

Lærerprofesjonalitet
En casestudie om arbeid med Språkløyper

Rikke Skjervold



Masteroppgave i pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring

Institutt for pedagogikk
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2016

Sammendrag av masteroppgave i pedagogikk

Tittel:

Lærerprofesjonalitet. En casestudie om arbeid med Språkløyper

Av:

Rikke Skjervold

Eksamen:

Master i Pedagogikk

Kunnskap, utdanning og læring

Fordypning:

Læring, Teknologi og Arbeid

Semester:

Høst 2016

Stikkord:

Arbeidslivspedagogikk, lærere, Språkløyper, profesjonalitet, Karin Knorr Cetina, epistemiske objekter, epistemisk praksis, matching, unfolding, branching out

Copyright Rikke Skjervold

2016

Lærerprofesjonalitet. En casestudie om arbeid med Språkløyper

Rikke Skjervold

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemområde

Dette er en studie om lærerprofesjonalitet og hvordan lærere på en skole arbeider med profesjonsspesifikke kunnskapsressurser. Formålet med oppgaven er å se lærernes arbeid fra et arbeidslivsperspektiv. Av den grunn vil denne studien bidra til å gi innsikt i hvordan lærere jobber med profesjonskunnskap i deres hverdagskontekst.

Dagens samfunn kjennetegnes ved at kunnskap produseres, deles og utvikles raskere enn aldri før. På bakgrunn av dette stilles det krav til alle profesjonelle yrkesutøvere om å oppdatere og utvikle den kunnskapen de har tilgjengelig. Et slikt krav er også gjeldene for lærere. Tidligere studier har vist at lærerprofesjonen mangler en del profesjonsspesifikke ressurser for å kunne utøve denne profesjonelle rollen. Likevel har det i den siste tiden vokst frem en rekke tiltak som kan fungere som støttestruktur for lærernes arbeid med profesjonskunnskap. Det kan med andre ord se ut til at lærerne nå i stor grad har mulighet til å drive med kunnskapsarbeid utenfor klasserommet. Spørsmålet er imidlertid hvordan de utnytter disse mulighetene.

Denne oppgaven baserer seg på en case om læreres arbeid med Språkløyper på en skole i Akershus. Denne skolen har blitt valgt ut til å pilotere Språkløyper, før den skal implementeres på alle skoler i Norge etter 2019. Språkløyper består av elektroniske pakker tilgjengelig for alle som jobber i skole og barnehage. Disse er laget for å støtte opp om læreres kompetanseutvikling om lesing og skriving. Skolen i dette case har lenge arbeidet med lesing på skolen, nå ønsker de å bygge videre på denne kunnskapen gjennom arbeid med Språkløyper. For å kunne studere dette arbeidet har jeg valgt å studere lærernes praksis i forbindelse med Språkløyper. Min problemstilling og forskningsspørsmål er derfor følgende:

Hvilke kunnskapspraksiser kommer til syne i lærernes arbeid med Språkløyper?

- 1) Hvilke relasjoner oppstår mellom lærerne og Språkløyper?
- 2) Hvilke kunnskapsprosesser involveres lærerne i gjennom arbeidet med Språkløyper?
- 3) På hvilke måter er praksisene rundt lærernes arbeid med Språkløyper knyttet til andre praksiser og kontekster?

Metode

Oppgaven er et kvalitativt casestudie, noe som egner seg til å studere praksis i en bestemt kontekst. Empiri til denne studien er innhentet gjennom feltarbeid på skolen som arbeider med Språkløyper. Datamaterialet er basert på to observasjoner, fem intervjuer og dokumentanalyse. Det er lærere som er observert og intervjuet, mens dokumenter for analyse er møtereferater og mailkorrespondanse mellom meg og en lærer. På grunn av den store datamengden har det blitt gjort en datareduksjon. Analysetilnærmingen til dataene er teoridrevne kategorier basert på Knorr Cetinas begrepsapparat. Det er også brukt strategien til Davide Nicolini (2009) om zoom in and zoom out, for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål.

Resultater og konklusjon

Denne studien bruker Knorr Cetinas (1999) kunnskapsperspektiv for å forstå hvordan lærerne driver med profesjonsarbeid. Hun ser på kunnskap som en aktivitet, og av den grunn er det nødvendig å ha et blikk for de relasjonelle, kulturelle og aktive sidene ved kunnskap (Mathisen, 2007). Knorr Cetina sier at det er prosessene som ligger bak kunnskapen som er essensiell å studere for å forstå kunnskapsprosesser. Et slikt perspektiv finner jeg fruktbart for å se hvordan lærerne på skolen driver utviklende kunnskapsprosesser.

Mine konklusjoner er at lærene inngår i lærende fellesskap som kommer til uttrykk gjennom dynamiske kunnskapsprosesser. Praksisene som kommer til syne i disse prosessene kan beskrives med Knorr Cetinas tre begreper «matching», «unfolding» og «branching out». Ved å zoome inn på lærernes praksis, tyder det på at det oppstår et kunnskapsdriv hos lærerne. Dette blir drivkraft for å sette i gang aktiviteter for kunnskapsutvikling om elevers leseforståelse. Da Språkløyper på den ene siden er åpen og tilgjengelig for utforskning, og lærerne på den andre siden er fleksible og åpne, oppstår det en «matching» mellom dem. Basert på denne relasjonen driver lærene med praksiser som kan beskrives som utforskende, kreative og utviklende. Spesielt er tilpasning av pakkene og gjennomføring av oppdrag eksempler på dette. Dette kan sees i lys av Knorr Cetinas «unfolding». Ved å zoome ut på praksisene, viser det seg at deres arbeid med Språkløyper forgrener seg både i lokal og ekstern kontekst, altså «branching out». Disse prosessene kan sees på som dynamiske praksiser, som videre gir et innblikk i lærernes profesjonsarbeid utenfor klasserommet.

Forord

Nå er oppgaven ferdig og levert. Det er rart å tenke på at denne dagen faktisk har kommet, da den har ligget som en fjern og litt skummel avslutning på masterstudiet. Arbeidet med denne oppgaven har vært interessant og krevende. Den omhandler et tema jeg brenner for, nemlig skolen, satt inn i en arbeidslivskontekst. Hele prosessen, fra skisse til ferdig produkt, har hatt mange oppturer og noen nedturer. Jeg er stolt over å kunne levere en masteroppgave, med tanke på mine fysiske forutsetninger.

Først må jeg takke min veileder, Eli Tronsmo. Du har vært en enorm støtte gjennom hele prosessen. Med gode tips, klare svar og konstruktive tilbakemeldinger har jeg alltid sett fremover. Jeg setter særlig pris på at veiledningstimene som oftest varte langt utover den planlagte timen. Tusen takk.

Jeg vil videre takke alle de herlige menneskene jeg har blitt kjent med i KUL-klassen for hyggelige klassefester, gode samtaler og et godt klassemiljø. Jentene i vinduskroken på lesesalen Helga Eng får en ekstra takk – dere vet hvem dere er. Jeg vil også rette en stor takk til Synne Lergård Avén, som har hjulpet meg med gjennomlesing av oppgaven. Mamma og pappa fortjener også en liten hilsen. De har gjort det mulig for meg å studere uten å måtte jobbe ved siden av. Uten denne hjelpen ville prosessen muligens tatt lenger tid og vært enda mer krevende.

Til slutt må jeg takke den viktigste støttespilleren min, Andreas. Takk for all støtte og forståelse. For de gode klemmene når fortvilelsen tok overhånd og middagene som sto klar da jeg kom sent hjem fra skolen. Tusen takk for at du er du – min aller beste venn og kjæreste.

Rikke Skjervold

Skedsmokorset, 1. desember 2016

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tidligere forskning.....	3
1.2	Oppgavens struktur	5
2	Presentasjon av Case.....	6
3	Teori.....	7
3.1	Hva vil det si å være profesjonell?	7
3.1.1	Profesjonalitet blant lærere – de må også drive med læring.....	9
3.2	Sosiokulturell læringsteori	10
3.3	Knorr Cetinas kunnskapssosiologi.....	12
3.3.1	Kunnskap som aktivitet	13
3.3.2	Kunnskapssamfunnet og spill-over	13
3.3.3	Epistemisk praksis	14
3.3.4	Makroepistemiske landskap	19
3.4	Oppsummering	19
4	Metode.....	21
4.1	Kvalitativt casestudie	21
4.2	Datatyper	22
4.2.1	Validitet og reliabilitet.....	23
4.2.2	Observasjon.....	24
4.2.3	Intervju	25
4.2.4	Dokumentanalyse	27
4.3	Analyse	28
4.3.1	Tematisk analyse	29
4.3.2	Bearbeiding av råmateriale – å lage teoridrevne kategorier.....	29
4.3.3	Zoom in and zoom out	31
4.4	Etiske hensyn.....	32
5	Funn og Analyse.....	34
5.1	«Jøss, finnes dette?»	35
5.2	«Et nytt oppdrag for hvert møte»	40

5.3 «Vi får spørreundersøkelser knyttet til pakkene»	46
5.4 Oppsummering	50
6 Diskusjon: Lærerprofesjonalitet	52
6.1 Profesjonalitet som epistemisk praksis	52
6.2 Makroepistemiske landskap	58
6.3 Kollektivt og individuelt kunnskapsarbeid	59
6.4 Lærernes komplekse praksis.....	62
6.5 Videre forskning.....	63
6.6 Oppsummering	63
7 Avslutning.....	65
7.1 Problemstilling og konklusjoner	65
7.2 Begrensninger ved studien.....	66
Litteraturliste.....	68
Vedlegg 1	74
Vedlegg 2	75
Vedlegg 3	76
Vedlegg 4	77
Vedlegg 5	79
Tabell 1:Datatyper.....	22
Figur 1: Epistemisk praksis	57

1 Innledning

I dagens samfunn har profesjonelle yrkesutøvelse en helt sentral posisjon, og påvirker derfor de fleste aspekter ved det moderne livet. I følge Jensen, Lahn og Nerland (2012) lever vi i et kunnskapssamfunn hvor ikke alle deltar, men der alle blir påvirket av deres arbeid. Et kjennetegn ved kunnskapssamfunnet er produksjon, deling og utvikling av kunnskap. Dette fører til at kunnskapen kontinuerlig endrer både form og struktur i en dynamisk prosess.

Andy Hargreaves (2003) mener at kunnskapssamfunnet er et lærende samfunn. For å ivareta kravene som følger med et samfunn i endring, må arbeidere ha evne til å drive med livslang læring både på egenhånd og med andre, for å sikre innovasjon og økonomisk vekst. Det hele omhandler evnen til å drive lærings- og tankeprosesser i et samfunn som ikke lenger utvikles gjennom kraften til maskiner, men av hjernens kraft. Hargreaves påpeker at lærere har rollen som pådriver for kunnskapssamfunnet. For å kunne utøve denne rollen må de utvikle en spesiell form for profesjonalitet. Dette innebærer blant annet at de må forholde seg til felles kunnskap, standarder og normer. Som profesjonelle utøvere skal lærere blant annet arbeide og lære i kollektive team for å sikre en kontinuerlig læring. Hargreaves (2003) sier også at å være lærer innebærer å ta del i en paradoksall profesjon; På den ene siden skal de være med på å utvikle kunnskapssamfunnet, men på den annen side skal de også løse mange av problemene som dette samfunnet skaper.

Sett fra et politisk ståsted, har det den siste tiden vært et fokus på at lærer- og skoleyrket i større grad skal bli profesjonalisert (Elstad, Helstad & Mausestagen, 2014). Dette kommer til uttrykk blant annet ved at lærerne har fått et større ansvar enn tidligere for å sikre elevenes læring. Dette henger sammen med at politikerne har et større fokus på å forbedre skolerestultater (Granlund, Mausestagen & Raaen, 2011). I St.meld nr. 11 *Læreren – Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) beskrives læreren som en aktiv profesjonell utøver. Politikerne mener at gode lærere er bidragsytere til sitt eget profesjonelle fellesskap, hvor de i tillegg til å drive undervisning skal utvikle egen praksis og skolens læringsmiljø. Dette skal realiseres gjennom samarbeid mellom ledere og lærere for å videreutvikle- og fornye sin kompetanse gjennom hele yrkeslivet. Det stilles også krav til at lærernes arbeid skal være mer forskningsbasert enn tidligere, hvor de må aktivt søke etter aktuell skoleforskning. I det daglige arbeidet skal en lærer med en reflekterende holdning plukke ut, vurdere og anvende forskningsbasert kunnskap. Granlund, Mausestagen og Munthe (2011)

skriver at politikerne ønsker at læreren skal få bedre faglig og forskningsbasert kompetanse, samt at de skal bli bedre på praktiske ferdigheter. Dette mener de er uttrykk for at politikerne ønsker et tydelig fokus på at læreren er en profesjonell yrkesutøver. Vi ser med andre ord at både politikk og forskning er opptatt av lærerprofesjonalitet. I denne sammenheng forstår jeg lærerprofesjonalitet som tett forbundet med dette.

Samtidig beskriver en rekke studier at lærernes kunnskapspraksiser har vært kjennetegnet ved at de fører en erfaringsutveksling med kolleger. De får råd og tips som kan føre til utvikling av egen profesjonskunnskap (Hargreaves, 2000; Little, 1990). Her har blant annet refleksjon over egen praksis vært et viktig verktøy (Schön, 1983). Men i et samfunn preget av svært rask kunnskapsutvikling, mange aktører og et mangfold av kunnskapsressurser, har denne formen for kunnskap blitt utfordret. Det er vanskelig for individer å orientere seg alene i all kunnskapen, og det har derfor vokst frem et behov for at lærere i større grad også inkluderer kollektive tilnærminger til utvikling av praksis og kunnskap.

Ideer om at lærere skal delta i lærerteam tydeliggjøres først i mønsterplanen 1987. Her ble det særlig trukket frem at lærerne måtte finne en balanse mellom individuelt og kollektivt arbeid. M 87 påpeker at det viktige i lærerrollen er å drive med kontinuerlig utviklingsarbeid og reflektere over egen praksis. M87 viser et tydelig fokus på at lærernes arbeid ikke lenger kun skal bestå av individuell praksis, men også av kollektivt samarbeid. Fokus på fellesskap i personalet, samt en kultur for skolen som lærende organisasjon ivaretas også i L97 og LK06 (Bjørnsrud, 2009).

Det er mange aktører i samfunnet som mener at lærernes profesjonsutvikling er viktig. Tema om lærere og dagens skole er mye omtalt blant annet i media, av politikere og i befolkningen forøvrig. Fremfor alt er det et tema for profesjoner selv, noe som kommer til uttrykk gjennom profesjonsarbeid i utdanning og jobb. Ny kunnskap som forskning har blitt sentrale temaer. Med dette som bakgrunn søker jeg en dypere forståelse av lærernes rolle som profesjonell yrkesutøver. For å belyse denne tematikken, vil jeg i denne oppgaven komme nærmere inn på lærerens arbeid med kollektive kunnskapsprosesser. Ved hjelp av teorier om kunnskapsdynamikker og kollektiv læring, ønsker jeg å undersøke et konkret case hvor lærerne i fellesskap skal arbeide med ny kunnskap som angår hverdagen deres. Arbeidet med strategien «Språkøyer» er derfor brukt som empirisk eksempel for å se hvordan lærernes forhold til kunnskap kan skje i praksis. Nærmere bestemt ønsker jeg å undersøke:

Hvilke kunnskapspraksiser kommer til syne i lærernes arbeid med Språkløyper? Dette er konkretisert gjennom følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke relasjoner oppstår mellom lærerne og Språkløyper?
- 2) Hvilke kunnskapsprosesser involveres lærerne i gjennom arbeidet med Språkløyper?
- 3) På hvilke måter er praksisene rundt lærernes arbeid med Språkløyper knyttet til andre praksiser og kontekster?

1.1 Tidligere forskning

Et overblikk over forskning om lærerens profesjonalitet og faglige utvikling, viser at lærersamarbeid og lærerledede utviklingstiltak er nøkkelfaktorer for å sikre et kollektivt arbeid med kunnskap (Helstad og Lund, 2012). Andy Hargreaves har skrevet en rekke bøker og artikler om hvordan det er å være lærer i et samfunn som preges av store endringer. Hans forskning baserer seg hovedsakelig på lærere i alle nivåer i skolen. I boka *Teaching in the Knowledge Society* fra 2003, skriver han at synet på arbeidet som en lærer utfører må endres i takt med samfunnsendringer. Han påpeker også at dette yrket har mange kompliserte og usikre faktorer i seg på grunn av kunnskapssamfunnets egenart. I boka *Changing Teachers, Changing Times* fra 1994 skriver han at hele skole- og undervisningsstrukturen må endres i takt med samfunnets endringer. Om dette ikke oppfylles, mener han at lærerne vil møte problemer som tidspress, dårlig samvittighet og utbrenthet (Hargreaves, 2016).

Den norske studien *ProLearn* ledet av Karen Jensen (Jensen, 2008), viser at fordi kunnskap har fått en så sentral posisjon i dagens samfunn, er det nødvendig for lærere å krysse egne profesjongrensener og strekke seg mot forskningsmessig kunnskap, som produseres i andre nettverk enn de helt lokale (Jensen, 2008). Prosjektet har tatt for seg fire yrkesgrupper, deriblant allmennlærere, og sett hvordan de forholder seg til profesjonell kunnskap. Resultatene beskriver at sammenlignet med de andre profesjonene, har lærerne en begrenset bruk av eksterne kunnskapsressurser. Hovedårsaken til dette er at lærerne mangler en kunnskapsstruktur og støttesystem som kan danne bro mellom deres lokale praksis og kunnskap utviklet i andre nettverk. Lærerne påpeker at de har lyst til å utvikle sin kunnskapsbase og ser det som en nødvendighet å drive med livslang læring, men at de manglende strukturene gjør dette vanskelig (Jensen, 2008). Som resultat av dette viser studien at lærernes arbeid er i stor grad er preget av lokal praksis hvor kunnskapsdeling skjer «face to face». Forskerne i ProLearn konkluderte med at lærernes tilknytning til eksterne

kunnskapskilder var overlatt til den enkelte og er lite tilrettelagt for. De har utviklet en egen form for kultur på skolen om hvordan ting skal gjøres og deres navigering i eksterne kunnskapskilder er preget av individualitet og tilfeldighet.

Kristin Aas (2015, i) beskriver i sin masteroppgave hvordan lærere jobber i team. Hennes konklusjoner viser at læreres samarbeid i stor grad handler om koordinerende aktiviteter, fremfor aktiviteter som fremmer kunnskapsbasert profesjonsutvikling. «Sterk individuell autonomi ser ut til å fremdeles være kjennetegn på lærernes arbeid» skriver Aas (2015), og mener videre at dette fører til isolerende fremfor kollektive praksiser. Hun påpeker også at ytre instanser, eksempelvis pålagt samarbeid fra politikere påvirker arbeidet i team. Det pålagte teamarbeidet har lite positive effekter dersom lærerne ikke ser nytten av det i deres egen praksis. Samarbeid lærerne selv etablerer ser derimot til å fungere godt som grobunn for et utviklende og lærende samarbeid.

The Boston Consulting Group (BCG) har gjennomført en studie om profesjonell utvikling hos lærere i USA, med ønske om å identifisere deres behov og ønsker i en slik prosess. Over 1600 lærere deltok i studien. Til tross for at store pengesummer investeres til brukerstyrt faglig læring og kurs, viser resultatene at dette ikke fungerer optimalt. Lærerne opplevde ikke at disse tiltakene støttet opp om det de gjør i klasserommet. I følge denne studien er det behov for velstrukturerte samarbeidsformer som viser lærerne at dette er relevant for deres daglige praksis. Studien viser også at ved høyere grad av selvvalgt aktivitet for profesjonell utvikling, blir lærerne også mer tilfredse, men denne muligheten ser det ut til at kun 30 % av lærerne hadde (Gates Foundation, 2014).

Til tross for at forskning viser at lærerens arbeid både er og har vært preget av individualisert læringskultur, kan det likevel se ut til at noe har skjedd med denne tendensen. Det er mer fokus på samarbeid, og lærere skal både bli møtt som og forstå seg selv profesjonelle yrkesaktører. Hermansen og Nerland (2014b) skriver at det er utviklet en del profesjonsspesifikke ressurser til lærerne den siste tiden. Dette mener de er et uttrykk for at lærerne ikke lenger står alene i utviklingen av sin profesjonelle yrkesrolle, men at de «forsynes» av flere kollektive ressurser.

Selv om det er stor interesse rundt lærerprofesjonalitet, er det ifølge Little (2011) mangel på forskning som omhandler det arbeidet som ikke synes i klasserommet. Det er med andre ord få studier som ser på aktiviteten lærerne gjør utenfor deres primære praksis, som er

undervisning. Forskning på dette området har for det meste tatt for seg hva som kjennetegner nydannede læreres praksis og hvordan de oppfatter sin profesjonelle rolle (Jensen & Lahn, 2008). Det er relativt få studier om hvordan lærere i fellesskap kan utvikle kunnskap gjennom de arbeidskontekstene de befinner seg i (Coburn & Turner, 2011). Havnes (2008) påpeker at det er behov for studier av hva som skjer når lærere involverer seg i den lokale profesjonsutviklingen utenom egen undervisningspraksis. I en slik involvering, skriver han, at det er ønskelig å knytte sterkere bånd mellom ekstern forskningsmessig kunnskap, og den kunnskapen læreren har utviklet i sin egen praksis på skolen. Denne oppgaven gir et lite utsnitt av hvordan en slik involvering kan komme til uttrykk på en skole.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i syv deler, hvor den første er innledningen. Neste del omhandler en presentasjon av det case som ligger til grunn for innhenting av data. Her forklares Språkløyper som strategi samt skolen den skal tas i bruk på. Kapittel 3 tar for seg oppgavens teoretiske rammeverk, som starter med en redegjørelse av hva det vil si å være profesjonell i dagens samfunn. Videre blir sosiokulturell læringsteori presentert, før oppgavens hovedteori fremstilles, som er Knorr Cetinas kunnskapssosiologi med vekt på epistemiske praksiser. Kapittel 4 presenterer hvilke metodiske valg som er gjort underveis. Her redegjøres det blant annet for kvalitativt casestudie, de ulike datatypene, samt de analysetilnærmingene som er brukt. Hvordan teoridrevne temaer for analyse er konstruert, samt Nicolinis teori om zoom in and zoom out blir også omtalt her. Neste kapittel tar for seg dataene og mine analyser av disse. Dette presenteres i teoridrevne kategorier. Videre tar diskusjonskapitlet opp hvordan dataene kan forstås i lys av det overordnede forskningsspørsmål og lærernes komplekse lærerrolle. Til slutt diskuteres hva som er aktuelt å forske videre på angående dette tema. Avslutningen oppsummerer oppgavens hovedpunkter, hovedfunn og refleksjon over studiens begrensninger. Referanseliste og vedlegg kommer deretter.

2 Presentasjon av Case

Oppgavens analyseenhet er lærernes kollektive arbeid med en ny profesjonsspesifikk ressurs, nærmere bestemt Språkløyper. Det er her interessant å se hva som skjer når lærerne tar noe nytt i bruk. Skolens ansatte og deres arbeid med dette vil dermed være mellomstasjonen for politikernes ønsker og hvordan dette blir til undervisningspraksis. For å se nærmere på en slik prosess er det i denne oppgaven valgt å følge en skole som skal pilotere med strategien Språkløyper 2016-2019.

Hva er «Språkløyper?» Til tross for at elever møter mange ulike fag gjennom utdanningsløpet, er læreplanen K06 bygget opp etter prinsippet om at grunnleggende ferdigheter er avgjørende for læring og utvikling i skolen, men også i arbeidsliv og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Disse er lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter, som skal gjelde i alle fag. For å styrke og jobbe aktivt med de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving har Kunnskapsdepartementet blant annet satt i gang strategien Språkløyper – Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) ved Universitetet i Stavanger har fått ansvar om gjennomføringen av denne strategien (Språkløyper, 2016c). Lesesenteret har videre invitert Nasjonal senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) til et samarbeid. Sammen har de utviklet en nettside med gratis kompetanseutviklingspakker som både skole og barnehage kan ta i bruk i deres lokale utviklingsarbeid.

Engen skole har selv søkt om deltakelse i prosjektet. En lærer sendte inn søknad til skolekontoret i samråd med ledelsen og støtte fra en kollega på samme trinn. Skolen ble plukket ut som én av to skoler i kommunen til å være med på prosjektet. I utgangspunktet skulle denne strategien gjelde ett trinn på skolen, men etter godkjent søknad ble det bestemt på skolenivå å starte opp Språkløyper på hele skolen. Årsaken til at skolen ønsker å være med på dette er at de tidligere har jobbet mye med å forbedre elevenes lesing, dette arbeidet vil de nå bygge videre på.

3 Teori

I dette kapitlet redegjøres det for oppgavens teoretiske rammeverk. Dette er delt inn i tre temaer. Del 3.1 redegjør for spørsmålet om profesjonalitet i dagens samfunn. Dette ses i et samfunnsperspektiv, som blant annet vektlegger den lærende profesjonelle. Del 3.2 tar for seg sosiokulturell læringsteori, som vil gi en videre retning for hvilket læringsperspektiv oppgaven tar utgangspunkt i. Her er blant annet læring i det sosiale rom med kulturelle verktøy aktuelt, samt forståelse av at læring aldri tar slutt.

Del 3.3 tar for seg teori som direkte benyttes i analysen. På bakgrunn av interesse som ligger i henhold til problemstilling, er Knorr Cetinas forståelse av kunnskapsprosesser i kunnskapssamfunnet fruktbar. Første del av denne teoripresentasjonen viser til Knorr Cetinas forståelse av kunnskapssamfunnets dynamikker, med fokus på *spill-over* effekten. Deretter vil hennes teori om *epistemisk praksis* bli redegjort, som vil gjøre det mulig å analysere lærerens praksis rundt Språkløyper på Engen skole. Til slutt redegjøres det for makroepistemiske landskap, som gjør det mulig å se deres praksis i en større sammenheng.

3.1 Hva vil det si å være profesjonell?

Vi lever i dag i et samfunn hvor mange av de hverdagslige oppgavene blir satt bort til andre aktører. Ved mange situasjoner i livet henvender vi oss til eksperter for å få svar og løsninger på våre problemer eller utfordringer (Jensen et al. 2012) Et godt eksempel på denne utviklingen er veksten av barnehager på 1960- tallet, hvor mor i huset ikke lenger hadde tid til å arbeide, passe barn og stelle huset. Thuen (2008) skriver at barnehagene skulle være «til støtte for heimene» (s. 168), og avlaste mødrene i deres hverdag. Vi gir profesjonelle aktører mandat til å utføre mange av de oppgavene vi selv ikke rekker å gjøre i hverdagen.

Det finnes mange definisjoner av profesjon og profesjonell. Å være profesjonell omhandler å være en del av en større gruppe som har visse karakteristiske trekk ved måten de utfører arbeidet på. Denne gruppen blir omtalt som en profesjon, og den generelle oppfattelsen er at deres arbeid er basert på en vitenskapelig kunnskapsbase samt en grad av autonomi og ansvar (Elstad et al. 2014). Profesjonen legitimerer sitt arbeid gjennom å bevise at de kan forvalte og kvalitetssikre den kunnskapen de har ervervet gjennom utdanning (Abbot, 1988). Dette viser at det å være profesjonell innebærer å ha en base av både faglige og praktiske ferdigheter,

samt etiske standarder. Samtidig handler det om å ikke ta kunnskapen for gitt, men drive med kunnskapsarbeid og kontinuerlig videreutvikling av kunnskapsbasen gjennom bruk av profesjonsspesifikke ressurser. Dette betyr ifølge Fenwick, Nerland og Jensen (2012) å stille spørsmål til den etablerte kunnskapen og dens særegenhet.

Ser vi litt nærmere på kunnskapen de profesjonelle har, bruker de denne for å få monopol på visse oppgaver. De legitimerer sitt arbeid på hva som er generelt anerkjent som kunnskap i samfunnet (Leicht & Fennel, 2008). Felles for alle profesjonelle er at de må ha en viss grad av tekniske ferdigheter og know-how kunnskap, altså at en vet hvordan ting skal gjøres. Dette baserer seg på å bruke teori- og erfaringskunnskap for å håndtere situasjoner som dukker opp i arbeidslivet. Kunnskapen lærerne har i sin utøvelse av yrket, er en viktig faktor for å vise perspektiver på deres profesjonelle rolle.

Alexander Styhre (2011) viser til at kunnskapsarbeidet som foregår i profesjonen er strukturert rundt kollektive prosesser. Dette handler om å innhente informasjon om teori og praksis av andre kunnskapskilder, noe som er essensielt for å drive med kollektivt arbeid. Profesjonelt arbeid handler i hovedsak om å utøvelse av yrket, eksempelvis at en lege gjør en pasient frisk. Men for å kunne gjøre dette på best mulig måte, er den profesjonelle avhengig av å utveksle informasjon. Dette kan gjøres ved å ha kontakt med forskningsgrupper, andre kolleger eller andre eksperter. Profesjonelt arbeid er med andre ord knyttet til kollektiv kunnskapsdeling gjennom samarbeid med andre for å dele kunnskap og erfaringer (Styhre, 2011).

Det holder ikke å bare feste blikket på den kunnskapen de profesjonelle har. Det er viktig å se hva de faktisk gjør i arbeidet, altså hva deres praksis går ut på. Det er på mange måter umulig å forske på holdninger og følelser hos et individ, da de ikke er gjenstand for direkte observasjon. Denne antakelsen stammer fra sosial teori, hvor det antas at praksis og holdninger ikke er separate fra hverandre. Teori om praksis er sterkt påvirket av sosiomateriell teori, hvor blant annet Barad (2003) legger vekt på de gjensidige relasjonene mellom praksis og materialiteter. Det finnes en rekke definisjoner av praksis, blant annet forståelsen «praksis som agens». Et nylig rammeverk for denne teorien er at agens tydeliggjøres ved bruk av ulike ressurser i oppgaver. Dette omtales av Callon (2008), som mener at istedenfor å forske på isolerte og begrensede aktiviteter alene, må en heller se på en rekke aktiviteter som tilsammen lager en agens. Agens er nøkkelterminologi når man skal

forklare sosiale handlinger, hvor man bruker et variert antall ressurser som kan hjelpe oss til å nå et ønsket mål. Profesjonelle yrkesutøvere i dag kan sies å utøve praksis med en agens, da de bruker en rekke ressurser til å utøve sitt arbeid og utvikle sin kunnskapsbase.

Som profesjonell mener Styhre (2011) at kunnskapsdeling er essensielt i det profesjonelle arbeidet. Dette kan gjøres gjennom ulike former for kommunikasjon, eksempelvis med tall, visuelt media, historiefortelling og skjult kommunikasjon. Det er likevel enda en oppgave som en profesjon må utøve, nemlig grensearbeid. For å sikre sin rolle i samfunnet, opprettholde sitt mandat og ekspertise, må de profesjonelle ha en viss kontroll over hvem som får lov til å ta del i deres fellesskap. Inngangsbarrierene som i dag blir brukt er hovedsakelig vitnemål fra en formell utdanningsinstitusjon og handlingsevne i det profesjonelle arbeidet. Profesjonens fellesskap tydeliggjør hva som betegnes som legitim kunnskap for deres arbeid, og på den måten blir privilegier og ansvar gitt til medlemmene. Da flere enn noen gang har tilgang til utdanning, samt at mange fellesskap er åpne og ligger svært nær hverandre, er grensearbeid en del av å være profesjonell i dagens samfunn. De tydeliggjør sine kvalifikasjoner og ekspertise, slik at de ikke blir en utvasket gruppe som ikke lenger har monopol på visse oppgaver (Styhre, 2011). Denne forståelsen av praksis vil være fruktbar å bruke i undersøkelsen om hva lærerne gjør i arbeidet med Språkløyper.

3.1.1 Profesjonalitet blant lærere – de må også drive med læring

Simons og Ruijters (2014) skriver at for å kunne betegne seg som en profesjonell i dagens samfunn, må en være en lærende profesjonell. Det er ikke lenger slik at en er ferdig utlært og dermed kan betraktes som en profesjonell for resten av livet. Denne merkelappen må «fortjenes», gjennom kontinuerlig læring. For å kunne betegnes som profesjonell må de ha evne til å forholde seg til abstrakt kunnskap og bruke teori i praksis. Det er ikke utdanningen i seg selv som er viktig, men evnen til å bruke den kunnskapen de har tilgang til. Simons og Ruijters (2014) knytter selvbestemt læringsteori opp til Gardner og Shulman (2005) når de skal beskrive hvem som er profesjonelle. Det å være profesjonell handler om å bevisst velge å inngå i lærende prosesser, som medbringer et ansvar om å oppdatere seg på teori og å være autonom. Dette ansvaret kan utspilles gjennom kontinuerlig samspill med andre profesjonelle. Denne rollen utfylles ved å bidra til å strukturere profesjonen, lære og utvikle sin kunnskap gjennom individuelle og kollektive prosesser, samt utøve praksis. Denne rolleforståelsen av profesjonell yrkesutøvelse er høyst aktuell blant dagens lærere. Hvordan de utfyller denne rollen i møte med Språkløyper er av den grunn interessant.

Hermansen og Nerland (2014a) skriver at i «De siste tiårene har vi sett økende vektlegging av lærerfellesskap som en arena både for organisering av læreres arbeid og for å støtte opp om læring og kunnskapsutvikling» (s.226-227). Vi kan altså se her at kollektivt arbeid som legger til rette for utvikling av lærernes profesjonskunnskap er satt på dagsorden. Basert på tidligere forskning, er det her interessant å se hvordan lærere jobber med læring og kunnskapsutvikling utenfor klasserommet. Det er aktuelt å se dette i en teamkontekst, da det slik Hermansen og Nerland (2014a) påpeker, er blitt et større fokus i organiseringen av lærerens arbeidstid.

3.2 Sosiokulturell læringsteori

I følge det sosiokulturelle perspektivet er mennesket er et lærende vesen som bruker sine erfaringer inn i nye situasjoner. Læring kan skje både på et individualistisk og kollektivt nivå, hvor metodene er avhengig av hvilken kontekst en befinner seg i. Et spesielt trekk ved hvordan vi i dag lærer kunnskap, er at en ikke pugger all nye kunnskap vi får tilgang til. Fordi samfunnet kontinuerlig utvikler og endrer kunnskapen, er det umulig for individene å huske og lære seg alt. Av den grunn er læringsmetodene i vår tid karakterisert ved at vi tolker og tillegger mening til innholdet vi møter. Denne meningsskapingen baserer seg på individets kunnskapsbakgrunn og tidligere erfaringer. Sagt med andre ord blir vår forståelse av et innhold påvirket av hva vi har lært og erfart tidligere (Säljö, 2010).

Individer er sosiale og inngår i kulturelle aktiviteter. Dette kan sees i sammenheng med Vygotskys sosiokulturelle perspektiv, som hevder at all læring og utvikling skjer i det sosiale rom. Han sier at det er i selve samhandlingen med andre at individet utvikler forståelse (Woolfolk, 2010). Säljö (2010) påpeker at vi ikke kun må fokusere på hva som skjer i selve individet når læring skjer, basert på medfødte fysiske psykiske egenskaper, men forstå at mennesket er en del av et sosialt system, som innebærer å ha relasjon til andre mennesker i sine omgivelser.

Dette perspektivet fremmer at selv om individet er et biologisk vesen med en del fysiske og psykiske ressurser tilgjengelig, er likevel disse ressursene begrenset sammenlignet med andre arter. Av den grunn har mennesket gjennom sin eksistens utviklet redskaper og verktøy for å bygge opp kollektiv kunnskap og forstå omverdenen. Redskaper og verktøy som konstrueres

av mennesket kan ha både en fysisk og/eller intellektuell form. Fysiske redskaper vil eksempelvis være en øks eller stol, mens et intellektuelt redskap kan være evnen til å lese eller regne (Säljö, 2010). Mennesket har utviklet disse redskapene for å kunne være i interaksjon og kommunisere med hverandre. På den måten kan vi si at innholdet i vår ytring og mening blir mediert gjennom sosiokulturelle ressurser til en mottaker.

Å bruke symboler og verktøy i kommunikasjon gjør mennesket unikt sammenlignet med andre arter. Vi inngår i en kultur som består av en «samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen» (Säljö, 2010, s. 30). De ressursene som mennesket utvikler i denne kulturen betegnes som artefakter. Disse skal hjelpe oss å utføre oppgaver, løse problemer eller bearbeide informasjon. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv omhandler læringsprosessen hvordan vi henter og bruker disse ressursene. På den måten blir ikke kunnskap og ferdigheter konstruert ut fra hjernens fysiologiske karakteristikker, men ved å tenke og utføre praktiske oppgaver i et samspill med andre. Säljö (2010) mener at «mennesker tilegner seg kunnskap og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter og bruker redskapene kulturen stiller til disposisjon» (s. 18).

Et av de viktigste verktøyene vi mennesker bruker i dagliglivet og som er essensielt for å drive kommunikasjon er språket. Språket består av en rekke symboler som blir satt sammen til ord og setninger som medierer vår forståelse av omverdenen. Säljö (2010) mener at språket har en semiotisk funksjon. Dette omhandler at ordene vi bruker refererer ikke bare til innholdet, men fremmer også betydningen av innholdet (Lyons, 1968). Kunnskapen vi ønsker å formidle ligger i relasjonen mellom våre valgte ord og det som ordet skal referere til. Ordene vi velger å bruke avhenger blant annet av «hva vi ønsker å formidle og påstå, hvilken situasjon vi befinner oss i, hvilken relasjon vi har til personen, hva som forventes av oss, og en rekke andre kontekstuelle faktorer» (Säljö, 2010, s. 88). Språket har en kraft til å belyse et fenomen på en spesiell måte og dette avhenger av hvilke ord vi velger å bruke for å referere til dette fenomenet.

Sosiokulturell teori mener at læring baserer seg på at mennesker utvikler og bruker intellektuelle og fysiske redskaper og verktøy for å kunne kommunisere i kollektive virksomheter. Læring når aldri et slutt punkt, da samfunnets artefakter og ressurser er i kontinuerlig endring. Det er her ikke snakk om en biologisk modning som ligger til grunn for læring, men interaksjon med andre mennesker og kulturelle redskaper for å mediere innholdet

i kommunikasjon (Säljö, 2010). De sosiokulturelle teoriene har vist seg å være fruktbare i studier av læring i arbeidslivet. Det har vært en vekst av forskning og teorier om arbeidsplasslæring som har bidratt med å utvide dette læringsperspektivet. Denne teorien viser til de relasjonelle, kulturelle og sosiale dimensjonene ved kunnskap og læring. Dette er perspektiver som egner seg til å studere lærernes praksiser i en arbeidslivskontekst.

3.3 Knorr Cetinas kunnskapssosiologi

Foregående teori har vist at det å være profesjonell omhandler å være en del av et lærende fellesskap. Dette gjøres i følge den sosiokulturelle teorien gjennom deltakelse i sosiale relasjoner, både til mennesker og artefakter. Blant dem som har utviklet disse perspektivene fra en annen kant, er forskere innenfor aktør-nettverk teori, aktivitetsteori og kunnskapssosiologiske teorier. De alle fremholder artefakt og verktøyets vesentlige rolle i læring og utvikling i arbeidskontekster. Knorr Cetinas kunnskapssosiologi tar for seg kunnskapsprosesser i dagens samfunn og ser dette i lys av handlinger og objekter. Hennes teorier befinner seg på ulike nivåer, henholdsvis mikro-, meso- og makronivå. Knorr Cetina er særlig kjent for begrepene *kunnskapssamfunn og spill-over effekten, epistemiske kulturer og epistemiske praksiser*. Det er mikronivået som vil være fokus i denne oppgaven. Disse perspektivene er fruktbare for å studere lærernes kunnskapsarbeid med Språkløyper.

Ordet *epistem* kommer fra betegnelsen epistemologi, som også kan kalles erkjennelsesteori. Denne type teori forener prinsipper fra metafysikk og psykologi om hva som bringer frem erkjennelse. Epistemologien ser på hvordan subjekt og objekt forenes og hva dette resulterer. Spørsmål som tas opp i denne diskursen er hvordan kunnskap oppstår og hva dens kilde er (Martinsen, 1991). Epistemisk kunnskap er ikke det samme som hverdagskunnskap, men er abstrakt og organisert i visse kunnskapsrom, og kan betegnes som vitenskap. Knorr Cetina velger å bruke termen «epistemisk» synonymt med «kunnskap». Termen er mer forenelig med den nye kunnskapssosiologien, som ønsker å gå utover bare det å beskrive vitenskapen, men også å skape mening til de observerte aktivitetene som ligger bak. *Epistemisk* refererer både til kunnskapen i seg selv og til dens atferd og tankemønstre som den fremtrer av (Knorr Cetina, 2007).

3.3.1 Kunnskap som aktivitet

Karin Knorr Cetina er en tysk kunnskapssosiolog som har vært med på å utvide kunnskapsbegrepet. Kunnskap mener hun er en avgjørende bidragsyter i det hun omtaler som det post-industrielle samfunnet. Den erstatter kapital, arbeidskraft og naturressurser som sentral verdi og faktor for økt velstand (Knorr Cetina, 2001). Hun går bort fra den tradisjonelle oppfattelsen av kunnskap som mentale representasjoner, og forstår kunnskap som en *aktivitet*. Da kunnskapen i seg selv er og blir mer kompleks i sin struktur, hevder hun det er mer verdifullt å studere de aktive handlinger og kunnskapsobjekter kunnskapen inngår i. Knorr Cetina har et blikk for de relasjonelle, kulturelle og aktive sidene ved kunnskap (Mathisen, 2007), og beskriver derfor det hun kaller «construction of the machineries of knowledge construction» (Knorr Cetina, 2007, s. 361). Hennes studier er for det meste basert på laboratorieforskning, men hun sier samtidig at «the notion of epistemic cultures brings into focus the question of knowing in other areas of expertise» (Knorr Cetina, 1999, s. 1). Dette argumentet baserer seg på hennes teori om spill-over-effekten som blir belyst i neste underkapittel.

3.3.2 Kunnskapssamfunnet og spill-over

Knorr Cetina ser på kunnskapssystemer på tre nivåer; mikro-, meso-, og makronivå. Ved å forstå systemene på alle nivåer, bidrar hun til å forklare og muligens forstå de komplekse prosessene ved kunnskapskonstruksjon i dagens samfunn. Det første nivået er et overordnet samfunnsnivå, hvor kunnskapssamfunnet settes i fokus. Neste nivå gir et kulturperspektiv som ser på samfunnets kunnskap som kommer til uttrykk i epistemiske kulturer. Siste nivå er et praksisnivå som ser på hvordan epistemiske praksiser utføres av ekspertene. Jeg vil her redegjøre for hennes syn på kunnskapssamfunnet, fordi dette kan bidra til å forstå hvordan lærere også preges av større samfunnskontekster.

På et overordnet samfunnsnivå viser hennes teorier at kunnskap utvikles i stadig raskere tempo, og sprer seg til flere arenaer på kortere tid enn tidligere. Det har skjedd en «epistemifisering» av samfunnet, hvor ekspertkulturer blir mer tydelige og deres nærvær i menneskets personlige og profesjonelle liv er mer synlig. Knorr Cetina beskriver «epistemifiseringen» som en pådriver for å bringe ny kunnskap og tilhørende praksis inn i ulike arbeidskontekster, som videre fører til nye former for profesjonelt arbeid og læring. Hun mener at de tradisjonelle former for praksis som opprinnelig var typisk på et universitet

eller i en forskningsinstitusjon, spres til andre arenaer i det sosiale liv. Denne formen å spre praksis og holdninger på, omtaler hun som *spill-over-effekt* av epistemiske kulturer. Å utforske problemsituasjoner, vurdere kunnskapens validitet, samt teste den ut gjøres ikke lenger bare på laboratoriet, men i mange arenaer i samfunnet (Jensen et al. 2012).

Kunnskapssamfunnets utvikling handler om at det har kommet fler eksperter og teknologiske hjelpemidler, men samfunnets økende kompleksitet forårsakes først og fremst av nye epistemiske praksiser. «Knowledge cultures have spilled and woven their tissue into society, the whole set of processes, experiences and relationships that wait on knowledge and unfold with its articulation» (Knorr Cetina, 1997, s. 8). Disse teoriperspektivene er interessante for å forstå ikke bare generelle tendenser i kunnskapssamfunnet, men også mer av kunnskapsdynamikkene i lærerprofesjonene.

3.3.3 Epistemisk praksis

På et mikronivå omtaler Knorr Cetina kunnskapsprosesser som *epistemiske praksiser*. Denne type praksis karakteriseres som kunnskapssentrert, kreative og konstruerende (Knorr Cetina, 1999). Hun mener at det er relasjonen mellom subjekt og objekt som binder praksiser sammen. Objektet i denne sammenheng kan sees på som redskaper, teknologier, men også uferdige ideer. Disse kan videre omtales som kunnskapsobjekt, da de er konstruert rundt en viss type kunnskap innenfor et felt. Av den grunn kan kunnskapsobjekter forstås som en samling av kunnskap om et tema innlemmet i et redskap, teknologi eller idé. Relasjonen mellom subjekt og objekt mener hun er med på å opprettholde de dynamiske egenskapene ved forskning, som videre kan være et godt redskap for analyse av andre kunnskapssentrerte kulturer og deres kunnskapsprosesser.

For å forklare hva som menes med epistemisk praksis, forklarer hun hva som karakteriserer en rutinepreget praksis. Bilkjøring, sier hun, er rutinepreget. Eksempelvis vil vi gjennom vår sansning, oppleve og erfare at en bilfører og en bil betraktes som et subjekt og objekt. Når bilføreren kjører bilen, tenker han/hun ikke på bilen i seg selv som objekt, men på veien, trafikken og andre forhold rundt det å kjøre bil. Både subjektet og objektet har blitt absorbert inn i praksisen, hvor de begge ikke lenger er adskillelige, men i relasjon til hverandre for å utføre en praksis, nemlig det å kjøre bil. Denne formen for praksis omtales som rutinepreget praksis. Epistemisk praksis derimot, kommer til uttrykk når det oppstår *problemer* og *nye situasjoner*. Et annet eksempel viser dette godt, da en biolog uttaler seg om arbeidet med et

protein: «because it has previously been a problem (...) I think about it, I get more visual, I treat it differently (...) I don't handle it routinely yet» (Knorr Cetina, 2001, s. 188). I dette siste tilfellet, poengterer Knorr Cetina at objektet (proteinet) ikke er «usynlig» og udifferensiert i praksisen, slik som bilen var i første eksempel. Det er heller det motsatte, objektet blir «forstørret» og gis mer oppmerksomhet, blant annet gjennom forskerens visualisering og tenkning rundt problemet (Knorr Cetina, 2001).

Det er ikke bare subjekt-objekt relasjonen som eksisterer i praksisen som her er interessant, mener Knorr Cetina. Det er hjelpemidlene vi bruker for å overkomme denne differensieringen mellom objektet og subjektet, som er av betydning (Knorr Cetina, 2001). Det er med andre ord fruktbart å studere hvordan noe nytt og problematisk i en situasjon blir en del av en rutinemessig praksis. Hvilke hjelpemidler som brukes i denne prosessen er interessant, skriver hun, og omtaler dette som «deployment of relational resources» (Knorr Cetina, 2001, s. 188).

«Matching» mellom subjekt og objekt

Som tidligere nevnt er forholdet mellom subjekt og objekt viktig når man skal forstå epistemisk praksis, og denne relasjonen er det her nødvendig å redegjøre for. Subjektet forstår på et tidspunkt at objektet ikke er fullstendig og at det har noen mangler. Manglene gir i sin tur subjektet ønske om å tette hullene. Dette er ideer hun trekker ut fra Lacans karakterisering av menneskers «structure of wanting», og det er denne «mangelopplevelsen» som er drivkraften for videre utforskning av kunnskap. Det oppstår det Knorr Cetina betegner som et ubehag og følelse av ufullstendighet hos subjektet. Subjektet dras mot objektet og ønsker å skape en fullverdig representasjon av det. Dette er umulig, fordi kunnskapsobjekter er abstrakte ideer om noe fullkomment, men som blir aldri helt ferdigstilt. Subjektet blir altså karakterisert ved å ha iboende ønsker om å strekke seg etter både utforskning og tetting av det «åpne» objektet. Likevel er det kun representasjoner av deler av objektet de kan nå. «Representations experts come up with in their search processes are not only partial and inadequate, they also tend to imply what is still missing in the picture... they suggest which way to look further» (Knorr Cetina, 2001, s. 194).

Denne måten å se ønsker på har fått kritikk (Deleuze & Guattari, 1972), noe Knorr Cetina tar til seg. Hun svarer med å fremvise at *ønske* om å lære er ikke rettet mot kunnskapen alene, men også følelsen av profesjonell plikt og sosial anerkjennelse. Læring i

kunnskapssamfunnet handler ikke om å søke etter entydige løsninger, men heller å utfolde objekter som befinner seg i epistemiske kulturer (Jensen, 2012).

Denne gjensidigheten mellom subjekt og objekt innebærer også at de begge kan endres og utvikles. Det er altså mangler både i subjektet og objektet, noe som kan sies å være en strukturellhet mellom dem. Det er en korrespondanse, det hun kaller for «matching» mellom subjekt og objekt. Kunnskapsobjektene er åpne og i utvikling, og gjør seg tilgjengelig for mennesket, som på sin side har en sekvens av ønsker. Denne «matchingen» mener hun kan skape et dypt følelsesmessig bånd mellom dem (Knorr Cetina, 1997). Dette vil beskrives nærmere i redegjørelsen av epistemiske objekter.

«Unfolding» – objektets karakteristikk

Det er her nødvendig å tydeligere forklare hva som kan betegnes som epistemiske objekter. Betegnelsen *epistemiske objekter* og *kunnskapsobjekter* brukes her synonymt. Vår hverdagslige oppfatning av hva et objekt er, står i motsetning til de objektene eksperter møter i sitt arbeid. Det er derfor viktig ifølge Knorr Cetina (Knorr Cetina, 2001) å beskrive hva slags objekter eksperter håndterer. Hun referer til Rheinberger (1992) som omtaler det han kaller for epistemiske «ting». Disse tingene er materialiteter som står i sentrum i en forskningsprosess, de er *ready-to-hand*, eksempelvis en hammer. Dette er et redskap/verktøy som er fast og bestemt i sin form, og som er «stable moments of experimental arrangement» (Rheinberger, 1992, s. 310). Disse sees på som uproblematiske og industrielt produserte. Epistemiske objekter er noe annet, mener Knorr Cetina (2001). De er heller åpne, komplekse og spørsmåls-genererende. De er ikke ferdige, fast og bundet, men blir utforsket. Et typisk trekk er at de blir mer komplekse jo mer man arbeider med dem (Knorr Cetina, 2001). Samtidig er det noen objekter som både er tekniske og epistemiske objekter. Et eksempel er datamaskinprogram. Dette er fordi de kontinuerlig oppdateres og utvikles til nye versjoner. Dataprogrammene er både *ready-to-be-used* og tilstede for *further-research* (Knorr Cetina, 1997). Disse objektene er ifølge Knorr Cetina (1997) åpne objekter som kan gjøres til gjenstand for videre utforskning.

Epistemiske objekter blir sett på som drivkraft til videre forskning. Årsaken til dette er hva jeg har trukket frem som «the lack of completeness» (Knorr Cetina, 2001, s. 185). Hun forklarer at det som driver forskning fremover, og som skaper dynamikk er at objektet ikke er ferdigstilt. Av den grunn oppstår det en rekke spørsmål som forskeren prøver å få svar på ved

å gå videre i sitt forskningsarbeid. «Unfolding» og «Representation» er to begreper som belyser objektets åpne og uferdige karakter. Begge prosessene vil ifølge Mathisen (2007) være tilstede i forskerens arbeid, og de begge vil av den grunn avhenge av hverandre. Sammen skaper de driv og nyskapning i kunnskapsarbeidet.

Epistemiske objekter har en karakteristikk som tilsier at de kan «brettes ut» til det uendelige. Gjennom den epistemiske praksisen hvor det oppstår utfordringer og nye spørsmål, vil videre utforskning føre til noe nytt. Dette «nye», vil endre objektets foregående tilstand, avhengig av «unfolding». Dette er selve prosessen som foregår mellom objekt og subjekt, altså at forskeren gjør objektet til en enhet for videre undersøkelse, men at utfallet ikke er avklart. Resultatet av dette vil være at objektet vil «acquire new properties and change the ones they have... continually 'explode' into something else, and that are as much defined by what they are not» (Knorr Cetina, 2001, ss. 190-191).

Den åpne («unfolding») karakteristikken peker på at objektet har en midlertidig struktur. Selv om noe nytt åpner seg i praksisen, vil objektet likevel kunne være gjenstand for videre undersøkelse på et senere tidspunkt. Av den grunn vil objektet kun fremstilles som *representasjoner* eller *stands-in* på et tidspunkt. Det er bare den midlertidige strukturen av objektet vi møter ved «unfolding», altså bare én av mange mulige representasjoner. De opptrer som et eksemplar, spor eller avtrykk av et kontinuerlig hendelsesforløp av epistemisk praksis. «They have multiple instantiations, which range from a figurative, mathematical, and other representations to material realizations» (Knorr Cetina, 2001, s. 191).

Knorr Cetina skriver hvordan hun har observert at forskere ofte beskriver sine kunnskapsobjekter med personlighetslignende karakteristikk. Dette snakker hun om blant annet i boka *Epistemic Cultures How the Sciences Make Knowledge* (Knorr Cetina, 1999). Fysikerne etablerte både et teoretisk og emosjonelt bånd til en partikkeldetektor. Den blir omtalt som et fysiologisk vesen, som er i kontinuerlig endring, samt har egenskaper tilknyttet menneskets livsverden, blant annet at de eldes. «Detectors, like all of us, are slowly, but relentlessly aging» (Knorr Cetina, 2002, s. 116). Selv om epistemiske objekter er mest beskrevet i forhold til forskeres kunnskapspraksiser, har flere beskrevet profesjoners kunnskapspraksiser ved å bruke objekt-begrepet, blant annet Jensen et al. (2012). Har lærere epistemiske objekter? Dette kommer jeg tilbake til i analysekapitlet.

«Branching out» – praksisens forgreninger

Knorr Cetina forklarer at i tillegg til å at epistemisk praksis er relasjonelle i sin natur, har de også en annen karakteristikk; nemlig det hun kaller «branching out». Dette handler om at kunnskap «brettes ut» mens subjektet jobber med det. Kunnskapsutvikling er ikke en rettlinjert prosess sier hun (Knorr Cetina, 2001). Epistemisk praksis består av en rekke splittende aktiviteter som fører handlingene inn på nye stier. Sagt med andre ord er det mye som kan skje underveis i en slik prosess, som gjør at utforskningen får nye veier og retninger. Dette kan vi se på som forgreninger av prosessen, som grener på et tre. De nye grenene viser at forskerens ønsker og mangler har skiftet fokus og dermed endret retningen på prosessen. Av den grunn kan man si at en forskningsprosess sjelden sies å være «ferdig», da man kan alltid få mer kunnskap om et tema. Da interessen, ønsker og mangler oppstår og endres underveis, vil kunnskapsarbeidet ofte fortsette på en annen praksisbane. Knorr Cetina mener at denne forståelsen ikke er et stort fokus i den alminnelige oppfatningen av praksis, nemlig at den består av en rekke pauser med brudd og motsetninger som endrer praksisens retning og skaper forgreninger. Epistemisk praksis kan dermed sies å inneholde «frequent splitting of activities into different strands» (Knorr Cetina, 2001, s. 195), og disse retningene kan forskyve seg og gå i en helt annen retning. Begrepet åpner opp for en praksisforståelse som inneholder «disruptive elements» og at kunnskapsarbeid ofte fører i andre retninger og til andre steder, enn det man først hadde trodd.

David Guile (2009) er opptatt av Knorr Cetinas forståelse av «branching out» og tilføyer at kunnskapsarbeidet også kan sees i lys av andre kontekster. Han skriver at kunnskapsarbeidere relaterer seg til objekter og praksiser som ligger utenfor egen lokal kontekst, for å reflektere og drøfte over egen praksis. Dette omtales som «combinatorial creativity» av Vygotsky (2004), som beskriver denne kreativiteten som «articulating to one another why and how to make illuminating connections between concepts, objects and practice to address current professional challenges» (s. 9). Ved utfordringer som oppstår i kunnskapsarbeidet, vil en av metodene være å skape relasjon til andre kontekster, som kan «tilby» objekter og verktøy for egen kunnskapsutvikling. Av den grunn kan man si at profesjonelles kunnskapsarbeid også forgrenes utover egen lokale kontekst.

3.3.4 Makroepistemiske landskap

Avslutningsvis er det nødvendig å nevne at praksisnivået som er redegjort for over må forstås som en del av et større makroepistemisk landskap. Slik jeg benytter Knorr Cetinas teorirammeverk er det her fruktbart å kort redegjøre for dette landskapet, da det vil danne bakgrunn for analysetilnærmingen zoom out. I tråd med den tidligere nevnte spill-over effekten, hvor praksis og holdninger fra eksempelvis et laboratorium også spres til andre samfunnsarenaer, viser Jensen og Tronsmo (2016) at dette fører med seg en fremvekst av nye kunnskapsforvaltende institusjoner. Dette omtales av Knorr Cetina som makroepistemisk landskap som består av en rekke tett bundne, men ulike makroepistemiske aktører. Slike aktører arbeider med å innhente, sammenfalle og forenkle informasjon og forskning på et felt. Et eksempel fra utdanningssektoren er *Kunnskapscenter for utdanning*, som blant annet har i oppgave om å samle, syntetisere og spre kunnskap om problemstillinger som er aktuelt i denne sektoren. Med andre ord har disse aktørene rollen som et mellomledd mellom forskning og de som skal anvende den. De forenkler og fortolker forskningsresultater som videre kan bli brukt av fagfolk. Knorr Cetina (2007) mener at de områdene som makroepistemiske aktører opererer innenfor, er områder der mye «står på spill», fordi de har stor samfunnsmessig betydning eller er politiske aktuelle. Disse aktørene får dermed en viktig rolle og Knorr Cetina mener det er viktig å studere de hver for seg og som en del av det store «kunnskapsmaskineriet».

3.4 Oppsummering

Det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven kan deles inn i tre områder. Disse er med på å danne et bakteppe for videre analyse og diskusjon av funn. For det første, det å være profesjonell i dagens samfunn handler spesielt om å ta del i lærende kunnskapsprosesser. For å kalles profesjonell, er det behov for kontinuerlig oppdatering og utvikling av egen kunnskapsbase. Profesjonen legitimerer sitt arbeid gjennom å bevise at de kan forvalte og kvalitetssikre den kunnskapen de har ervervet gjennom utdanning. Alexander Styhre (2011) viser til at kunnskapsarbeidet som foregår i profesjonen er strukturert rundt kollektive prosesser, som innebærer blant annet å innhente informasjon fra ulike kilder og dele den videre med andre. Dette gjelder også for dagens lærere. For det andre, den sosiokulturelle teorien som er presentert i dette kapitlet legger føringer på hvilket lærings- og kunnskapsperspektiv som her blir vektlagt. Denne teorien poengterer at læring aldri tar slutt

og at kunnskapen som læres ikke befinner seg lagret og overført til hjernens lagringsplasser, men i samhandling og interaksjonen med andre. Denne tankegangen har blant annet sprunget ut fra Vygotsky, som forklarer hvordan læring og utvikling avhenger av andre individer, redskaper og verktøy.

Hovedteorien i denne casestudien baserer seg på Knorr Cetinas kunnskapssosiologi. Hun viser til *spill-over-effekten* som beskriver hvordan epistemisk praksis og holdninger sprer seg til stadig flere arenaer i samfunnet. Dette innebærer at epistemiske praksiser som å teste, validere og utvikle kunnskap, slik det gjøres på et laboratorium, også kan observeres i andre yrkesarenaer. Det er denne «epistemifiseringen» som preger kunnskapssamfunnet. Det er av den grunn også mulig å innlemme lærere i denne utviklingen.

Spesielt fra Knorr Cetinas teori er det i denne oppgaven lagt et fokus på epistemiske praksiser. Dette omhandler at mennesker og kunnskapen de arbeider med (objektet) er i relasjon til hverandre, hvor de begge har potensial for utvikling og endring. Det oppstår dermed en «matching» mellom dem, som danner grunnlag for kunnskapsprosesser. Slik kunnskapsobjekter er åpne og kan utforskes, er de «unfolding». Det kan eksempelvis være et dataprogram som er delvis laget for å brukes, men som kontinuerlig oppdateres og utvikles videre. Når subjektet jobber med kunnskap, oppstår det et ønske om å videreutvikle den, men fordi objektet alltid er åpent, er det også hele tiden i endring. Det er denne utforskende, testende og utviklende praksisen som kan sees på som epistemisk praksis. Den danner grunnlag for ny kunnskap og læring hos de subjektene som inngår i denne relasjonen med objektet. Videre er det nødvendig å se at epistemisk praksis også kjennetegnes av forgreninger ut på nye stier og baner. Dette skyldes en diskontinuerlig prosess på bakgrunn av motsetninger og brudd i utforskingen. Forskingen kan med andre ord ta en ny retning, da ønsker, behov og interesser hos forskeren kan endres underveis, dette kalles «branching out». Disse praksisene må ikke bli sett på som isolerte enheter, men som en del av det Knorr Cetina kaller for makroepistemisk landskap. Dette omhandler i all hovedsak at det i samfunnet finnes epistemiske aktører som siler, tolker og oversetter ren forskning inn til forståelige tekster, programmer, oppsummeringer eller lignende, som kan tas i bruk av fagfolk. På den måten vil yrkesutøvere som får tilgang til denne type informasjon og bruke den i praksis, sikre seg at deres handlinger er forskningsbasert.

4 Metode

Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for de metodiske valgene som er tatt underveis i denne oppgaven. Disse er tatt med hensikt om å gjennomføre et forsvarlig og grundig forskningsarbeid. Først redegjøres det for oppgavens forskningsmetode, nemlig kvalitativt casestudie. Videre blir datatyper, validitet og reliabilitet i forhold til oppgaven redegjort. Deretter vil det vises til hvordan observasjon, intervju og dokumentanalyse er brukt for å innhente data. Oppgavens analysetilnærming med tanke på teoridrevet tematisering, samt Nikolinis metode for å om zoom in and out av praksis vil presenteres videre, før det til slutt vises til etiske hensyn som er tatt i denne prosessen.

4.1 Kvalitativt casestudie

Denne studien er basert på kvalitativ metode. Mål med slike studier er å «utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2013, s. 15). Med intervju og observasjon som metoder, har jeg fått en dypere innsikt i læreres praksis på deres arbeidsplass. Da mitt teoretiske rammeverk baserer seg på sosiokulturell teori, vil denne metoden egne seg til å forstå kollektive kunnskapsprosesser.

Undersøkelse av få enheter gir mulighet for flere tolkningsmuligheter. Tolkingsprosessen i kvalitativ metode er av stor betydning og starter umiddelbart studiet igangsettes (Thagaard, 2009). På grunn av min nærhet til informantene og innlevelse i deres situasjon, er det også svært viktig å ha et bevisst forhold til prosessen. En viss avstand til feltet er nødvendig og refleksjoner underveis må styre mine beslutninger (Alvesson & Skjoldberg, 2000). Basert på mine tolkninger er det også viktig i kvalitativ forskning å ha en åpen og fleksibel holdning til endringer underveis (Thagaard, 2009).

Da min oppgave er en studie av en praksis, vil det være relevant å velge case som forskningsdesign. Denne type design egner seg til å studere kontekster med komplekse sosiale strukturer i et avgrenset system (Stake, 1995; Yin, 2014). Casestudier blir definert av (Yin, 2014) som en undersøkelse av «contemporary phenomenon («the case») in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly» (s. 16). Med denne metoden fikk jeg et innblikk i lærernes arbeid med strategien Språkløyper på Engen skole. Videre kan studien beskrives som en

instrumentell case studie, da arbeidet med språkløyper vil gi en bedre forståelse av hvordan lærere kan sies å være profesjonelle yrkesutøvere (Stake, 1995). Betegnelsen av casestudie som instrumentelt er en heuristisk beskrivelse, fremfor deterministisk. Den gjør det mulig å analysere casest med visse tolkningsmuligheter og fungerer som en veileder til å forstå situasjonen. Betegnelsen er ikke en klar og bestemt definisjon av en type casestudie. Denne forståelsen av casestudier omhandler å få innsikt i et «issue», ikke i caset i seg selv.

4.2 Datatyper

Empiri til denne studien er basert på innsamlinga av data som står i relasjon til mine forskningsspørsmål og oppgavens tema. Da jeg ønsket å få innsikt i læreres arbeid på en kvalitativ måte, var det naturlig å gå ut i skolen selv og høre hva de hadde å si. Skolen jeg har hentet data fra er en middels stor skole i Akershus fylke som har fått et fiktivt navn, Engen skole, da krav til anonymitet skal ivaretas. Som observatør på to møter, intervju av fem lærere, tilsendt referat og diverse mailkorrespondanse har jeg oppsamlet meg en stor mengde med data av flere typer. Det har derfor vært nødvendig med reduksjon av datamateriale til tematiseringer. Dette er gjort ved å plukke ut relevant informasjon og sette inn i overordnede temaer. En oversikt av datatyper fremstilles i tabell 1.

Tabell 1:Datatyper

Data	Kilde
Observasjon	Observasjon 1: Faggruppe Norsk
	Observasjon 2: Faggruppe Samfunnsfag
Intervju	Informant 1: lærer 10. trinn
	Informant 2: lærer 9.trinn
	Informant 3: lærer 9.trinn
	Informant 4: lærer 8.trinn
	Informant 5: lærer 8.trinn
Dokumentanalyse	Referat: Faggruppe Norsk
	Referat: Faggruppe Samfunnsfag
	Mail: Ansvarlig for Språkløyper på Engen skole

4.2.1 Validitet og reliabilitet

Kvalitet på fortolkningsprosessen i studien legger grunnlag for forskningens legitimitet. Denzin og Lincoln (2005) sier i boka *Hanbook of Qualitative Research* først utgitt i 1994, at legitimitet omhandler å vurdere forskningens *validitet, reliabilitet og generalisering*. Disse begrepene er opprinnelig fra kvantitativ metodologi, og flere har derfor prøvd å benytte alternative begreper innenfor kvalitativ forskning. Denne praksisen har ikke vedvart og det er vanlig i nyere tid å bruke samme begreper for å vurdere legitimiteten i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Det er i denne oppgaven aktuelt å vurdere studiens validitet og reliabilitet. Det er i utgangspunktet aldri mulig å oppnå full validitet og reliabilitet, men gjennom studiens tolking og prosessuelle beslutninger kan denne graden bli tilnærmet optimal.

Validitet omhandler forskningens gyldighet (Thagaard, 2009). Det kan i hovedsak skilles mellom indre og ytre validitet. Er den *indre validiteten* god er det kvalitet og troverdighet over studiens prosesser og resultater (Andersen, 2013). Dette stiller i hovedsak spørsmålet om resultatet er gyldig ovenfor utvalget i studien. Med dette spiller metodiske valg vesentlig rolle. Oppgavens indre validitet vil bli belyst gjennom metodekapitlets omtale om datainnsamling, analysetilnærming og tolkning. *Ytre validitet* omhandler i hvilken grad resultatet fra studien kan generaliseres over til andre utvalg og situasjoner (Dalen, 2013). Generelt sett antas det at casestudier ikke egner seg til en slik generalisering, da den går i dybden på et relativt begrenset område. Dette handler i midlertid om empirisk representasjon, som ikke vil være aktuell i denne sammenheng, da slik type kunnskap er kontekstbundet.

For å styrke studiens validitet, er det brukt flere typer metoder som har resultert til et sett av ulike datatyper. Dette heter *triangulering* og kan være med på å skaffe innsikt i flere ulike temaer ved det som studeres, enn hva en ville fått ved bruk av bare én metode. Det er her en mulighet til å få innsikt i praksisen fra flere vinkler. Flere typer trianguleringer kan bli gjort. I denne oppgaven er datatriangulering og metode triangulering aktuelt, da det er brukt en gruppe av informanter og mer enn én metodisk tilnærming (Dalen, 2013). Om resultatene mellom datatypene er sammenfallende, motstridende eller selvmotsigende vil foreligge i oppgavens analyse og diskusjon.

Reliabilitet knyttes til påliteligheten til den forskingen som er gjort (Thagaard, 2009). Dette handler forenklet sett om studien kan etterprøves. Reliabilitet er mindre benyttet i kvalitative

studier, da det er vanskelig å gjenskape eksakt kontekst, praksis og prosess. LeCompte og Goetz (1982) påpeker at da menneskelig handling aldri er statisk, vil det være umulig å gjenskape samme studie, uansett metode og design. Thagaard (2009) viser til at reliabilitet i kvalitet forskning handler om å redegjøre for utvikling av data i forskningsprosessen. Dette vil nå gjøres ved at prosessene for innsamling av data blir redegjort. Det må likevel nevnes at mulighet for etterprøving er begrenset ved casestudier, fordi prosessen for datainnsamling i stor grad baserer seg på forskerens kreativitet, som farges av hans/hennes tolkninger og vurderinger underveis.

4.2.2 Observasjon

Jeg fikk tilgang til felten ved å sende henvendelser til en rekke skoler i området. Engen skole sa seg villig til å delta, og siden ingen andre skoler meldte sin interesse, ble denne valgt. Dette kan betegnes som et *tilgjengelighetsutvalg*, da mulige skoler som er egnet til studien ble strategisk valgt ut, men fremgangsmåten for å velge spesifikk skole er basert på hvem som var tilgjengelig (Thagaard, 2009). Kontakten med skolen etablerte jeg allerede før sommeren 2016, da datainnsamling ideelt skulle finne sted august/september 2016. Jeg startet med å kontakte rektoren på skolen, men fikk etterhvert kontakt med annet administrativt personell som var tilgjengelig for meg under hele prosessen. Med et åpent sinn og hyggelige smil følte jeg meg velkommen av alle jeg møtte på skolen.

Som et supplement til mine intervjuer valgte jeg å gjøre to observasjoner i forkant av intervjuene. Dette var for å få bedre innsikt i praksisen lærerne deltok i og hvordan arbeidet med Språkløyper til da foregikk. Informasjon som ble samlet i forbindelse ved observasjonene lagde et bedre grunnlag for intervjugaidenes utforming. Jeg fikk av den grunn mulighet til å spesifisere spørsmålene og lage en intervjuguide som passet til den konteksten lærerne befant seg i. Observasjonene ble gjort over to dager, henholdsvis ett faggruppemøte per dag. I samfunnsfaggruppa var det totalt 10 lærere og i norskgruppa var det 9 lærere.

Jeg hadde på forhånd laget et observasjonsskjema i samråd med veileder, for å notere viktige aspekter ved møtet (Vedlegg 3). Begge faggruppemøtene ble tatt opp på lydopptaker og transkribert i etterkant. Av den grunn kunne jeg fokusere på relasjonen mellom lærerne og hvordan dynamikken fungerte. Rett etter observasjonen laget jeg memo for meg selv, hvor jeg noterte mine inntrykk og spørsmål jeg satt igjen med.

Min rolle som observatør kan karakteriseres som *deltakende*, da jeg var tilstede i de situasjonene informantene til vanlig oppholder seg (Thagaard, 2009). Jeg var imidlertid ikke delaktig i disse aktivitetene, og holdt en lav profil ved å sitte utenfor gruppebordet lærerne var plassert rundt for diskusjon. Jeg ønsket ikke på noen måte å påvirke deres atferd og uttalelser, men heller systematisk iaktta deres praksis. Her fikk jeg et godt innblikk i hvordan informantene forholdt seg til hverandre, hvem som snakket og andre strukturelle forhold ved møtet. For at informantene skulle være trygge på min rolle i deres møte, ble jeg introdusert av rektor og jeg presenterte selv fremgangsmåte og mål med observasjonen. Jeg fikk inntrykk av at dette gjorde informantene trygge og sikre til å fremstå så naturlig som det er mulig i en observert situasjon (Thagaard, 2009). Før deres faggruppemøte ble satt i gang underskrev alle lærerne samtykkebrev. Etter endt observasjon fikk jeg tilgang til referat fra de aktuelle møtene, samt et skjema lærerne selv hadde fylt ut i forbindelse med arbeidet med Språkløyper (Vedlegg 5).

4.2.3 Intervju

Jeg vil her ta for meg alle fasene før analyse av intervjuetekst, altså valg av tema, problemstilling og informanter, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring. Analyse, tolking og fremstilling av sentrale resultater blir omtalt i metodekapittelets analysedel. Det må nevnes at i kvalitativ forskning vil disse fasene ikke nødvendigvis være bundet til en fast rekkefølge, og det er mulig å avvike fra den opprinnelige planen (Dalen, 2013).

Jeg startet hele prosessen med et klart spørsmål i tankene; Er lærere profesjonelle yrkesutøvere? Ut fra dette hadde jeg mange tanker om hvordan oppgaven kunne vinkles. For å få en avklaring på vinklingen begynte jeg å lese en del relevant teori både om læring på arbeidsplassen, forskning rundt læreres praksis, samt organisasjon og ledelse. Etter en stund med undring valgte jeg å ha et kollektivt fokus, dette fordi jeg oppfatter at den profesjonelle lærerrollen i stor grad baserer seg på kravet om å jobbe i team. Videre startet arbeidet med å utvikle egne problemstillinger. Her har det vært mange å velge mellom, men det ble tydeligere for meg hva den ville handle om da jeg fikk avtale med Engen skole om å undersøke hvordan de jobbet med Språkløyper. Særlig etter mine første observasjoner ble problemstillingen noe endret, da data tilsa at det teoretiske rammeverket som var valgt ikke passet. Selve forskingsprosessen har også bidratt til endring av problemstillingene, dette fordi uforutsette forhold og vendinger har forekommet, spesielt med tanke på hva slags data jeg har

innhentet. Videre ble tema for oppgaven innsnevret betraktelig til å omhandle lærerens praksis og relasjon til objekter. Jeg fortsatte arbeidet med å lese relevant litteratur, dette for å forhindre følgende uttalelse: «If you go in with an empty mind, you will come out with an empty notebook» (Dalen, 2013, s. 25). Forskningsspørsmålene kunne dermed ta form, men disse har også blitt endret betraktelig underveis. Jeg valgte å lage forskningsspørsmål som tar utgangspunkt i teori som analysekapitelet skal ta utgangspunkt i. Av den grunn sikrer jeg godt samsvar mellom teori og empiri.

Valg av informanter ble gjort strategisk for å sikre at utvalget skulle være så representativt for skolen som mulig (Thagaard, 2009). Variasjon i utvalget finnes både i alder, kjønn, mye og lite erfaring, samt hvilket trinn de tilhører. En felles karakteristikk er at de alle var norsk eller samfunnsfaglærere, og at det var de samme jeg hadde observert tidligere. Av den grunn sikret jeg meg visse fellestrekk ved informantene og at jeg kunne innhente informasjon ut fra to metoder. Dette gir et bedre sammenligningsgrunnlag ved analyse og tolkning. Blant de som ble intervjuet var én fra Språkløypegruppen. Dette ga rikelig informasjon om planlegging og struktur på arbeid med Språkløyper. Tilsammen intervjuet jeg fem lærere.

Jeg ønsket å stille de samme spørsmålene til alle, men likevel være åpen for nye innspill og temaer. Av den grunn var det naturlig å velge *semistrukturert intervju*. Samtalen vil av den grunn være samlet rundt de temaer og spørsmål som var laget på forhånd (Dalen, 2013). Dette sikrer at jeg får riktig type informasjon og at data fra ulike informanter kan sammenlignes. Likevel valgte jeg en intervjuform som åpnet for at informanten kunne reflektere, tenke og gjøre ferdig sine resonnementer underveis. Dette gjør det mulig å få innsikt i temaer som kanskje ikke var planlagt, men som kan være relevant for en videre analyse. Jeg oppdaget at lærerens utsagn om hvordan de har fått deltakelse i prosjektet og hvem som har sørget for det, fikk større betydning enn først antatt. Likeledes var refleksjon om relasjon til eksterne aktører.

Intervjuguiden var delt inn i tre temaer (Vedlegg 4). Det første handlet om informantens bakgrunnsinformasjon, eksempelvis utdanning, tidligere arbeidserfaring og arbeidsoppgaver. Disse ble stilt som innledende spørsmål for at informantene skulle føle seg trygge i samtalen. Videre ble temaene fokusert rundt Språkløyper som strategi, arbeidet med Språkløyper, og teamarbeid. Disse temaene ble valgt ut for å kunne belyse spørsmålet om hvilken type praksis som er tilstede rundt Språkløyper og hvordan den er strukturert. Fordi jeg tidligere fikk vite at

teamarbeid ville være relevant i dette arbeidet, var det også hensiktsmessig å snakke generelt om teamarbeid på skole. Til slutt åpnet jeg for at informantene kunne legge til informasjon eller tanker om det vi hadde snakket om. Det var noen som gjerne snakket videre om et tidligere spørsmål, mens andre følte seg ferdig. Jeg stilte også tilleggsspørsmål underveis dersom jeg følte at det de snakket om var interessant eller hvis jeg ikke forsto hva de mente. Spørsmålene i intervjuguiden ble konstruert til å være klare og tydelige uten bruk av for mange akademiske begreper, som minsker risiko for ledende spørsmål ved nøye forklaring (Dalen, 2013). Det var ett spørsmål som ble stilt, hvor jeg startet å med å gi litt bakgrunnsinformasjon først. Dette gjorde jeg for å sikre meg et mer reflektert svar fra lærerne.

Før gjennomføringen av intervjuene ble intervjuguiden gjennomgått med veileder for å sikre at spørsmålene var gode nok til å gi nødvendig informasjon. Videre testet jeg den ut på en bekjent, for å se om spørsmålene var lette å forstå (Thagaard, 2009). Det ble dermed gjort noen få endringer i ordlyden på noen spørsmål og andre ble slettet. Under intervjuene brukte jeg digital lydopptaker for å kunne føre en så naturlig samtale som mulig. Jeg noterte kun stikkord underveis og unngikk av den grunn å ha en oppstykket samtale. Gjennomføringen av intervjuene gikk som forventet og alle informantene fikk svart på alle spørsmålene. Intervjuenes lengde varierte fra 30-45 minutter, som kan forklares i at noen lærere hadde mer innsikt i temaet enn andre. Det var også tydelig at noen tolket og undret over spørsmål, mens andre svarte det første de kom på.

4.2.4 Dokumentanalyse

Som supplement til mine observasjoner og intervjuer har jeg hatt tilgang til ulike dokumenter. Dette er vanlig å bruke i kvalitative studier, da de kan gi dypere innsikt i tema og avvikle informasjon som ikke kommer frem i relasjon mellom meg og informant. Thagaard (2009) viser til at slike dokumenter ofte er produsert for et annet formål enn den studien de blir innlemmet i. Jeg har blant annet fått tilgang til referater fra de faggruppene jeg observerte. Disse skrives av møtets referent og legges ut på lærernes delingsplattform for møtereferater. Meningen med disse referatene er i hovedsak at andre lærere kan få innsikt i hva som har foregått på diverse møter på skolen. Jeg fikk de tilsendt som bidrag til min masteroppgave, noe som har hjulpet meg i videre arbeid med utarbeidelse av intervjuguide. I følge Scott (1990) kan alle typer skriftlige tekster bli gjort til gjenstand for dokumentanalyse.

Jeg har hatt noe mailkorrespondanse med en lærer på Engen skole. Dette omhandlet arbeidet med Språkløyper og som ga et overordnet tidsperspektiv på det helhetlige arbeidet.

4.3 Analyse

Etter at data er samlet inn er det viktig å ha klar en analysestrategi som gjør det mulig å tilnærme seg materialet. Det må likevel nevnes at tolkning og analyse er en prosess som starter allerede ute i felten, eksempelvis i gjennomføringen av intervjuer. Underveis i prosessen reflekterer forskeren hvordan innsamlet materiale kan videre tolkes og analyseres på et senere tidspunkt. Fasene i forskningsprosessen kan dermed sies å overlappe hverandre, selv om de «tilhører» forskjellige perioder. Analyse og tolkning betraktes hovedsakelig som en senere fase, hvor forskeren nå er i relasjon til tekst og ikke lenger i direkte kontakt med informanten (Thagaard, 2009). Analyse i casestudier omhandler å tolke mye informasjon om få enheter, hvor fokus ligger i det case som er undersøkt. Thagaard (2009) poengterer likevel at «et viktig formål med case-studier er at de har et mer generelt siktemål, (...) å oppnå kunnskap som peker ut over den enheten undersøkelsen fokuserer på» (s. 210-211).

All data i denne oppgaven som gjøres til gjenstand for analyse består av tekst. Dette omhandler blant annet transkribert lydopptak av intervjuer og observasjoner, notater fra observasjoner, referat fra faggrupper og mail. Av den grunn vil det være hensiktsmessig å ha en analyseform som fokuserer på meningsinnholdet i disse tekstene. Det er ikke av interesse å analysere *hvordan* informantene uttrykker seg, men *hva* som er innholdet i uttrykkene. (Thagaard, 2009). Jeg satt igjen med et stort datamateriale, noe som krevde datareduksjon. Dette ble gjort i samråd med veileder for å sikre at viktig informasjon ikke gikk tapt. Som et utgangspunkt for en analyseprosess mener Silverman (2005. Ref. I: Thagaard, 2009) at det er av betydning å først stille spørsmål om hva som kan oppfattes som sentrale enheter i materialet og hvordan de forholder seg til hverandre. Disse enhetene må videre sees opp mot den helhetlige konteksten de er en del av. Boyle (1994. Ref. I: Thagaard, 2009) poengterer at dersom den helhetlige forståelsen uteblir, får analysen et positivistisk preg.

4.3.1 Tematisk analyse

Hvordan vi ønsker å fremstille data påvirker videre hvordan analysen skal ta form. I denne oppgaven er ikke personene i seg selv interessante, men hva de snakker om. Dette kan videre sees i tematiserte analyser, hvor en sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene. Det er dermed et ønske om å gå i dybden i temaer fremfor hva enkelte personer sier. Kritikkk mot denne tilnærmingen er at den store sammenhengen lett kan forsvinne, når utsnitt fra tekstene blir sammenlignet (Thagaard, 2009). I denne oppgaven blir det helhetlige perspektivet ivaretatt ved at informasjon fra den enkelte informant settes inn som utsnitt i den helhetlige teksten. Analysen kan dermed beskrives som tematisert med informanters utsagn som eksempler for temaene.

Braun og Clarke (2006) beskriver tematisk analyse som en metode for å finne gjentakende mønstre på tvers av data-set, eksempelvis flere intervjuer. Det er deres forståelse av analyseprosessen som er lagt til grunn for å lage kategorier i denne oppgaven. Etter å ha oppdaget slike mønstre, blir disse plassert i ulike kategorier. Dette er i tråd med hva Stake (1995) mener er viktig i casestudiets analysefase, nemlig å lage kategorier basert på visse trekk som gjentar seg flere ganger. Hva som kan kategoriseres som et tema er ulikt i hver studie, men den skal være med på å belyse forskningsspørsmålene. Det kan være ulike datamengder som representerer hvert tema, noe jeg også så i mine data. Dette betyr ikke at noen temaer er mindre viktige er andre mener Braun og Clarke (2006). Temaene som her er valgt ut er med på å vise detaljert informasjon om noen områder, fremfor å gi en beskrivelse av hele datamaterialet.

4.3.2 Bearbeiding av råmateriale – å lage teoridrevne kategorier

Til tross for at kategorier er laget ut fra mønstre i dataene, er analysetilnærmingen i denne oppgaven basert på en deduktiv måte. Dette er fordi kategoriene som er laget er preget av det teoretiske rammeverket oppgaven har. Min analyse er dermed teoridrevet med innspill av induktiv metode, ved leting i datamaterialet.

For å lage kategorier for analyse, er første steg å bli kjent med dataene. I den detaljerte transkriberingen gjennom HyperTranscribe, valgte jeg å skrive alt som ble sagt ordrett, men ord som «eh» og «da» før og etter setninger ble utelatt. Detaljskrivingen sikrer at ikke noe blir utelatt i svarene til informantene, mens mellom-ord som ikke hadde noe med innholdet å

gjøre vurderte jeg som ikke relevante. Disse ordene har ingen betydning for tolkningen av materialet. Videre arbeid for å bli kjent med dataene ble gjort ved å først lese gjennom materialet gjentatte ganger på en aktiv måte. Som en del av lesingen har jeg prøvd å finne mønstre og forklaringer. Målet med analysen var synlig i denne letingen, og lesingen var stort sett preget av å finne kjennetegn ved det teoretiske rammeverket til Knorr Cetina. Under lesingen noterte jeg stikkord og ideer som dukket opp underveis, som muligens ville gjøre det enklere å se den store sammenhengen og å lage temaer etterhvert. Materialet som det er her snakk om er transkribert lydopptak av alle intervjuer og observasjoner, altså verbal data, samt tilgjengelige dokumenter som referat og mail (Braun & Clarke, 2006)

Videre må materialet kodes. Dette handler om å identifisere interessante perspektiver ved dataene som har betydning for å belyse fenomenet som studeres. Kodene som det er her snakk om er forskjellig fra de temaer analysen skal ta utgangspunkt i, da de er smale og spesifikke (Braun & Clarke, 2006). Av spesiell interesse var blant hva er språkløyper, hvorfor ha språkløyper, hvordan jobbe med språkløyper i kontakt med elevene, hvordan jobbe utenfor klasserommet med Språkløyper og utfordringer ved dette arbeidet. Disse kodene ble plukket ut basert på spesielle spørsmål jeg hadde i tankene om hva jeg ønsket å finne noe ut om. Spesielt var det interessant å finne ut om det fantes et kunnskapsdriv blant lærerne, hvordan de aktivt arbeidet med pakkene i Språkløyper og hvordan kunnskap sirkulerer mellom praksisene. Kodingen er gjort manuelt, ved systematisk lesing av hele datamaterialet, noe som gir likeverdig oppmerksomhet til alle tekstene. Denne kodingen ble gjort ved å markere interessante utsagn med farget tusj.

Neste steg handler om å sortere de ulike kodene inn i potensielle temaer. For dette arbeidet laget jeg tabeller hvor utsagn ble plassert på én side, med tilhørende kode og mulig tematisering (Braun & Clarke, 2006). Potensielle temaer i denne fasen ble oppdrag, Språkløypegruppen, gråsomeord, handlingsrom og eksterne aktører. Videre ble disse samlet inn i større grupper som skulle danne kategorier for analysen. Ved gruppering ble noen av disse potensielle temaene utelukket, noen ble beholdt og noen endret. Årsaken til dette var at noen temaer ikke hadde nok data til å være et selvstendig tema, mens andre ble overlappende. Til slutt endte jeg opp i samsvar med veileder om fire kategorier for analyse. Jeg vurderte disse kategoriene som et sammenhengende mønster og gikk videre til neste fase. Når analysen likevel skulle begynne, oppdaget jeg at navnene på kategoriene ikke var fruktbare og jeg startet dermed arbeidet med å lage nye overordnede temaer. For dette arbeidet tok jeg

et skritt tilbake, tenkte gjennom hva jeg faktisk har funnet ut, grupperte kodingene på nytt og lagde tre nye kategorier. Kategoriene er basert på en induktiv tilnærming ut fra dataene, men med henblikk på å analysere faktorer som finnes i det teoretiske rammeverket.

På bakgrunn av de utvalgte kategoriene er analysekapittelet strukturert med henblikk på å skape en helhetlig historie om hva dataene handler om. For å eksemplifisere poengene i analysen er det trukket ut direkte sitater fra informantene. På den måten sikrer jeg at helheten i analysen bevares, selv om interessante utsagn blir plukket ut og demonstrert.

Analysekapittelet har i hensikt å vise til hvilke funn som er gjort, samtidig som det blir analysert videre ut fra spørsmål som; hva menes her, hvorfor er det slik, hva underbygger dette og hvilke andre perspektiver kan dette sees i. Dette vil være min personlig tolkning av materialet. Den består i stor grad av teoretiske begreper som finnes i Knorr Cetinas teori, men de vil være preget av min forståelse av disse. Å analysere data ut fra teori gir mulighet til å trekke inn nye kontekster og betraktninger, samtidig er det risiko ved slik analyse å skape ensidige tolkninger, som handler om å ikke se mer enn hva den teoretiske linsen gir mulighet til. For å unngå denne ensidige tolkningen har jeg unngått å trekke forhastede konklusjoner, samt å gjøre forskningsspørsmålene eksplisitte (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.3 Zoom in and zoom out

Davide Nicolini har laget et rammeverk for å teoretisere arbeid og organisasjonspraksis. Som utgangspunkt brukes en forståelse om praksis som åpen, heterogen og kontekstbasert. Av dette har han laget en strategi for hvordan noen sider ved praksisen blir tatt ut og fokusert på, mens det andre ligger i bakgrunnen (Nicolini, 2009). I dette rammeverket påpeker han at praksis karakteriseres med handling og kommunikasjon, som ikke er lett å gjøre til gjenstand for undersøkelse. Nicolini beskriver to prosesser for dette, zoom in and zoom out.

Zoom in handler om at å studere og teoretisere praksis ved å se på den praksisen som skjer her og nå. Istedenfor å synliggjøre det som er usynlig ved praksis, er det derfor gunstig å zoome in på objekter i praksisen og se objekter og kunnskapsressursers rolle for gjennomføringen. En kan dermed også tenke at praksis er organisert rundt et sett av observerbare og synlige perspektiver for analyse. Det finnes flere fokusområder som er mulig å velge og som vil bidra til å forstå re-presentasjon av praksis. Det kan være tale og handling, verktøy og materialitetens betydning, legitimering og orientering, og den menneskelige og

materielle relasjonen som påvirker læring (Nicolini, 2009). I denne oppgaven er det spesielt hva som blir sagt og gjort i praksisen, samt materialitetens betydning som ligger til grunn for analysen.

Zoom out handler om å se den praksisen som er studert i en større sammenheng. Praksis må ikke forstås som isolerte enheter, men som en del av en større tekstur av sammenkoblinger, skriver Nicolini (2009). Det er her konteksten som praksis befinner seg i som er interessant, og å se hva som påvirker den og hvordan den påvirker andre praksiser. For å forstå dette må en se på hvordan praksisene henger sammen. I denne oppgaven er det valgt å se på relasjonene mellom praksisene, noe som gjør det lettere å se lærerens praksis i lys av flere kontekster.

4.4 Etske hensyn

I forbindelse med intervju og observasjon er det viktig å ha en rekke etiske spørsmål besvart før en starter undersøkelser. Jeg vil her gå gjennom de mest diskuterte områdene av etiske retningslinjer som gjelder for forskere og som er relevant for arbeidet med denne oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015).

Denne oppgaven er godkjent av NSD, Norsk Senter for Forskningsdata (Vedlegg 1). Denne godkjenningen innebærer behandling av personopplysninger, noe som ifølge regelverket er meldepliktig. Opplysninger om dette prosjektet vil av den grunn ligge i en offentlig database. Videre ble alle informanter (lærere) som deltok både i observasjoner og intervjuet gitt et samtykkebrev med opplysninger om prosjektets design og mål, hva det vil innebære å delta og håndtering av konfidensialitet. Ved undertegnelse av dette brevet samtykket lærerne deres frivillige deltakelse, mulighet til å trekke seg og hvordan datamaterialet skulle håndteres (Vedlegg 2).

Spørsmålet om konfidensialitet handler om spørsmålet om «hvilken informasjon som bør være tilgjengelig for hvem» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I samråd med informantene er det blitt enighet om hvor mye informasjon om person og arbeidssted som skal oppgis i oppgaven. Jeg har valgt, for å sikre informantenes rett til privatliv å anonymisere alle besvarelser. I transkriberingene får de navnet informant 1, 2, 3, 4 og 5, og dersom informanten nevner andre kolleger, brukes det fiktive navn. Disse navnene er ikke knyttet

opp til kjønn, og av den grunn vil det kunne forekomme at en mann har fått et kvinnelig navn. Ved oppgavens ferdigstilling og innlevering vil alt personspesifisert datamateriale slettes. Skolen som det er gjort undersøkelser hos har også fått et fiktivt navn og beskrives ikke med noen annen informasjon enn omtrentlig størrelse og fylke den tilhører.

Jeg har i denne prosessen basert intervjuer og observasjoner på tidligere kunnskap om tema, samt tidligere erfaringer med slike metoder. Jeg har så godt det lar seg gjøre å fremstille data på en ærlig og rettferdig måte med tanke på informantenes verdighet. Det som er faren med tematisert analyse er at informantens utsagn og refleksjoner blir dratt ut og satt i et annet lys enn hva intervjuguiden opprinnelig tilsa. Av den grunn har jeg prøvd å sette utsagn fra informanter «inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av» (Thagaard, 2009, s. 171). Dette for å minske risiko for at informantene føler at deres utsagn har blitt tatt ut av sammenheng og ikke samsvarer med det tema spørsmålet ble stilt innenfor.

5 Funn og Analyse

Analysen i denne oppgaven omhandler det empiriske materialet som ligger til grunn for studien. Problemstillingen er: **Hvilke kunnskapspraksiser kommer til syne i lærernes arbeid med Språkløyper?** For å svare på problemstillingen, vil følgende forskningsspørsmål belyse hva lærerne gjør i arbeidet med Språkløyper på Engen skole:

- 1) Hvilke relasjoner oppstår mellom lærerne og Språkløyper?
- 2) Hvilke kunnskapsprosesser involveres lærerne i gjennom arbeidet med Språkløyper?
- 3) På hvilke måter er praksisene rundt lærernes arbeid med Språkløyper knyttet til andre praksiser og kontekster?

Analysekapitlet er bygd opp i henhold til de tre forskningsspørsmålene. For å kunne nærme meg disse spørsmålene analytisk har jeg valgt tre begreper fra Knorr Cetinas begrepsapparat, som på hver sin måte gir mulighet til å få øye på bestemte aspekter ved lærernes kunnskapsspraksiser. Disse begrepene er «matching», «unfolding» og «branching out». Begrepene representerer prosesser og ulike sider ved lærernes kunnskapspraksiser, og gjør at dataene ikke analyseres langs en lineær tidslinje. Av den grunn vil de momenter som tas opp under hver kategori være basert på min tolkning både av begrepet og datamaterialet. Jeg har valgt å gjøre små analytiske oppsummeringer underveis parallelt med at data presenteres.

Hermansen og Nerland (2014b) viser til at nye kunnskapsinitiativer som kommer til en skole, ikke uten videre kan bli satt inn i den praksisen som er etablert. Den må bli «worked in», altså arbeides med for å kunne tilpasses den eksisterende praksisen. Slike innarbeidingsprosesser krever kollektivt engasjement med å oversette ideene bak initiativet for å kunne ta det i bruk. I denne analysen er Språkløyper et slikt initiativ som kommer til skolen og som her danner grunnlag for datainnsamlingen. Språkløyper er en strategi utarbeidet av Lesesenteret i Stavanger og Skrivesenteret i Trondheim. Den har som mål at «på mellom og ungdomsskoletrinnet skal elevene videreutvikle lese- og skriveferdighetene de har med seg fra barnetrinnet» (Språkløyper, 2016a, s. 5). Strategien er bygget på antakelsen om at alle fag både bruker, utvikler og kommuniserer innholdet på ulike måter, og det er dermed nødvendig at elevene får hjelp til å lære seg de ulike fagspråkene. Læreren skal veilede de inn i fagdiskursene slik at elevene får utviklet en såkalt diciplinary literacy, som oversatt til norsk kan forstås som fagspesifikk tekstkompetanse. Språkløyper består av

elektroniske pakker som kan tas i bruk, som blant annet inneholder forslag til undervisningsopplegg og oppdrag til lærerne.

Engen skole er en pilotskole for strategien. Basert på erfaringene som gjøres i og med pilotkolene er det tenkt at Språkløyper skal etableres på alle skoler i Norge etter 2019. Som pedagogisk ressurs er Språkløyper én av mange ulike kunnskapskilder lærerne har tilgang til, men som de må arbeide med for å dra nytte av. Av den grunn vil min undersøkelse handle om hvilke praksiser og strategier de aktiverer for å ta nytte av en slik type kilde. Språkløyper fungerer her derfor som et godt eksempel på kunnskapsprosesser som lærerne engasjerer seg i. Jeg vil begynne med å zoome inn på det første forskningsspørsmålet: Hvilke relasjoner oppstår mellom lærerne og Språkløyper?

5.1 «Jøss, finnes dette?»

I teorikapitlet redegjorde jeg for at kunnskapsdriv og viljen til å utforske og endre egen kunnskap er en essensiell del av å være profesjonell (Simons & Ruijters, 2014). Dette legger jeg som premiss i denne analysen. Hvilke faktorer som fører til lærernes ønske om å drive kunnskapsprosesser fremover, er dermed her interessant. Dette kan gi en bedre innsikt i hva som skjer i møtet mellom lærerne og Språkløyper. Engen skole har tidligere hatt lesing som satsningsområde og gjennom kollektivt samarbeid på hele skolen har de oppnådd gode resultater. For eksempel har de benyttet observasjonsverktøyet Leselos i arbeidet med å styrke elevenes leseforståelse. Nå ønsker de å bygge videre på denne kunnskapen. Da Språkløyper åpner opp for nye spørsmål og perspektiver på lesing, vil det være mulig å drive en kunnskapsprosess på dette området.

Som en videreføring av arbeidet med lesing gjennom Leselos, ønsker lærerne å lære elevene å lese alle typer tekster i alle fag. Dette er i tråd med hva som kreves av lærerne for å styrke den grunnleggende ferdigheten lesing. «Alle lærere er posisjonert som leselærere med ansvar for lesing i sine fag» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det har lenge vært antatt at det bare er «lesefagene» som må ha fokus på elevenes leseferdigheter, noe også en av informantene bekrefter: *«Det har tradisjonelt sett vært norsklærerne som skal ta for seg leseforståelse (...) andre lærere har regnet med at når teksten er lest så er den forstått»* (informant 3). Norsklærerne er de som i all hovedsak har «fått oppgaven» med å sikre elevenes

leseforståelse. Av den grunn vil en mattelærer eller musikk lærer regne med at når elevene har lest en tekst, vil de også automatisk forstå innholdet når den er lest.

I dataene kommer det frem at lærerne er opptatt av elevenes lesekompetanse. Men dette er et komplekst begrep som krever at lærerne har en omfattende kunnskap om literacy. Med krav om at de grunnleggende ferdighetene skal være et fokus i alle fag, er det dermed her nødvendig med en forståelse om hva lesing innebærer i de ulike fagene. Under mine observasjoner fremkommer det at lærerne forstår at bedre leseferdigheter henger sammen med å kunne hente ut informasjon fra både bilder, diagrammer og oppsummeringer. For eksempel forklarer en av informantene (1) at de *«har brukt altfor lite tid til å fokusere på å lære elevene å lese sammensatte tekster»*. En dypere innsikt i elevenes lesekompetanse i alle fag er av den grunn forståelig at lærerne trenger mer kunnskap om, da de vil møte på mange ulike sammensatte tekster i fagene. En lærer poengterer at problemet kanskje ligger i at ikke alle fag har hatt fokus på leseforståelse. Dette kan skyldes en manglende forståelse av hva lesing faktisk er og hvordan den utspiller seg på forskjellige måter i møte med ulike typer tekster i faget. Engen skole ønsker at alle lærere skal jobbe med lesing, noe som muligens også endrer måten de forstår sine egne fag på. Arbeid med Språkløyper åpner dermed opp for spørsmål om både hva lesing er og hva dette innebærer i de ulike fagene.

Satsningen på arbeidet med elevenes lesekompetanse synes å ha gitt lærerne en plattform for videre spesifisering av dette feltet. Lærerne i datamaterialet uttrykker en opplevelse av at de trenger en dypere forståelse for hvordan de skal arbeide med god fagspesifikk leseopplæring. For at elevene skal få bedre ferdigheter på dette området, mener lærerne at de trenger andre, mer spesialiserte tilnærminger til elevenes leseforståelse. Samtidig har ikke lærerne nødvendigvis noen entydig løsning på hvordan de skal møte disse faglige utfordringene. Dette forstår jeg som et uttrykk for det Knorr Cetina beskriver som en mangelføring, da de ønsker mer kunnskap om elevens leseprosesser. Hvordan selve ideen til å være med på dette prosjektet vokste frem, er av den grunn interessant. Informant 1 forteller at hun oppdaget at det var mulig å delta i utprøvingen av en nasjonal satsing på språk, lesing og skriving, drevet av Lesesenteret og Skrivesenteret. Hun uttrykker en begeistring over informasjonen hun fant om Språkløyper: *«Jeg fant litt om Språkløyper på nett også tenkte jeg, jøss, finnes dette, dette kunne jeg tenke meg!»* Det kan se ut til at de fagspesifikke ressursene som følger med Språkløyper skapte et kunnskapsdriv hos læreren. Hun forsto at det ligger et kunnskapsinnhold i objektet som imøtekommer noe av den mangelføringen som eksisterte

hos lærerne, gjennom ønsket om å videreutvikle leseopplæringen på skolen. Dermed oppstår det en draging mot objektet, «*dette kunne jeg tenke meg*», som etablerer en relasjon som lærerne kan bygge videre på. Språkløyper vil av den grunn være et objekt som vil kunne hjelpe lærerne med å sette deres felles opplevelse av at her er det mer å lære.

Et annet aspekt som knytter seg til at lærerne søker mot objektet kommer til uttrykk gjennom måten lærerne forteller at det ofte kan være problematisk å vite hvorfor elever sliter i enkelte fag: «*det å finne ut hvor problemet ligger er vanskelig*» (informant 1). Det kan av den grunn se ut til at lærerne ønsker mer detaljkunnskap om hvordan de kan differensiere mellom ulike typer leseutfordringer hos elevene. I fortsettelsen av dette forteller informanten at for «*mange elever som ikke får til matematikken skyldes det kanskje at de er dårlige lesere*». Fokuset på tilpasset opplæring til ulike elevgrupper, bidrar til et behov om også mer spesifisert kunnskap om lesing og lesestrategier. Under faggruppemøtet var dette et tilbakevendende tema for lærerne, og de lette etter strategier for hvordan de kunne ta hensyn til elever som ikke passer inn i undervisningsopplegg som er tilegnet hele klassen. Hvordan de skal kunne overkomme disse utfordringene har de ikke noe enkelt svar på, noe som fremkommer av diskusjonen, hvor de deler erfaringer hvor dette har vært vanskelig. Dette kan sees i sammenheng med Knorr Cetinas forståelse av at epistemisk praksis ikke er en lineær prosess, men som stadig møter på nye problemer underveis. Tilpasset opplæring er en utfordring lærerne trenger mer kunnskap om for å løse. Gjennom møtene ble det synlig at lærerne hele tiden ønsker å yte sitt arbeid på en bedre måte. Det kan med andre ord sies at lærerne har lyst til å lære mer og at de leter etter mer differensiert kunnskap. Lærerne håper at arbeidet med Språkløyper skal hjelpe de med dette: «*Vi håper at Språkløyper kommer med tips og ideer til hvordan differensiere lesingen. Hva gjør vi med guttene? Vi trenger å lære mer om hvordan vi må bruke en litt annen metode*» (informant 1).

I tråd med at elevene må bli flinkere lesere, ser lærerne at det først og fremst er de selv som må oppdatere sin kunnskap, før de kan hjelpe elevene videre. Under et intervju sier en lærer at «*Vi trenger jo alltid nye innspill (...) vi kjører jo oss ofte fast i noe*» (informant 5).

Læreren forstår at i takt med kunnskapens endrende form, må også de være villig til å endre sin kunnskapsforståelse. Dette behovet bekreftes også i diskusjon på faggruppemøtet i samfunnsfag, hvor arbeid med Språkløyper utløste diskusjoner om kunnskapens gyldighet. For å ikke kjøre seg fast i samme mønstre, må de supplere det eksisterende lesebokverket med andre kilder og referanser. Likevel poengteres det i denne diskusjonen at å finne gode og

relevante kilder er vanskelig. Det er grunn til å tro at lærerne har et ønske om oppdatering på feltet, men at det ikke er like lett å oppnå i praksis. Språkløyper som objekt åpner opp for nye spørsmål og diskusjoner om den praksisen og kunnskapen som eksisterer, noe som videre vekker et driv for å utvikle den kunnskapen de har.

Utvikling av ny kunnskap henger sammen med kollegialt samarbeid og kollektive organiseringer rundt bestemte områder. Dette bidrar til endring av praksis, noe som muliggjøres i relasjonen mellom lærerne og Språkløyper: *«For å få en mer helhet (...) at det ikke er én lærer som gjør noe på den måten, også kommer en annen lærer neste år og gjør noe helt annet»* (Informant 1). Utdraget illustrerer hva mange lærere sier det er nødvendig å ha et fokus på i tiden fremover. Til tross for at enkelte av informantene uttrykker tidspress og mange ulike krav, gir de samtidig uttrykk for et ønske om å ha et felles fokus på et bestemt kunnskapsområde. De ser det er noe ulik praksis på de ulike trinnene, og er opptatt av hvordan de kan jobbe med kunnskapsutvikling på måter som sørger for at elvene ikke går på *«tre forskjellige skoler på én skole»* (informant 1). Måten lærerne snakker om og arbeider med Språkløyper, tyder på at objektet setter i gang og videreutvikler allerede eksisterende praksiser på skolen hvor det å jobbe sammen om felles utfordringer blir ekstra viktig. Objektet gir dermed, slik Knorr Cetina (2001) beskriver, en retning for «which way to look further» (s. 194). Det kan også tyde på at de blir mer oppmerksomme på hvordan de skal ha noen felles standarder, samtidig skal arbeidet med Språkløyper også føres på tvers av trinn, noe som muliggjør helhetlig tekning om arbeidet de gjør. De ønsker at det er mulig å bygge videre på tidligere kunnskap ved å ta i bruk nye kunnskapsobjekter.

Det kan se ut til at det ikke bare er felles standarder de ønsker å etablere på Engen skole. En interessant ting som kommer frem i dataene, er at lærerne fikk beskjed fra Språkløypegruppen å tenke gjennom egen undervisningspraksis og registrere tidsbruk en vanlig skoleuke i et skjema (vedlegg 5). Meningen med denne kartleggingen var at lærerne selv skulle få en oversikt over egen praksis, og om den ble endret etter arbeid med Språkløyper. Jeg tolker slikt arbeid som systematisk dokumentasjon av individuell praksis. Meningen med en slik kartlegging kan muligens være å skape en bevissthet om hvordan lærerne jobber utenfor klasserommet. En slik bevisstgjøring fikk jeg inntrykk av at skulle forbedre organiseringen av arbeidsdagen, slik at de kan få mer tid til de aktiviteter de ønsker å delta mer i. Dette er blant annet mer nærvær med elevene, fremfor å løpe mellom alt de skal gjøre. Videre ønsker de gjennom en bedre organisering av arbeidet, å kunne delta i arenaer

for å utvikle sin profesjonskunnskap. Arbeid med Språkløyper gir en arena for denne type utvikling. Samtidig er det flere lærere som uttrykker under intervjuene at de har det travelt, slik at arbeidet med Språkløyper av den grunn kan være overveldende: *«jeg føler jeg så vidt holder hodet over vann»* (informant 2).

Lærerne har flere ønsker for hva Språkløyper kan bidra med i deres praksis. De har dermed det Knorr Cetina betegner som «structure of wantings», som dannes på bakgrunn av de «mangler» som lærerne erfarer. Språkløyper imøtekommer dermed en opplevelse om noe de ikke helt har grep om, men som de ønsker å forstå og lære mer av. Ut fra disse manglene vekkes et kunnskapsdriv som starter prosessen med å løse disse utfordringene, ved hjelp av et kunnskapsobjekt. Dette kan sees i lys av Knorr Cetinas beskrivelser av at kunnskapspraksiser også er relasjonelle, fordi lærerne «dras mot» kunnskapen som ligger i objektet. Lærerne som åpne og fleksible individer er villig til å endre seg, og Språkløyper gir mulighet til denne relasjonen ved at den har et kunnskapspotensial som lærerne er ute etter.

Lærerne ønsker ikke å bare tette hullene i sin kunnskapsbase ved å fylle på mer kunnskap, men å drive med kontinuerlig læring ved å utfolde objekter som praksisen kretser rundt. Dette kan tyde på at det har oppstått en «matching» mellom lærerne og objektet (Språkløyper). Dette kan medføre at både subjekt og objektene er i endring, når aktiviteter settes i gang av subjektet for å utligne de strukturelle «manglene». Det er likevel nødvendig å påpeke at det ikke var mulig å få øye på en slik matching hos alle informantene i materialet. Dette kan skyldes at innhenting av data til prosjektet foregikk i oppstartsfasen og dermed hadde ikke alle lærerne rukket å sette seg inn i det. Av den grunn hadde de heller ikke rukket å etablere en forbindelse med kunnskapsobjektet.

Hvilke aktiviteter og prosesser som settes i gang som følge av denne matchingen er av den grunn interessant å analysere nærmere. Disse aktivitetene kan sees på som kunnskapsprosesser som oppstår som følge av utfordringer og nye situasjoner som bryter med den rutinepregete praksisen. I denne analysen har blant annet utfordringer knyttet seg til behovet for en dypere innsikt og forståelse av elevens leseforståelse. Jeg vil i neste delkapittel zoomme inn på hva lærerne gjør i arbeidet med Språkløyper for å utvikle sin kunnskap på dette området.

5.2 «Et nytt oppdrag for hvert møte»

«Unfolding» henger nøye sammen med begrepet «matching». De nye utfordringene som oppstår i arbeidet med språkløyper danner videre grobunn for en praksis om å utvikle kunnskapen disse utfordringene omhandler. Hvilke kunnskapsprosesser involveres lærerne i gjennom arbeidet med Språkløyper er av den grunn interessant å studere. Et sentralt premiss i Knorr Cetinas kunnskapsforståelse innebærer at kunnskap sees på som en aktivitet, og denne forståelsen danner grunnlaget for analysen. Som det ble redegjort for i teorikapitlet, har Knorr Cetina en forståelse av kunnskapsobjekter som ufullstendige og åpne. Dette medfører at relasjonen mellom subjekt og objekt, altså kunnskapsarbeid, bidrar til å endre objektet mens man jobber med det. Hun betegner dette som «unfolding», prosesser som «bretter ut» kunnskap i det uendelige. Dette endrer ikke bare objektet, men også måten subjektet arbeider på, altså dens praksis. Ved hjelp av begrepet «unfolding» skal jeg derfor se nærmere på hvordan kunnskapsarbeidet til lærerne på Engen skole «bretter seg ut» i møte med Språkløyper.

Først vil jeg forklare nærmere hvorfor Språkløyper kan betegnes som et kunnskapsobjekt. Epistemiske objekter gjøres til gjenstand til utforskning gjennom «unfolding» ved en «continuing unraveling of the features of physical and technical objects, of their details, composition, hidden sequences, and behavioral implications» (Knorr Cetina, 1999, s. 71). Dette er epistemisk praksis, hvor to forskjellige enheter (objekt-subjekt) er i en relasjon til hverandre. I likhet med Knorr Cetinas (2001) definisjon av epistemisk objekt som noe åpent og uferdig, forstår jeg også Språkløyper som noe åpent, uferdig og litt uhåndterlig for dem som skal ta det i bruk. Knorr Cetina (1997) beskriver også at datasystemer og programvare kan være epistemiske objekter, fordi de stadig er i endring og kommer i nye versjoner. Dette gjelder også Språkløyper, da det kommer nye versjoner, som «pakker» og har stadige oppdateringer. Det er med andre ord ikke helt avsluttet og ferdig. De har dermed flere iboende potensialer for bruk, og det er lærerens arbeid og tolkning av pakkene som bestemmer hvordan de er med på å endre og påvirke praksis. Lærerne vet at pakkene skal oppdateres og forbedres: *«de skal gjøre store endringer i ungdomstrinnet sine språkløypepakker (...) endringene kommer til å bli store»* (informant 1). Dette viser at selv om strategien er «klar til å brukes» på skolen, vil den med tiden endres og utvikles ytterligere over tid. Språkløyper er ikke en fast og avsluttet «oppskrift», men åpen og gjenstand for

videre utforskning. Det finnes et ønske blant lærerne å utforske, prøve og teste det ut, noe som gir grunnlag for utvikling av egen kunnskap gjennom en kunnskapsprosess.

Lærerne på Engen skole må velge selektivt hvilke pakker de skal ta i bruk: *«også har jo vi også plukket ut den pakken vi har lyst til å begynne med»* (informant 1). Videre må de arbeide med pakkene som er laget på Lesesenteret, slik at de passer inn i egen kontekst. Språkløyper må altså tilpasses den praksisen den skal bli en del av. På Språkløyers hjemmeside, står det i pakken for Lesing og Skrivning at forskning om «kompetanseheving i profesjonelle læringsfelleskap viser at ny kunnskap først blir del av eksisterende praksis når deltakarane blir engasjert og utfordra til å prøve ut det dei har lært» (Språkløyper, 2016b). Videre blir lærerne oppfordret til å følge pakkene systematisk i den rekkefølgen de ulike aktivitetene er satt opp. Men lærerne på Engen skole åpner ikke pakkene systematisk og i den rekkefølgen det er foreslått. I stedet velger de å ta det i bruk i den rekkefølgen og på den måten som passer inn i deres kontekst, og som bygger videre på kunnskapspraksiser som allerede eksisterer. Dette understrekes av en av informantene som mener at å *«bruke pakkene sånn helt slavisk, det tror jeg ikke er helt ideelt»* (informant 1). Dette tyder på at måten lærerne tar objektet i bruk er langt mer dynamisk og fleksibelt enn det som foreslåes av Lesesenterets nettside. Videre tyder dette på at lærerne er mer opptatt av mulighetene som ligger i objektene enn å ta det i bruk på «riktig» måte. Av den grunn får Språkløyper også en funksjon som et kunnskapsobjekt.

Å tilpasse pakkene til egen kontekst handler i hovedsak om hvilket handlingsrom som ligger i objektet og hvordan det blir oppfattet. At det er nødvendig å tilpasse pakkene begrunnes blant annet av en lærer som sier at *«noen av pakkene er veldig omfattende og store, veldig voldsomme, så vi har prøvd å tilpasse de til oss (...) for å få alle lærerne med på det og se nytten»* (informant 1). Denne tilpasningen går for det første ut på å konkretisere arbeidet så godt, at det skal være enkelt å ta de i bruk. For det andre handler det også om å skape et engasjement hos de lærerne som ikke har vært med på å bestemme at de skal arbeide med Språkløyper. For å få til denne tilpasningen, har Språkløypegruppen drevet en bearbeidingsprosess for at arbeidet skal bli relevant og nyttig for de andre lærerne. En slik prosess omhandler å tolke og skape en forståelse av kunnskapen som gjør seg tilgjengelig i objektet. Dette kan vi omtale som en «utbrettende» prosess, hvor tolkningen er et uttrykk for et aktivt kunnskapsarbeid med objektet. Tilpasningen til den lokale konteksten skjer av den grunn på bakgrunn av den dynamisk utveksling mellom objekt og lærerne.

Et behov for å tilpasse pakkene tydeliggjøres ved at en lærer sier de må endre ordlyden i oppdragene: *«Erfaringsvis blir ofte "på din skole" for vidt eller vanskelig å uttale seg noe om av hver lærer»*. Vi kan se her at lærerne går inn i pakkene, reflekterer over innholdet og tilpasser de til egen kontekst. Samtidig er det et annet interessant aspekt ved utførelsen av oppdrag. Tidligere forskning har vist at lærerne, sammenlignet med andre profesjoner (Jensen et.al, 2008), har hatt lite av det som i forskningslitteraturen beskrives som know-how kunnskap om hvordan de kan drive med utviklende kunnskapsprosesser. I datamaterialet dukker det imidlertid opp tegn til at lærernes arbeid med kunnskapsobjekter som Språkløyper, kan bidra til å endre å dette. Som jeg beskrev tidligere er objektet åpent og uferdig, men samtidig inneholder det bestemte føringer og forventinger for arbeidet. Disse retningslinjene ligger som metodisk kunnskap lærerne får øye på og videre utvikler når de begynner å ta det i bruk. Med andre ord finnes det ikke bare retningslinjer for *hva* de skal ta i bruk, men også *hvordan* arbeidet med Språkløyper skal ta form. Det at lærerne skal utføre oppdrag underveis, er med på å bestemme strukturen i kunnskapsarbeidet, noe som gir de prosessuell kunnskap om slike aktiviteter.

Så hvordan fungerer pakkene helt konkret? Jeg vil nå zoome videre inn på hvordan oppdragene gjennomføres. Dette gir mulighet til å få et bedre innblikk i hvordan kunnskapsprosessene lærerne inngår i faktisk foregår. Lærerne har faste møter hvor de arbeider med Språkløyper. På fellesmøter noen onsdager i året, vil det bli satt av tid til å snakke om Språkløyper og gitt oppdrag til alle: *«Det virker som det er et nytt oppdrag for hvert møte, vi tar opp temaer som vi snakker om og får en liten oppgave også snakker vi om det igjen»* (informant 3). Videre skal lærerne diskutere og snakke om hvordan de kan løse oppdraget på faggrupper eller trinnmøter. Fremgangsmåtene de har blitt enige om skal videre testes ut i klasserommet, og på neste fellesmøte skal erfaringer fra denne testingen deles. En slik type praksis viser at lærerne har fått øye på en «*unfolding*» kunnskap som forteller de hva som skal gjøres når, altså know-how kunnskap. Dette kan ligne litt på sykepleiers prosedyrekunnskap, som har klare «*oppskrifter*» på hva og hvordan de skal handle i møte med en pasient. I objektet ligger en type kunnskap som handler om prosedyrekunnskap, som gjenspeiles i den faste strukturen oppdragene blir gjennomført i. Dette viser at lærerne nå har tilgang på kunnskapskilder som konkret «*viser*» de hva som skal gjøres. Lærerne får ferdige opplegg som direkte sikter mot å forbedre leseforståelsen til elevene, noe de ikke er vant til, da de *«som oftest må lage veldig mye selv»* (informant 1).

I tråd med at lærerne får kunnskap om hvordan de metodisk skal gjennomføre oppdragene, får de som en videreføring av dette også en type kunnskap som peker mot at leseopplæring har en prosessuell karakter. Dette uttrykkes spesielt av en lærer som mener at **«Vi må vekk fra det her med at eleven leser fem ganger og også tar de opp hånden og sier at jeg ikke skjønner noen ting»** (informant 1). Å forstå en tekst handler ikke om å lese en tekst mange ganger, men å lese på den «riktige» måten. Av den grunn kan det tyde på at lærerne har en innsikt i den metodiske tilnærmingen de bruker, og for å endre dette må lærerne utvikle den kunnskapen de allerede har på dette området. Dette muliggjøres gjennom arbeid med Språkløyper, som har i hensikt å utvikle læreres kompetanse innen elevers lesing. Pakkene kan av den grunn tenkes å gi spesiell innsikt i hvordan leseforståelsen kan forbedres, gjennom de metodiske føringene oppdragene gir. Det prosessuelle kan av den grunn se ut til å bli fremhevet som viktig i disse pakkene, og som i videre forstand kan gi innsikt til lærerne om hva som er viktig å fokusere på ved forbedringen av elevers leseforståelse.

En prosessforståelse kommer også til uttrykk i måten lærerne har kartlagt egen undervisningspraksis. Ved oppstart av prosjektet ble alle lærerne gitt i oppdrag å kartlegge tidsbruk på ulike aktiviteter i klasserommet som bidrar til bedre leseforståelsen hos elevene i hvert fag (vedlegg 5). Etter å ha arbeidet med Språkløyper en stund, skal lærerne fylle ut samme skjema på nytt for å se om det har skjedd en endring. Det kan tydes at lærerne åpner opp og stiller spørsmål til egen praksis i klasserommet, og leter etter spesifikke forbedringspotensialer som kan fremme elevers leseforståelse. Da en vesentlig del av kartleggingen er å registrere tidsbruk, er det grunn til å tro at lærere ser det som nødvendig å bruke mer tid i undervisningen til å arbeide nøye med tekster, slik at flere elever forstår innholdet. En prosessforståelse om leseforståelse kommer videre til uttrykk ved at ett av skjemaets aktiviteter er å arbeide med å forstå tekstens ord og begreper i tekstene de leser. Dette viser at lærerne har kunnskap om at dersom elevene skal forstå innholdet i en tekst, er det en vesentlig faktor at de forstår de fleste ordene i setningene. Dette er ikke nytt for en av lærerne, som fra tidligere erfaring som leselærer poengterer at: **«så vidt meg bekjent så må vel 90 % av ordene i en tekst være kjent for at vi skal skjønne helheten»** (informant 3). Det er av den grunn å tro at lærerne gjennom arbeidet med Språkløyper får mer kunnskap om lesingens prosesser og premisser for disse. De forstår at lesing ikke bare er lesing, men en trinnvis og prosessuell aktivitet som må brukes tid på.

«*Leselos, det har vi jobbet med tidligere*» (informant 1). Et fokus på ord og begreper er av den grunn ikke nytt for Engen skole, da ordforråd er et eget område i Leselos, som omhandler å se etter ukjente ord, lære og bruke dem. Dette er en hjelp til å *lose* både elever og lærere inn mot målet, som er funksjonell leseferdighet. Veiledningsheftet for lærerne består av sjekklister for undervisning, observasjoner av elevers leseutvikling, og for lærerens kompetanseutvikling om lesing (Engen & Helgevold, 2010). I forbindelse med Språkløyper sier en lærer at «*vi ønsker å fortsette å fokusere på det vi kaller gråsomeord*» (informant 1). Læreren forklarer at «gråsomeord» handler om å finne de ordene elevene muligens ikke forstår, men som likevel ikke er akademiske, og på den måten ønsker de å sikre at elevene får med seg budskapet i teksten. Læreren forteller at et godt eksempel på en situasjon hvor elevene ikke forsto innholdet, var når de skulle «smuldre» smør med mel i Mat og Helse. I arbeidet med «gråsomeord» vil lærerne fortsette med å trekke ut 10 ord i uken som skal forklares bedre og nærmere i undervisningen. Dette fokuset mener en lærer har ført til at «*jeg har blitt mer oppmerksom på ord jeg bruker i møte med elevene*» (informant 2). Dette antyder at arbeidet med Språkløyper bidrar til endring av undervisningspraksis, noe flere lærere bekrefter. Dette viser at arbeidet med Språkløyper både bygger videre på det lærerne har kunnskap om, men også videreutvikler denne. Lærerne starter ikke på null når de tar i bruk Språkløyper, men bygger videre på kunnskap fra leseteknikkene i Leselos. Forkunnskap kommer dermed godt med i den videre utviklingen.

Ved et økt fokus på å forstå begreper og ord i tekster, kan det tydes at lærerne ser behovet for å endre deler av undervisningspraksisen i klasserommet. Dette bekreftes ved det faktum at de har kartlagt tidsbruken og ikke bare snakket om at dette er viktig å gjøre. Arbeid med Språkløyper viser seg å få lærerne til å stille spørsmål ved egen praksis, og under en slik vurdering, oppstår en innsikt om at noe må endres. De ser av den grunn det som nødvendig om å utvikle sin kunnskap for å bidra til elevers leseforståelse. Pakkene som gjør seg til gjenstand til å bli «brettet ut», muliggjør dermed i videre forstand også å «brette ut» den praksisen den er en del av. Den endrede praksisen som kommer til syne ved en slik «*unfolding*», kan også knyttes til Knorr Cetinas begrep om *representasjon*. Da lærerne får ny innsikt og endrer en del av praksisen, vil den likevel ikke forbli konstant og fast. Handlingene som finner sted på et bestemt tidspunkt vil kun være en «*stand in*», og en midlertidig representasjon av objektets mange potensielle uttrykk. En kan med andre ord si at den praksisen som kan observeres på et visst tidspunkt skyldes at objektet har blitt «*fryst*» i sin kontinuerlige utvikling. Ved ny utforskning vil denne praksisen bare representere et avtrykk

av objektets tidligere eksistens, og det er etablert en ny «stand in». Dette vil være gjeldene for Engen skole, da arbeidet med Språkløyper mest sannsynlig fører til endring av lærernes lese- og skriveforståelse. Den gjeldende representasjonen av Språkløyper Engen skole nå har, mener en informant (2) er *«ganske konkret og ikke så veldig svevende, det er ganske fint, så det kan jeg like»*. Det kan med andre ord se ut til at den praksisen som til nå er brettet ut fører til at lærerne ser nytten med denne type kunnskapsprosesser. Denne utviklingen vil vedvare så lenge de har en aktiv utforskende praksis. Dette kan videre knyttes til Knorr Cetinas tidsperspektiv i epistemisk praksis, nemlig at forholdet mellom subjekt og objekt krever vedvarende relasjon for å skape nye innsikter og forståelser hos subjektet.

Det er ikke bare innhold og metodiske føringer som ligger i objektet, lærerne er opptatt av. De er interessert i prosessen bak Språkløyper, altså dens tilblivelse. *«Når vi var der var det litt mer om bakgrunnen for prosjektet»* (informant 1). Språkløypegruppen har deltatt på informasjonsmøte om pakkene på Gardermoen og av den grunn fått mulighet til å sette seg inn i hvorfor dette tema er viktig og hva slags kunnskap og perspektiver som ligger til grunn for pakkene. Deretter har de tatt med seg denne informasjonen til skolen, tolket og tilpasset den til skolens kontekst, før de til slutt har presentert innholdet til lærerne og innlemmet de i strategien. Videre arbeid handler om å aktivt ta i bruk Språkløyper for å få en dypere innsikt og forståelse av hvordan de kan på en bedre måte gjennomføre lese- og skriveopplæring på Engen skole. Det prosessuelle ved arbeidet med Språkløyper kommer tydelig frem, da Språkløyers informanter påpeker at dette er noe de skal jobbe med i en god stund. Det er rimelig å anta at Engen skole har en forståelse av hva kunnskapsprosesser innebærer og at de er nødvendige for å utvikle kunnskap om det de ikke har like godt grep om. Samtidig er det tydelig at de ønsker at arbeidet de gjør skal være basert på forskning og være kvalitetssikret; *«Vi har jo vært borti lesesenteret i Stavanger før, også viste vi at skrivesenteret skulle ha skrive delen, så vi følte at dette var kvalitetssikret når vi gikk inn i dette»* (informant 1). Informantene er opptatt av hvor dette kommer fra og om de kan stole på det.

Jeg har i denne analysen zoomet inn på lærernes arbeid med Språkløyper. Dette har gitt et innblikk i hvilke kunnskapsprosesser de involveres i møte med pakkene. Slike prosesser oppstår på bakgrunn av en matching mellom subjekt og objekt. Kunnskapsdrivet som vekkes i møte med Språkløyper gjør at lærerne setter i gang en del aktiviteter som har i hensikt å utvikle kunnskap om temaer de opplever som utfordrende i sin hverdag. Disse aktiviteten kan sees på som kunnskapsprosesser, som karakteriseres av Knorr Cetina «unfolding». I arbeidet

med Språkløyper bretter de ut den kunnskapen de allerede har om elevers leseforståelse og ser at de må bygge videre og utvikle denne for å kunne hjelpe elevene til å forbedre sine leseferdigheter. Spesielt er det kunnskapen de har utviklet i tidligere arbeid med Leselos ønskelig at de skal bygge videre på. I relasjon til Språkløyper som kunnskapsobjekt må lærerne tilpasse og endre noe av pakkene, slik at de passer inn i den konteksten de skal brukes i. Dette arbeidet omhandler blant annet å tolke, bearbeide og forenkle noe av pakkens innhold. Prosessene rundt tildeling og gjennomføring av oppdrag er også interessant. I dette arbeidet får lærerne øye på de prosessuelle sidene både ved kunnskapsarbeid, men også av leseforståelse. Av den grunn utvikler lærerne også metodisk kunnskap, ved å teste, vurdere og reflektere over ulike tilnærminger til leseforståelse i klasserommet. Videre er det rimelig å anta at i arbeid med Språkløyper får lærerne flere nye innsikter og perspektiver på leseforståelse. Dette bidrar til å endre praksis både i og utenfor klasserommet. Dette synes spesielt ved lærernes kartlegging av egen undervisningspraksis og at de har blitt mer enn før oppmerksom på hvilke ord de bruker i møte med elevene. De prosessene som lærerne involveres i gjennom arbeidet med Språkløyper er uttrykk for utforskende, kreative og utviklende kunnskapsprosesser, noe som karakteriserer «unfolding». Dette viser at lærerne har en praksisorientert og bevegelig tilnærming til kunnskapsarbeidet.

5.3 «Vi får spørreundersøkelser knyttet til pakkene»

Ved å zoome ut på de kunnskapsprosesser lærerne involveres i gjennom arbeid med Språkløyper, vil det være mulig å få øye på hvilke måter disse aktivitetene er knyttet til andre praksiser og steder. Knorr Cetinas forståelse av «branching out» handler om at kunnskapsarbeid ikke alltid er forutsigbart og rettlinjet. Det kan ofte ta nye retninger og lage forgreninger som oppstår i møte med motsetninger og nye interesseområder. Dette skaper en slags diskontinuitet i arbeidet, og som er en karakteristikk ved «unfolding» prosessen. Ved utforskning og videreutvikling av kunnskap, er det mulighet for at det opprinnelige kunnskapsarbeidet føres over til nye retninger og stier.

Observasjonsdataene fra planleggingsdagene viser at det oppsto livlige diskusjoner i arbeidet med Språkløyper. Et påfallende trekk som kom til uttrykk var at de begynte å problematisere ting de tidligere har tatt for gitt. Dette førte til at diskusjonen tok noen omveier, eller at den «branched out» og endte opp med å diskutere andre temaer enn selve arbeidet med Språkløyper. Et eksempel på dette er at diskusjonen om lesebokverkets status fikk forsterket

aktualitet i samtalene: «*men det jeg lurer på er, hvor mye bruker dere boka?*» (informant 6). «*Jeg telte i fjor, og jeg hadde frem boka tre ganger (...) vi skal ikke bruke boka mer enn nødvendig*» (informant 4). Noe av begrunnelsen for den dalende bruken av leseboka i undervisningen er at den er bygd på en ulogisk måte, at tekstene er «vanskelig tilgjengelig» for elevene og som bedre egner seg for eldre elever. Lærerne vurderer her hvor vidt lærebokverket egner seg til deres elever. Sagt med andre ord reflekterer de over de verktøy de har for undervisning. Samtidig poengteres det at bokas innhold ikke samsvarer med læreplanens kompetansemål, og at det derfor var mindre aktuelt å bruke den. Det tydes ut fra denne diskusjonen at arbeidet med Språkløyper fører over til en diskusjon om lesebokverkets status.

Som en del av diskusjonen om lesebøkene, trekkes det frem at en fordel med historiebøkene er at de like så godt kan bruke en gammel som ny bok, da det står det samme uansett. Samfunnsfagboka blir også diskutert, men her føres samtalen over til et annet tema, nemlig hvor vidt kunnskapen som er presentert i boka er aktuell i dag. I tråd med tidligere diskusjon om historieboka, mener de at samfunnsfagboka like så godt kunne fungert som lesebok i historie, da den er skrevet i et samfunn som ikke ligner det ungdommene møter i dag. Det poengteres at det finnes vesentlige forskjeller i kulturen som er beskrevet i boka og slik den er i dag. De temaer som har endret seg mest siden den gang mener de er kriminalitet, det flerkulturelle samfunnet og lovverk. Diskusjonen som her er vist til, peker på at den opprinnelige oppgaven lærerne hadde, nemlig å snakke om hvordan de skulle løse første oppdrag gitt av Språkløypegruppen, forgrenet seg til en diskusjon om lesebokverkets status og kunnskapens gyldighet i disse.

I faggruppene var det også et annet spørsmål som blomstret opp i forbindelse med å skape en forståelse av hva Språkløyper handler om. Det ble brukt betraktelig mye tid på å snakke om hva lesing faktisk innebærer. En av hovedpoengene i denne diskusjonen var at lesing er mye mer enn å lese en tekst fra A til Å. Det handler om å bruke ulike teknikker til ulike typer tekster, og at ved å lete rundt på sidene i leseboka vil de også kunne få ekstra informasjon. Av den grunn er det rimelig å tro at å innføre leseteknikker til ulike typer tekster ikke holder, men at de også må skape en diskusjon om hva lesing er, for å se nytten i å bruke ulike teknikker. De løfter fokus på grunnleggende ferdigheter opp til et nytt nivå og ser de i lys av Språkløyers pakker. Å diskutere en slik leseforståelse lar seg gjøre på grunn av to ting. For det første er hva som er verdt å vite om lese- og skriveopplæring aldri blir uttømt, aldri ferdig.

Kunnskapen om barn og unges språk, tekst - og leseforståelse er hele tiden i endring, og den endres av subjektene som utforsker den; både forskermiljøer og de som videreutvikler det i praksisfeltet, herunder lærerne. For det andre påpeker Knorr Cetina at «unfolding» også referer til utviklingen av et handlingsforløp hvor bestemte segmenter samles sammen og får navn. Ekspertene organiserer kunnskap innenfor bestemte områder og klassifiserer/navngir det. Og ved en slik navngivning, kan kunnskap også oversettes fra en kontekst til en annen. Lesing som grunnleggende ferdighet er godt eksempel på organisert kunnskap som lar seg diskutere i ulike arenaer. Da meningen med faggruppemøte på planleggingsdagene var å snakke om hvordan de skulle gjennomføre første oppdrag i klasserommet, forgrenet diskusjonen over til å snakke om hva lesing innebærer.

Samtidig kan det tydes på bakgrunn av at det diskuteres mellom lærerne hva lesing er, har lesing fått et nytt fokus gjennom arbeidet med Språkløyper. Ett tidlig resultat av et slikt fokus, er at lærerne forstår at lesing i alle fag vil ta mye lenger tid enn hva det har gjort før. Det tar tid å få teknikkene til å sitte godt hos elevene, samt å få de til å forstå at lesing er mer enn å lese en lineær tekst. Det kan se ut til at lærernes endrede fokus går utover undervisningen på grunn av at disse typer ressurser gir lærerne en ny forståelse av lesing; *«det vi skal jobbe med tar lenger tid, sånn at noe må jo kuttes ut, og hva kutter jeg? (..) kanskje vi må lese færre tekster, men jobbe grundigere med de»* (informant 1). Det kan altså her tydes at diskusjon om hva lesing innebærer, på mange måter fører til en ny retning for undervisningen, en forståelse av at de må endre deler av sin praksis i klasserommet. På den annen side er det også noen informanter som ikke opplever at slike typer diskusjoner er relevant: *«drøfting om hva læring og lesing er (..) det blir vanskelig å se sammenhengen med det vi driver med i klasserommet (..) å diskutere teoretiske ting blir litt meta»* (informant 2). En slik uttalelse viser at denne informanten var nokså negativ, og mener at det de gjør utenfor klasserommet, skal være relevant og nært knyttet til det som skjer i klasserommet. Et kunnskapsarbeid som forgrener seg, må likevel være kontekstbundet og praksisnært, ellers kan det tenkes at drivet bak disse prosessene vil bli svakere.

Lærerne snakker om at de opplever at mange elever kvier seg for å spørre om det de ikke forstår ved tekstene de leser i klasserommet. Denne diskusjonen konkluderes med at det er viktig å skape en trygghet i klasserommet til å snakke om det som er uforståelig. Et slikt miljø mener de er mulig å forsterke gjennom flere metoder. Som et eksempel kan det være lurt at læreren selv viser til elevene at de heller ikke vet alt, og at de heller kan diskutere seg

frem til et svar sammen. Det interessante i denne diskusjonen var at en lærer poengterte underveis, at kanskje en slik åpen kultur hvor det er lov å stille spørsmål, også kunne styrkes blant lærerne. Jeg forstår det slik at ved bruk av Språkløyper, hvor kvalitetssikrende refleksjoner over egen undervisningspraksis tar sted, forgrenes også refleksjonene over til å handle om hvordan lærerne selv har det i sitt kollegium. En mer åpen kultur for spørsmål og undringer, kan muligens med tiden være med på å endre eksisterende praksis blant lærerne. Det er tydelig at ressurser som Språkløyper, hjelper lærerne til å få flere innfallsvinkler på både egen og elevenes praksis. Gjennom relasjonen mellom mennesket og den kunnskapen den arbeider med, endres kunnskapsobjektet fordi det er ufullstendig, det når aldri et slutt punkt. Derfor reiser det også hele tiden nye spørsmål som fører til en forgrening av eksisterende praksis.

Samtlige informanter forteller at de har faglige uenigheter. Uenigheter kan være en bidragsyter til å skape brudd og stilles spørsmål til det de vanligvis gjøre. Lærerne mener at ikke alle må være enige til en hver tid og om alt, informant 4 sier at: *«stort sett blir enige om å gjøre det på samme måten, eller så gjør vi det forskjellig uten at det er noe stor sak egentlig»*. En uenighet, mener de kan være en fordel, da den fører til at undervisning ikke blir kjedelig ovenfor elevene, da ikke alle må gjøre det samme. Samtidig nevnes det at uenigheten kan føre til at kunnskapsprosessen kan ta nye vendinger. Å være villig til å gjøre noe annerledes enn hva man hadde tenkt, er en faktor som kan påvirke dette, noe som også bekreftes av informant 5: *«det må også være mulig å jenke seg og gjøre noe annerledes»*. Det er dermed rimelig å anta at kunnskapsprosessen kan ta nye vendinger på bakgrunn av motstridende meninger og forståelser blant lærerne.

En av dem som har jobbet med Knorr Cetinas «branching out» er David Guile (2009). Han beskriver «branching out» og påpeker at dette også handler om at den kunnskapen som produseres gjennom faglig aktivitet formidles utover den lokale konteksten. Av den grunn er det også interessant å se hva kunnskapsarbeidet lærerne gjør har å si for andre kontekster. En del av arbeidet med Språkløyper handler om at de erfaringene som gjøres skal sendes tilbake til Lesesenteret om hvordan de opplever arbeidet. En lærer sier at *«med jevne mellomrom får vi i styringsgruppa ved pilotskolene spørreundersøkelser knyttet til pakkene eller gjennomføringen»*. Av den grunn kan vi her se at de erfaringer og oversettelser lærerne gjør med Språkløyper synliggjøres utenfor den umiddelbare konteksten. Videre fremkommer det fra samme informant at: *«vi håper at det er verdifull informasjon som samles fra skolene*

som prøver ut Språkløyper, og at eventuelle justeringer gjøres deretter». Den informasjonen Lesesenteret får av pilotskolene vil være av stor betydning for videre utvikling av Språkløyper. Da dette skal være en ressurs for skolene over hele Norge, er det viktig at strategien holder høy kvalitet og er gjennomførbar. Vi kan dermed se at lærernes kunnskap og erfaringer om Språkløyper forgrener seg utover den lokale konteksten og får betydning for videre utvikling av pakkene.

Denne analysedelen har tatt for seg de reflekterende og kvalitetssikrende praksiser som lærerne på Engen skole deltar i. Arbeidet med Språkløyper åpner opp for utforskning av nye områder, men også sideveis forgreninger, som kan bidra til å endre praksis både lokalt og eksternt. Dette vises blant annet ved at Språkløyper generer flere spørsmål til egen eksisterende praksis, og på Engen skole har dette spesielt omhandlet lesebokas oppbygging og kunnskapens gyldighet. Dette viser til at kunnskapsarbeid er en diskontinuerlig prosess som kan endre retning. Eksempelvis danner diskusjonene grunnlag for nye praksiser med leseopplæringen. Det er ikke bare lokalt at en forgrening og endring av praksisen oppstår. Lærernes skal melde tilbake til Lesesenteret, som på bakgrunn av pilotskolenes erfaringer, deriblant Engen skole, endrer pakkene. Av den grunn skaper erfaringene og spørsmålene lærerne stiller, nye vilkår for arbeidet Lesesenteret har med å utvikle pakkene. Det kan av den grunn sies at forgreningen skaper en dynamikk, og nye spennende stier å utforske både for lærerne og de som skal videreutvikle pakkene. Lærerne er med andre ord viktige bidragsytere til kunnskapsutviklingen om lesing og skriving i alle fag på ungdomsskolen.

5.4 Oppsummering

Ved å zoome inn og se hvilke praksiser og strategier som aktiveres av lærerne i møte med Språkløyper, er det mulig å se hva de gjør for å dra nytte av den. Relasjonen mellom subjekt og objekt oppstår her på bakgrunn av en «matching» mellom dem. Det er tydelig at lærerne innehar det Knorr Cetina betegner som en «structure of wantings» som etableres på bakgrunn av mangelerfaringer i hverdagslig praksis. Språkløyper imøtekommer en opplevelse av hva de ikke helt har grep om eller det de ønsker å forstå og lære mer av. På bakgrunn av disse erfaringene oppstår det et kunnskapsdriv i møte med Språkløyper. Dette danner grobunn for kunnskapsprosesser som skal bidra til å utforske og utvikle kunnskap på områder de selv opplever de trenger mer kunnskap om. Det skjer en «unfolding» av kunnskapsobjektet Språkløyper, som tydeliggjøres gjennom de kreative, utviklende og utforskende prosesser de

inngår i. Eksempler på dette er tilpasning pakkene til egen kontekst og oppdrag lærerne må gjennomføre underveis i skoleåret. Ved å zoome ut og se relasjonene mellom praksisene, er det tydelig at arbeidet med Språkløyper kan forgrenes ut til nye stier og baner, altså «branching out». Dette skjer lokalt hvor nye temaer i diskusjoner dukker opp, men også eksternt, hvor lærernes erfaringer bidrar til videre utvikling av Språkløypers pakker.

6 Diskusjon: Lærerprofesjonalitet

I dette kapitlet vil jeg benytte meg av Nicolinis zoom out tilnærming (2009) og se teori og data i en større sammenheng. I første del bruker jeg Knorr Cetinas begrepsapparat til å diskutere lærernes profesjonelle rolle i arbeidet med Språkløyper. Videre vil denne profesjonelle rollen bli sett i lys av et makroepistemisk landskap, som viser til at lærerne er en del av et større nettverk utenfor lokal kontekst. Videre diskuteres det sosiokulturelle perspektivet opp mot den praksisen som fremkommer i mine data, noe som viser til kunnskapsarbeidets kollektive dimensjon. I neste del diskuterer jeg hvordan læreren får en mer kompleks yrkesrolle på grunn av fokuset på profesjonalitet. Avslutningsvis diskuteres det for hva som kan være interessant å forske videre angående lærernes arbeid utenfor klasserommet. Dette diskusjonskapittelet omhandler oppgavens overordnede tema, nemlig lærerprofesjonalitet. Da jeg har diskutert og analysert empiri i forhold til teori i analysekapitlet, vil dette kapitlet fremstå mer som en konkluderende og oppsummerende diskusjon.

6.1 Profesjonalitet som epistemisk praksis

Tittelen for denne oppgaven, og hovedinteressen bak caset, er lærerens profesjonskunnskap. Dette er et tema som er særlig aktuelt, da ulike aktører i samfunnet stiller krav til at lærerne skal utøve sitt yrke på en profesjonell måte. I denne studien bruker jeg Knorr Cetinas forståelse av epistemisk praksis for å belyse ett aspekt ved lærerprofesjonalitet. Hun påpeker at for å forstå kunnskapsprosesser, er det essensielt å studere de bakenforliggende aktiviteter som fører til kunnskapsutvikling. Det er med andre ord sentralt å ha et blikk for de relasjonelle, kulturelle og aktive sidene ved kunnskap (Mathisen, 2007). Med dette blikket er det av betydning å se hva de profesjonelle gjør. Jeg har fått øye på noen bestemte kunnskapspraksiser hos lærerne i deres arbeid med Språkløyper. Disse praksisene kan bidra til å skape en forståelse av hvordan læreren opptrer som profesjonell i dagens kunnskapssamfunn.

Knorr Cetina (2001) beskriver at epistemisk praksis oppstår som følge av at det dukker opp problemer eller nye situasjoner inn i en rutinepreget og vanemessig praksis. Arbeid med Språkløyper er et godt eksempel på en slik ny situasjon. For det første er strategien i seg selv ny på skolen. De har arbeidet med ulike strategier før, men Språkløyper har med seg noe nytt,

både innholdsmessig og strukturelt. For det andre bringer arbeidet med seg at lærene må stille seg kritisk og reflekterende til egen praksis. Av den grunn oppstår det nye situasjoner i lærernes forståelse av egen praksis. Det oppstår en «ny situasjon» i det øyeblikket de forstår at de har behov for å utvikle kunnskap. Hvordan noe nytt og problematisk blir en del av den rutinemessige praksisen er interessant å ha et blick for, mener Knorr Cetina (2001). For å forstå kunnskap som en aktivitet, må utvikling av kunnskap og forståelse skje gjennom aktivt arbeid med kunnskap. Sagt med andre ord skal ikke lærerne få kunnskap fra noen andre og memorere dette, men de skal aktivt omgås med kunnskapen, slik at den utvikles i forhold til den konteksten den skal brukes i. Hvordan dette aktive kunnskapsarbeidet foregår, er av den grunn nødvendig å studere.

I følge Abbot (1988) kan profesjonelle blant annet karakteriseres ved at de innehar en del faglige kunnskaper. En slik type kunnskap er nødvendig for å utøve yrket, og dette kan sees i tråd med at profesjonelle får monopol på visse oppgaver i samfunnet, på grunn av deres faglige kunnskaper (Leicht & Fennel, 2008). Ser vi på lærerne på Engen skole, har de også en mengde faglige kunnskaper. De har bred innsikt i fagenes innhold, det som kan betegnes som pedagogikkens *hva* (Øzerk, 2010). Som faglærere har de mye kunnskap om fagets viktige temaer som er tilpasset det klassetrinnet de skal undervise på. En slik form for kunnskap er konstruert og bearbeidet gjennom forskning, og noe er kommet gjennom erfaringer. I arbeid med Språkløyper opplever lærerne at de har behov for å utvikle sin kunnskap om elevens leseforståelse. Kunnskap om dette tema er organisert innenfor et bestemt forskningsområde og videre navngitt. Av den grunn kan lærerne arbeide med slik type kunnskap, selv om den er utviklet i en annen kontekst og av andre aktører.

Gjennom arbeid med lesing gjennom Språkløyper, kan lærerne samtidig identifisere hva slags kunnskap de mangler på dette området. Gjennom sin forståelse av hva lesing innebærer, vil de også få øye på hva de de må lære mer om. Lærerne ønsker spesielt å øke sin kunnskap om leseprosesser, lesekompetanse i de ulike fagene, samt hvordan de kan bedre differensiere leseopplæringen til elever. Når de «oppdager» Språkløyper vekkes et kunnskapsdriv hos lærerne, som videre blir en drivkraft for videre utforskning av kunnskap på dette området. En matching oppstår mellom lærerne og Språkløyper, på bakgrunn av at de begge har strukturlikheter. På den ene siden er Språkløyper åpen, uferdig og gjør seg tilgjengelig til videre utforskning. Samtidig har det som objekt et kunnskapsinnhold som imøtekommer noe av den mangelerfaringen lærerne har om leseforståelse. På den annen side har lærerne som

subjekt en iboende trang til å tette de hullene de opplever i sin kunnskap på bakgrunn av sine mangelerfaringer. Dette kan sees på som en «structure of wanting» (Knorr Cetina, 2001), som bidrar til at lærerne opplever en dragning mot objektet fordi «*dette kunne jeg tenke meg!*». Relasjonen mellom subjekt og objekt oppstår her på bakgrunn av en «matching» mellom dem. Denne relasjonen kan bidra til å endre hverandres struktur i en dynamisk prosess. Denne dynamiske prosessen kan betegnes som kunnskapsarbeid, og betegnes av Knorr Cetina som «unfolding».

Fenwick et al. (2012) påpeker at det å være profesjonell handler om kontinuerlig videreutvikling av kunnskap. Basert på de mangelerfaringene lærerne har og relasjonen de har skapt til Språkløyper, begynner arbeidet med å delta aktivt i kunnskapsprosesser. Som epistemisk objekt legger Språkløyper premisser for hvordan disse kunnskapsprosessene skal foregå. Fordi objektet (Språkløyper) ikke kommer med entydige løsninger på lærernes utfordringer, må de utforske det. Objektet innehar det Knorr Cetina betegner som en «lack of completeness», da det er åpent og ikke ferdigstilt. Denne strukturen gjør at subjektet (lærerne) på ingen måte kan hente ut ferdig produsert kunnskap og sette den inn i egen praksis. De må arbeide med den slik at den får nytte og relevans. Samtidig så handler ikke denne kunnskapsprosessen bare om å «unfolde» Språkløyper og arbeide med kunnskapen den innehar, men også åpne den kunnskapen lærerne har utviklet før og se dette i forhold til objektets innhold. På bakgrunn av denne «sammenligningen» forstår lærerne at de må utvikle kunnskapen de har fra før, da den ikke «stemmer» med den kunnskapen representert i objektet. Gjennom arbeid med Språkløyper i en aktiv kunnskapsprosess muliggjøres det at både Språkløyers kunnskapsinnhold og lærernes egen kunnskap om leseforståelse endres i en dynamisk prosess. Et slikt dynamisk blikk på kunnskap har blant annet av Jensen et al. (2012) i sine beskrivelser av det moderne samfunn.

Slike mangelerfaringer og ulikheter mellom objekt og subjekt skaper en relasjon som har i hensikt å utjevne forskjellene. Mangelerfaringen blir av den grunn en drivkraft for kunnskapsprosesser. På mange måter kan man kanskje si at lærerne ønsker å bringe inn den kunnskapen objektet har inn i egen praksis. Dette gjør de ved å utforske objektets innhold, praksiser og holdninger og vurderer dette opp mot egen praksis. Dette arbeidet kan karakteriseres som det Knorr Cetina betegner som «unfolding». Det er flere praksiser som lærerne inngår i som kan betegnes som en kunnskapsprosess hvor «unfolding» finner sted. For det første skal lærerne utføre oppdrag underveis i skoleåret, som ligger i Språkløyers pakker

for Lesing og Skrivning. Oppdraget kjennetegnes ved at de skal teste ut en del praktiske tilnærminger til elevens leseforståelse i klasserommet. Videre skal erfaringene de får fra denne testingen deles med andre og legge grunnlag for videre arbeid. Slike typer aktiviteter velger jeg å se som utforskende arbeid, noe som Knorr Cetina mener er passende karakteristikk for en «*unfolding*» prosess. Videre er arbeidet med å tilpasse pakkene et godt eksempel på kreative og utviklende kunnskapsprosesser. Å tilpasse pakkene er helt nødvendig fordi disse ikke er laget innenfor den konteksten den faktisk skal brukes. For det andre opplever lærerne ved åpning av pakkene at de er kompliserte, voldsomme og ikke alltid like tilgjengelige. Det må altså gjøres et kunnskapsarbeid, for å gjøre Språkløyper relevant og fornuftig i deres arbeid. En slik tilpasningsprosess handler om å tolke, vurdere og justere innholdet slik at det passer inn i deres kontekst. Å tilpasse pakkene ser de på som mulighet også fordi de opplever at handlingsrommet i pakkene er relativt stort, og de uttrykker, slik som her gjennom informant 1: «*å følge pakkene slavisk tror jeg ikke er ideelt*». Et kunnskapsarbeid for å tilpasse pakkene til egen kontekst, oppleves dermed ikke bare som mulig, men også nødvendig. Flere informanter påpeker at arbeidet med Språkløyper er en konkret og fornuftig tilnærming til arbeid med leseopplæring. Av den grunn kan de sies at den representasjonen Språkløyper har på dette tidspunktet oppleves som positiv og engasjerende. Dette uttrykket vil likevel endres i tråd med kunnskapsarbeidet som gjøres videre i forhold til leseforståelse. Nåtidig praksis som oppstår på bakgrunn av arbeid med Språkløyper vil av den grunn bare bli ett av mange potensielle uttrykk. For å sikre et fremtidig engasjement hos lærerne kan det dermed være lurt å holde det praksisnært og konkret, slik arbeidet fremstår i dag.

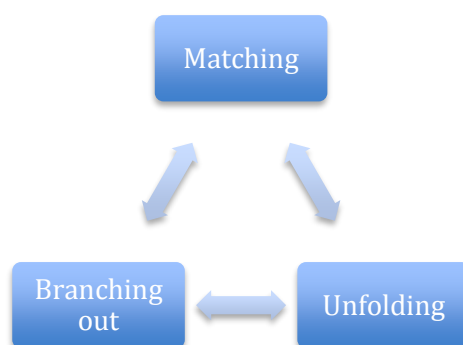
Følger vi videre Abbot (1988) sin beskrivelse av profesjonelle, innehar de ikke bare kunnskap om hva, men også en del praktiske ferdigheter. Dette kan relateres til det som i forskningslitteratur om kunnskap betegnes som know-how. De profesjonelle kommer til kort dersom de skal ha masse kunnskap, uten å vite hvordan den skal brukes i praksis. Som lærere har de en rekke kunnskaper om hvordan de skal planlegge og gjennomføre undervisning. Dette er en form for prosessuell kunnskap, som på mange måter beskriver hvordan de skal utøve yrket i forhold til deres samfunnsmandat, nemlig tilrettelegge for læring hos alle elever. Samtidig kommer det til uttrykk i denne studien at gjennom arbeidet med Språkløyper utvikler lærerne en form for prosessuell kunnskap relatert til kunnskapsutvikling og leseforståelse. For det første forstår de at de må drive med utviklende prosesser for å oppdatere kunnskapen. En slik profesjonell yrkesforståelse sammenfaller med Simons og

Ruijters (2014) beskrivelse om å ha et aktivt forhold til kunnskap. Lærerne forstår at det som er verdt å vite om leseferdigheter aldri blir uttømt. Av den grunn må de inngå i lærende og utviklende prosesser for å ikke «henge etter» på feltet. For det andre utvikler de også en prosessuell forståelse av leseferdigheter. De ser blant annet at det er spesielle elementer i lesingen som må på plass, før de kan sikte mot en helhetlig leseforståelse hos elevene. Det prosessuelle ved denne tankegangen er at lærerne ser at de må bruke mye lenger tid på tekster i klasserommet enn hva de har gjort før. Med andre ord forstår de at det å lese, ikke er å lese fra A til Å, men en trinnvis tilnærming til tekstens innhold. Lærerne utvikler altså på den ene siden en know-how om kunnskapsprosesser, men også i forhold til det tema de trenger mer kunnskap om, nemlig leseforståelse. En bevisst holdning til hvordan og hvorfor de profesjonelle må delta i kunnskapsprosesser er noe av det som gjør dem profesjonelle. Dette kommer til uttrykk hos lærerne på Engen skole.

Et særtrekk ved «unfolding» prosessen de inngår i, er at de bygger videre på den kunnskapen de har fra før. Lærerne viderefører prinsipper fra Leselos, som handler om leseteknikker, og bruker dette i arbeidet med Språkløyper. På den måten oppnår de en mer spesifisert kunnskap om lesing. Samtidig kommer det til uttrykk i studien at de tolkningene de gjør angående lesing og erfaringer de har, baserer seg i stor grad på tidligere kunnskap. På mange måter er det vanskelig å skape en erkjennelse av hva de må lære mer om, dersom de ikke har en bakenforliggende kunnskapsbase på området. Et av Knorr Cetinas (2001) karakteristikk på «unfolding» er at objektet ikke lukkes og ferdigstilles. Tvert imot vil arbeid med kunnskapsobjekter bare gjøre den mer komplisert i sin struktur, samt at en får øye på hva man ikke kan noe om.

Et siste trekk ved Abbot (1988) sin beskrivelse av profesjonelle yrkesutøvere, er at de har visse standarder for sitt arbeid. Jeg tolker slike standarder som at arbeidet skal utføres i henhold til visse normer som eksisterer om yrkesutøvelsen, både i samfunnet og innad i yrket. Å vurdere kunnskapens gyldighet og lesebokverkets nytte mener jeg peker mot at lærerne er opptatt av at det arbeidet de gjør skal være av god kvalitet. De utøver kvalitetssikrende aktiviteter, som i denne sammenheng kommer til uttrykk gjennom diskusjoner de har om Språkløyper. Diskusjon av det første oppdraget lærerne fikk, gikk over til å diskutere blant annet lesebokas status i forhold til egnethet til bruk i undervisning samt hva lesing faktisk innebærer i de ulike fagene. Dette viser at lærerne beveger seg inn på en bane som omhandler å diskutere den eksisterende kunnskapens gyldighet. I diskusjonen om å

etablere en mer åpen kultur i klasserommet, som skal gi trygghet til elevene om å stille spørsmål, endret retning til å handle om at en slik kultur muligens også kunne styrkes blant lærerne. Et tema som i hovedsak handlet om elevene, «branched out» til å handle om lærerne. Av den grunn kan man si at objektene som arbeides med, i dette tilfellet Språkløyper, ikke bare legger metodiske og innholdsmessige føringer for arbeidet, men et grunnlag for å stille spørsmål til eksisterende praksis og kunnskap. Dette i seg selv fremmer kvalitetssikrende praksis. Da «unfolding» prosessen ikke er en lineær og strømlinjeformet aktivitet som peker i én retning, viser diskusjonene at mye kan skje underveis, noe som endrer retning og fokus i arbeidet. På bakgrunn av at «unfolding» har en diskontinuerlig form med brudd og pauser, kan arbeidet dermed både endre intensjon og retning. Av den grunn kan man si at epistemisk praksis er en kunnskapsprosess som aldri tar slutt da den videreføres på bakgrunn av nye spørsmål og undringer som dukker opp underveis, i dette tilfellet diskusjon om Språkløyper. Hvordan disse ulike sidene ved epistemisk praksis henger sammen kan tydeligere forklares i figur 1.



Figur 1: Epistemisk praksis

Jeg har i denne diskusjonsdelen brukt perspektiver på profesjonell yrkesutøvelse fremmet av flere forskere, og videre brukt Knorr Cetinas begrepsapparat for å diskutere lærernes profesjonelle rolle gjennom epistemisk praksis. Årsaken til at hennes teori er aktuell for å belyse lærerprofesjonalitet, er at forskningsinstitusjoners handlinger og oppfatninger sprer seg til andre arenaer i samfunnet. På den måten er det ikke bare kunnskapen som sprer seg, men også dens bakenforliggende prosesser. Denne epistemiske praksisen kommer godt til syne i arbeidet med Språkløyper på Engen skole, og vi kan si at «epistemifiseringen» har nådd lærerne på skolen. Av den grunn er det nyttig å ha en slik tilnærming til skolen, for å forstå lærernes arbeid utenfor klasserommet. Man kan på bakgrunn av dette si at de oppfyller

mange av de karakteristikene Knorr Cetina beskriver som epistemisk praksis, som i videre forstand kan forstås som profesjonell yrkesutøvelse.

6.2 Makroepistemiske landskap

Som en videreføring av begrepet «branching out», vil jeg i dette delkapitlet diskutere hvordan man kan se arbeidet lærerne gjør i en større sammenheng. Engen skole er ikke en isolert enhet som ikke har kontakt med andre kontekster og aktører. Tvert om viser bruken av Språkløyper at de er en del av et større landskap med aktører som arbeider med samme temaer som de selv. Arbeidet de gjør med Språkløyper får konsekvenser for kunnskapsarbeid i andre kontekster. Dette henger sammen med David Guile (2009) sin beskrivelse av «branching out», som påpeker at arbeidet som gjøres i én kontekst kan påvirke arbeidet i en annen kontekst. Praktikerne formidler kunnskapsformer de produserer gjennom sine faglige aktiviteter, slik at effektene av kunnskapsarbeidet reiser utenfor den umiddelbare konteksten kunnskapen produseres og anvendes i. Lærerne på Engen skole skal kontinuerlig melde tilbake til Lesesenteret om de erfaringer de har med pakkene i Språkløper. Dette gjøres gjennom spørreundersøkelser om deres opplevelse og gjennomføring av pakkene. Disse erfaringene lages på bakgrunn av at lærerne har tatt i bruk begreper og praksiser som «bor» i objektet, som i sin tur rekonfigurerer deres praksis. Dette kjennetegner det Vygotsky (2004) omtaler som «combinatorial creativity»: «articulating to one another why and how to make illuminating connections between concepts, objects and practice to address current professional challenges» (s. 9). Det er med andre ord mulig å tyde at lærerne på den ene siden drar til seg kunnskapsressurser som skal hjelpe de å utvikle egen kunnskap og praksis lokalt, men på den annen side vil dette kunnskapsarbeidet påvirke objektet også. Lærernes kunnskapsprosesser får av den grunn betydning både for lokal og ekstern virksomhet.

I studien ProLearn ledet av Karen Jensen (2008), ble det vist at lærerne hadde et begrenset bruk av kunnskapsressurser sammenlignet med de andre profesjonene i studien. Det ble påpekt at det manglet en kunnskapsstruktur og støttesystem som laget forbindelser mellom skolens lokale praksis og kunnskap utviklet i andre nettverk. Videre viser studien at lærernes arbeid i stor grad var preget av lokal praksis og bestemte handlingsmønstre. Læring skjer på bakgrunn av erfaringsdeling ansikt til ansikt med andre kolleger, og navigering i eksterne kilder skjer i stor grad tilfeldig og individuelt. I min studie viser det seg at dette kanskje ikke er tilfellet lenger, for lærerne på Engen skole hadde både tilgang til og

tok i bruk kunnskap utviklet andre steder. Deres navigering i eksterne kilder ser ut til å foregå mer systematisk og planlagt, noe som gjør at Språkløyper kan i denne forbindelsen sees på som bindeleddet mellom skolens praksis og ekstern kunnskapsstruktur.

Denne forbindelsen kan sees i lys av det Jensen og Tronsmo (2016) beskriver som fremveksten av kunnskapsforvaltende institusjoner. Praksisen som synliggjøres på Engen skole er et resultat av arbeidet som foregår i et makroepistemisk landskap. Medlemmene i dette landskapet er tett bunnet sammen, men likevel opptrer de som ulike aktører. Lesesenteret som kunnskapsforvaltende aktør har innhentet, fortolket og forenklet forskningsbasert kunnskap og til å lage Språkløyper. De blir på den måten et mellomledd mellom forskningsresultater og de som skal ta det i bruk. Av den grunn er det rimelig å si at lærernes praksis er forskningsbasert. Vi kan se her at Engen skole er i relasjon til et eksternt kunnskapsnettverk, som kan støtte lærerne i deres arbeid med å få en bedre innsikt i leseprosesser. Engen skole står dermed ikke alene, men i relasjon til et makroepistemisk landskap som forvalter kunnskap de treger i sin hverdagslige praksis. Denne tilknytningen er også et eksempel på å opptre som profesjonell, hvor deres praksis forgrener seg utover lokale grenser, gjennom bruk av eksterne objekter, konsepter og praksiser (Guile, 2009).

6.3 Kollektivt og individuelt kunnskapsarbeid

Styhre (2011) viser til at det å utvikle kunnskap som profesjonell gjøres i det kollektive rom, hvor deling og konstruksjon av kunnskap står sentralt. Videre mener Knorr Cetina (2007) at å se på kunnskap som aktivitet ikke bare omhandler de praksiser som subjektet tar del i, men det er også nødvendig å ha et blikk for de verktøy og objekter som legger grunnlag for utøvelse av en slik praksis. Dette kan sees i lys av Knorr Cetinas forståelse av epistemisk kultur, hvor hun i følge Bekele, Jensen og Nerland (2010) «highlight the epistemic and symbolic dimensions of practice and, compared to disciplinary cultures, it focuses more explicitly on processes and practices related to knowledge production» (s. 16). En slik forståelse av praksis er også viktig i sosiomateriell teori (Barad, 2003), som er utviklet fra sosial teori. Her er det aktuelt å studere de gjensidige relasjonene mellom praksis og dens materialiteter. En slik tilnærming til praksis og kunnskapsutvikling er gjenkjennelig i sosiokulturell teori (Säljö, 2010). Læring skjer ifølge denne teorien både i det kollektive og individuelle rom. Videre har denne teorien også et fokus på de kulturelle sidene ved læring.

Dette stammer fra Vygotskys (1978) teori om at læring skjer sosialt, både i relasjon til andre mennesker og kulturelle verktøy.

På det kollektive planet foregår lærernes arbeid i team, altså i fag og trinnmøter, samt felles samlinger noen ganger i året. På disse arenaene får de mulighet til å diskutere og dele erfaringer med hverandre, stille spørsmål og få tips av andre kolleger. Vi ser her at erfaringsdeling er av stor betydning for lærerne, noe samtlige informanter også påpeker. Det er dermed tydelig at ved nye situasjoner og utfordringer bruker lærerne sine egne erfaringer fra tidligere situasjoner til å skape en forståelse av det nye de skal tenke noe om. Det er lærernes førforståelse som lager grunnlag for videre tolkning og forståelse. Dette kommer også tydelig frem i arbeidet blant lærerne, da de jevnlig trekker inn både erfaring fra klasserommet og Leselos inn i diskusjonen om Språkløyper. En slik bruk av førforståelse kan kjennes igjen i sosiokulturell teori (Säljö, 2010). Et slikt perspektiv på kunnskap anerkjenner tankegangen om å bygge videre på den kompetansen som individet allerede har, gjerne i det sosiale med andre mennesker og verktøy. Dette er aktuelt for lærernes arbeid på Engen skole, da de i sin kunnskapsprosess er relatert både til andre kolleger og Språkløyper som kunnskapsobjekt.

Språket får også av den grunn en viktig betydning. Det er gjennom verbal kommunikasjon lærerne gjerne er i kontakt med hverandre. De snakker sammen, diskuterer og stiller spørsmål. En viktig faktor for at arbeidet med Språkløyper skal fungere er nemlig evnen til å kommunisere med hverandre. En slik form for praksis legger grunnlag for kollektivt kunnskapsarbeid og læring i følge det sosiokulturelle perspektivet (Säljö, 2010). Språket med dens symboler og tegn, blir av Vygotsky (1978) betegnet som et kulturelt redskap. Av den grunn kan en si at en av de kulturelle verktøyene lærerne tar i bruk er språket. Lærerne bruker dette for å styrke den helhetlige tankegangen på skolen, ved at de har trinnmøter og faggruppemøter og hvor diskusjon er hovedredskap.

Behov og ønske om kontinuerlig læring og oppdatering kan på den ene siden sees på som individuelle forhold, da lærerne hver for seg opplever mangelerfaringer. Likevel er det en tydelig tendens i mine data at de fleste informanter ønsker å drive med et slikt utviklingsarbeid kollektivt. At de er opptatt av å samarbeide med andre fremkommer også ved spørsmål om de helst vil finne svar på utfordringer alene eller sammen med andre. Nesten alle besvarte dette spørsmålet med at de ville finne svar i relasjon til andre kolleger,

da de ser verdien av å diskutere, få innspill og inspirasjon fra dem. Dette er et sentralt perspektiv i Vygotsky (1978), som mener at det er i selve relasjonen med andre at kunnskap utvikles og konstrueres. Han mener at individet alene vil få problemer med å løse utfordringer, men med litt «drahjelp» fra andre rundt seg, vil mer innsikt i et tema være mulig å oppnå. Videre er det relevant å knytte dette opp mot Språkløyper. Arbeid med pakkene fører til at lærerne opplever at de må lære noe mer, de må utvikle sin kunnskap og videre ønsker de å gjøre dette i kollektive teamarbeid på skolen. Et slikt kunnskapsarbeid motstrider noe av funnene Kristin Aas (2015) fant i sin masteroppgave. Hun fant ut at lærere som jobber i team stort sett samarbeider om koordinerende oppgaver, og at kollektiv læring blir lite prioritert. Min studie viser dermed at Engen skole ikke bare er opptatt av å ha koordinerende oppgaver i sine team, men også kunnskapsutviklende aktiviteter. Skolen som pilotskole for strategien kan tenkes å være en foregangsskole som satser sterkt på kollektiv tekning og læring. Da studien til Aas ble gjennomført i 2015, tyder det på at ikke alle skoler har en slik holdning som Engen skole uttrykker. Det er av den grunn rimelig å tro at den profesjonelle lærerrollen som omhandler å drive med kollektivt kunnskapsarbeid finnes i varierende grad på ulike skoler. Selv om min studie ikke har i hensikt å generalisere hvordan lærere arbeider utenfor klasserommet, belyser den likevel et viktig perspektiv på dette feltet, da mine resultater er noe annerledes enn tidligere studier.

Referater fra møter hvor blant annet Språkløyper er på agendaen er et godt eksempel på en relasjon mellom subjekt og objekt. Disse referatene legges som regel ut på en digital plattform tilgjengelig for alle lærerne på Engen skole. Lærere kan gå inn og lese om hva andre fag eller trinn har snakket om og kommet frem til, og av den grunn la seg inspirere og lære av dem. På den måten kan kunnskapen flyte rundt på Skolen og spre seg. Referatene blir på den måten et verktøy som bidrar til læring på tvers av møtene.

Den sosiokulturelle teorien viser også til at læring skjer individuelt, selv om det foregår i det kollektive rom (Säljö, 2010). Dette kommer til uttrykk på Engen skole ved at de ønsker at arbeidet med Språkløyper skal føre til individuell læring hos lærerne. En slik kunnskapsforståelse kommer til uttrykk ved lærernes kartlegging av egen praksis, testing i klasserommet og individuelle oppdrag som blir gitt underveis. Det legges med andre ord til rette for en utforskningsprosess av egen praksis, som vil føre til endringer av arbeidets organisering. Samtidig er det viktig å påpeke at kollektivt samarbeid også bidrar til læring hos hver og en. På den måten kan man si at det arbeidet lærerne gjør får en dynamisk

funksjon på det individuelle og kollektive. Lærerne gjennom kunnskapsarbeidet endrer sin praksis i klasserommet, men samtidig er dette kunnskapsarbeidet i stor grad gjort gjennom samarbeid i team. Flere informanter nevner det er mulighet til både kollektiv og individuell tilpasning av pakkene. På den ene siden skal arbeidet med språkløyper foregå på det kollektive planet, altså på møter, men de mener også at det er rom for individuell tilpasning. Det er rimelig å tro at de ønsker at de selv kan forme bruken av pakkene som de vil, men at de forstår at det må diskuteres med andre kolleger. Utraget under illustrerer dette: *«Jeg tror vi har ganske stor handlingsfrihet (...) vi blir enige om en del rammer, men likevel så er det jo muligheter for individuell tilpasning»* (informant 4).

6.4 Lærernes komplekse praksis

En kunnskapsprosess det er her diskutert for, er ikke uproblematisk. På den ene siden oppstår det utforskende praksiser og ny kunnskap, men på den annen side skaper dette arbeidet mer komplekse praksiser. I en «unfolding» prosess vil det epistemiske objektet som arbeides med aldri bli ferdig, men endres og utvikles til mer komplekse versjoner av seg selv (Knorr Cetina, 2001). Dette påvirker videre den praksisen objektet tar del i, slik at den også blir mer kompleks.

Denne kompleksiteten tydeliggjøres spesielt når lærerne snakker om hva som er utfordrende ved sitt yrke. De har en rekke ulike hensyn som de må forholde seg til, blant annet tidsaspekter, satsningsområder og krav fra kommunen. Vi kan her se at fokus på profesjonalitet har positive sider, samtidig fører den med seg stadig mer krav til lærerne. De er ikke lenger bare lærere som underviser i klasserommet og retter prøver, men gjør også en hel del bakenforliggende arbeid utenfor klasserommet. Det oppstår dermed et paradoks i dette yrket. På den ene siden skal de opptre som profesjonelle yrkesutøvere som konturering driver kompetanseutvikling utenfor klasserommet. Samtidig er dette arbeidet i hensikt å forbedre praksisen i klasserommet. I mine data fremkommer det at lærerne forstår at kompetanseutvikling og annet arbeid utenfor klasserommet er nødvendig, men at *«det går jo på bekostning av å planlegge den gode undervisningstid og ha samtaler med elevene»* (informant 1). Samtidig er det også et lite tankevekkende sidesprang at selv om mange nye krav kommer til skolen, er det ikke mange som blir tatt ut. Kunnskapsarbeid er et uttrykk for profesjonell utøvelse av et yrke, men læreren som profesjonell som må drive papir- og

dokumentasjonsarbeid, kan på mange måter tillegges større fokus enn den profesjonelle læreren som utvikle kunnskap med hensikt i å forbedre praksis i klasserommet.

6.5 Videre forskning

Analysen i denne oppgaven bringer frem spørsmål som vil være interessante for videre forskning på tema. For det første vil en bedre innsikt i lærernes kunnskapsarbeid med Språkløyper være relevant å forske videre på. Dette kan bidra med å se langtidseffekten av strategien og hvor vidt slike tiltak er fornuftig i en skolekontekst. For det andre er det tydelig at forskning på lærernes arbeid utenfor klasserommet er begrenset. Denne type forskning har for det meste tatt for seg hvordan de jobber i team i forhold til koordinering av arbeidshverdagen og planlegging av undervisning (Ass, 2015; Mathisen 2007; Jensen et.al 2008). Hvordan styrke et profesjonelt fellesskap gjennom teamarbeid som også driver kunnskapsarbeid er av den grunn interessant for videre forskning. Videre kan det være fruktbart å se lærernes arbeid i lys av en nettverkskontekst. Jeg har delvis belyst dette tema i oppgaven, men en dypere studie av denne dimensjonen er aktuelt med tanke på lærernes profesjonelle yrkesutøvelse. Da lærerne på mange måter ikke lenger står alene med utvikling av kunnskap og undervisningsopplegg, er det mulig å studere hvordan denne utviklingen skjer i relasjon til andre kunnskapsforvaltende kontekster.

6.6 Oppsummering

Denne diskusjonen tar for seg oppgavens bakenforliggende tema og interesseområdet, nemlig læreren som profesjonell yrkesutøver. Gjennom Knorr Cetinas begrepsapparat har jeg vist til flere tegn på at lærerne på Engen skole kan betegnes som profesjonelle. For det første inngår de i kreative, utforskende og utviklende kollektive kunnskapsprosesser, som har i hensikt å bygge videre på den kunnskapen de har om leseforståelse. Dette arbeidet gir de innsikt i leseforståelse som fagområde, men også en prosessuell forståelse hos lærerne. Videre foregår dette arbeidet også på det individuelle nivået, hvor hver lærer skal dokumentere, reflektere og vurdere egen praksis. Ved å ha et perspektiv både om det kollektive og individuelle, kan det se ut til at de har et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og utvikling. Videre viser denne studien at det arbeidet med Språkløyper, får betydning både for deres egen lokale kontekst, men også kunnskapsprosesser i andre kontekster. Av den grunn kommer det til uttrykk i denne studien at lærerne er med til å bidra til andre aktørers kunnskapsarbeid. I tråd med kravet om at lærerne skal opptre som profesjonelle, er det en tendens i denne studien at

lærerrollen også blir mer kompleks. De får stadig fler oppgaver, men likevel er det ingen som blir tatt ut. Videre forskning på dette feltet kan belyse hva slags effekt slikt kunnskapsarbeid med objekter fører til, samt hvordan lærere på en skole står i relasjon til andre kunnskapsnettverk.

7 Avslutning

I dette avsluttende kapitlet ønsker jeg å trekke frem de viktigste hovedpunktene i denne studien. Jeg vil først vise til mine konkluderende betraktninger angående problemstilling, forskningsspørsmål og tema for dette casestudiet. Til slutt vil jeg presentere begrensinger ved studien.

7.1 Problemstilling og konklusjoner

Det overordnede temaet for denne oppgaven er lærerens profesjonskunnskap. Det er kommet et sterkt fokus i de siste årene at lærere, som alle andre profesjonelle, skal utvikle seg og lære slik at de utfører sine samfunnsoppgaver på en god måte. Med dette kravet stilles det spesifikke forventinger til hvordan arbeidet både i og utenfor klasserommet skal foregå. Et av de tydeligste trekkene er at lærere nå forventes å delta i lærende kunnskapsfellesskap. I tillegg forventes det at arbeidet de gjør i så stor grad som mulig skal være forskningsbasert. I min masteroppgave ønsket jeg å se nærmere på hvordan dette kan utarte seg på en skole. Her ble det synlig at lærerne arbeider med kunnskap, de samarbeider om dette arbeidet, og at de har tid og rom for å gjøre det. Mitt bidrag til forskningsfeltet har vært å gi en dypere innsikt i hvordan lærerne arbeider med profesjonskunnskap i deres hverdagskontekst, og for å belyse dette området benyttet jeg meg av følgende problemstilling:

Hvilke kunnskapspraksiser kommer til syne i lærernes arbeid med Språkløyper?

- 1) Hvilke relasjoner oppstår mellom lærerne og Språkløyper?
- 2) Hvilke kunnskapsprosesser involveres lærerne i gjennom arbeidet med Språkløyper?
- 3) På hvilke måter er praksisene rundt lærernes arbeid med Språkløyper knyttet til andre praksiser og kontekster?

Basert på min problemstilling og problemområde, har jeg brukt Engen skole i Akershus som eksempel på arbeid med profesjonskunnskap. Jeg har gjennom observasjon, intervju og dokumentanalyse fått øye på en del praksiser som både eksisterer og oppstår, for at de skal dra nytte av strategien Språkløyper. Disse praksisene har jeg forstått i lys av et teoretisk rammeverk som er presentert i kapittel 3.

Mine konklusjoner viser blant annet at lærerne deltar i et lærende fellesskap som aktiverer en del kunnskapsprosesser om elevers leseforståelse. De etablerer og deltar i dynamiske praksiser som karakteriseres ved at kunnskapsutvikling foregår over tid, og at de har fått ulike kunnskapsressurser i dette arbeidet. Praksisene som kommer til syne i arbeidet med Språkløyper har jeg beskrevet ved hjelp av tre begreper fra Knorr Cetina. For det første oppstår det en relasjon mellom lærerne og kunnskapen (som i mitt tilfelle er representert av Språkløyper). De ønsker å utvikle og bygge videre på den kunnskapen de allerede har om leseforståelse. Dette setter i gang et driv for å etablere aktiviteter for kunnskapsutvikling. Da Språkløyper som kunnskapsobjekt på den ene siden er åpen og tilgjengelig for utforskning, og lærerne som subjekt på den andre siden er fleksibel og åpen for endring, oppstår det en «matching» mellom dem. Det skapes en relasjon mellom lærerne og Språkløyper basert på deres strukturlighet, altså at de er åpne, uferdig og tilsand for videre utforskning.

Videre konkluderer jeg med at de prosesser lærerne involveres i gjennom arbeid med Språkløyper kan karakteriseres ved hjelp av Knorr Cetinas begrep «unfolding». Lærerne «bretter ut», stiller spørsmål til og vurderer kunnskapen de selv har, men også den som ligger tilgjengelig i Språkløyers pakker. Dette er en utforskende og litt kreativ måte å jobbe med objektet på. Disse aktivitetene legger grunnlag til å stille spørsmål til egen praksis, teste ut felles fremgangsmåter i klasserommet og endre sin forståelse av leseprosesser.

Men lærernes arbeid er også en del av større sammenhenger. Derfor zoomer jeg ut på andre aktører som er forbundet med Språkløyper. Jeg ser også at arbeidet de gjør på skolen forgrener seg til andre steder. Et trekk ved deres arbeid med Språkløyper er at deres erfaringer og opplevelser av gjennomføringen av pakkene forgrenes også utover deres lokale kontekst. Deres arbeid med Språkløyper kan av den grunn sies å være med på å utvikle kunnskap om leseforståelse slik det utføres gjennom arbeidet med elevene. Med andre ord deltar lærerne både i lokale og eksterne kunnskapsprosesser. På den måten kan man si at lærerne bidrar til kunnskapsmaskineriene.

7.2 Begrensninger ved studien

Jeg vil avslutte dette kapitlet med å reflektere over noen forhold som kan begrense studiens gyldighet. Spesielt vil jeg trekke frem at datainnsamling ble gjort på et relativt tidlig tidspunkt for oppstart av Språkløyper. Det er dermed rimelig å tro at en del av svarene på

spørsmålene mine ble farget av at de enda ikke hadde så mange erfaringer med arbeidet. Videre kan også mengden data jeg innsamlet problematiseres. Jeg fikk et stort datamateriale basert på flere intervjuer, observasjoner, mail og tilsendte dokumenter. Bearbeiding av disse kan av den grunn ha oversett noen tendenser som ville vært relevant å analysere. Dette kan føre til at spesielle sider med praksisen kanskje har blitt oversett. Videre er valg av hovedteori også mulig å reflektere rundt. Da Knorr Cetina i hovedsak har basert sin litteratur på forskning i laboratorier, kan overføringen av disse teoriene være litt vanskelig når man skal analysere en arbeidslivskontekst som er annerledes enn forskningsinstitusjoner. Likevel kan dette teoriperspektivet bidra til å belyse læreres arbeid på nye måter, særlig fordi samfunnet er mer og mer opptatt av at lærerne skal jobbe med kunnskap.

Litteraturliste

- Abbot, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago University of Chicago Press
- Alvesson, M., & Skjoldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Andersen, S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Towards an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Woman in Culture and Society*, 28(3), 801-831. Hentet (03.10.2016) fra <http://humweb.ucsc.edu/feministstudies/faculty/barad/barad-posthumanist.pdf>
- Bekele, T., Jensen, K., & Nerland, M. (2010). Changing cultures of knowledge and learning in higher education: a literature review. Hentet (20.08.2016) fra https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/eie-utd2020forprosjekt/HEIK-Utd2020-Part2-Changing_cultures.pdf.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Hentet (01.09.2016) fra <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Callon, M. (2008). Economic markets and the rise of interactive agencement: From prosthetic agencies to habilitated agencies. In R. S. T Pinch (Ed.), *Living in a Material World: Economic Sociology Meets Science and Technology Studies*. Cambridge & London: MIT Press.
- Coburn, C., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Practice* 9(4), 173-206. DOI: 10.1080/15366367.2011.626729
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (Vol. 2). Oslo Universitetsforlaget.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1972). *Anti-oedipus: Capitalism and schizophrenia*. New York: Viking Press.
- Denzin, N., & Lincoln, Y (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif: Sage

- Elstad, E., Helstad, K., & Mausestagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. In K. H. Eyvind Elstad (Ed.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engen, L., & Helgevold, L. (2010). Leselos. Veiledningshefte. Hentet (01.11.2016) fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Hefter/Leselos/Leselos_hefte_small.pdf.
- Fenwick, T., Nerland, M., & Jensen, K. (2012). Sociomaterial approaches to conceptualising professional learning and practice. *Journal of Education and Work*, 25(1), 1-13. Doi: 10.1080/13639080.2012.644901
- Gardner, H., & Shulman, L. S. (2005). The professions in America today: Crucial but fragile *Daedalus*, 134(3), 13-18. Doi:10.1162/0011526054622132
- Gates Goundation. (2014). Teachers know best. Teacher's Views on Professional Development Retrieved. Hentet (07.08.2016) fra http://k12education.gatesfoundation.org/learning/teacher_views_on_pd/
- Granlund, L., Mausestagen, S., & Raaen, F. D. (2011). Lærerprofesjonalitet i endring. Hentet (20.07.2016) fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre_Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Mausestagen_Granlund_Raaen.pdf
- Granlund, L., Mausestagen, Sølvi., & Munthe, Elaine. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (2). Hentet (20.07.2016) fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/L%C3%A6rerprofesjonalitet_HiO_2011.pdf.
- Guile, D. (2009). *Conceptualizing the transition from education to work as vocational practice: lessons from the UK's creative and cultural sector* (Vol. 35).
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 6(2), 151-182. Hentet (08.08.2016) fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.600.5220&rep=rep1&type=pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2016). Books. Hentet (10.10.2016) fra <http://www.andyhargreaves.com/>
- Havnes, A. (2008). *Endringsarbeid og kunnskapsproduksjon*. Høgskolen i Oslo. Hentet (08.08.2016) fra <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XP8GJetOczYJ:www.hioa.n>

[o/content/download/6104/78766/file/Utviklingsarbeid%2520i%2520profesjonsutdanning.pdf+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no](http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/helstad%3B-lund-(2012).-teachers'-talk-on-students'-writing.pdf)

- Helstad, K., & Lund, A. (2012). Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 599-608. Hentet (10.10.2016) fra [http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/helstad%3B-lund-\(2012\).-teachers'-talk-on-students'-writing.pdf](http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/helstad%3B-lund-(2012).-teachers'-talk-on-students'-writing.pdf)
- Hermansen, H., & Nerland, M. (2014a). Betydningen av læreres kunnskapsarbeid for utvikling av kollektiv praksis In K. H. Eyvind Elstad (Ed.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H., & Nerland, M. (2014b). Reworking practice through an AfL project: an analysis of teachers' collaborative engagement with new assessment guidelines. *British Educational Research Journal*, 40(1), 187-206. Doi:10.1002/berj.3037
- Jensen, K. (2008). *ProLearn: Profesjonslæring i endring. Kunnskap, utdanning og læring - KUL*. Oslo: Norsk Forskningsråd.
- Jensen, K. (2012). The desire to learn: An analysis of knowledge-seeking practices among professionals. In K. Jensen, Lahn L. C., Nerland M. (Ed.), *Professional learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense.
- Jensen, K., & Lahn, L. C. (2008). Profesjon og læring. In A. T. Molander, L. I. (Ed.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, K., & Tronsmo, E. (2016). Ny kunnskap - nye arenaer for pedagogisk arbeid. In O. A. Kvamme, Kvernbekk, T., & Strand, T (Ed.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 307-316). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, K., Lahn, L. C., & Nerland, M. (2012). Introduction - Professional learning in new knowledge landscapes: A cultural perspective. In K. Jensen, Lahn, L. C., & Nerland, M (Ed.), *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense.
- Knorr Cetina, K. (1997). Sociality with objects. *Social Relations in Postsocial Knowledge Societies Theory, Culture and Society*, 14(4), 1-30.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual practice. In T. Schatzki, Knorr C. K., von Savigny, E (Ed.), *The practice turn in contemporary theory* (s.175-188). London: Routledge.
- Knorr Cetina, K. (2002). Transitions in Post-social knowledge Societies. In Y. S. Eliezer Ben-Rafael (Ed.), *Identity, Culture and Globalization*. Leiden: Brill.

- Knorr Cetina, K. (2007). Culture in global knowledge societies: knowledge cultures and epistemic cultures. *Interdisciplinary Science Reviews*, 32(4), 361-375.
doi:10.1179/030801807X163571
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren - Rollen og utdanningen (St. meld. nr. 11 2008-2009)*. Hentet (20.08.2016) fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1&q=>.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J.P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. DOI: 10.2307/1170272
- Leicht, K. T., & Fennel, M. L. (2008). Institutionalism and professions. In C. O. R. Greenwood, K. Sahlin, R. Suddaby (Ed.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Little, W. J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher' professional relations. *The Teachers College Record* 91(4), 509-536. Hentet (01.11.2016) fra
https://www.researchgate.net/profile/Judith_Warren_Little/publication/247944039_The_persistence_of_privacy_Autonomy_and_initiative_in_teachers'_professional_lives/links/569c191b08aea147695471c4.pdf
- Little, W. J. (2011). Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School. In M. Kooy, & van Veen, K. (Ed.), *Teacher learning that matters: International perspectives*. New York: Routledge
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Martinsen, V. (1991). *Filosofi: en innføring*. Oslo: Kontekst.
- Mathisen, A. (2007). *Kunnskapsprosesser i lærerprofesjonen. En teoretisk og empirisk studie av Karin Knorr Cetinas kunnskapsforståelse i relasjon til to læreres kunnskapserfaringer*. (Master), Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt
- Nicolini, D. (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. *Organization Studies*, 30.
doi:10.1177/0170840609349875
- Rheinberger, H.-J. (1992). Experiment, Difference, and Writing: I. Tracing Protein Synthesis. *Studies in the History and Philosophy of Science*, 23(2), 305-441.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record. Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Simons, P. R. J., & Ruijters, C. P. (2014). The Real Professional is a Learning Professional. In C. H. Stephen Billet, Hans Gruber (Ed.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* Netherlands: Springer.
- Språkløyper. (2016a). Bakgrunnsdokument for Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019. Hentet (09.09.2016) fra <http://sprakloyper.uis.no/getfile.php/SL/Bakgrunnsdokument%20Nasjonal%20strategi.pdf>.
- Språkløyper. (2016b). Bruk av pakken. Hentet (09.09.2016) fra <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=104139&categoryID=19288>
- Språkløyper. (2016c). Språkløyper: Vanlige spørsmål og svar. Hentet (09.09.2016) fra <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=106441&categoryID=19467>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Styhre, A. (2011). *Knowledge Sharing in professions. Roles and Identity in expert communities*. Farnham: Gower.
- Säljö, R. (2010). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (Vol. 3). Bergen Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien* Oslo Abstrakt Forlag
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). God leseopplæring - for lærere på ungdomstrinnet. Hentet (20.09.2016) fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Grunnleggende ferdigheter. Hentet (20.09.2016) fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi* (4 ed.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Yin, R. (2014). *Case Study research. Design and Methods* (Vol. 5). London: Sage
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: lærerens rolle, kompetanse og betydning* Oslo: Cappelen Akademisk.
- Aas, K. (2015). *Lærerteamet som samarbeidsarena:en kvalitativ studie av læreres samarbeidsoppgaver i team.* (Master), NTNU, Trondheim.

Vedlegg 1



Eli Tronsmo
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 15.08.2016

Vår ref: 49148 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.07.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49148	<i>Lærerprofesjonalitet. Lærernes arbeid med profesjonskunnskap</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Eli Tronsmo</i>
Student	<i>Rikke Skjervold</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2

Invitasjon til deltakelse i mastergradsprosjekt om læreres arbeid med profesjonskunnskap

Som et ledd i undertegnede's masteroppgave om læreres arbeid med profesjonskunnskap, ønsker jeg å observere lærere som arbeider i team ved din skole.

Målet med oppgaven er å lære mer om hvordan lærere arbeider med typiske profesjonsspesifikke temaer utenfor klasseromskonteksten. Dette vil gjøres ved å følge team som arbeider med Nasjonal Strategi for språk, lesing og skriving, Språkløyper. Jeg ønsker derfor å observere **to møter** av samme team hvor diskusjoner, samarbeid, prioriteringer og eventuelle beslutninger finner sted i lærerteam eller faggrupper på din skole. Under observasjonen vil det bli tatt notater og lydopptak. I tillegg ønsker jeg å gjennomføre **korte individuelle intervjuer** for å utfylle/utdype diskusjoner fra teamet. For å sikre presis informasjon ønsker jeg å ta lydopptak av intervjuene.

Masteroppgaven gjennomføres ved Institutt for Pedagogikk, Universitet i Oslo og inngår i programmet *Kunnskap, Utdanning og Læring*, som retter seg mot arbeidslivslæring. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og gjennomføres i tråd med bestemmelsene i Personopplysningsloven. Det er frivilling å delta. Jeg håper imidlertid at du vil være med i undersøkelsen ettersom vi er avhengige av å få informasjon fra lærere for å kunne gjennomføre prosjektet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, som betyr at ingen personopplysninger fra datamaterialet (lydopptak, navn, arbeidssted, alder) vil være tilgjengelig for andre. I publikasjonen vil alle opplysninger bli anonymisert, og etter ferdigstillelse av oppgaven vil alle data bli anonymisert.

Prosjektet ferdigstilles 01.12.2016.

Jeg setter stort pris på om du vil bidra i dette prosjektet gjennom din deltakelse!

Du må gjerne kontakte meg eller min veileder dersom du har spørsmål.

Veileder: Eli Tronsmo, Stipendiat, Institutt for Pedagogikk, Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Oslo, tlf: 90087787, e-post: eli.tronsmo@iped.uio.no

Student: Rikke Skjervold, Tlf: 48145526, e-post: rikke_1992@hotmail.com

Jeg har lest informasjonen ovenfor og samtykker i å delta i prosjektet *Lærernes arbeid med profesjonskunnskap*.

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg 3

Tema	Observasjon	Refleksjon
Tema og mål <ul style="list-style-type: none"> - Tema - Problemstilling? - Dagsorden? 		
Organisering av møtet <ul style="list-style-type: none"> - Antall pers - Hvem leder møtet? - fysiske hjelpemidler og møteplass - Delegering av oppgaver til neste møte? 		
Hva fremheves som viktig? <ul style="list-style-type: none"> - Noe som haster? - Noe de ikke klarer å løse på møtet? - Hvordan begrunnes påstander? 		
Læringsmiljø <ul style="list-style-type: none"> - Arbeidsdriv og fokus? - Snakk om noe annet/ufokusert? - Hvilke kunnskapskilder refereres til? - Referer de ofte til elevene? - Arena for kunnskapsdeling? 		

Vedlegg 4

Intervjuguide for informanter

Bakgrunnsinformasjon

1. Kan du si litt om deg selv, utdanning og erfaring?
2. Har du noen andre ansvarsområder eller oppgaver utenom det å være lærer?

Språkløyper

3. Kan du med dine egne ord beskrive hva Språkløyper går ut på? Og hvorfor er dette viktig?
4. Hvordan ble det til at dere søkte om deltakelse i dette prosjektet??
5. Har du rukket å sette deg inn i hva prosjektet handler om?
 - a. Hvordan og av hvem har du fått denne innsikten?
 - b. Dersom du ikke har det, vet du hvordan du skal gjøre det?
6. Mener du at alle lærerne har samme forståelse av hva Språkløyper handler om?
 - a. Er en eventuell slik felles forståelse nødvendig?
7. På hvilke måter virker det annerledes enn andre måter de har jobbet på tidligere
8. Er det vanlig at nye arbeidsmåter kommer inn i form av ferdige «opplegg» som dette?
 - a. Hvor stort handlingsrom har du i bruken av Språkløyper?
9. Tror du ressurser som følger med Språkløyper vil kunne hjelpe deg i ditt arbeid?
 - a. Kan du beskrive hvordan?
10. Hva ser du på som den største utfordringen som lærere når det gjelder Språkløyper?
 - a. Hvordan overkommer dere disse utfordringene?

Arbeid med Språkløyper

11. Hvordan skal dere jobbe for å få dette virksomt? (møter, workshops etc.)
12. Hvor ofte har dere møte angående språkløyper?
13. Hvor har dere møtet?
14. Hvem er tilstede på disse møtene?
 - a. Er dere de samme personene hver gang?
15. Er det noen faste roller på møtet? Eks en leder, sekretær eller ordstyrer?
16. Har du som lærer måttet tilegne deg noen form for ekstra kunnskap?
 - a. Hvordan har du eventuelt gjort dette?

17. Hvilke hjelpemidler har du brukt i forbindelse med Språkløyper?
 - a. Hvorfor har du valgt disse?
 - b. Hvor mye tror du at du kommer til å bruke disse utover skoleåret?
18. Lages det noen form for tekst i forbindelse med møtene? (agenda, referat etc.)
19. Har dere noen samarbeid med andre skoler som er med i dette prosjektet?
20. Hvordan skal det gis tilbakemelding til lesesenteret om deres opplevelse av Språkløyper?
21. Har du fått noen nye ideer til undervisningsopplegg i ditt fag?
 - a. Har dere noen arena for diskusjon av nye ideer?

Arbeid i team

22. Hva vil du si er meningen med å ha slike møter angående Språkløyper?
 - a. Problemløsning, erfaringsutveksling, læring?
23. På hvilke områder føler du at du får mest utbytte av å jobbe i slike team/grupper når dere ikke underviser?
 - a. På hvilken måte og hvorfor
24. På hvilke områder føler du at du får minst utbytte av å jobbe i slike team/grupper?
 - a. På hvilken måte og hvorfor?
25. I dag er det krevende å være lærer, med mange krav om ikke bare å undervise. Dere skal ha foreldrekontakt, tilpasset opplæring, omsorg, ++ Det er også bred enighet om at det er behov for å jobbe kollektivt for lærere, nettopp for å ikke stå i alt alene
 - a. Hva bidrar teamarbeid for deg i din arbeidshverdag? (Støtte, faglig utvikling, kvalitetssikring?)
26. Hva mener du er viktige kriterier for at et team skal fungere godt?
27. Hender det at dere har faglige uenigheter? Eks hvordan man skal forstå lesing som grunnleggende ferdighet, eller hvordan man skal vurdere leseforståelse?
28. Opplever du at du har de samme utfordringene i ditt yrke som andre lærerne har?
 - a. Hvordan løses eventuelt et slikt utfordring?
 - b. Vil du helst finne svaret på problemet alene eller kan det løses kollektivt?
29. Hvis du lurer på noe – f.eks. didaktikk, vurderingsform, måloppnåelse etc.
 - a. Hvor går du da, hvor leter du etter informasjon om dette? (kolleger, internett..)
30. Hvilke andre teamstrukturer har dere på skolen?
31. Hva ser de på som den største utfordringen som lærer generelt?
32. Er det noe mer du vil tilføye som vi ikke har snakket om underveis?

Vedlegg 5

TENK IGJENNOM EGEN UNDERVISNINGSPRAKSIS OG REGISTRER TIDSBRUK EN VANLIG SKOLEUKE

FAG og minutter til rådighet i en uke	Lese for å forstå tekstens innhold	Samtale om tekstens innhold	Arbeide med å forstå tekstens ord og begreper	Skrive egne fagspesifikke tekster. Dette er lengre tekster eller deler av disse.	Andre aktiviteter Som f. eks oppgaver, gruppearbeid, presentasjoner til teksten