg ei forskningsetisk forplikting i å gjennomføre eit forskingsprosjekt på ein måte som fører til vitenskapleg kunnskap. Om ikkje vi følgjer dei spelereglane som sikrar kvaliteten på prosjektet og resultatane, er føresetnadene vi presenterer for informantane brotne (Malterud, 2011, s. 206). Eg vurderer det slik at det prosjektet eg gjennomfører her, kan gje innsikt i prosessar på skulane som kan vere interessante og kanskje til og med nyttige og relevante for andre som skal drive utviklingsarbeid i lærande profesjonsfelleskap.

4 Analyse

Føremålet med denne studien er å undersøkje korleis lærarane sine samtalar om leseopplæringa kan påverke det lærande profesjonsfellesskapet dei er ein del av. Grunnen til at eg meiner at dette er viktig å undersøkje, er det utbyttet for både lærarar og elevar som teorigrunnlaget mitt skildrar som resultat av ein samarbeidsbasert kultur. Målet om lærande profesjonsfellesskap er fastsett i overordna del av læreplanverket (LK20):

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Når verdien av felles refleksjon for vidareutvikling av praksis er så tydeleg påpeikt, har eg valt følgjande problemformulering for prosjektet:

Korleis kan samtalar om leseopplæring bidra til det lærande profesjonsfellesskapet i eit lærarkollegium?

Dette vil eg undersøkje ved hjelp av desse fire forskingsspørsmåla:

5. Kva kjenneteiknar samtalanene?
6. Kva utvikling finn eg i samtalanene i løpet av perioden med utviklingsarbeid?
7. Korleis forklarar leiarar og lærarar utviklinga?
8. Kva kan utviklinga ha å seie for profesjonsfellesskapet ved skulen?

Svar på forskingsspørsmål 1 og 2 gir eg ved å først presentere funna frå spørjeskjemaet og utviklinga som denne undersøkinga viser. Deretter gjer eg det same med funna frå lærarsamtalanene; presenterer funna i samtalanene og samanliknar dei for å finne om der er ei utvikling i samtalanene og kva denne utviklinga i så fall inneber.

Svar på forskingsspørsmål 3 gir eg ved å analysere gruppeintervju med leiinga og lærarteamet som eg følgjer særskilt, og aktivt leite etter utsegner som stadfester eller motseier dei funna som eg sit med etter svara på spørsmål 1 og 2.

Samla vil dette vil gje verdifull informasjon til drøftinga i kapittel 5 der eg vil svare på forskingsspørsmål 4 om kva konsekvensar funna kan ha for profesjonsfellesskapet på skulen, og gjennom dette svare på problemformuleringa for prosjektet.

4.1 Kva kjenneteiknar samtalane?

4.1.1 Analyse av spørjeskjema

Spørjeskjema vart henta inn frå lærarane ved tre høve over ein periode på 20 månader. Første innhenting av spørjeskjema vart gjennomført i september 2021. Søylen viser kor mange lærarar som har plassert skulen på kvar av alternativa frå 1 til 6, der 1 tilseier at påstanden i tabelltittelen pregar praksis på skulen i liten grad, medan 6 betyr at lærarane meiner at påstanden pregar skulen i stor grad.

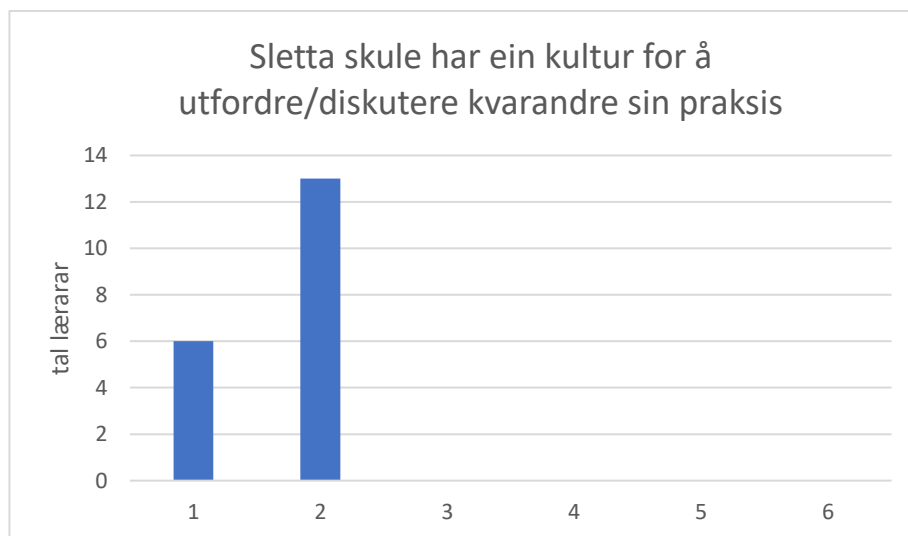


Fig 3: Svar frå første gongs innhenting av spørjeskjema

Her ser vi at dei 19 lærarane som svarte markerer for 1 (6 lærarar) og 2 (13 lærarar). Innleiingsvis såg lærarane ein kort film som tematiserer korleis lærarar kan snakke saman på ein undersøkjande måte om elevresultat og eigen praksis. Denne filmen var det tydeleg at lærarane ved Sletta ikkje kjende seg att i.

I loggen min står det: *I plenumssamtale om resultata etter gjennomføring seier ein av lærarane: Eg kunne aldri ha utfordra dei andre sin praksis. Eg kjenner meg mest som ein ryggradslaus kameleon.*

Eg har vidare notert: *Andre meinte det var unaturleg å utfordre andre sin praksis, sidan dei oppfatta kollegaene som veldig dyktige. Dei ser det ikkje som naturleg å stille spørsmål ved praksisen til kollegaene.* Det var altså tydeleg at lærarane i liten grad opplevde at dei hadde ein samarbeidspraksis som innebar å undersøkje og diskutere eigen og andre praksis.

Utsegnene om at dei andre var så dyktige at det ikkje var naudsynt, indikerer også at ikkje alle

såg praksisen som særleg problematisk. Loggen min viser også at skuleleiinga i planleggingsmøte stadfester at skulen i stor grad er prega av det leiinga omtaler som ein *harmonikultur*.

Andre innhenting av spørjeskjema vert gjort i mai 2022, åtte månader etter oppstarten. Skulen har gjennomført fem samlingar i utviklingsarbeidet sidan sist innhenting, og lærarane har hatt fleire utprøvingar baserte på ulike teoretiske modellar for god lese- og skriveopplæring og praksisdøme frå fagtilsette ved høgskulen mellom samlingane.

Dei oransje søylene viser kor mange lærarar som har plassert skulen på kvar av alternativa frå 1 til 6, der 1 tilseier at påstanden i tabelltittelen pregar praksis på skulen i liten grad, medan 6 betyr at lærarane meiner at påstanden pregar skulen i stor grad.

Dei 17 lærarane som svarar denne gongen spreier seg mykje meir ut over skalaen, og markerer for 1 (3 lærarar), 2 (3 lærarar), 3 (7 lærarar), 4 (3 lærarar) og 5 (1 lærar).

Stolpediagramma for påstanden liknar ei normalfordelingskurve med toppen midt på. Dette indikerer at fleire lærarar meiner at dei no diskuterer og utfordrar kvarandre sin praksis. Fire lærarar skårar praksisen til 4 eller betre.

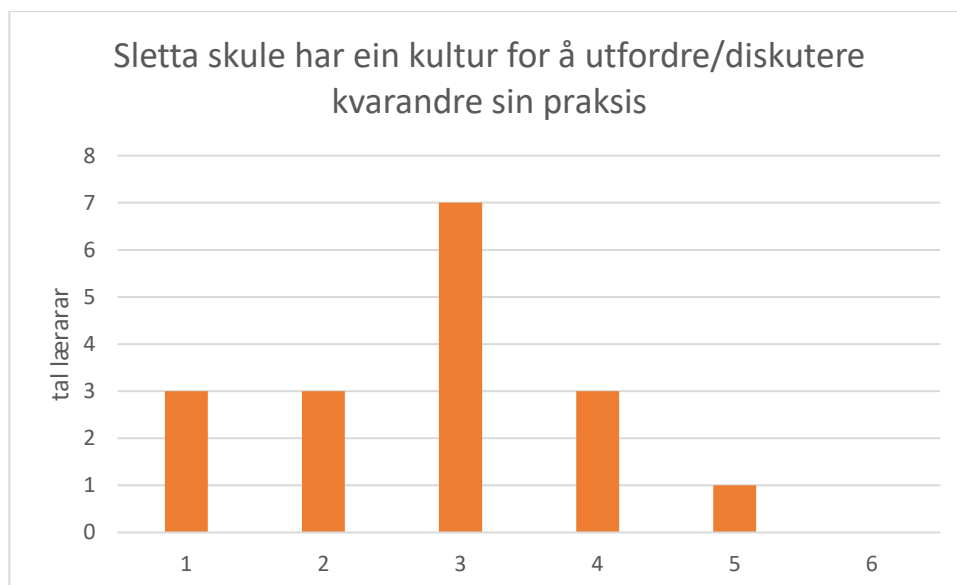


Fig 4: Svar frå andre gangs innhenting av spørjeskjema

Tredje og siste innhenting av spørjeskjema skjer i april 2023, 19 månader etter oppstart av utviklingsarbeidet.

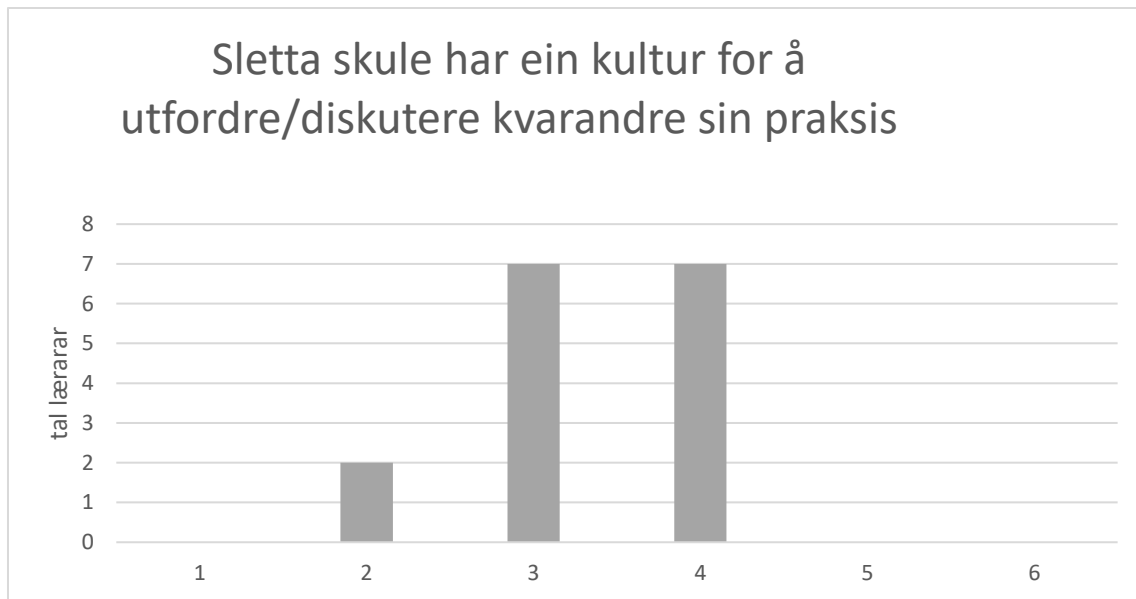


Fig 5: Svar frå tredje gangs innhenting av spørjeskjema

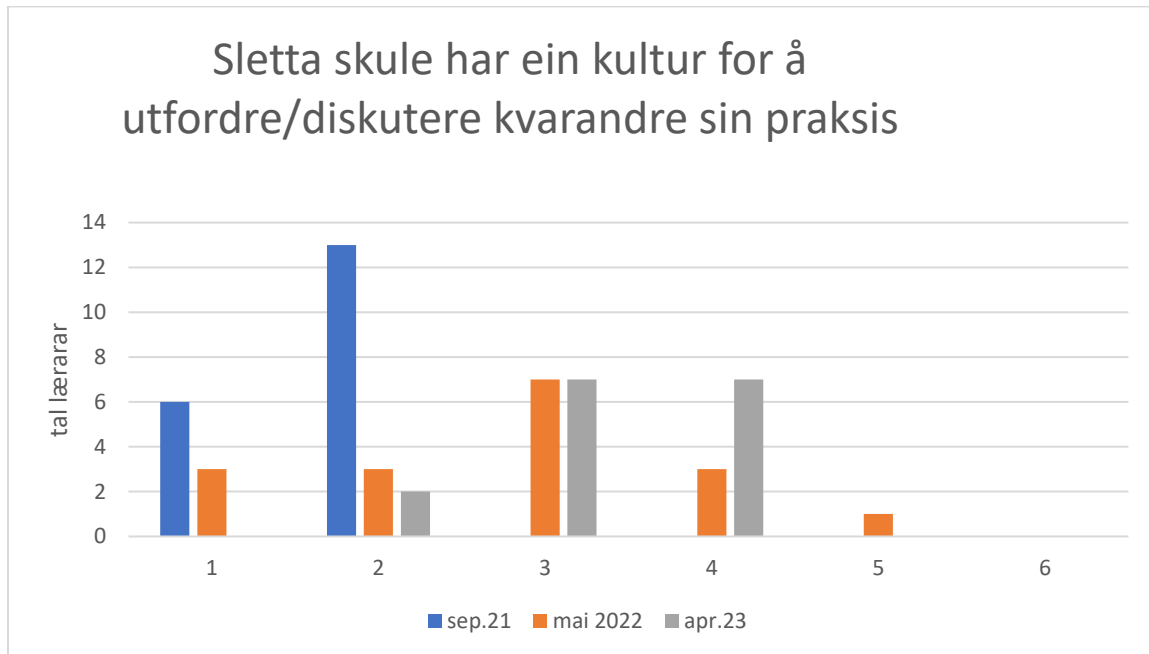
Her har dei 16 lærarane som svarar fordelt seg på 2 (2 lærarar), 3 (7 lærarar) og 4 (7 lærarar). Resultata viser ei større einigheit i lærarkollegiet enn ved førre innhenting. Det er ingen som vurderer praksisen til 5 eller 6. Det er sju lærarar som skårar praksisen til 4 eller betre.

4.1.2 Samanlikning av svara frå spørjeskjema: Kva utvikling finn eg i samtalan i løpet av perioden med utviklingsarbeid?

Innsamlinga er gjort med relativt få lærarar, og sidan skjema var anonymt veit vi ikkje om det er dei same lærarane som svarar kvar gong. Eg får 19 svar ved første innhenting, 17 svar i den andre og 16 den tredje gongen. Det har vore noko utskifting i kollegiet løpet av to år. Når skulen har 23 lærarar tilsett våren 2023, ser eg at ikkje alle lærarane har svart på spørjeskjemaet. Samstundes er talet svar så høgt at ein stor del av lærarane på Sletta vil ha svart på skjemaet alle tre gongane. Ved siste gongs innhenting har 75% av dei tilsette lærarane svart på skjema. Utviklinga i diagrammet viser ein tendens som er interessant å få bekrefta eller avkrefta gjennom analyse av refleksjonssamtalane, og gjennom gruppeintervju med det same lærarteamet og skuleleiarane.

Som stolpediagrammet under viser, ser det ut til at lærarane sitt syn på om dei diskuterer og utfordrar kvarandre sin praksis endrar seg i løpet av utviklingsarbeidet. Dei blå stolpane viser korleis lærarane fordelte svara sine utover alternativ 1 til 6 i september 2021, dei oransje

stolpane viser svarfordelinga i mai 2022 og dei grå stolpane syner korleis lærarane vurderte praksisen sin i april 2023.



Figur 6: Samanlikning av svar frå spørjeskjema

I september 2021 svarar 19 lærarar på spørjeskjema. Lærarane markerer for alternativ 1 (6 lærarar) og 2 (13 lærarar). Her er ingen som vurderer praksisen til 4 eller betre.

I mai 2022 har 17 lærarar svart. Dei har markert for alternativ 1 (3 lærarar), 2 (3 lærarar), 3 (7 lærarar), 4 (3 lærarar) og 5 (1 lærar). Fire lærarar vurderer praksisen til å vere «over middels» og skårar den til 4 eller betre.

I april 2023 svarar 16 lærararar på innsamlinga. Svara fordeler seg på alternativa 2 (2 lærarar), 3 (7 lærarar) og 4 (7 lærarar). Det er ingen som vurderer praksisen til 1. Det er sju lærarar som meiner at skulen har ein praksis som er «over middels» og skårar den til 4 eller betre.

Ut i frå skilnaden mellom resultatata frå dei tre innhentingane, finn eg at lærarane oppfattar at dei i større grad diskuterer og undersøker eigen praksis i april 2023 enn dei gjorde i september 2021.

Etter å ha presentert resultatata frå spørjeskjema og utviklinga i desse, går eg no vidare til analysen av lærarsamtalane.

4.2 Analyse av lærarsamtalane

4.2.1 Koding og kategorisering av lærarsamtalane

Koding og kategorisering av lærarsamtalane vart gjort ved å gå gjennom transkripsjonane ein etter ein, og nytte *konstant komparativ analysemetode* (Nilssen, 2012, s. 80). Dette er gjort greie for i kapittel 3.

Når eg undersøker utsegnene ut i frå den sosiale konteksten, slik Mercer (2010, s. 9) poengterer er sentralt i sosiokulturell diskursanalyse, inneber det at eg heller enn å plukke korte sitat frå enkeltutsegner som illustrerer poeng, i teksten vidare vil vise lengre utdrag frå lærarsamtalar og intervju. Slik vonar eg at lesaren vil få ei betre innsikt i grunnlaget for funna eg gjer og drøftingane som følgjer.

4.2.2 Ordtelling i lærarsamtalane

For å sikre kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metodar som sosial diskursanalyse inneber, gjennomførte eg i tillegg til den opne kodinga ei ordtelling av utvalde ord i dei transkriberte lærarsamtalane. Å utvide empirien på denne måten, gir meg moglegheit til å ytterlegare undersøkje refleksjonen som skjer lærarane i mellom.

4.3 Funn i lærarsamtalane – Kva kjenneteiknar samtalane?

4.3.1 Funn i samtale 1

Samtale 1 vert tatt opp i mars 2022. Det er den femte samlinga i utviklingsarbeidet. Lærarane si utprøving er å gjennomføre ei leseøkt i klassen sin, der dei tek utgangspunkt i ein modell for heilskapleg leseopplæring. Denne modellen inneber å planlegge leseundervisninga knytt til ein tekst slik at at elevane får arbeide med både lesing, skriving, forståing og grammatikk i samanheng. Lærarane skal no dele erfaringar som dei har gjort seg med å nytte denne modellen. Sjølv om trinnet har sju lærarar, er det berre tre av dei som er til stades i fellesøkta denne dagen, og som dermed tek del i samtalen. Oppdraget som lærarane fekk sist samling, lyder slik:

Planlegg og gjennomfør ei heilskapleg leseøkt i ein av klassane du underviser i. Noter ned erfaringar som du kan dele med kollegaer på neste samling. De kan bruke ein av

tekstene vi viser her, eller ta utgangspunkt i ein av tekstene som klassa elles skal jobbe med i eit av faga. Legg vekt på før-lesefasen og ha fokus på kva som er viktig for at elevane skal forstå. Sentrale stikkord er leseoppdrag, målretting, bakgrunnskunnskap, tilrettelegging.

Igangsettinga av sjølve samtalen er slik:

Samtal i gruppe:

1. Korleis har de planlagt for/arbeidd med heilskapleg leseopplæring sidan sist?
2. Kva tekstar har de brukt (tilrettelegging)?
3. Del døme på leseoppdrag elevane har fått
4. Korleis har de arbeidd med før-lesefasen? Kva er viktig for at elevane skal forstå teksten?

Samtalen inneheld relativt mykje av kategorien skildring av praksis, og spørsmål om korleis andre gjennomfører ulike undervisningsaktivitetar:

Cecilie: Ok, for den må du forklare for meg... Korleis du...

Berit: Rammenotat det er, ja tre kolonnar med ord, og så forklaring... I Skolestudio er jo dei tekstane veldig..(humrar) Ofte står det sånn... «ord å lære» - trykk på pluss. Så står ordet der og så står der ei forklaring. Så det er berre å hente ut ordet og så forklaringa. Og siste kolonnen der skal dei teikne.

Grunngjevingane av eigen praksis, som stort sett kjem uoppfordra, er i stor grad generelle men også grunngjevne med elevmotivasjon:

Berit: Eg tenkjer å berre få den teksten og skulle lese er ganske kjedeleg og lite motiverande... Men då var oppdraget mens dei las; set strek under namnet på alle sjukdommane du finn i teksten. Så då gjekk dei i gang og jobba seg gjennom teksten

Cecilie stadfestar det Berit seier:

Cecilie: Ja, det er jo ...

Berit: Og då har dei eit mål med det dei skal gjere.

Samtalen inneheld også ein stor del av kategorien støtte og stadfesting. Dette viser seg mellom anna når Cecilie ikkje kjenner til dei metodane som dei andre nyttar i leseopplæringa:

Agnes: Du har vel jobba på [ein annan skule] før også, og der hadde du ikkje norsk...

Cecilie: Nei, eller eg hadde norsk i tiande, men då vart det jo jobba på ein annan måte.

Agnes: Ja, ja (mens Cecilie snakkar, bekreftande) Heilt sikkert mykje nytt for deg dette, når du starta no for berre eit par månader sidan....

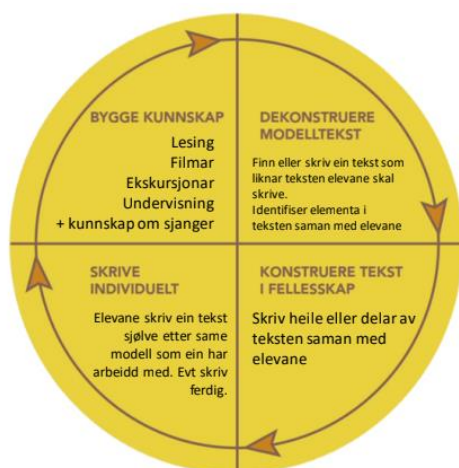
Cecilie: Ja, det er kjempemasse.

4.3.2 Oppsummering av funn i samtale 1: Kva kjenneteiknar samtalen?

Oppsummert er samtale 1 er i stor grad prega av kategoriane støtte og stadfesting, og av skildring av praksis. Ordteilinga viser at lærarane stiller spørsmål om *korleis* fire gonger, men ikkje nyttar ordet *kvifor*. *Fordi* finn eg ein gong. Eg finn ingen utforskande spørsmål eller samtalar om korleis elevane responderte på opplegget. Om dei vurderer at elevane hadde utbytte av denne måten å gjennomføre leseopplæringa på finn eg heller ikkje spor av, ut over generelle utsegner om kva som kan motivere.

4.3.3 Funn i samtale 2

Samtale 2 vert gjennomført om lag ein månad etter samtale 1. Samlinga er nok ein gong prega av pandemi, og også denne gongen er berre tre av sju lærarar til stades. Berit er den einaste av dei tre som var med sist. Sjukefråværet ved skulen er høgt både blant elevar og tilsette, trinnet har hatt lærarstudentar i praksis. Lærarane har difor ikkje gjennomført utprøvinga som handlar om skriving av fagtekst etter ein modell som heiter sirkelen for undervisning og læring. Denne var tema på sist samling.



Figur 7: Sirkelen for undervisning og læring

Lærarane nyttar difor økta til å planlegge korleis dei skal gjennomføre utprøvinga. Kategorien støtte og stadfesting kjem tydeleg til syne:

Berit: For det passar betre saman då, viss vi no skal skrive saktekst, så brukar vi norsktimane meir til å lære om sjanger...

Dagny stadfester det Berit seier:

Dagny: Mhm. Sjangerlære

Berit: Ja, kunnskap om sjangeren saktekst og så får dei meir kunnskap om temaet religion i tematimane.

Dagny: Mhm

I denne samtalen finn eg kategorien eleven si læring når lærarane vurderer korleis oppgåva kan bidra til tilpassa opplæring

Berit: Ein saktekst har lavt nivå og høgt nivå, men om kriteria er at du skal ha ei innleiing, tre avsnitt og ei avslutning for eksempel? Då er det jo ein saktekst dersom dei har skrive ei eller to setningar på kvart avsnitt.

Eli: Mhm

Berit: Så då har dei ein saktekst, sant? Så eg tenkjer ei slik oppgåve er veldig fin i forhold til det med tilpassa opplæring?

Dagny: Mhm

Berit: og med ein slik modelltekst som dei kan ha tilgjengeleg så, sjølvsagt med hjelp, då, så er det ei oppgåve eg kan gi til alle mine elevar

(...)

Eli: Det [startsetningar] vil jo kunne hjelpe dei som slit (Dagny og Berit seier ja) også viss ein startar meir for dei, at dei som greier seg sjølve berre får malen, men at dei andre får noko ekstra

Samtale 2 er prega av støtte og stadfesting, og noko skildring av praksis. Det som skil den frå samtale 1, er at den har innslag av kategorien elevane si læring.

Mot slutten av den planleggingsøkta som samtalen eigentleg er, påpeikar Eli manglar i opplegget lærarane har blitt einige om:

Eli: Kva skal det munne ut i?

Berit: Det skal jo ende opp i ein saktekst.

Eli: Ja, men skal vi gjere noko med den? Eller berre ha den?

Berit: Det er jo kjekt om dei på ein måte... Det bør jo vere eit føremål med teksten, ja.

Eli: Ja, det vil motivere meir, trur eg.

Her ser vi at Eli og Berit hentar fram det som vart tatt opp meir generelt i samtale 1, at lesing og skrivning må ha eit føremål for at oppgåva skal gje meining og motivasjon for elevane, altså bidra til elevane si læring. Eli minner dei andre på noko dei tidlegare sjølve har peika på er viktig. Dette er første gongen eg ser spor av kategorien lærarane si læring.

4.3.4 Oppsummering av funn i samtale 2: Kva kjenneteiknar samtalen?

Det er gjennomgåande i samtalen at lærarane viser stor grad av tillit til dei andre sine vurderingar og er einige om kva dei som kollektiv skal gjere. Ordteilinga stadfester dette når lærarane heller ikkje i denne samtalen spør kvarandre om *kvifor*, men nyttar *korleis* åtte gonger og forklarar med *fordi* to gonger. Samtale 2 inneheld dermed element av både elevane si læring og lærarane si læring, sjølv om støtte og stadfesting og skildring av praksis dominerer samtalen.

4.3.5 Funn i samtale 3

Samtale 3 vert gjennomført i oktober i det andre året i utviklingsarbeidet. Det er den niande samlinga totalt. Lærarane har gjort ei utprøving som handlar om å nytte opne og autentiske spørsmål i klasseromssamtalen for å arbeide med fagomgrep i klassen og aktivisere elevane. Fire av dei sju lærarane er til stades. Både Berit, Dagny og Eli deltok i samtale 2, medan Gry er ny på trinnet. Dette er den første samtalen der eg oppfattar at fleire av lærarane er ivrige etter å dele sine erfaringar med utprøvinga dei har gjort.

Berit: Ok, er der nokon som har planlagt og verkeleg føler dei har gjort eit... Tappert forsøk (nesten i kor med Eli som også seier «tappert forsøk»)

(Dei ler)

Berit: Men som har sett seg ned og planlagt autentiske spørsmål og tenkt at: «No, denne samtalen her skal eg forske på» og gjort det... På ein måte...Skikkeleg?

Eli: Eg har

Berit: Du har

Samtalen inneheld tydelege element av undersøking og utfordring, og lærarane støttar kvarandre i å undersøkje og dele erfaringane sine. Her finn eg lærarane si læring fleire stader. Eit eksempel er når Berit ber Eli utdjupe erfaringane sine med klasseromssamtalen:

Berit: Men føler du at samtalen vart annleis fordi du hadde tenkt over at du ønskte å..?

Eli: Ja det vart den, men eg kjende at problemet vart at eg for fort gjekk tilbake til å skulle fortelje kva dei skulle gjere. Fordi at når dei mangla fagomgrep, vart eg for oppteken av å forklare det for dei. Eg bremsa den samtalen litt mykje, trur eg. Så eg var problemet (dei ler).

Her ser vi korleis Eli reflekterer kritisk over sin eigen praksis og er trygg i å dele dette med kollegaene sine. Sjølv om Berit utfordrar med spørsmålet sitt, ønskjer ho framleis å støtte når Eli set eigen praksis under lupa:

Berit: Det er jo eit dilemma, for du vil jo spore dei inn på desse omgrepa, dei skal jo lære dette, så du kan jo ikkje sleppe det heilt, nødvendigvis...

Eli nyttar støtta frå Berit til å reflektere over kva ho kan gjere annleis, heller enn å berre akseptere den:

Eli: Ja, men eg trur det hadde vore meir matnyttig om eg hadde lært dei dette frå før, altså lært dei kva improvisasjon er, og miming og teatersport. Då hadde det truleg vore lettare for dei å ha ei meir fagleg retta samtale.

Når Eli er ferdig, tek Gry uoppfordra ordet og deler sine erfaringar frå utprøvinga. Ho byggjer vidare på Eli sine utsegner når ho vurderer si eiga utprøving:

Gry: Vi brukar å sjå ein serie som heiter «klassen». Og der er det laga ein del refleksjonsspørsmål. Når eg går gjennom desse spørsmåla, så vert det ofte litt slik hastegjennomgang. Men når eg gjorde dette, så fekk eg meg sjølv til å gå litt seinare, å få elevane meir med. Som Eli seier, «kan du forklare det nærmare?» «Kva meinte du med det?» Og så svarte dei kvarandre. Så eg følte at det vart ein betre samtale då.

Gry reflekterer over kva denne praksisen har å seie for elevane si læring, og korleis ho kan gjere ei endring i klasseromssamtalane:

Gry: Men vi reflekterte meir rundt det. Desse spørsmåla «korleis veit du det?» og «kan du gje eksempel på det?», då kom dei med mykje forskjellig. Så eg kjende det var ei hjelp til meg sjølv til å ikkje haste gjennom, at dei fekk litt meir tid til å tenkje.

Eg ser at lærarane viser til andre sine erfaringar, byggjer vidare på kvarandre sine utsegner og relaterer desse til eigne erfaringar av endra undervisning. Eg opplever også for første gong at ein av lærarane ikkje utan vidare tek i mot reint emosjonell støtte frå ein kollega, men ønskjer å grunngje utsegna si med fagleg motivasjon, heller enn «å ha vore flink». Dette tolkar eg som at gruppa har utvikla ein auka aksept for å kunne ha reelle, faglege diskusjonar og i større grad ser på det å dele meiningane sine som ein måte å kome vidare og utvikle seg på, heller enn å sjå ueinigheit som noko «farleg» som truar fellesskapet:

Eli: Eg var her ikkje sist gang, så eg har berre lese meg opp og tatt utgangspunkt i kva eg trudde.

Berit: Du er så pliktoppfyllande og flink og god.

Eli: Nei, egentleg ikkje.

(Dei ler)

Eli: Det er berre det at dette med drama interesserer meg litt, så det er spennande å teste ut nye ting då.

4.3.6 Oppsummering av funn i samtale 3: Kva kjenneteiknar samtalen?

I samtale 3 finn eg altså framleis mykje støtte og stadfesting. Det er ein god tone mellom lærarane og framleis svært mange *mhm* og *ja*. Denne gongen opplever eg likevel at lærarane undersøker og utfordrar kvarandre og samtalen inneheld no både eiga læring og elevane si læring. Dette ser eg i måten lærarane vurderer og reflekterer over korleis dei agerer i klasserommet og kva dette kan ha å seie for elevane si læring. Dei peikar også på korleis dei kan forbetre undervisninga til neste gong. Her er lite skildring av praksis, anna enn som grunnlag for å vurdere lærarane si læring og elevane si læring.

Ordtellinga viser ikkje dette like klart, men eg finn ordet *kvifor* ein gong i løpet av samtalen. Ordet *korleis* finn eg også ein gong, noko som støttar funnet om at denne samtalen ikkje hovudsakleg inneheld skildring av praksis. Lærarane grunnjev standpunkta sine med *fordi* fire gonger. Dette kan indikere at dei gjennomfører ein meir undersøkjande samtale der dei i større grad grunnjev utsegnene sine.

4.3.7 Funn i samtale 4

Samtale 4 vert gjennomført i januar 2023, og har som utgangspunkt at lærarane har arbeidd med ein fagtekst i teikneserieformat. Ein del av elevane på Sletta hadde vanskar med denne typen tekst på sist gjennomføring av Nasjonale prøver. Oppdraget til denne samlinga var å planlegge ei økt som kunne auke leseforståinga av denne typen tekst. Fem lærarar deltek i samtalen, inkludert Berit, Dagny og Eli som var med sist. Denne gongen er også Agnes, som var med i første samtale, og Frida til stades. Eli og Agnes har nytta teksten i ei leseøkt med kvar sin enkeltelev. Det fører til at lærarane diskuterer elevane si læring på ein konkret måte som eg ikkje har sett før:

Eli: Eg har juksa, eg. Eg gjorde ikkje den oppgåva, for eg synest den var så vanskeleg. Men eg tok teksten og brukte med [elevnamn]. Vi las, og så snakka vi om «kva sjanger er dette?» Og då svarar ho at det synest ho er kjempevanskeleg, for ho ville ha sagt at det var fagtekst, men det var teikneserie. Og teikneserie er ikkje fagtekst.

Nokre andre kjem med bekräftande lydar av typen aha, mhm, ja

Dagny synest likevel at dette bør undersøkjast nærare:

Dagny: Så ho sa sjølv at ho ville ha sagt at det var ein fagtekst?

Eli: Ja. Og så snakka vi litt kring det, og ho sa at ho synest det var for forvirrande, for der var så mykje tekst og bilete om kvarandre... Mest sannsynleg fordi nokre ruter var på ein måte fagtekst, medan andre var med snakkebobler, altså typisk teikneserie. At det var derfor det vart forvirrande.

Denne utsegna gjer at lærarane går inn i den konkrete teksten og leitar etter kva som kan vere utfordrande for elevane, og kva som kan bidra til meistring:

Frida: Mitt inntrykk ut i frå den teksten som er lekse denne veka, er at dei som er har lese ein del teikneseriar hadde lite problem med å finne fram og forklare ting ut i frå bileta, (Agnes seier ja), men dei som ikkje er vane med det... Eg trur at det, det vart rett og slett for mykje.

Eli: Ja, at det vert forvirrande då, på ein måte (dei snakkar litt i munnen på kvarandre)

Frida: At den faktabiten, det handla om CO2 og 10 prosent og slikt. Det vart heftig å skulle både lese den teksten, faktadelen og bileta også (dei andre bekreftar undervegs).

Agnes: Eg tok ut ein ganske svak lesar og gjekk gjennom den lekse i dag, og eg var heilt imponert over kor kjapt han tok alle ting. (Nokon seier ja) Han er sikkert van med å lese teikneserie. (Nokon seier mhm). Han svarte og hadde rett og fekk veldig med seg kva som var fag, kva som var viktig av faginnhald (Berit seier ja). Det hadde ikkje eg trudd.

Eg ser igjen at teamet har rom for å utfordre kvarandre sine utsegner når Eli og Frida problematiserer Berit si framstilling av ei oppgåve der elevane skal tenkje kritisk og vurdere føremålet med teksten:

Berit: Det siste spørsmålet som vi heller ikkje ga i lekse [...] var om denne teksten er laga for å underhalde, for å påverke eller for å informere. Og då skulle dei ta stilling til kva for ei av setningane det var som passa best. Då var det fleire som svarte at den er for å underhalde. Sant, for det er den forventninga dei har til ein slik tekst. Men så var det heldigvis nokre som sa nei, nei.

Eli: Men det er jo på ein måte rett det også.

Berit: Ja (med litt latter/spørsmål i stemma).

Frida: At dei blir underhaldne.

Eli: At teksttypen er ein teknikk for å fortelje fakta på ein underhaldande måte.

Berit: Ja, det var vel formulert slik «kva for ein passar best», då...

Eli: Ja eg skjønnte det, men eg ser for meg at det er slik desse elevane tenkjer.

Frida: Ja, viss dei samanliknar med mange av dei andre leseleksetekstene så er jo dette ein «underhaldande tekst».

Når Eli og Frida stiller spørsmål ved om der berre er eitt rett svar på denne oppgåva, reflekterer Berit vidare om kva som vil vere viktig at elevane lærer i møte med slike oppgåver. Slik byggjer ho vidare på Eli og Frida sine innspel og formulerer kva det kollegaene seier medfører for undervisninga lærarane planlegg og elevane si læring. Igjen ser eg at lærarane ved å utforske og utfordre støtter kvarandre i å reflektere og lære:

Berit: Ja, eg tenkjer det er viktig å diskutere desse tinga saman med elevane, at vi ikkje berre deler ut og ber dei løyse oppgåvene, men at dei får snakke saman. Her er det jo heilt klart rom for at dei kan mistolke litt.

Når lærarane diskuterer kva elevane sine utsegner og eiga erfaring med utprøvinga bør føre til i eigen praksis, kjem dei med følgjande utsegner:

Berit: Og då snakka vi jo om at det at det er viktig at elevane møter varierte typar tekstar, mellom anna teikneseriar. Ofte når dei møter teikneseriar er det jo snakk om ein slik type underhaldningssjanger, at ein les for å bli underhaldt. Men i denne samanhengen er det jo ein fagtekst eller ein argumenterande tekst. Så vi snakka om det at vi må finne desse tekstene.

Lærarane er altså einige om at elevane må få erfaring med ulike typar tekst, og at undervisninga må ta utgangspunkt i kva typar tekster det er forventat at elevane skal meistre når dei kjem til Nasjonale prøver.

Det er interessant at Eli har gjort si eiga undersøking, heller enn oppdraget som vart gitt i førre samling. Dette kan tolkast som at ho ønskjer å gjere eigne undersøkingar som ho ser som meir føremålstenlege for elevane si og eiga læring enn dei som kjem frå faglærarane ved høgskulen, men også at ho opponerer mot at den individuelle autonomien til lærarane vert utfordra gjennom slike kollektive utprøvingar. Uansett årsak opnar utprøvinga hennar for ei

utforskning av både teksttypen og elevane sitt læringsutbytte som inneheld ein undersøkjande og reflekterande praksis.

4.3.8 Oppsummering av funn i samtale 4: Kva kjenneteiknar samtalen?

Oppsummert inneheld samtale 4 lite rein skildring av praksis. Støtte og stadfesting viser seg framleis i bruken av ja og mhm, og at lærarane stadfester kvarandre sine synspunkt.

Når Dagny inviterer til ei undersøking av eleven sine utsegner om teksten og Frida og Eli problematiserer oppgåva som elevane skulle svare på, tek samtalen i stor grad utgangspunkt i elevane si læring som grunnlag for innhaldet i opplæringa. Dette funnet vert støtta av ordtellinga som finn ordet *kvifor* fire gonger, *fordi* tre gonger medan *korleis* dukkar opp to stader.

4.4 Samanlikning av funn frå dei fire lærarsamtalane: Kva kjenneteiknar samtalane?

Det er eit tydeleg funn at alle dei fire samtalane eg har tatt opp i stor grad er prega av støtte og stadfesting mellom lærarane. Samtale 1 inneheld mykje rein skildring av praksis. Når elevane sin motivasjon og læring er tema, er utsegnene ikkje knytte til læringsutbytte. Lærarane utfordrar kvarandre i liten grad, og stiller få spørsmål om kvifor. Det er likevel slik at samtalane skil seg frå kvarandre. Medan samtale 2 framleis har mykje skildring av praksis, er denne i noko grad knytt til elevane si læring når lærarane stiller seg kritiske til det dei har planlagt og justerer undervisningsopplegget.

I samtale 3 og 4 finn eg ei undersøkjande haldning hos lærarane. Her er skildring av praksis ikkje lausrive frå kontekst, men i mykje større grad knytt til refleksjon over eigen praksis, refleksjon over kva endra praksis fører til for elevane og også tilfelle av at lærarane utfordrar kvarandre sine utsegner. Lærarane samtalar på ein måte som synleggjer samanhengen mellom elevane si læring og kva konsekvensar dette må ha for opplæringa lærarane skal gje.

I samtale 4 ser eg også at lærarane tek utgangspunkt i elevane si læring når dei planlegg korleis dei skal arbeide med ein utfordrande teksttype. Eg finn ein tydeleg refleksiv og undersøkjande praksis i samtale 4.

Etter tellinga av orda *kvifor*, *korleis* og *fordi* i dei fire samtalan, ser eg at ordtellinga ikkje utan vidare viser dei same forskjellane mellom samtalan som kodinga gjer. Her spreier funna seg slik i samtalan:

Tabell 5: Resultat av ordtelling i lærarsamtalar

	kvifor	korleis	fordi
Samtale 1	0	4	1
Samtale2	0	8	2
Samtale 3	1	1	4
Samtale 4	4	2	3

Ordet *korleis* er definitivt flest gonger brukt i samtale 2 (8 gonger), der lærarane heller enn å undersøkje ei utprøving, planlegg skrivning av fagtekst. Sjølv om kodinga av samtalen sameleis som ordtellinga viser at samtale 2 er prega av *skildring av praksis* gjennom bruken av *korleis*, inneheld samtalen også *elevane si læring* og for første gong *lærarane si læring*. Slik erfarte eg at det å søkje etter enkeltord i eit såpass avgrensa materiale som desse samtalan utgjer, kan gje eit ufullstendig bilete av innhaldet i samtalen.

Funn i ordtellinga som samsvarer med funna i den kvalitative analysen av samtalan, er at eg finn ordet *fordi* flest gonger i samtale 3 (4 gonger) og 4 (3 gonger), og ordet *kvifor* definitivt flest gonger i samtale 4 (4 gonger). Dette ordet er fråverande i samtale 1 og 2. Kodinga syner at desse to siste samtalan i stor grad er prega av ein utforskande praksis, men framleis av støtte og stadfesting. Dette vert underbygd av ordtellinga som viser at lærarane stiller kvarandre spørsmål om *kvifor*, og grunngjev med *fordi*.

4.5 Oppsummering av funn frå spørjeskjema og lærarsamtalar: Kva utvikling finn eg i samtalan i løpet av perioden med utviklingsarbeid?

Funna frå spørjeskjema og lærarsamtalan viser at samtalepraksisen til lærarane har utvikla seg i løpet av perioden med utviklingsarbeid. Eg finn at samtalan har endra seg frå å vere prega av rein skildring av eigen praksis til å gje større rom for undersøking og refleksjon kring eigen praksis og elevane si læring, sjølv om lærarane gjennom alle samtalan ivaretek

kvarandre gjennom eit støttande klima. Eg vil vidare gjere greie for korleis leiinga og lærarane forklarar denne utviklinga.

4.6 Korleis forklarar leiinga og lærarane utviklinga?

4.6.1 Funn i gruppeintervjuet med leiinga: Korleis forklarar leiinga utviklinga?

Intervjuet med leiinga vert gjennomført i mars 2023, mot slutten av forskingsprosjektet. Både rektor og assisterande rektor er til stades og deltek aktivt i samtalen. Eg oppfattar dei som opne og ærlege, både når dei snakkar om utfordringar og framgang i utviklingsarbeidet, og også om eiga utvikling og læring. Hovudtema for intervjuet er lærarane sitt og leiinga sitt eige utbytte av å ta del i utviklingsarbeidet. Etter intervjuet har eg fått ei djupare innsikt i kontekst og historikk, samstundes som leiarane har gitt klare svar på korleis dei ser på samtalepraksisen lærarane imellom og utviklinga i denne.

Leinga har heilt frå starten arbeidd med det som kom fram i spørjeskjema om ein lite utforskande praksis. Dei kallar dette for harmonikultur. Dette har dei arbeidd med i tillegg til og i samanheng med utviklingsarbeidet i lesing og eit miljøarbeidarprosjekt. At assisterande rektor det siste året har tatt utdanning i skuleleiing har vore ein faktor i dette arbeidet. Her har altså vore fleire drivarar for utviklingsarbeidet ved Sletta i tillegg til Dekomparbeidet. Begge dei to i leiinga er opptekne av å vise at dei oppfattar lærarane sine som dyktige. Eg finn tydeleg støtte og stadfesting også mellom leiing og lærarar. Det er ikkje kompetansen, men manglande kultur og struktur for deling dei ser som problematisk:

P2: Eg trur ikkje at det har vært noko profesjonskonflikt knytt til dette. Eg meiner stikk motsett at alle er veldig flinke, og vi har tidlegare vore på den harmoni-kulturen som har vore rådande. Det har vore veldig lite stilt spørsmål til korleis ting blei gjort. Det blei kanskje stilt spørsmål, bitte litt innad i teamet, men det er ingen som veit kva andre driv med.

(...)

P2: Det var kanskje sett litt på spissen, men det var nok litt sånn. Så med enkelte ting så er det «sånn vi har gjort dette her på skulen vår», og så har det vore meir eller mindre ubevisst kvifor. Så vi opplever ikkje at kompetansen nødvendigvis har vore lav, men den har vore litt fragmentert og lite sett i system.

Undervegs i intervjuet skildrar leiarane at dei ser ei utvikling mot ein meir kollektiv kultur hos fleire av dei tilsette:

P2: Nei, dei er jo heilt med på det å jobbe med harmonikulturen. Dei er positive og dei dreg med i... Det er ikkje det at dei er einige i alt som skjer her, men det er med eit mål om å få til utvikling. Så lenge det er det, så er det greitt.

Ein faktor som leiinga løftar fram som grunngeving for lite felles refleksjon og deling, i tillegg til manglande kultur og struktur, er tidspresset dei opplever pregar dei tilsette på skulen:

P1: På denne skulen spring vi. Eg sprang ikkje på den førre skulen. Men vi hadde ikkje dårlegare resultat av den grunn. Eg trur vi er i ferd med å få ned springinga, littegrann. Det er framleis hektisk, og det er framleis mykje. Men...

Det er tydeleg at begge leiarane ser ein skule av springande lærarar som problematisk. Samtidig er dei to tydeleg opptekne av å støtte lærarane og omtale dei som kompetente. Igjen finn eg at å gje uttrykk for støtte og stadfesting er viktig på denne skulen:

P2: Eg trur at noko av årsaka til dette er dette hektiske og den praktiske, altså at drifta tek ein. Eg trur ikkje alle er like flinke til å strukturere tida si. Det er ikkje fordi dei ikkje er gode på det dei gjer, men ein har kanskje aldri reflektert over kva ein gjer.

Leiinga meiner å sjå at samtalepraksisen har endra seg i løpet av dei to åra utviklingsarbeidet har gått føre seg. Dei uttrykkjer likevel bekymring for at arbeidet vart sett for fort i gang, at det ikkje vart forankra godt nok:

P1: Men det vi har snakka litt om, er at vi kanskje ikkje forankra denne vi-skulen grundig nok. Sånn ideelt sett så skulle vi hatt meir tid på å planlegge dette. Det har gått bra, men når vi ser bakover no så tenkjer vi « å ja, det kanskje vi burde ha initiert betre» eller «kanskje vi burde ha jobba meir med dette...»

Leiinga skildrar ei dreining frå ein individualisert kultur der lærarane har eit genuint ønske om å dele men manglar strukturar, kultur og tid til dette, til ein meir samarbeidsbasert kultur der lærarane snakkar annleis saman:

P2: Men det vi kanskje merkar, dei største endringane, det er vel at vi høyrer meir profesjonelt snakk.

P1: Mange har snakka om at dei synes det er interessant, når dei sit og øver seg på disse samtalane. Om dei diskuterer lesing eller lekser, det er nesten ikkje viktig for dei. Det er meir det å øve og få tid til å reflektere i lag.

Meg: Å faktisk reflektere og ikkje berre prate?

P2: (Siterer lærarar som øver) «Kvifor seier du det?» «Kvifor seier du det på den måten?» Eller enda meir, når dei faktisk gir kvarandre motstand: «Men når du seier det på den måten, så blir det litt sånn og sånn». «Nei, det eg meiner, er at...» Det blir ei ganske heftig og ivrig meiningsutveksling.

Meg: Så de opplever at dei snakkar annleis saman?

P2: Ja.

Når leiarane observerer dette, vert det viktig å undersøkje om det gjeld berre i samtaleøvingane, eller om dei ser endra samtalepraksis i autentiske situasjonar:

Meg: Men gjer dei det elles også, når dei ikkje øver?

P2: Det var litt det eg meinte om at det skjer meir profesjonelt snakk. [...] Vi er ikkje så velsigna på denne skulen at her er mange plassar å gå når du treng å ha ein profesjonell samtale. Det skjer i personalrommet eller gangen. Det er meir diskusjon og profesjonelle vurderingar og sparringar som skjer. Men det gjeld ikkje berre lesing. Det gjeld mange ting.

Det er tydeleg at leiinga meiner at lærarane samtalar på ein meir undersøkjande måte no enn ved oppstart av utviklingsarbeidet, og at dette også gjeld andre område enn berre leseopplæringa. Dei set denne utviklinga tydeleg i samanheng med utviklingsarbeidet som er gjennomført. Ein del av satsinga på å styrke leseopplæringa, har vore å gje ein av lærarane ei rolle som ressurslærer i lesing med tid til å støtte lærarane og følgje opp enkeltelevar. Det er tydeleg at leiinga ser at dette tiltaket kan ha vore med å bidra til det dei kallar ein auke i profesjonelt snakk.

Dette stadfester dei funna eg sit med etter analyse av spørjeskjema og lærarsamtalar.

Leiinga meiner at sjølv om utviklingsarbeidet i lesing har vore viktig, er arbeidet som er gjort med harmonikulturen det viktigaste som har skjedd på skulen:

P2: Vi kunne aldri gjort det for to år sidan.

P1: Det hadde aldri skjedd ein gong.

P2: Det er nesten det som er det største vi har gjort. Same kva vi har kompetanseheva oss på, så er det noko som går an fordi vi har snudd kulturen litt samtidig.

4.6.2 Oppsummering av funn etter analyse av spørjeskjema, lærarsamtalar og intervju med leiinga: Kva har eg funne ut om samtalanane før lærarintervjuet?

Intervjuet med leiinga stadfester mykje av det eg har funne i mine undersøkingar om ei utvikling mot ein meir undersøkjande samtalepraksis så langt. Leiinga omtalar utviklinga som ein auke i *profesjonelt snakk*. Dei forklarar i stor grad denne utviklinga med arbeidet som er gjort med harmonikulturen, både gjennom dekomparbeidet, men også andre utviklingsarbeid ved skulen. Dei forklarar det også med verdien av eit felles fokus og eit felles kunnskapsgrunnlag i lesing.

Før gjennomføring av lærarintervjuet har eg eit klart inntrykk av lærarane støttar kvarandre si læring gjennom å undersøkje og reflektere saman på ein annan måte no enn ved oppstart av utviklingsarbeidet. Funnet er basert på at leiinga rapporterer om profesjonelt snakk, av det lærarane rapporterer i spørjeskjema og av analysen av lærarsamtalanane. Eg meiner difor at dette er tydelege funn støtta av fleire datakjelder gjennom bruk av ulike metodar.

4.6.3 Funn i gruppeintervjuet med lærarteamet: Korleis forklarar lærarane utviklinga?

Gruppeintervjuet med lærarteamet er den siste innhentinga eg gjennomfører i løpet av dei 20 månadene eg har følgd lærarane på Sletta. Fem av dei sju lærarane på trinnet deltek, og eg opplever at dei svarar ope og ærleg. Eg vel innleiingsvis i intervjuet å informere tydeleg om at sjølv om dei er anonymiserte og eg ikkje vil dele informasjon frå intervjuet med nokon, så vil eg likevel nytte sitat frå samtalen for å illustrere funna eg gjer i studien mi. Denne presiseringa opplever eg at dei set pris på. Sjølv om nokre er meir aktive i intervjusituasjonen enn andre, tek alle ordet og gir uttrykk for sine erfaringar gjennom utviklingsarbeidet

I samtalen gir lærarane uttrykk for at dei har hatt utbytte av dei faglege innlegga om leseopplæring:

Frida: Det er jo ikkje alt som alltid nødvendigvis er nytt. Men det er litt sånn at det forsvinn i mylderet og alt anna vi driv med. Så det er veldig godt å få løfta fram att forskjellige ting.

Agnes: Eg synes det var bra sist. Då vi fekk så mange eksempel på ting vi kunne gjere. Det var interessant. Mykje som vi kunne gjere i klasserommet.

Lærarane er einige om at dei set stor pris på praktiske døme, men er noko meir nyanserte i omtalen av refleksjonsoppgåvene:

Berit: Vi er jo ofte litt slitne etter ein lang arbeidsdag. Det er deilig å kunne sitte ned og ta imot litt. Men det er jo veldig gjevande, denne delen at vi får lov til å diskutere. Det er ei blanding av både refleksjonar og fagleg påfyll. [...] Vi er vane med å bli sette i grupper og diskutere.

Gry: Gruppearbeidet er fint, men det handlar litt om kor mykje har vi å gi på slutten av dagen. Eg seier ikkje... Det er veldig kjekt å jobbe i grupper. Men det er ekstra kjekt å få fagleg påfyll.

Lærarane gir uttrykk for at dei lærer både gjennom nytt stoff, påminning om god praksis som dei har hatt tidlegare og gjennom samtalane seg i mellom. Dei opplever også at samlingane er ein føremålstenleg måte å nytte utviklingstida på, og at dei ser stor verdi i at alle lærarane deltek og slik får eit felles kunnskapsgrunnlag:

Berit: Eg er også veldig glad i denne måten å bruke utviklingstida vår på. At vi faktisk driv utviklingsarbeid. Og får fagleg påfyll. Det er ofte veldig lite av det i lærarkvardagen.

Gry: Det at vi alle får same informasjon synest eg er verdifullt. Alle kollegaer, for ofte blir vi kanskje sendt ein eller to på eit kurs. Så får vi andre kanskje ikkje tid til å vite kva dei som har vore på kurset har lært. No har vi ei felles plattform. Det gir ein stor verdi. Eg håper det er sånn vi kan jobbe vidare med utviklingsarbeid.

Det kan sjå ut som om lærarane ser på det å få fagleg påfyll som ei like verdifull form for læringsaktivitet som det å reflektere over eigen praksis. Samstundes vurderer dei det å ha ein felles kunnskapsbase om lesing som svært viktig. Dei er samstemte i at dette er ein god måte å

drive utviklingsarbeid på. Slik viser dei tydeleg støtte og stadfesting både innad i teamet og egentleg også til meg som medspelar i utviklingsarbeidet.

Når det kjem til den påståtte mangelen på utforskande praksis, er lærarane litt meir delte:

Frida: Eg synest jo kanskje at... Gjennom dette her... Det var vel de som først tok opp denne tanken med... Ikkje konfliktsky, men kva er ordet..?

Berit: Ja, kva er ordet. Ikkje...

Frida: Komfort... ikkje komfort heller...

Meg: Assisterande rektor brukte vel ordet harmoni..?

Frida: (med fleire som stemmer i) Ja! Harmonikultur! Eg har vel prøvd å ta det med meg litt. For eg likar best at det er harmoni. Så eg har prøvd å ha med meg litt at eg ikkje berre skal jatte med. Prøve å tenke kva eg egentleg synest sjølv. Det er ei lita trenings sak. Så eg har prøvd å vere litt meir bevisst på det.

Det er tydeleg at lærarane ikkje har omgrepet harmonikultur like mykje under huda som leiinga. I fortsettinga kan det sjå ut som om dei heller ikkje legg heilt det same innhaldet i omgrepet:

Berit: Eg kom jo frå ein annan skule med ein heilt annan kultur. Det var alltid nokon som måtte protestere og vere ueinig. Så eg la veldig merke til det då eg kom hit. Det var aldri nokon som protesterte, sjølv om eg kanskje tenkte at dette ikkje er heilt greitt. Det var litt vanskeleg å vere den nye som skulle... Men no er eg litt van til det sjølv. At det er slik det er. Det er nok ein utprega harmonikultur.

Dagny: Det er nokre få som er flinkare til å seie i frå enn andre. Dei fleste er veldig einige.

Gry: Eg tenkjer for min eigen del at eg må ha litt tid (ler litt). Dette må eg øve meg på.

Å seie meninga si er jo kjempeviktig. Men at ein kan seie det på ein ok måte. Det er vel litt det det handlar om. At ein kan vere ueinige, men at ein kan vere sakleg ueinige.

Det kan sjå ut som om leiinga og lærarane har ulik oppfatning av kva med harmonikulturen som er problematisk, og også kva den eigentleg inneber. Medan leiinga i sitt intervju gir uttrykk for at den handlar om manglande samarbeid, manglande felles refleksjon over dei vala du tek om undervisning og tidsbruk, uttrykkjer lærarane at det i vel så stor grad handlar om å seie meninga si i ulike situasjonar og ikkje berre «flyte med straumen». Når dei diskuterer korleis dette ser ut i samtalar dei i mellom, ser dei ikkje praksisen sin som særleg problematisk:

Berit: Fagleg refleksjon, det synes eg vi gjer. Vi diskuterer. Eg føler ikkje at vi er ikkje så ukritiske mot alt. Når vi snakkar saman om kva vi skal gjere i klasserommet. Når vi snakkar til elevar. Det føler eg eigentleg at vi...

Gry: Det gjer vi eigentleg heile vegen, synest eg (fleire av dei andre seier ja).

Berit: Men vi er kanskje ganske like. Vi står ikkje i dei store konfliktane.

Frida: Det blir ofte grep knytt til elevar. Når Agnes eller Gry har opplevd ting når dei er inne i mi klasse. At vi diskuterer grep som kan gjerast.

Agnes: Det at får vi tips og idéar på kva vi skal gjere.

Agnes og Gry er timelærarar inne i alle dei tre klassene på trinnet. Difor synest eg det er naturleg å spørje dei vidare om dette:

Meg: Når de er inne i så mange klasser. Betyr det at de ofte diskuterer dette? Kvifor Frida gjer sånn, og Berit gjer sånn. At Dagny gjer slik. At de lurar på det?

Agnes: Eg har ikkje lurt noko på det. Det er forskjellige elevar i alle klasser.

Dagny: Det er nok ganske ulikt i klassene. Dei fungerer ikkje sameleis.

Gry: Så føler eg også at vi lærarane, vi er ikkje så veldig ulike. Vi tenker likt, på ein måte. Det blir ikkje så vanskeleg for meg å gå inn og undervise i tre ulike grupper. Som personar er vi... Ikkje alltid ein er like, men eg trur vi er på ein måte vi er like i vår stil. Korleis vi er mot elevane.

Berit: Likt elevsyn.

Gry: Ja, likt elevsyn. Det er nok ei veldig fin hjelp for meg når eg er i mange grupper. Det å ha nokre nære samtaler med alle kontaktlærarane. Det er det. Eg føler eg vert godt mottatt i alle grupper. Ja, det går bra.

Lærarane opplever altså at dei har gode samtalar om opplæringa. Dei kjenner kvarandre og elevane godt og finn gode løysingar for undervisninga. Agnes snakkar om utveksling av tips og idear, og eg greier ikkje å få tak i om dette inneber at dei undersøker dei bakanforliggende årsakene til det som skjer, heller enn å berre prøve nye tiltak utan vidare undersøking, eller om dei gjer begge deler avhengig av situasjonen. Det er likevel tydeleg at lærarane har funne ei form som dei synest fungerer for dei.

Når det kjem til leiinga, er det tydeleg at det lærarane sjølve definerer som harmonikultur av og til hindrar dei i å seie i frå på den måten dei ønskjer:

Berit: Eg har ikkje reagert på kollegiet. Vi er fine og ærlege med kvarandre. Men det eg reagerte på først på Sletta, er at det var ingen som protesterte mot leiinga. Når leiinga står og fortel noko til heile kollegiet. Så ser ein at der er nokre som utvekslar blick, at ein ikkje nødvendigvis er heilt einig. Men det er ingen som seier noko. Der veit eg ikkje om det er så forandra. [...] Kollegiet er framleis litt sånn, «ja, sånn får det berre vere».

Når dei skal vurdere refleksjonssamtalane, har lærarane klare tankar om kva som innverkar på refleksjonskvaliteten i og dermed skilnaden mellom desse. Dei forklarar skilnadene på samtalane med ulike kontekstuelle faktorar. Ein slik faktor er tema, talet på deltakarar i samtalen og om dei har gjennomført utprøvinga er to andre.

*Agnes: Det trur eg kjem an på tema, kva vi har interessert oss for, og kva det er som...
Det er nok lettare å snakke om nokre ting enn andre.*

Berit: Eg hugsar ein samtale, då trur eg vi berre var tre. Og da følte eg etterpå at «no har eg prata heile tida». Og så hugsar eg, den gongen vi var veldig mange, for då var der studentar. Så satt vi kunstig rundt, inne på rommet. Så var det «no skulle vi ha forberedt noko». Så trur eg ikkje alle hadde forberedt oss så godt. Heldigvis hadde du Gry tatt litt ansvar, så då fekk du begynne, og la det fram. Det var ikkje så ein så god arena for diskusjonar den gongen, hugsar eg.

Dagny:

Nei, og studentane tok ikkje del, dei vart jo eit publikum. Det vart litt reservert.

Lærarane meiner at det å kjenne kvarandre og elevane er viktige faktorar i det utvikle ein undersøkjande praksis og å knyte refleksjonane til si eiga og elevane si læring:

Frida: Eg tenkjer at då det starta så var det nye klasser. Så det er ikkje sikkert at vi hadde det felles elevsynet eller same type kjennskap til elevane som vi har no. No føler eg at eg har veldig god kjennskap til elevane og korleis dei vil reagere, kva som kan fungere og ikkje kan fungere. Så kanskje det kan vere ein grunn til at det er lettare å ta utgangspunkt i elevane no.

Lærarane peikar altså på at både tema, i kva grad dei har gjennomført utprøvinga og kor mange som deltek i samtalen er faktorar som påverkar samtalen. Påstanden deira om at talet på deltakarar påverkar kvaliteten på samtalen, stemmer over eins med at dei i dei to første samtalanene er tre deltakarar, medan dei i samtale 3 er fire deltakarar og i samtale 4 fem deltakarar. Det er også slik at dei siste samtalanene har vore gjennomført etter at pandemien med stadig skiftande smitteverntiltak og det aller høgaste sjukefråværet var over. Det er også ei kjennsgjerning at lærarane på det tidspunktet desse to siste samtalanene vart gjennomførte hadde samarbeidd lenger på trinnet og kjende både kvarandre og elevane betre.

Sidan lærarane løftar fram kor viktig det å ha gjennomført utprøvinga er for samtalen, ber eg dei om å fortelje kva som skal til for at det vert gjort:

Gry: Ja, klassesamtalen... Eg har jo mykje denne typen samtale i undervisninga i eit fag her. Så det var litt interessant å prøve ut i klasserommet.

Det er tydeleg at lærarane må sjå utprøvinga som relevant, at det må passe saman med det dei likevel skal gjere i undervisninga, og ikkje opplevast som noko som kjem i tillegg:

Berit: Så det må følast relevant, at du får nytte av det du har gjort på den. Vi tenkte nok slik no på den siste oppgåva: «Ja, men det kan vi gjere no, det vert nyttig å bruke tid på». I alle fall når det er sånn som i dag at det blir sett av fellestid til det. At det ikkje kjem oppå alt anna.

Lærarane er tydelege på at manglande oppfølging av utprøvingar ikkje kjem av motvilje eller motstand, men at dei rett og slett må prioritere det som dei til ei kvar tid oppfattar som det viktigaste å gjere. Dersom dei ikkje får ei påminning om utprøvinga før samlinga, vert det lett til at dagen plutselig er der utan at den er gjennomført. Både dette og skildringa av kor godt det er med «påfyll» etter ein travel dag stemmer med leiinga sine skildringar av lærarar som spring.

Sjølv om lærarane gir andre grunnar for skilnaden mellom samtalanene enn dei eg hadde frå før, er dei delvis einige med leiinga om at dei ser ei endring i autentiske kvardagssamtalar.

Lærarane ser dette først og fremst i samtalar om leseopplæringa:

Frida: Det kan hende at det fordi eg har vore meir opptatt av det no, men eg føler det har vore meir denne samtalen om kva gjer vi med dei elevane som vi ser som ikkje klarer å halde følge, dei som dett av lasset. Og det at vi er nøyddde til å gjere meir for dei, og kva meir vi kan gjere.

Dei meiner også, sameleis som leiinga, at det å ha ein ressurslærer i lesing er eit bidrag til denne praksisen:

Berit: Men eg trur kanskje det heng like mykje saman med at [ressurslæraren] har kome inn og fått ekstra tid og moglegheit til å sette seg inn i dette og hjelpe oss... Så

er det kanskje like mykje derfor, som... Men kanskje begge deler, det vet eg ikkje, men eg er einig i at det har blitt meir fokus på...

Teamet saknar meir deling mellom trinna, og strukturar i form av planar og opplegg som synleggjer den felles kunnskapsbasen som dei no har og progresjon og innhald i opplæringa på dei ulike trinna. Den manglande delinga på tvers av trinn gjer at lærarane sår tvil om funna frå spørjeskjema som eg har basert mykje av oppfatninga mi på:

Berit: Men når vi får spørsmål på spørjeskjema om korleis Sletta skule er på dette, så har eg ikkje peiling. For eg veit sjølvstomt mest om kva som skjer i mi klasse, eg veit litt om kva som skjer i deira (viser til dei andre rundt bordet), men eg veit eigentleg ingenting om kva som skjer i dei andre klassene på dei andre trinna. Dette samsvarar med det leiinga peikar på i sitt intervju, når leiinga seier: ...men det er ingen som veit kva andre driv med.

4.6.4 Oppsummering av funn i intervju med lærarteamet: Korleis forklarar lærarane utviklinga?

Når lærarane skal forklare korleis samtalaneg har opptak av har utvikla seg gjennom utviklingsarbeidet, peikar dei på at dei er meir samstemte, har meir stabilitet og kjenner seg meir samkøyrt enn ved oppstart for snart to skuleår sidan. Dei kjenner elevane betre og veit kva som vil fungere i klasserommet. Lærarane peikar på at både tema, tal deltakarar og om utprøvingar har vore relevante og gjennomførbare påverkar refleksjonssamtalaneg i stor grad. Lærarane løftar altså fram fleire kontekstuelle faktorar som kan påverke samtalaneg i like stor grad som sjølv utviklingsarbeidet. Samstundes ser dei i noko grad ein auke i samtalar om leseopplæringa i den dagelege skuledrifta, og deler leiinga sitt ønske om strukturar for deling og ein meir felles praksis på skulen. Lærarane stiller spørsmål ved den utviklinga i samtalepraksisen som eg meiner å ha funne i spørjeskjema. Dei veit i liten grad kva som pregar praksis på andre trinn enn sitt eige, og opplever at der er lite samarbeid på tvers av trinna.

At lærarane nyanserer funna som eg sit med før intervjuet med dei, gjer at eg får ny innsikt i korleis dei sjølv vurderer og grunnleggjv praksisen sin. Dette er interessante funn som bidreg til ei meir kompleks, djupare og meir heilskapleg forståing av fenomenet som eg granskar. Dette oppfattar eg er stemmer med Postholm (2010, s. 105) sine påstandar om korleis

deltakarane sine egne stemmer kan gje eit rikare bilete enn forskaren sine egne tolkingar åleine.

Eg vil no kort oppsummere funna etter arbeidet med spørjeskjema, lærarsamtalar, gruppeintervju og logg før eg går vidare til drøftingskapittelet. Slik vil eg tydeleggjere kva funn eg tek utgangspunkt i drøftinga i kapittel 5.

4.7 Oppsummering av funn i den samla empirien

Innhenting av spørjeskjema ved tre høve, opptak av fire lærarsamtalar, gruppeintervju med leiinga, gruppeintervju med lærarteamet samt notat frå loggen min dannar det empiriske grunnlaget for dette prosjektet. Når eg ser empirien i heilskap, sit eg att med to funn som eg vurderer pregar det innsamla materialet, og som gjennom ei drøfting ut i frå det teoretiske rammeverket for studien vil kunne gje eit svar på problemformuleringa.

Eg finn at: Det har skjedd ei endring i måten lærarane samtalar om leseopplæringa på i løpet av dei to åra med utviklingsarbeid. Denne endringa, som viser seg i form av ein meir undersøkjande samtalepraksis, kjem til syne i dei arrangerte samtalanene i utviklingstida, men også til dels i uformelle autentiske samtalar i skulekvardagen.

Eg finn at: Lærarane og leiarane uttrykkjer stor grad av tillit til kvarandre, men viser samstundes til ein samarbeidskultur som verkar å bere preg av individualistiske eller balkaniserte trekk.

Eg vil no ta med meg desse funna inn i drøftingsdelen og halde dei opp mot det teoretiske grunnlaget som vart presentert i kapittel 2. I drøfting av det første funnet for å finne svar på forskingsspørsmål 1 og 2 som handlar om samtalanene, vil eg nytte Mercer (2004), Earl og Timperley (2009) og Dysthe (2009) som teoretisk utgangspunkt. I drøftinga av det andre funnet opp imot forskingsspørsmål 3 og 4, støttar eg meg i hovudsak på Hargreaves og Fullan (2014) sine teoriar om profesjonelle læringsfellesskap som samarbeidskulturar.

Når eg vurderer kva konsekvensar funna kan ha for dei som skal leie utviklingsarbeidet slik overordna del av læreplanverket pålegg dei, løftar eg fram Robinson (2014) sine teoriar om elevsentrert skuleleiing i tillegg. Ved å drøfte funna opp mot teorigrunnlaget eg har presentert om profesjonsfellesskap, refleksjon, dialog, læring og leiing, vil eg slik svare på problemformuleringa for studien.

5 Drøfting og svar på problemformulering

Eg vil i dette kapittelet halde saman funna frå kapittel 4 med det teoretiske grunnlaget for studien som eg presenterte i kapittel 2. Eg vil først drøfte forskingsspørsmål 1 og 2 samla:

1. Kva kjenneteiknar samtalanane?
2. Kva utvikling finn eg i samtalanane i løpet av perioden med utviklingsarbeid?

I drøftinga av desse to spørsmåla, vil eg i hovudsak eg nytte Mercer (2004), Earl og Timperley (2009) og Dysthe (2009) som teoretisk utgangspunkt. Når eg deretter går over til å drøfte spørsmål 3 og 4

3. Korleis forklarar leiarar og lærarar utviklinga?
4. Kva kan utviklinga ha å seie for profesjonsfellesskapet ved skulen?

støttar eg meg på Hargreaves og Fullan (2014) sine teoriar om lærande profesjonsfellesskap som samarbeidskultur. Ved å halde saman vurderingane eg gjer i drøftinga vil eg gje eit svar på problemformuleringa for prosjektet:

Korleis kan samtalar om leseopplæringa bidra til det lærande profesjonsfellesskapet i eit lærarkollegium?

Avslutningsvis i kapittelet reflekterer eg kring kva eg sjølv har lært og kva denne lærdommen kan ha å seie for arbeidet mitt i Dekomp vidare.

5.1 Kva kjenneteiknar samtalanane og kva utvikling finn eg i samtalanane i løpet av perioden med utviklingsarbeid?

Eg vil hevde at når eg finn at det har skjedd ei endring i måten lærarane samtalar om leseopplæringa på i løpet av dei to åra med utviklingsarbeid og at endringa viser seg i dei arrangerte samtalanane i utviklingstida, men også til dels i uformelle autentiske samtalar i skulekvardagen, så er dette eit både interessant og relevant funn for denne studien.

Både lærarsamtalar og intervju viser at kollegiet på Sletta i stor grad støttar kvarandre og er opptekne av å ta kvarandre i vare. Når lærarane i intervjusituasjonen seier at dei er vane med å bli sette i grupper for å diskutere, kunne ein vente at dei frå starten av hadde ein tydelegare

utforskande og reflektiv praksis. I dei to første lærarsamtalane er der likevel, slik svara frå første innsamling av spørjeskjemaet tilseier, lite spor av kritisk utforsking av eigen praksis. Lærarane er opptekne av å ivareta ein god relasjon og stiller ikkje spørsmål som utfordrar dei andre lærarane sine vurderingar. Dette viser at dei i stor grad er opptekne av å byggje tillit og ta relasjonane i vare, slik både Hargreaves & Fullan (2014) Postholm (2018), Wenger (2000), Little & Curry (2009) og Timperley (2009) viser til er grunnleggande i eit lærande fellesskap. Det kan sjå ut som om samtalane og samarbeidskulturen er prega av det Hargreaves og Fullan (2014) omtalar som ukritisk medgjærleg kollegialitet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 137), altså at der er ei sterk lojalitet og høg grad av tillit innanfor fellesskapet, men at denne ikkje viser seg i form av at ein kritisk undersøkjande praksis.

I den første lærarsamtalen finn eg at lærarane driv med rask gjennomgang og gjengiving, hjelp og assistanse og til dels deling av materiale og undervisningsstrategiar. Ei slik form for deling karakteriserer Hargreaves og Fullan (2014, s. 131) som kjenneteikn på samarbeid som har svakare kvalitet enn når lærarane underviser, planlegg eller utforskar praksis saman. Samtalane er prega av det Mercer (2004) omtalar som cumulative talk i form av gjentakningar, stadfesting og utbrodering, og deltakarane er ukritiske til det dei andre seier. Det ser ut til at når der er få som deltek i samtalen, og lærarane i tillegg er eit ganske ferskt team, er det meir relasjonelt risikabelt å utfordre dei andre enn ved seinare samtalar der dei har ein tryggare relasjon og er fleire til stades.

Når vi i utviklingsarbeidet set lærarane til å samtale om utprøvingane dei har eller ikkje har gjennomført, finn eg det som både Søndena (2005) og Little og Curry (2009) peikar på: At fastsette strukturar for samtalar mellom lærarar kan vere lovande, men også problematiske. Sjølv om intensjonen med refleksjonsspørsmåla er å legge til rette for språkleg samhandling av høg kvalitet mellom dei som skal lære, som Vygotskij (1986/2001, s. 191) peikar på som ein føresetnad for læring, ser det ut som både leiinga og samarbeidspartnar frå høgskulen har overvurdert effekten desse spørsmåla har i møte med samarbeidskulturen som vi har avdekkja gjennom spørjeskjema. Eit oppdrag med ei forventning om erfaringsdeling er heilt tydeleg ikkje tilstrekkeleg for å oppnå samtalar prega av det Søndena (2005) kallar djup refleksjon eller Earl og Timperley, (2009) si undersøkjande og kritiske innstilling. Den første samtalen endar derimot opp som det dei omtalar som historieforteljing og skanning for idear (Earl & Timperley, 2009).

Det kan sjå ut til at det innleiingsvis ikkje er sytt for god nok fasilitering og leiing av øktene slik Little & Curry (2009) åtvarar mot, og heller ikkje at lærarane har eigarskap til tema som

skal diskuteres, ser dette som relevant for undervisninga og at der er ei felles oppfatning av kva denne samtalen skal bidra til. Eg finn dette att når leiarane i sitt intervju reflekterer over manglande forankring av utviklingsarbeidet i lærarkollegiet. Den første samtalen ber preg av det Hargreaves og Fullan (2014) omtalar som *kunstig kollegialitet* – lærarane samtalar om tema på den måten vi har bede dei om, og fordi vi ber dei om det.

Dei to siste lærarsamtalane inneheld ein meir undersøkjande praksis. Dette fell saman med at der er fleire lærarar til stades (fire lærarar i samtale 3 og fem i samtale 4). Lærarane har også samarbeidd i teamet i over eit år. Dei kjenner kvarandre betre – tillit og relasjonar har utvikla seg over tid, noko Postholm, (2018) peikar på som avgjerande. Utsegnene frå lærarintervjuet viser at samtalane vert betre når lærarane har gjennomført oppdraget, og at oppdraget vert gjennomført når det opplevast som relevant for undervisninga og dei får tid til å planleggje det. Lærarane framstår i større grad som det Hargreaves og Fullan (2014) omtalar som eit læringsfelleskap; dei viser eit engasjement for å forbetre elevane sitt læringsutbytte i staden for å leite etter ferdigsnekra overflateløysingar.

Denne endringa viser seg tydeleg i dei to siste samtalane. Lærarane samtalar og undersøsker kritisk fordi utprøvingane har vore relevante for undervisninga i den aktuelle perioden, og dermed har vorte gjennomførte. Her tek lærarane det som Mercer (2009) kallar *exploratory talk* i bruk. Denne forma for «snakk» er eit viktig element i produktive samtalar. Earl & Timperley (2009) omtalar slike samtalar som prega av ei undersøkjande eller kritisk innstilling (*an inquiry habit of mind*), som tek utgangspunkt i eit breitt utval relevante data og som inneber lærande samtalar prega av respekt og utfordring. Slike samtalar har potensiale til endre praksis og også elevane si læring (Earl & Timperley, 2009). Her samtalar altså lærarane på ein måte som vil kunne gje utbytte for både dei sjølv og elevane, slik Hargreaves og Fullan (2014) og Vangrieken et al (2015) viser.

Når lærarane i eit klima prega av tillit og eit felles fokus på elevane si læring byggjer vidare på kvarandre sine utsegner og tek i mot innspel som dei igjen formulerer til eit nytt synspunkt i samtalen, ser eg spor av det Dysthe (2001) omtalar som gjensidig spiralforma samband der dei individuelle og sosiale aspekta av læring komplementerer og forsterkar kvarandre. Når samtalane då inneheld element av undersøking og kritisk vurdering, vil teamet ha potensiale for å etablere ein samtalepraksis som styrkar det lærande profesjonsfelleskapet, heller enn å halde fram å konstituere ein bekreftande og akkumulerande samtalepraksis.

Når lærarane spør med *kvifor*, men også utforskar på andre måtar (*tenkjer du at samtalen vart annleis...*) i dei to siste samtalan, tyder det på at lærarane har bevega seg frå kunstig kollegialitet der dei samtalar berre fordi vi har bede dei om det og på den måten vi ber dei om, til noko som minner meir om arrangert kollegialitet slik Hargreaves og Fullan (2014) skildrar det. Dei peikar på arrangert kollegialitet som eit springbrett til djupare måtar å samarbeide på, og ein reiskap for å røske opp i ukritisk medgjærleg kollegialitet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 137).

Lærarane samtalar framleis fordi vi ber dei om det. Men felles formål og relevans i oppgåva som vert drøfta og eit felles ansvar for elevane gjer at samtalen vert prega av element av anerkjenning, tillit, refleksjon og fagleg støtte heller enn berre rituell gjennomføring av ei bestilt samtale. Denne utviklinga kan tyde på at gruppa er på veg mot å fungere meir som eit lærande profesjonsfellesskap slik det er definert i teorigrunnlaget mitt.

Når lærarane går frå å skildre og diskutere si eiga undervisning til å knyte denne saman med vurderingar av elevane sitt læringsutbytte, unngår dei at samtalan vert knytte til eigne preferansar og tradisjon, heller enn kva tiltak som vil gje best utbytte for elevane, slik både Stoll (2006) og Timperley (2009) åtvarar mot.

Det ser ut til at lærarfellesskapet i dei to siste samtalan i større grad fungerer som det Vaage (2001, s.133) omtalar som intersubjektive felt der lærarane utvekslar erfaringar gjennom deltaking og kommunikasjon. Dei skaper meining i kvarandre og elevane sine utsegner, og kjem fram til ny innsikt gjennom ei undersøkjande samtale som sosialt samhandlande og likeverdige deltakarar. Slik kan vi seie at samtalan har utvikla seg mot å bli bidrag til at læringa lærarane imellom ikkje berre blir ei akkumulering av erfaringar, men kvalitative sprang på bakgrunn av rekonstruksjon av desse erfaringane. Gjennom å ta inn elevane sitt perspektiv, utvidar lærarane kompleksiteten og mangfaldet i læringa, og aukar den refleksive evna i teamet som fellesskap , slik Vaage (2001, s. 135) peikar på som eit grunnlag for læring. Lærarane tek i bruk både samspel og motspel som utgangspunkt for felles læring og utvikling. Dette stemmer over eins med det Dysthe og Igland (2001, s. 80) seier om utfordringar som kan trekkje med seg læring og utvikling.

5.1.1 Oppsummering av drøfting av forskingsspørsmål 1 og 2: Kva kjenneteiknar samtalane, og kva endring ser vi i løpet av perioden med utviklingsarbeid?

Når eg oppsummerer drøftinga av dei to første forskingsspørsmåla mine, vurderer eg det slik at samtalane til lærarane på Sletta gjennom heile perioden er prega av at dei gir uttrykk for tillit til og omsorg for kvarandre. Samstundes viser samtalane ei utviklinga frå ein stadfestande, oppsummerande og lite utfordrande samtalepraksis, til ein meir undersøkjande. Det kan sjå ut som om samtalane, når relasjonane er trygge, situasjonane autentiske og lærarane koplar si undervisning til elevane si læring, gir større rom for refleksjon og dermed læring i profesjonsfellesskapet. Om lærarane opplever at denne måten å samtale på er nyttig for dei sjølve i form av auka meistring og for elevane deira i form av auka læringsutbytte, kan endringa i samtalekvaliteten igjen bidra til ei vidare utvikling av relasjonar og tillit som igjen resulterer i fleire lærande samtalar. Slik vil tilliten lærarane i mellom og kvaliteten i samtalane dei har kunne legge til rette for ei gjensidig forsterking av kvarandre i form av ein slags oppadgåande spiral. Det kan altså ligge til rette for at den utviklinga eg meiner å sjå, er sjølvforsterkande. Kva konsekvensar dette kan få for profesjonsfellesskapen dei er ein del av, vert då naturleg å undersøkje nærare i drøfting av det andre funnet mitt i lys av forskingsspørsmål 3 og 4.

5.2 Korleis forklarar lærarane og leiinga utviklinga, og kva kan utviklinga ha å seie for profesjonsfellesskapet ved skulen?

Det kan framstå som eit noko paradoksalt funn at lærarane og leiarane uttrykkjer stor grad av tillit til kvarandre, men samstundes viser til ein samarbeidskultur som verkar å bere preg av individualistiske eller balkaniserte trekk, slik Hargreaves og Fullan (2014) definerer desse. Ein inngangsport til å undersøkje dette funnet, kan vere å sjå på lærarane og leiinga sine ulike forklaringar på utviklinga.

Drøftinga av forskingsspørsmål 1 og 2 over viser at samtalane skil seg frå kvarandre, og at her er rom for å hevde at det har skjedd ei utvikling i måten lærarane samtalar på over tid. Det som ikkje er like tydeleg, er kva grunnar aktørane ser som mest gyldige for å forklare utviklinga. Medan leiinga peikar på arbeidet som er gjort med å snu kulturen gjennom Dekomparbeidet og andre utviklingsarbeid ved skulen, fortel lærarane at dei kjenner kvarandre og elevane betre no, og at dei siste utprøvingane har vore meir relevante for

undervisninga deira. Felles for lærarar og leiarar, er at dei peikar på ressurslæraren, endringar i bruken av utviklingstida og ein felles kunnskapsbase om lesing som endringar som påverkar. Til saman omfattar grunngevingane frå leiarar og lærarar både strukturelle, kulturelle og innhaldsmessige element. Dette stemmer med det både Postholm (2018) og Hargreaves og Fullan (2014) seier om samspelet mellom struktur, kultur og innhald når utvikling skal skje. Den første delen av det andre funnet, seier altså at lærarar og leiarar uttrykkjer stor grad av tillit til kvarandre. At lærarane opplever tillit og gode relasjonar som viktig, vert stadfesta i samtalen med heile kollegiet etter første innhenting av spørjeskjema. I loggen har eg notert: *Dei gir uttrykk for at dei ser kollegaene som så flinke at dei ikkje ser det som naturleg å stille spørsmål ved det dei andre gjer.* Sameleis omtalar leiinga i intervjuet lærarane som flinke, utan å spesifisere vidare kva dei legg i dette. Her ser eg igjen at tilliten og dei gode relasjonane som må ligge i botnen for eit lærande profesjonsfellesskap, er viktige for aktørane å oppretthalde.

At dei tilsette så konsekvent omtalar kvarandre på denne måten, kan indikere at støtte og stadfesting er etablert som det Igland og Dysthe (2001) kallar ein talesjanger, og at denne har utvikla seg som ein del av samarbeidskulturen. Å samtale på ein stadfestande og relasjonsbyggande måte har blitt ein vane som Klev og Levin (2009) kallar ein konstituerande praksis. Lærarar og leiarar uttrykkjer gjentekne gonger at dei har tillit til kvarandre, men i datamaterialet mitt innleiingsvis i prosjektet viser dette ikkje att i form av at ein saman har ei undersøkjande haldning til den felles praksisen på skulen. Tvert i mot melder lærarane om lite samarbeid på tvers av trinn. Det ser ut som om leiarane si bekymring for ein harmoniskultur, at Sletta skule er trygt plassert i det City et al (2010) omtalar som *the land of nice*, kan stemme. Eg vurderer at dette er det same landskapet som Hargreaves og Fullan (2014) refererer til når dei skildrar det dei omtalar som ukritisk medgjerleg kollegialitet.

Når eg løftar fram Igland og Dysthe (2001) sin talesjanger, er det ikkje meint som kritikk av lærarar og leiarar. Wenger (1998) seier at all læring er sosialt betinga. Frå dette perspektivet kan vi seie at det er slik leiing og lærarar har lært å samtale og samhandle gjennom det sosiale fellesskapet som Sletta utgjer. Berit skildrar ei heilt anna erfaring på ein annan skule, og peikar samstundes på korleis ho har tilpassa seg Sletta (*Det var litt vanskeleg å skulle vere den nye som skulle... Men no er eg litt van til det sjølv*). Her ser vi tydeleg at samarbeidskulturen styrer korleis vi snakkar saman.

Med utgangspunkt i systemteorien til Senge (1990) som viser korleis vi sjølve kontinuerleg påverkar og blir påverka av verkelegheita vår, og har eit felles ansvar for dei problema som systemet medfører, kunne det ha vore interessant å undersøkje nærare i kva grad leiinga og lærarane plasserer årsak og vidareføring av harmonikulturen hos kvarandre, eller om dei reflekterer over si eiga rolle i denne kulturen som dei er ein del av. Det har eg ikkje gjort.

Gjennom ei fenomenologisk tilnærming som søkjer å forstå sosiale fenomen ut i frå aktørane sine eigne perspektiv og skildre verda slik informantane opplever henne, og med bakgrunn i at tillit i det teoretiske grunnlaget for prosjektet er skildra som heilt avgjerande, er det naturleg å gå vidare inn i det uttrykket for tillit som eg finn. Sjølv om eg over peikar på at tillit kan ha blitt konstituert som ein talesjanger, kan eg på ingen måte konkludere med at tilliten kun finst i form av denne talesjangeren. Ut i frå det lærarar og leiarar fortel, er det rimeleg å anta at tilliten er reelt til stades i kollegiet, og vert oppretthalden mellom anna gjennom denne talesjangeren, men også gjennom andre former for samhandling.

Likevel stemmer uttrykket av eit høgt nivå av tillit dårleg over eins med den delen av empirien som fortel om lite samarbeid på tvers og manglande kultur, struktur og felles kunnskap/innhald som grunnlag for samarbeidskulturen. Her er vi altså ved det tilsynelatande paradoksale i det andre funnet mitt. Eit interessant spørsmål frå dette perspektivet, vert då kva tilliten som dei tilsette løftar fram er basert på. Her finn eg at trua på dei andre sin kompetanse er tydeleg formulert i fleire situasjonar, både frå lærarar og leiarar. Hargreaves og Fullan (2014, s. 110) skildrar sosial kapital som eit uttrykk for kvaliteten og kvantiteten på interaksjonar og sosiale relasjonar mellom menneske og korleis desse påverkar tilgang til kunnskap og informasjon og dermed også kjensla av forventningar, forplikting og tillit. Når desse faktorane er avgjerande for læring i grupper, vil den sosiale kapitalen som oppstår i relasjonane mellom dei tilsette på Sletta vere avgjerande for samhandlinga og dermed læringa som skjer dei mellom.

Uttrykket for tillit ved Sletta kan altså vere basert på at kvaliteten og/eller kvantiteten på interaksjonar er tilstrekkeleg god til at den genererer eit grunnleggande nivå av tillit basert på ein eller fleire av dei fire kvalitetane som Robinson (2014, s. 41-42) viser til. Dette kan til dømes handle om reine sosiale relasjonar i skulekvardagen, at kollegaene gir tips og idéar til undervisninga eller ei oppleving av at kollegaene stiller opp i kriser. Empirien min inneheld ikkje grunnlag for å vurdere kva kvalitetar for tillit som ligg til grunn for utsegnene frå Sletta på dette området. Eg går dermed ikkje vidare inn i dette.

Uavhengig av kva eksisterande tillit er bygd på, er den eit godt utgangspunkt for å styrke også det lærande profesjonsfellesskapet gjennom ei vidare styrking av den sosiale kapitalen (Hargreaves & Fullan, 2014). Det at tilliten er til stades, gjer at leiinga på Sletta har eit handlingsrom for utvikling. Ballangrud og Paulsen (2018) skildrar korleis ei slik utvikling ikkje skjer gjennom ein rask snuoperasjon, men ein kontinuerleg utviklingsprosess der leiinga legg massivt til rette for intern kompetanseutvikling med eksterne føredragshaldarar samstundes som dei driv interne læringsprosessar. Dette liknar på det leiinga gjer på Sletta gjennom deltaking i Dekomp med høgskulen som utviklingspartner.

Både lærarane og leiarane ved Sletta er opptekne av at det å ha ein felles kunnskapsbase om lesing er verdifullt for dei. Det kan sjå ut som om lærarane sitt felles kunnskapsgrunnlag gjennom det teoretiske innhaldet i utviklingsarbeidet og felles utprøvingar basert på modellane dei fagtilsette frå høgskulen presenterer, vil gje større rom for å delta i dei sosialt organiserte aktivitetane som utviklingstida er, og bidra til at lærarkollegiet utviklar ein identitet som lærande personar.

Når ein i det sosiokulturelle perspektivet legg vekt på at ønsket om å lære avheng av om vi ser det som viktig, og at dette igjen er avhengig av om fellesskapet vi er ein del av ser læring som viktig (Dysthe, 2001, s. 40), kan det å samhandle ut i frå ein felles kunnskapsbase vere eit utgangspunkt for lærarsamarbeid som viser seg i felles arbeid der lærarane underviser, planlegg eller utforskar praksis saman, altså det Hargreaves & Fullan (2014) omtalar som sterke former for samarbeid. Slik kan lærarane ved Sletta saman vere drivarar for å styrke det lærande profesjonsfellesskapet. Dette arbeidet ser ut til allereie å ha blitt forsterka av at skulen no har ein ressurslærer som har noko tid avsett til å støtte lærarane i arbeidet med leseopplæringa. Leiinga har signalisert at lesing og leseopplæring er prioritert gjennom å nytte ressursar til noko dei har sett på som viktig. Robinson (2014) løftar fram strategisk bruk av ressursar som ein av fem viktige leiingsdimensjonar. Det verkar som at dette strukturelle grepet dermed kan ha hatt innverknad på kulturen.

Når vi nyttar eit perspektiv på læring som sosial og situert, vil kognisjon ikkje vere noko individuelt, men som er fordelt og spreidd utover fellesskapet; lærarane har ulike personlegdommar, kan ulike ting, og har ulike dugleikar som gjer at dei saman utgjer eit kompetent fellesskap (Dysthe, 2001, s. 45). Det er altså ikkje slik at skular gjennom arbeidet med å eliminere individualismen i form av den einsame ulven/læraren som førebur, underviser og vurderer heilt åleine, også skal utslette individualiteten – det faktum at kvar av oss er forskjellige og har ulike styrkar (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 130).

Med individualiteten i lærarkollegiet som utgangspunkt kan vi då heller ikkje sjå vekk frå dei personlege eigenskapane til deltakarane som ein relevant faktor når vi skal vurdere grunnar til forskjellane mellom samtalanane.

Sjølv om lærarane ikkje peikar direkte på denne forklaringa, uttrykkjer likevel nokre av dei at dei treng å øve på å vere tydelege i tilbakemeldingar til andre. Det er mogleg at det at Eli og Gry har kome inn i teamet bidreg til ei meir kritisk undersøkjande haldning i samtale 3 og 4. Samstundes ser eg at både Dagny, Agnes og Berit stiller andre former for spørsmål og undersøkjer praksis i større grad i desse to samtalanane. Eg har difor ikkje undersøkt spesifikt om samtalanane skil seg frå kvarandre ut i frå kven av lærarane som deltek. Det interessante her er ikkje først og fremst kva enkeltlærarane gjer, men korleis dei saman og over tid gjennom interaksjonsprosessar og kommunikasjonsmønster skaper læring som er sosial og situert slik Dysthe (2009) skildrar det, og samstundes bidreg til ny innsikt.

Earl og Timperley, (2009) viser til at dersom enkeltpersonar sine eigenskapar skal bidra til at ein undersøkjande praksis vert ein organisatorisk vane, vil dette krevje rettleiing og øving over tid. Om vi ikkje legg til rette for dette, vil vi mest truleg hamne i aktivitetsfella (the activity trap), seier dei, og ikkje utvikle kompetanse til og kapasitet for samtalar som fremjar refleksjon og kollektiv læring (Earl & Timperley, 2009). Utan rettleiing og øving over tid kombinert med ein basis av tillit og felles føremål med samtalanane, vil ein også kunne ende opp med at sterke stemmer dominerer samtalen gjennom det Mercer (2004) kallar disputational talk, og ende opp med diskusjonar som minner om politiske debattar der målet er å ha rett og vise at dei andre tek feil. Dette kan så fall understøtte ein balkanisert samarbeidskultur eller forsterke ein individualistisk og kanskje også konkurranseprega kultur. Hargreaves & Fullan (2014) skildrar korleis desse kulturane er bygde på andre former for kapital enn profesjonell kapital og skil seg frå dei lærande profesjonsfellesskapa i måten dei støttar opp under lærarane og elevane si læring på. Dette er altså fallgruver som fellesskapet på Sletta kan unngå gjennom rettleiing og oppfølging av lærarsamtalanane og eit felles føremål for dei.

Når lærarane formidlar kor viktig det er for samtalanane å ha gjennomført utprøvingane mellom samlingane, og kor viktig det er at utprøvingane er relevante for undervisninga dei planlegg i perioden, finn eg tydeleg det situerte perspektivet på læring og kravet til autentiske aktivitetar når læring skal skje som Dysthe (2001, s. 44) løftar fram. Det er først når lærarane kan knyte refleksjonen til praktisk handling, og ser samtalen relevant for den opplæringa dei skal gje, at den djupe refleksjonen med potensiale for læring som kjem til uttrykk i justert praksis, skjer.

Om klasseromspraksisen til lærarane reelt vert endra på bakgrunn av dette, kan eg likevel ikkje seie noko om ut i frå dei undersøkingane som eg har gjort.

Lærarane uttrykkjer tydeleg at dei er positive til å delta i utviklingsarbeidet, og at dei særleg set pris på det dei kallar fagleg påfyll. Ein måte å tolke dette på, er at lærarane primært tenkjer på læring som interne, kognitive prosessar, der omgjevnadene utgjer ei meir eller mindre viktig påverknadskjelde. Ei slik tolking av utsegnene stemmer over eins med den individuelle kompetansen i form av tydelege, avgrensa mål og dekontekstualiserte ferdigheiter som den norske skulen tradisjonelt har lagt vekt på (Dysthe, 2001, s. 45).

Dersom vi derimot ser all kommunikasjon og læring som grunnleggande dialogisk, som eit alternativ til det individuelle, kognitive synet på læring, kan lærarane sine utsegner like gjerne tolkast som at dei i møte med dei faglege innlegga frå HVO opplever at forståing og meining oppstår som eit samarbeid mellom faglærarane frå høgskulen og dei sjølve. Meininga oppstår i sjølve interaksjonen og samspelet. Det er dette perspektivet Dysthe (2001, s. 50) minner oss om når ho viser til Bakhtin.(1981). Eit slikt utgangspunkt vert støtta av at lærarane i intervjuet gir uttrykk for at dei lærer både av det fagstoffet som er nytt, det dei kjenner att frå tidlegare, dei autentiske og relevante utprøvingane og samtalanane seg imellom. Igjen ser vi altså dei spiralforma sambanda mellom det individuelle og det kollektive som grunnlag for ny innsikt og læring.

Dette minner oss om at når utviklingsarbeid skal leiast, må leiarane integrere teoretiske prinsipp og praktisk bruk. Det er ikkje nok å kommunisere ferdige oppskrifter eller teoretiske modellar utan samanheng med klasserommet. Effektiv profesjonell utvikling kommuniserer tydelege teoretiske prinsipp og syter for gode moglegheiter for deltakarane si utforsking av dei praktiske implikasjonane i sin eigen undervisningskontekst, slik Robinson (2014, s. 108) peikar på.

Det at lærarane går frå ein bekreftande og støttande samtalepraksis med stor del rein skildring av undervisningspraksis til ein meir undersøkjande samtalepraksis, gir rom for å hevde at lærarane ved Sletta skule har bevega seg mot ein meir reflektiv praksis. Når vi øver på reflekterande praksis ved reflektere over handlingar i etterkant, vil dette gjere oss betre rusta til å reflektere i handlingar ved eit seinare høve, seier Schön (1987, s 258). Lærarar som saman øver på slik reflektiv praksis, slik lærarane ved Sletta gjer, ved å undersøkje sine underliggjande handlingsteoriar, får eit meir bevisst forhold til kvifor dei tek dei vala dei gjer i undervisninga – dei styrkar beslutningskapitalen som er ein sentral del i profesjonell kapital

(Hargreaves & Fullan, 2014, s. 114). Irgens (2021, s. 43) støttar seg til Schön (1983), og påpeikar at øving i å reflektere over handlingar vil utvikle evna til refleksjon i handlinga og dermed til å ikkje berre improvisere, men å utøve profesjonelt skjønn i yrkesutøvinga. Dei utviklar evna si til å drive det Argyris (1992) kallar dobbelkrinslæring ved å undersøkje handlingsteoriane sine, heller enn berre å leite etter nye tiltak.

Når lærarane på Sletta snakkar saman på ein undersøkande og refleksiv måte, vil dei dermed styrke det Irgens (2021, s. 50) omtalar som tolkingsfellesskapet, og gjennom dette den kollektive autonomien i kollegiet. Vi ser her eit samanfall mellom det Hargreaves og Fullan (2014) omtalar som beslutningskapital, og det Irgens (2021) kallar profesjonelt skjønn og det Schön kallar reflection-in-action. Sjølv om desse teoriane nyttar ulike omgrep, har dei likevel til felles at det er i det profesjonelle fellesskapet at beslutningskapital og profesjonelt skjønn vert styrka og finn sin legitimitet.

Det er her viktig å minne om at det eg har opptak av, er arrangerte samtalar i avgrensa situasjonar. Dei speglar ikkje nødvendigvis kvardagssamtalane til desse lærarane. Det er altså ikkje nødvendigvis slik at desse lærarane har byrja å snakke undersøkjande saman først når skulen sette i gang eit utviklingsarbeid i lesing. Dette kjem også tydeleg til uttrykk når lærarteamet ikkje meiner at harmonikulturen handlar om å diskutere opplæringa (*sånn fagleg refleksjon – det synest eg vi gjer*). I velfungerande team der ein arbeider ut i frå eit felles verdigrunnlag og elevsyn og tek kollektivt ansvar for elevane, vil desse samtalane uansett finne stad. I eit lærande profesjonsfellesskap vil desse samtalane likevel ikkje berre skje innanfor enkeltteam og ut i frå enkeltlærarar sine initiativ, men på tvers av både team, trinn og fag.

Det kan sjå ut som om Sletta skule er i ferd med å etablere både kultur og struktur, i tillegg til ein felles innhalds- eller kunnskapsbase, for at dette skjer på alle trinn og på tvers av trinn, og kjem alle lærarane og elevane til gode. Det eit utviklingsarbeid som dette kan og bør bidra til, er altså at slike samtalar vert del av heile skulen sin praksis, og ikkje opp til enkeltlærarane sjølve. Dette stadfester Hargreaves og Fullan (2014) sin påstand om at eit samarbeid om felles arbeid kan tene på omhyggeleg arrangerte rutinar for møte, teamstrukturar og prosedyrar, men også at slike rutinar ikkje er nok.

Om leiarar fullstendig overlèt til lærarane om, når og mellom kven samtalane skal finne stad, opnar dei døra på vidt gap for mindre tenlege skulekulturar, som dei Hargreaves og Fullan (2014) omtalar som individualistiske eller balkaniserte. For å unngå dette, må leiinga

samstundes vere bevisst på at det ikkje er nokon vits i kaste lærarane inn i møte der dei skal utvikle undervisninga eller kulturen om der ikkje er eit tilstrekkeleg fundament av mellommenneskelege relasjonar (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 132). Når nye utviklingsarbeid skal setjast i gang, må leiinga ved Sletta altså vurdere om der allereie er nok tillit, respekt og felles forståing i botn til å starte arbeidet med ein ny strategi. Dei må også finne ein fornuftig balanse mellom støtte og krav, og planlegge utviklingsarbeidet på måtar som byggjer tillit gjennom stadig læring og framgang saman, slik Robinson (2014, s. 49) viser til. Med bakgrunn i harmonikulturen og den etablerte talesjangeren som eg allereie har vist til, kan det vere relevant å peike på at Robinson (2014) også minner oss om at leiarar i tillegg til å fortelje om tillit, også må vise åtferd som demonstrerer tillit, og byggje nye normer basert på tillit på desse igjen. Det må presiserast at dette ei generell betraktning. Ut i frå dei avgrensa undersøkingane eg har gjennomført kan eg ikkje seie noko om korleis dette artar seg på Sletta.

For leiarane ved Sletta kan det kjennest som eit dilemma å skulle bruke lærarane si tid på involvering og forankringsprosessar når dei allereie spring. Målet med utviklingsarbeidet er jo å gje lærarane reiskapar til auka meistring og kontroll i lærarkvardagen, og gjennom dette gje elevane ei meir likeverdig og kvalitativt god opplæring. Då gir det lite meining å pålegge allereie slitne lærarar fleire møte og meir samarbeid.

For å motvirke dette, vil det å i tillegg til å reflektere over handling og i handling slik Schön (1987) seier er sentralt i å utvikle den reflekterte praktisk, kunne vere nyttig med ein tredje måte å reflektere på: Å reflektere rundt handling. Dette inneber refleksjon rundt dei tinga i skulemiljøet som distraherer leiarar og lærarar frå det ein eigentleg meiner er viktig, og som gjer at dei druknar i andre oppgåver, ikkje får tid å tenkje eller samhandle og heller endar opp i ein endelaus runddans av respons og reaksjon (Hargreaves & Fullan, s. 118).

Å reflektere kring den daglege praksisen vår og vurdere om denne bidreg til føremålstenlege prioriteringar i skulekvardagen og eit lærande fellesskap kjenner vi att frå Irgens (2021) sitt profesjonelle utviklingshjul. Gjennom regelmessig og bevisst refleksjon kring vala vi gjer kan refleksjon rundt praksis bli ein del av det daglege arbeidet heller enn korte, arrangerte glimt basert på vilje eller oppmuntring (Hargreaves & Fullan, 2014). Gjennom medviten refleksjon i fellesskapet kan leiinga og lærarane saman arbeide for å redusere springinga gjennom kollektive prosessar, heller enn å gjere dette til eit individuelt ansvar. Her ser eg at leiinga er i gang med eit konkret tiltak gjennom igjen å tydeleg prioritere ressursar, denne gongen til miljøarbeidarprosjektet som dei fortel om i intervjuet. Å utvikle eit profesjonelt

læringsfellesskap på tvers av ulike profesjonar med ulik fagleg bakgrunn, vil då kunne bli ei ekstra utfordring som dei må vere merksame på.

Sjølv om eg berre har opptak av arrangerte refleksjonssamtalar frå utviklingstida på skulen, finn eg teikn til at utviklingsarbeidet kan ha hatt påverknad på dei meir uformelle samtalan mellom lærarane. Denne påstanden baserer eg både på resultata frå spørjeskjema, og leiing og lærarar sine intervju. Sjølv om lærarane er mindre bastante i si oppfatning av dette enn leiinga, fortel begge om ei anna form for samtalar med fagleg innhald også utanfor dei arrangerte refleksjonssamtalan. Dette kan indikere at arbeidet som har vore gjort kring det å reflektere saman, verdien av å kunne utfordre kvarandre kombinert med ein felles kunnskapsbase om lesing gjer at lærarane i større grad ser verdien av å samtale og prøve å løyse utfordringar i fellesskap, heller enn å takle usikkerheita på eiga hand utan noko form for tilbakemelding, råd eller støtte. Ei slik endring i praksis peikar Hargreaves og Fullan (2014) på som ei hovudføremon med å gå frå ein individualisert skulekultur til ein samarbeidskultur. Det kan sjå ut til at lærarane ved Sletta, når dei får moglegheita for å øve på det Schön (1987, s. 160) kallar *reflection-on-action* saman med kollegaer, i større grad også nyttar slik refleksjon saman med kollegaer når dei diskuterer dei elevane som dei er uroa for. Dersom lærarane ved å samtale slik opplever både at dei sjølve vert tryggare i utøvinga av sitt profesjonelle skjønn, og at elevane dreg nytte av samarbeidet med dei andre lærarane, vil denne måten å samhandle på kunne danne ein sjølvforsterkande spiral, som fører til ei justering av den stadfestande og lite utfordrande praksisen som såg ut til å dominere hausten 2021. Postholm (2018) påstår at refleksjon leier til meir refleksjon. Arbeidet som totalt er gjort i løpet av perioden kan dermed sjå ut til å ha ført til at den sosiale kapitalen, slik Hargreaves & Fullan (2014) skildrar den, er styrka.

Å styrke den sosiale kapitalen gjennom felles auka kunnskap om lesing vil igjen kunne auke den individuelle humankapitalen til lærarane ved Sletta. I kombinasjon med styrking av beslutningskapitalen gjennom å reflektere saman med andre, slik leiinga og lærarane ser døme på allereie skjer, vil den samla profesjonelle kapitalen til lærarane ved Sletta også kunne auke. Slik vil ein kunne oppleve det Hargreaves og Fullan (2014) skildrar som ei auka mobilisering av kollektiv ekspertise til engasjement for elevane si opplæring (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 133). Ei slik mobilisering i form av styrking av den profesjonelle kapitalen vil då kunne kome til uttrykk i ei auka evne til å ta avgjerder i dei komplekse situasjonane som klasserommet er fullt av, ei auke i det Irgens (2021) kallar kontekstuell sensibilitet (Irgens, 2021, s. 85).

Når lærarane gir uttrykk for at dei utvekslar tips og idéar, men også at dei reflekterer fagleg saman, kan dette tilseie at dei nyttar det profesjonelle skjønnet sitt, men gjer dette i fellesskap, heller enn kvar for seg. Om denne utviklinga held fram, kan vi kome dit at lærarane saman har arbeidd så hardt mot felles mål at denne sensibiliteten gjennomsyrrar heile profesjonsfellesskapet, og at dei saman har blitt eit fellesskap av det Schön (1987) omtalar som profesjonelle kunstnarar (Schön, 1987, s. 22).

Eg har allereie peika på det tilsynelatande paradoksale i at dei tilsette uttrykkjer stor grad av tillit til kvarandre, men samstundes at dei i liten grad kjenner kvarandre sin praksis. Det er også interessant at sjølv om lærarar og leiarar (harmonisk nok) er einige om at Sletta skule er prega av ein harmoniskultur, finn eg at leiinga og lærarane har ulik oppfatning av kva med denne harmonikulturen som er problematisk, og også kva den eigentleg inneber. Medan leiinga i sitt intervju gir uttrykk for at den handlar om manglande samarbeid, manglande felles praksis og dei vala lærarane tek om undervisning og tidsbruk, kan det sjå ut som om det for lærarane i vel så stor grad handlar om å seie meininga si i ulike situasjonar og ikkje berre «flyte med straumen» eller bøye nakken når ein er ueinig i noko. Det verkar som om arbeidet med forankring og felles forståing som leiinga etterlyser i sitt intervju, også omfattar å skape felles meining i dette omgrepet.

Desse ulikskapane i oppfatning kan minne oss om at leiinga, også når det verkar som om dei tilsette har eit verdisyn som liknar på sitt eige, må sjekke forståinga deira grundig. Om ikkje, kan vi risikere at dei tilsette heller enn å oppfatte ein relasjonell og involverande prosess som fører til felles mål og engasjement, kjenner seg utsette for ein visjon, og dermed også eit utviklingsarbeid, som ikkje er deira, men berre leiaren sitt. Dette er ei fallgruve som mellom andre Robinson (2014, s. 53) minner oss om. Ein slik mangel på eigarskap kan motvirke den opplevinga av eigarskap og felles mål som er grunnleggande for utvikling av eit lærande profesjonsfellesskap. Her vil dei tre leiarferdigheitene som Robinson (2014) skildrar, men også systemtenkinga til Senge (1990) der vi heile tida vurderer både vår eigen påverknad på omgjevnadene og deira påverknad på oss, vere god støtte i å reflektere over eigen praksis. Men også skuleleiarar treng god balanse mellom støtte og utfordring i sin refleksive praksis. Her ser vi at det Emstad (2021) seier om viktigheita av at også skuleleiarar driv profesjonell læring som del av lærande fellesskap med andre skuleleiarar kan vere sentralt (Emstad, 2021, s. 251).

Eg har over gjort greie for korleis lærarar og leiarar forklarar utviklinga i samtalanene og kva denne utviklinga kan ha å seie for profesjonsfellesskapet. Ved å nytte teoretiske perspektiv i

undersøkinga av kva funna frå empirien kan bety, har eg peika på moglege forklaringar på utviklinga og kva denne kan innebere for fellesskapet på Sletta. Eg har løfta fram nokre trekk som kan vere ein styrke for det vidare arbeidet ved Sletta, men også nokre potensielle fallgruver. Ved hjelp at drøftinga av dei fire forskingsspørsmåla mine over, vil eg no først gjere nokre avgrensingar for kva studien ikkje seier noko om, og deretter oppsummere drøftinga og svare på problemformuleringa for prosjektet. Eg vil deretter kome med nokre avsluttande funderingar om mi eiga læring undervegs i arbeidet, konsekvensar for arbeidet mitt med Dekomp og område som eg ikkje har undersøkt, men som hadde vore spanande å vite meir om.

5.3 Avgrensingar – kva seier denne studien ikkje noko om?

Når eg vel å undersøkje samtalan lærarane i mellom med tanke på korleis dei reflekterer og dermed legg til rette for læring saman, gjer dette at eg samstundes ikkje går djupt inn i andre aspekt ved samtalan som er sentrale. Sjølv om tillit er nemnt som avgjerande for at refleksjon gjennom undersøking av underliggande handlingsteoriar kan skje, gjer eg ikkje utfyllande greie for ulike perspektiv på tillit. Det same gjeld til dømes makt og relasjon. Sjølv om studien seier noko om kva kvalitetar tillit kan vere basert på, seier den altså ikkje noko om kvaliteten på tilliten ved Sletta skule. Den seier heller ikkje noko om kvaliteten på dei mellommenneskelege relasjonane dei tilsette i mellom eller kva former for makt som kjem til uttrykk og korleis.

Det er også slik at eit utviklingsarbeid bør innebere ei utvikling, også når det ikkje vert forska på. Når siste innhenting av samtalar skjedde i januar 2023 og siste innhenting av spørjeskjema i april, kan allereie mykje ha endra seg når utviklingsarbeidet har halde fram vidare.

Som eg også har nemnt i innleiinga har både utviklingsarbeidet og forskingsprosjektet vore prega av ein pandemi. Korleis kohortar, sjukefråvær og skifte av lærarkrefter har påverka studien, har eg ikkje undersøkt, og spekulerer difor heller ikkje vidare i.

Å vere involvert i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet samstundes som eg har forska på det, har klare forskingsetiske implikasjonar. Desse har eg gjort greie for i metodekapittelet.

5.4 Korleis kan samtalar om leseopplæringa bidra til det lærande profesjonsfellesskapet i eit lærarkollegium?

Når ein sentral del av det å vere eit lærande profesjonsfellesskap er at lærarane saman *kritisk granskar sin eigen praksis gjennom ein vedvarande refleksiv, samarbeidande, inkluderande, læringsorientert og utviklingsfremjande prosess* (Stoll et al., 2006, mi omsetting), vil eg påstå at denne studien støttar opp om at måten lærarane saman reflekterer og samtalar på, kan vere avgjerande for korleis det lærande profesjonsfellesskapet fungerer.

Eg har i drøftinga over vist korleis samtalar i ei lærarteam har utvikla seg i ein periode der heile lærarkollegiet tok del i eit utviklingsarbeid om lesing. Eg har peika på ulike, moglege årsaker til denne utviklinga og drøfta korleis den utviklinga eg har observert, kan bidra til ei utvikling av lærarane sin profesjonsfellesskap. Eg meiner å ha grunnlag for å påstå at lærarane, gjennom å ha utvikla ein sterkare refleksiv praksis i fellesskapet, er i ferd med å styrke den sosiale kapitalen og beslutningskapitalen samstundes som dei, gjennom eit felles kunnskapsgrunnlag styrkar humankapitalen. Gjennom eit utviklingsarbeid der desse tre fungerer som gjensidig forsterkande, med ein refleksiv praksis, ligg forholda til rette for at det skal skje ei styrking av det lærande profesjonsfellesskapet.

Studien viser likevel at ei slik styrking er avhengig av fleire faktorar. Først og fremst må utviklingsarbeidet bygge på og forsterke ein basis av tillit og gode relasjonar. Gruppa må av medlemmene oppfattast som det Paulsen (2019, s. 138) kallar ein risikofri sone. Vi får ikkje lærarar til å opne opp om utfordringar i undervisninga om det ikkje skjer innanfor trygge rammer. Denne basisen kan likevel skapast og forsterkast gjennom felles refleksiv praksis over autentiske og klasseromsnære problemstillingar. Lærarane engasjerer seg og tek eigarskap til utprøvingane og forbetningsarbeidet når det gjeld læringa til elevane deira.

Samstundes må ein i eit slikt arbeid vere merksam på at struktur kan vere både ei støtte for og ei hindring i utvikling av både kultur og læring. Profesjonelle læringsfellesskap treng ein arkitektur og ei leing om dei skal vere produktive, men enkle oppskrifter tek deg berre eit lite stykke på veg. For dei som skal utvikle og leie lærande profesjonsfellesskap, inneber dette at dei må vite korleis dei skal identifisere, utvikle, velgje ut og sveise saman sine tilsette (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 162). Dei må også bruke den tida som trengst til å gjere dette. Lærarane må leie og delta i lærarane si utvikling, men på ein basis av tillit (Robinson, 2014) og ikkje kontroll. Sarason (1996) seier det så treffande:

The problem of change is the problem of power, and the problem of power is how to wield it in ways that allow others to identify with, to gain a sense of ownership of, the process and goals of change.

(Sarason 1996, s. 335)

I dette ligg det at om ein skal drive distribuert leiing (Paulsen, 2019, s. 97) ut i frå eit syn på makt som tilseier at den ikkje er ei konstant eining vi enten har eller ikkje har, men ei produktiv kraft som vert skapt i relasjonar (Flyvbjerg, 1991, s. 112-113), må dei som faktisk skal utvikle og endre sin praksis kjenne genuint eigarskap til endringsprosessane og dei måla ein saman skal nå, og identifisere seg med dei verdiane som ligg til grunn.

Dette inneber at alle dei åtvaringane som både Hargreaves & Fullan (2014), Robinson (2014), Paulsen, (2019), Postholm (2019) og Irgens (2021) kjem med mot å sjå profesjonelle læringsfellesskap som ei oppskrift som kan implementerast for å skape raske resultat på smale fagområde må takast på største alvor. Ein organisasjon består av menneske som ikkje lar seg programmere, men derimot har vilje og evne til å gjere sjølvstendige val. Ein kan som leiar sjølvstendig ha ønske og meiningar om kva mål som skal nåast, og lærings- og utviklingsmoglegheitene må sjølvstendig planleggast. Men til slutt er det likevel menneska som deltek i prosessane som i samspel med påverknaden frå omgjevnadene som avgjer resultatet.

Oppsummeringa over viser at samtalanene som eg har undersøkt, berre er ein liten del av det å utvikle eit lærande profesjonsfellesskap ved ein skule. Eg vil likevel hevde at det er ein liten, men avgjerande del. Med utgangspunktet i at språk og kommunikasjon ikkje berre eit middel for læring, men grunnvilkåret for at læring skjer (Dysthe, 2001, s. 49), vil den språklege samhandlinga vi bidreg til i fellesskapa vi er ein del av, vere avgjerande for læringa som vert skapt der.

Dei funna som vert presenterte og konklusjonane eg dreg frå dei i denne studien er sjølvstendig ikkje fullt ut gjeldande for alle lærarfellesskap i alle andre utviklingsarbeid i Dekomp. Gjennom å ha gjort greie for føremål, forforståing, design, analyse og teoretisk grunnlag for studien, samt drøfta funna frå Sletta skule over, vonar eg likevel at studien er skildra så utfyllande at den kan vere nyttig og relevant for andre utviklingsarbeid der ein ønskjer å legge til rette for ei meir undersøkjande tilnærming til praksis og ei styrking av det lærande profesjonsfellesskapet. Mykje av det studien viser, stadfester det etablert teori på området seier. Det er ikkje overraskande når vi ser på omfanget av forskning på og interessa for dei

lærande profesjonsfellesskapa. Det skal godt gjerast å kome med ny, banebrytande forskning på området. Det har eg heller ikkje tatt mål av meg å gjere.

Å studere eit einskild profesjonsfellesskap på nært hald gjennom ulike tilnærmingar, har likevel gitt ein detaljrikdom og ei innsikt som eg meiner kan vere til nytte for andre i liknande situasjonar. Først og fremst har viktigheita av å undersøkje deltakarane sitt perspektiv og oppfatning blitt synleggjort.

Når eg vurderer totalbiletet som undersøkingane mine av samtalanene og samarbeidskulturen på Sletta gir, er det tydeleg at dei kvar for seg vil skape eit utilstrekkeleg bilete av utviklinga i samtalanene på Sletta og årsakene til denne. Å undersøkje korleis lærarane sjølve forklarar skilnaden på samtalanene og halde desse forklaringane saman med informasjonen i spørjeskjema, opptak av samtalar og intervju med leiinga, gjorde at dei komplekse årsaksforholda som ligg til grunn for om slike samtalar kan bli lærande eller ikkje, vart synleggjort. Å få denne kompleksiteten opp i lyset på denne måten kan tene som ei påminning om at dei som leier utviklingsarbeid må undersøkje både feltet som ein skal inn i, men også sine egne handlingsteoriar, heller enn å trekkje raske slutningar basert på forforståing og gammal vane.

Ein annan lærdom er viktigheita av å utvikle felles mening og innhald i omgrepa vi nyttar i dei lærande profesjonsfellesskapa. Når eg fann ulikt innhald i omgrepet harmoniskultur ved Sletta, er det rimeleg å tru at dette også kan gjelde andre omgrep i dagleglivet både på Sletta og på andre skular. Dersom vi tek utgangspunkt i at dialog er eit medium for sosial konstruksjon av ny kunnskap (Earl og Timperley, 2009, s. 9), vil det vere avgjerande for det vi lærer at orda vi nyttar skildrar det same fenomenet. Å ta seg tid til å finne fram til felles innhald i omgrep som er avgjerande for læringa som skal skje, vil då vere sentralt. Denne innsikta inneber at må vi snakke saman og undersøkje kvarandre sine oppfatningar og underliggande handlingsteoriar. Om vi ikkje gjer dette, vil misforståingar som oppstår med bakgrunn i slike ulike misoppfatningar kunne bryte ned den tilliten som er grunnleggjande for det lærande profesjonsfellesskapet. Også her er altså samtalar baserte på tillit og reflekterande praksis avgjerande.

Ein tredje lærdom frå Sletta, er at leiarar som tør å setje i gang eit utviklingsarbeid utan å vere heilt sikre på kva dei egentleg startar på, i alle fall kjem i gang. Forankringsarbeid er viktig, og felles mål og eigarskap er avgjerande for at eit utviklingsarbeid vert vellukka. Men det er ikkje nødvendigvis slik at alle desse elementa må vere på plass i form av straumlinjeforma

forankringsprosessar med overordna mål og delmål før sjølv utviklingsarbeidet startar. Eigarskap og felles føremål kan også bli skapte i løpet av det arbeidet som går føre seg gjennom den tilliten som samhandling og samtalar bidreg til, ei oppleving av å *få noko felles* og at *noko skjer*. Ei slik tilnærming med ein brå oppstart fordrar likevel at utviklingsarbeidet møter eit klart opplevd behov i lærarkollegiet og at leiarane både leier, men også deltek i dei tilsette si læring slik Robinson (2014) seier. Om behovet ved skulen først og fremst er å utvikle den sosiale kapitalen, kan reflekterande samtalar om leseopplæring, eller andre tema som andre skular har behov for, vere ein måte å byggje både struktur og kultur for deling og bryte mønster som bidreg til individualiserte eller balkaniserte kulturar. Slik ser vi at dei behovskartleggingane som ikkje berre femner om kva faglege tema skular ønskjer seg for utviklingsarbeid, men også kva struktur- og kulturutvikling dei har behov for, kan gje oss verdifull støtte i vurderingar om kva inngang til utviklingsarbeidet som kan vere mest tenleg. Gjennom å synleggjere dei tre poenga mine over, vonar eg at Sletta kan vere eit konkret døme og ei påminning om kvifor reflekterande samtalar om opplæringa er grunnleggande for dei lærande profesjonsfellesskapa. Slik kan denne studien vere eit bidrag til den kombinasjonen av teoretiske perspektiv og praktiske døme som syter for gode moglegheiter for deltakarane si utforsking av dei praktiske implikasjonane i sin eigen kontekst, slik Robinson (2014, s. 108) peikar på.

5.5 Dei avsluttande funderingane.

5.5.1 Kva har denne reisande eigentleg lært?

Eg har i denne studien undersøkt lærarsamtalar om leseopplæring og deira betydning for profesjonsfellesskapet. Når eg har som utgangspunkt for prosjektet mitt at den verkelege røyndommen er den menneska oppfattar, er det å finne deltakarane sine forklaringar og mangfaldet i desse, slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) minner om, det som vil kunne gje meg ny kunnskap om profesjonsfellesskapet på Sletta. Samstundes vil svara eg sit att med, framleis vere mine tolkingar av den innsikta dei har delt på ulike måtar. Eg kan ikkje seie noko sikkert om nokon andre sin røyndom enn min eigen.

Eg meiner likevel at eg i arbeidet med dette prosjektet har lært å prøve å undersøkje andre sitt perspektiv og meiningsinnhald, og legge vekk trongen til raske tolkingar og oppskrifter i større grad. I samspelet med empirien frå dei tilsette på Sletta, teorien, rettleiar og gode

kollegaer har eg erfart dei gjensidig forsterkande spiralforma sambanda mellom det kognitive og det sosiale som eg har henta frå Dysthe (2001, s. 52). Biletet av dei spiralforma banda bør likevel ikkje gi inntrykk av at dette er svevande og lette prosessar som går av seg sjølv. Mi oppleving er at det er krevjande, men likevel sant, at det er i kommunikativt samspel med verda rundt meg at meining vert skapt, igjen og igjen.

5.5.2 Kva tek eg med meg i vidare Dekomparbeidet?

Som rådgjevar for *Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole og videregående skole* (Dekomp) ved Høgskulen i Volda (HVO) samarbeider eg tett med regionar, kommunar og enkeltskular i fylket om utviklingsarbeid i grunnskulen. Mål for *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring* som Dekomp er ein del av, er å styrke den kollektive kompetansen i barnehage og skule (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring, 2021, § 1.1). I dette ligg det ei klar forventning om at dei profesjonelle læringsfellesskapa i skulen skal styrkast gjennom utviklingsarbeid i ordninga.

Erfaringsmessig vert arbeidet i ordninga vert ofte, trass intensjonane i stortingsmeldingar og retningslinjer, prega av eit fokus på operative planar, midlar og «gjering», slik at det kan rapporterast om godt utført arbeid. Dei vidt femnande analysane som Hargreaves og Fullan (2014) etterlyser, er sjeldant stoff som utgangspunkt for mål og tema. Kultur er sjeldan nemnt. Struktur vert ofte eit verkemiddel for å kunne dokumentere gjennomføring heller enn å bidra til læring.

Funn i følgjeforskinga frå OsloMet tilseier at dess nærare klasserommet vi kjem, dess mindre relevante og treffsikre opplevast tiltaka. Dei tillitsvalde melder at lærarane er lite involverte i prosessane kring kompetanseutvikling på skulane, både når det gjeld problemforståing, gjennomføring, relevans og evaluering (AFI-rapport 2021:6, s 90-96). Korleis slik involvering kan arte seg, korleis den kan styrke arbeidet med den skulebaserte kompetanseutviklinga og kva UH som partner kan ha som rolle i dette, er alle interessante område for vidare forskning. Ei anna tilnærming til tema, som eg har vurdert som interessant men likevel ikkje funne rom for, er å undersøkje korleis utviklingsarbeida vi driv vert påverka av lærarar og leiarar sitt syn på kunnskap som struktur eller kunnskap som praksis (Irgens, 2021), eller korleis synet på kva ein organisasjon er og dermed lærer (Glosvik, 2002), påverkar korleis vi tenkjer at eit utviklingsarbeid bør gjennomførast.

Eg meiner likevel at tiltak gjennom Dekomp har eit potensiale for å vere ei støtte til skular som genuint ønskjer å utvikle seg som lærande profesjonsfellesskap. Eit lyspunkt er kan vere at skuleleiarane etterlyser kompetanse i både leiing og utviklingsarbeid, i tillegg til auka analysekompetanse (AFI-rapport 2021: 6,s. 90). Å støtte skuleleiarane i dette kan samstundes ikkje dreie tiltaka vekk frå det som er målet med ordninga: Å styrke den kollektive kompetansen ute i skulane.

I arbeidet med dette prosjektet over tid og så tett knytt til arbeidet mitt i Dekomp, meiner eg å ha utvikla min eigen og HVO sin kapasitet til å vere ein god, men også utforskande og kanskje til og med utfordrande partner i dette arbeidet. Ny innsikt om refleksjon, læring og samarbeidskultur kan takast med inn i nye og eksisterande partnarskap i Dekomp og vere med å skape ny mening i møte med aktørane i det vi gjerne kallar praksisfeltet. Gjennom å ta oss tid til dei kartleggings- og forankringsprosessane eg peikar på over, både i forkant av og undervegs i arbeidet, og på grunnlag av desse prosessane skape tiltak der dei tilsette er reelle deltakarar og retningsgjevarar med eigarskap til utviklinga, vil vi kunne bidra til å byggje lærande profesjonsfellesskap med høg profesjonell kapital til det beste for alle som er i skulen.

Referansar

- Aas, M., Vennebo, K. V. (2021). Profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang. I M. Aas og K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 13-33). Fagbokforlaget.
- Aase, T. H., Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Alexandersson, M. (2004). I K. Søndena. *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag AS. s. 10-13.
- Argyris, C. (1992). Organisatorisk læring – single og double loop. I K. Illeris, (Red.), *Tekster om læring*. (s. 247-253). Roskilde Universitetsforlag.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. I *Speech genres and other late essays*. (V. W. McGee, Red). (C.Emerson, M. Holquist, Oms). University of Texas Press. s.60-102.
- Ballangrud, B., Paulsen, J. M. (2018). Leadership strategies in diverse intake environments. *Nordic Journal of International and Comparative Education*, 2(2/3).
- Bjørndal, K. E. W. & Andreassen, S.-E. (2020). Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 6, s. 163–189). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch6>
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskapelige forskingsprosjekt*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s. 91-105). Abstrakt forlag.
- City, E. A., Elmore, R. F. Fiarman, R. F. and Tietel, L. (2010). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. 5. utg. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

- Denscombe, M. (2010). *Ground Rules for Social Research. Guidelines for Good Practice*. Open University Press.
- Denscombe, M. (2017). *The Good Research Guide. For small-scale social research projects*. (6. utg.). Open University Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*: (s. 33-72). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Iglund, M-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*: (s. 73-90). Abstrakt forlag.
- Earl, L. M (2009). Leadership for Evidence-Informed Conversations. I L. M. Earl og H. Timperley (Red). *Professional Learning Conversations. Challenges in Using Evidence for Improvement*. (s.43-52). Springer.
- Earl, L. M., Timperley, H. (2009). Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement. I L. M. Earl og H. Timperley (Red). *Professional Learning Conversations. Challenges in Using Evidence for Improvement*. (s. 1-12). Springer.
- Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: What it 'looks like', how it occurs and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45:1, s. 3-16. DOI: 10.1080/19415257.2018.1441172
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt. Bind I. Det konkrete videnskap*. Akademisk forlag.
- Fossestøl, K., Borg, E., Flatland, T., Hermannsen, H., Lyng, S. T., Mausestøen, S., Myrvold, T. (2021). *Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnskolene*. AFI-rapport 2021:06. Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet.
- Glosvik, Ø. (2002). Om læring på ulike nivå i organisasjoner. *Norsk statsvitenskaplig tidsskrift*, 2/02/vol. 18, 117-141.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* (Silje Sandengen, Oms.). Kommuneforlaget.

- Igland, M-A., Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*: (s. 107-127). Abstrakt forlag.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Johnson, M., Mercer, N. (2019). Using sociocultural discourse analysis to analyse professional discourse. *Learning, Culture and Social Interaction* 21 (2019) s. 267-277. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.04.003>
- Kalleberg, K. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter og R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s 26-72). Universitetsforlaget.
- Kemmis, S. (2011). A Self-Reflective Practitioner and a New Definition of Critical Participatory Action Research. I N. Mockler og J. Sachs (Red.) *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol. 7. Springer. Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0805-1_2
- Klev, R., Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. 2. utg. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). (T. M. Anderssen & J. Rygge, Oms.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler: Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Universitetsforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster* (B. Nake, Oms.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinneleg utgitt i 1991)

- Leiulfsrud, H., Hvinden, B. (1996). Analyse av kvalitative data: Fiksèrbilde eller puslespill? I H. Holter og R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 220-239). Universitetsforlaget.
- Little, J. W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. I M. Kompf og P. Denicolo (Red). *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*. Taylor & Francis Group (2005) *ProQuest Ebook Central*, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/detail.action?docID=1137793>.
- Little, J. W. og Curry, M.W. (2009). Structuring Talk About Teaching and Learning: The Use of Evidence in Protocol-Based Conversation. I L. M. Earl og H. Timperley (Red) *Professional Learning Conversations. Challenges in Using Evidence for Improvement*. (s. 29-42). Springer
- Liu, Y. (2019). Situated teacher learning as externalising and mobilising teacher's tacit knowledge through talk in a language teacher professional community. *Research Papers in Education*, 34:3, 330-351. DOI: 10.1080/02671522.2018.1452956
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Studies of Educational Policy*, 2015:3, 30321, DOI: 10.3402/nstep.v1.30321
- Lødding, B. Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J. Jarness, J., Røsdal, T (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling*. NIFU rapport 2018:32. NIFU
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld.St.21 (2016–2017). *Lærelyst – tidleg innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld.St.6 (2019-2020) *Tett på – tidleg innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mercer, N. (2004). Sociocultural Discourse Analysis: Analysing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking. *Journal of Applied Linguistics*. DOI: 10.1558/japl.2004.1.2.137

- Mercer, N. (2008). The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis. *The Journal of the Learning Sciences*, 17:1, 33-59, DOI: 10.1080/10508400701793182
- Mercer, N. (2010). The Analysis of Classroom talk: Methods and Methodologies. *British Journal for Educational Psychology* (2010), 80, 1-14. DOI: 10.1348/000709909X479853
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Wæge, K. (2016). Teacher's learning in school-based development. *Educational Research*, 58:1, 24-38. DOI:10.1080/00131881.2015.111735
- Postholm, M. B. (2018). Reflective thinking in Educational Settings: an approach to theory and research on reflection. *Educational Research*, 2018, s. 1-18. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1530947>
- Postholm, M. B., (2019). The school leader's role in school-based development. *Educational Research*, 61:4, 437-450. DOI: 10.1080/00131881.2019.1677171
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting 'The culture of the school and the problem of change'*. New York: Teachers College Press
- Schön, D. A, (1987). Utdvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. I K. Illeris (Red). *Tekster om læring*. s. 254-269. Roskilde Universitetsforlag.
- Schön, D. A, (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Senge, P. M., The Fifth Discipline (1990). *The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities. A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258 DOI: 10.1007/s10833-006-0001-8

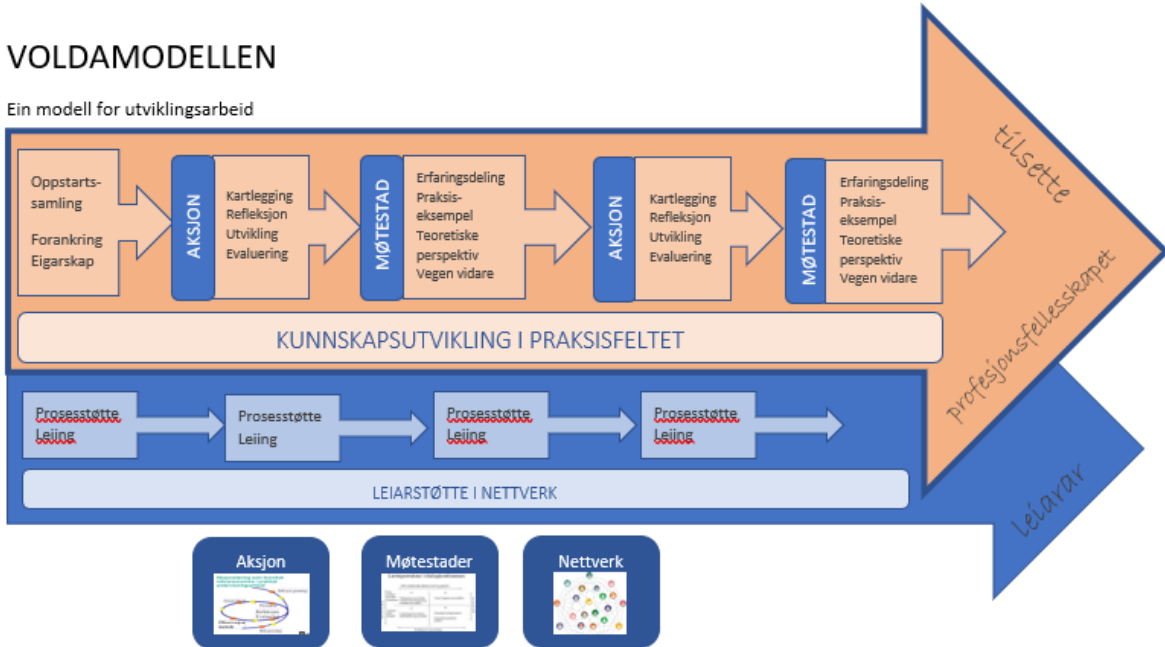
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag AS.
- Thoresen, L., Rugseth, G., Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen: Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens premisser* (3. utg). Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Timperley, H. (2009). Evidence-Informed Conversations Making a Difference to Student Achievement. I L. M. Earl og H. Timperley (Red) *Professional Learning Conversations. Challenges in Using Evidence for Improvement*. (s. 69-79). Springer.
- Timperley, H., Earl, L. M. (2009). Using Conversations to Make Sense of Evidence: Possibilities and Pitfalls. I L. M. Earl og H. Timperley (Red) *Professional Learning Conversations. Challenges in Using Evidence for Improvement*. (s. 121-126). Springer.
- Vaage, S., (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser. George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*: (s. 129-149). Abstrakt forlag.
- Vangrieken, K., Dorchy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2015). *Teacher Colloberation: A systematic review*. Educational Research Review 15 (2015) s. 17-40. Elsevier.
- Vygotskij (2001). *Tenking og tale*. T-J. Bielenberg og M. t. Roster (Oms.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinneleg utgitt i 1986).
- Wenger, E (2004). *Praksisfællesskaber* (B. Nake, Oms.). Hans Reizels Forlag (Opprinneleg utgitt i 1998).
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization (London, England)* 2000-05, Vol. 7 (2), p. 225-246.
- Wenger, E. (1995). En social teori om læring. I K. Illeris (Red). *Tekster om læring*. s. 151-161. Roskilde Universitetsforlag.

Vedlegg 1: Voldamodellen



VOLDAMODELLEN

Ein modell for utviklingsarbeid



Vedlegg 2: Dialogkonferansemodellen

Læringsstruktur i dialogkonferansen



Vedlegg 3: Intervjuguide lærarar

Introduksjon

Takke for at dei stiller opp.

Mål for samtalen: Å få vite meir om deira oppfatning av deltaking i utviklingsarbeid og forskingsprosjekt, og om dei ser noko endring i eigen praksis og i skulen som heile. Om der er noko dei ønskjer å få fram som eg ikkje spør direkte om, er det rom for å ta opp det.

Presisere: Klargjering av mi rolle, og korleis eg ønskjer at dei skal svare så ærleg som mogleg utan å ta omsyn til at eg har vore med å gjennomføre utviklingsarbeidet. Deira erfaringar er verdifulle for mi og HVO si læring

Avklare følgjande:

Intervjuet vil bli tatt opp og transkribert. Eg stoppar opptaket dersom nokon av respondentane ønskjer det. Når eg noterer, er det for å hugse oppfølgingsspørsmål som eg bør stille.

Dersom der er spørsmål som er vanskelege å svare på, eller som ein ikkje ønskjer å svare på, er det berre å seie i frå.

Det vil ikkje verte gitt opplysningar som kjem fram i dette intervjuet til andre (inkludert leiinga på skulen og dei andre fagtilsette ved HVO). Materialet vil berre bli nytta i arbeidet med oppgåva. Alle opplysningar vil bli anonymiserte, og det vil ikkje bli gitt opplysningar som i kombinasjon kan vere med å identifisere respondentane. Eg kan nytte sitat frå samtalen i oppgåva mi.

Avklare at alle er lærarar på rett trinn, og har signert samtykkeerklæring. Kort runde med fartstid som lærar (på denne skulen og totalt).

Kort skisse over innhald i og struktur i intervjuet.

Kort oppsummering av det vi har arbeidd med i lesesatsinga og arbeidet med å utvikle ein meir felles praksis kring leseopplæringa.

Spørsmål om oppleving av lesesatsinga

Kva tenkjer de om innhaldet i utviklingsarbeidet? Er der nokre tema som har vore meir interessante eller som du synest er viktigare enn andre? Kvifor/kvifor ikkje? Kva med progresjon og samanheng?

Korleis har de opplevd deltaking i utviklingsarbeidet – Kva har de hatt utbytte av? (prøv å få fram både det individuelle perspektivet og det kollektive)

- ✓ Det faglege bidraget frå HVO
- ✓ Refleksjonsgruppene
- ✓ Mellomarbeida
- ✓ Noko anna?

Korleis har de opplevd å bli sett i grupper og samtale på denne måten?

Når har samtalanene gått lett, og når har det gått tråare, synest de?

Korleis har de opplevd å bli tatt opp på band – endra/påvirka det samtalanene? Refleksjonen?

Har utviklingsarbeidet gjort noko med måten de snakkar saman elles?

-teamet

-heile skulen

Har deltaking i samtalanene og utviklingsarbeidet som heile fått dykk til å tenkje annleis om noko?

Har det skjedd endringar på skulen i løpet av utviklingsarbeidet?

Kva har evt endra seg? (konkrete døme om det er råd å få til)

Kvifor, trur du/de

- ✓ Individnivå
- ✓ Personalet (lærarane)
- ✓ For elevane?

Korleis har det vore å ta del i denne samtalen?

Har du noko du gjerne vil kome med tilbakemelding eller spørsmål om som gjeld utviklingsarbeidet eller forskingsprosjektet?

Igjen takke for at dei stiller opp.

Høyre om dei har spørsmål om studien, og om dei har forventningar til den.

Det vil vere høve til å kontakte meg dersom ein vil endre, legge til eller trekkje attende noko i etterkant.. Det er til ei kvar tid høve til å avbryte intervjuet, eller å trekkje seg frå studien.

Takke for tida, velviljen og informasjonen som er gitt.

Nokon som lurar på noko no eller har noko meir på hjertet?

Takk for bidraget og vel heim.

Vedlegg 4: Intervjuguide leiarar

Introduksjon

Takke for at dei stiller opp.

Avklare:

Mål om eit rikare og meir nyansert bilete av deira oppfatning av deltaking i utviklingsarbeid og forskingsprosjekt.

Viktig at det er eit reelt bilete som vert teikna. Klargjering av mi rolle, og korleis eg ønskjer at dei skal svare så ærleg som mogleg utan å ta omsyn til at eg har vore med å gjennomføre utviklingsarbeidet.

Intervjuet vil bli transkribert. Opptak og transkripsjon vil bli lagra sikkert og sletta når masterprosjektet er ferdigstilt. Eg stoppar opptaket dersom respondenten ønskjer det. Når eg noterer, er det for å hugse oppfølgingsspørsmål som eg vil stille.

Det vil ikkje verte gitt opplysningar som kjem fram i dette intervjuet til andre (inkludert lærarane på skulen og dei fagtilsette ved HVO som deltek i arbeidet). Materialet vil berre bli nytta i arbeidet med oppgåva. Alle opplysningar vil bli anonymiserte, og det vil ikkje bli gitt opplysningar som i kombinasjon kan vere med å identifisere respondentane. Dersom der er spørsmål som er vanskelege å svare på, eller som ein ikkje ønskjer å svare på, er det berre å gje beskjed om dette.

Det vil vere høve til å kontakte meg dersom ein vil endre, legge til eller trekkje attende noko ietterkant. Det er til ei kvar tid høve til å avbryte intervjuet, eller å trekkje seg frå studien.

Kort skisse over innhaldet i og strukturen (eller mangelen på struktur) i intervjuet

Avklare at alle har signert samtykkeerklæring

Spørsmål om oppleving av lesesatsinga

Kor lenge har du vore tilsett ved skulen? Kor lang erfaring har du som skuleleiar?

Kort oppsummering av det vi har arbeidd med i lesesatsinga og arbeidet med å utvikle ein meir felles praksis kring leseopplæringa.

Kva var målet dykkar med deltaking i Dekomp? Tankar om oppstarten?

Korleis dei har opplevd deltaking i utviklingsarbeidet – kva har de hatt utbytte av? Har skulen bevega seg mot målet/måla?

Kva tenkjer de om innhaldet og progresjonen i utviklingsarbeidet? Er der nokre tema som har vore meir interessante eller som du synest er viktigare enn andre? Kvifor/kvifor ikkje?

I kva grad opplever de at de har kunna påvirke innhaldet i arbeidet? Korleis/kvifor (ikkje).

Er der andre tema som burde ha vore prioriterte? Kvifor/kvifor ikkje?

Hadde andre måtar å arbeide på vore betre, meiner de? – Kva kunne/burde ha vore gjort annleis?

Har de hatt utbytte av samarbeidet med HVO om samlingar og gjennomføring?

- ✓ Det faglege bidraget?
- ✓ Refleksjonsgruppene?
- ✓ Mellomarbeida?
- ✓ Anna?

Korleis har lærarane opplevd å bli sett i grupper og samtale på denne måten? Kva med opptak? Oppfatningar av kva tid samtalan har vore meir eller mindre lærande? Grunnar til dette?

Har der skjedd endringar på skulen som skuldast utviklingsarbeidet, meiner de? KONKRET

- ✓ Individuell læring – lesing og samarbeid – endringar i samtalepraksisen?
- ✓ Felles/organisatorisk læring – samtalar og kultur
- ✓ Kultur og struktur

Korleis tenkjer de har vore leiinga si rolle i dette utviklingsarbeidet? Og kva har vore oss frå HVO si rolle? Kva har påverka desse rollene, meiner de?

Kva tenkjer de om lærarane sin medverknad og engasjement i utviklingsarbeidet?

Har der vore rom for å skape samanheng mellom dette arbeidet og utviklingsarbeid på skulen elles

Har du noko du gjerne vil kome med tilbakemelding eller spørsmål om som gjeld utviklingsarbeidet eller forskingsprosjektet?

Korleis har det vore å ta del i denne samtalen?

Spørsmål eller noko de vil ta opp til slutt?

Takke for tida og velviljen

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet

Refleksjonskvalitet i samarbeid om leseopplæringa?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje samarbeid og felles refleksjon i leseopplæringa ved XXXX skule. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Prosjektet har førebels problemstilling: Kva skjer med lærarar si læring når dei tek del i refleksjonssamtalar om eiga leseopplæring. Arbeidet er knytt til xxxx skule sitt arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit. Fagleg bidragsytar i utviklingsarbeidet på xxxx er Høgskulen i Volda. Utviklingsarbeidet er del av xxxx kommune sitt DeKomparbeid.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Masterstudent er Toril Romestrand Hjelle

Rettleiar for masterarbeidet er Kjell Atle Halvorsen ved NTNU.

Prosjektansvarleg ved Høgskulen i Volda er Bjarte Folkestad

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er tilsett ved xxxx skule og deltek i utviklingsarbeidet som vi driv.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, vil dette innebere at det vert tatt lydopptak av refleksjonsøktene som gruppa di har på samlingane i utviklingsarbeidet. Opptaka vert lagra i nettskjema si løysing. Denne er sikra med Feide-pålogging.

Nokre av dykk som er tilsette vil også verte inviterte til å delta i eit gruppeintervju mot slutten av prosjektet.

Spørsmåla vil handle om praksisen knytt til samarbeid om leseopplæringa, og om korleis du har opplevd utviklingsarbeidet. Eg tar lydopptak og notat frå intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Det vil ikkje påvirke utviklingsarbeidet på nokon måte dersom du vel å takke nei eller trekkje deg frå studien undervegs.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil berre vere masterstudenten som vil ha tilgang til innsamla data. I den grad materialet vert diskutert med rettleiar, vil dette vere på NN-basis

Opptak av refleksjonssamtalar vil bli lagra i Nettskjema si løysing som er sikra med Feide-pålogging. Det same gjeld opptak av intervju. Notat som vert tekne undervegs og under intervju, vil bli lagra på pc som har tofaktor-pålogging administrert av Høgskulen i Volda. Transkripsjonar av intervju og analysearbeid knytt til refleksjonssamtalane vil også bli lagra her.

Det anonyme kartleggingsskjemaet som er ein del av for- og etterundersøkinga i sjølve utviklingsarbeidet, vil også bli nytta som datagrunnlag for prosjektet.

Namnet på skulen vil ikkje bli nytta i oppgåva. Det vil ikkje bli opplyst kven som kjem med ulike utsegn dersom der vert nytta sitat frå refleksjonssamtalane eller intervju i oppgåva. Sidan kjønnsfordelinga ved skulen er noko ujamn, vil det heller ikkje bli presisert om den som svarar er mann eller kvinne. Gruppene som driv refleksjonssamtalar vil få nummer som vert

nytta i notata som vert gjort og i analyse av data frå samtalanene. Oversikt over kva deltakarar som høyrer til i dei ulike gruppene, vil bli lagra på pc som skildra over.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er juni 2023. Opptak, notat og transkripsjonar vil bli sletta etter at oppgåva er ferdigstilt og prosjektet avslutta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS - vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,

å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,

å få sletta personopplysingar om deg,

å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen i Volda ved masterstudent Toril Romestrand Hjelle

(toril.margrete.romestrand.hjelle@hivolda.no) prosjektansvarleg Bjarte Folkestad

(bjarte.folkestad@hivolda.no) eller rettleiar Kjell Atle Halvorsen ved NTNU.

Vårt personvernombod: *Cecilie Røeggen* (cecilie.roeggen@hivolda.no)

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Bjarte Folkestad

Toril Romestrand Hjelle

Prosjektansvarleg HVO

Student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Refleksjonskvalitet i samarbeid om leseopplæringa* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i opptak av refleksjonssamtalar

å delta i gruppeintervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 6: Vurdering av behandling av personopplysninger

16.05.2023, 15:57

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vedlegg 6: Vurdering av behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Refleksjonskvalitet i samarbeid om leseopplæring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 545379	Vurderingstype Standard	Dato 30.11.2021
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Refleksjonskvalitet i samarbeid om leseopplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for samfunnsfag og historie

Prosjektansvarlig

Bjarte Folkestad

Student

Toril Romestrand Hjelte

Prosjektperiode

01.12.2021 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[REDACTED]

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2023

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 7: Kartleggings skjema

Kartleggings skjema, [redacted] skule

(set ring rundt talet du meiner er representativt: 1 i liten grad, 6 i stor grad.)

Samarbeid og delingskultur

I kor stor grad meiner du at:					
1. leseopplæringa ved [redacted] skule er kjenneteikna av at lærarane samarbeider (både innanfor og på tvers av trinn og fag)?					
1	2	3	4	5	6
2. [redacted] skule har ein delingskultur ?					
1	2	3	4	5	6
3. [redacted] skule har ein kultur for å utfordre/diskutere kvarandre sin praksis?					
1	2	3	4	5	6

Lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag:

I kor stor grad meiner du at leseopplæringa ved [redacted] er kjenneteikna av at lærarane:					
1. arbeider med å vekke elevane sitt engasjement og førforståing før lesing (døme: motivasjon og førlesingsaktivitetar)?					
1	2	3	4	5	6
2. arbeider med å utvikle elevane sitt språk og vokabular i alle fag (døme: fagord, skulespråk, klasseromsdialog)?					
1	2	3	4	5	6
3. arbeider med ordavkodingsferdigheiter og leseflyt i alle fag?					
1	2	3	4	5	6
4. arbeider med å gje elevane strategiar for leseforståing i alle fag ?					
1	2	3	4	5	6
5. jobbar målretta og systematisk med leseopplæring i alle fag? (døme: lesestimulering, leseforståing, rettleidd lesing) ?					
1	2	3	4	5	6
6. lar elevane lese i alle fag og på faga sine premisser?					
1	2	3	4	5	6
7. lar elevane bruke lesing som reiskap for læring og kunnskapsutvikling ?					
1	2	3	4	5	6
8. legg til rette for at elevane får lese tekstar som er tilpassa føresetnadene til den enkelte i alle fag?					
1	2	3	4	5	6