

# Profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres

- *En kvalitativ studie*

Ragnhild Saxebøl



Masteroppgave i utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

15. mai 2019

# En kvalitativ studie av profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres



© Ragnhild Saxebøl

År: 2019

Tittel: Profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres – *En kvalitativ studie*

Forfatter: Ragnhild Saxebøl

Illustrasjon forside:

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

# Sammendrag

Denne studien er en kvalitativ studie som har undersøkt hva som karakteriserer profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres. Sosiokulturell teori (Dysthe, 2001) og aktivitetsteori (CHAT) (Engeström, 1999) er brukt som teoretisk rammeverk. Utgangspunktet for forskningen er lydopptak og observasjon av lærerteam på to ulike barneskoler.

Studien viser at arbeid i team er en etablert praksis ved de to skolene. Møtene har til dels vært preget av en løs struktur med få regler og deltakerne kan ha ulik kunnskap og kulturell forståelse for oppgavene som gis. Elevenes faglige utvikling synes likevel å være målet med samtalen i alle teamene, men møtene resulterer i liten grad i mål for videre praksis. Funn viser at jo klarere hensikten med arbeidet er, dess større er forståelsen for aktiviteten, og man lærer av hverandre og utvikler felles kunnskap.

Det vil være et lederansvar å følge opp dette og sørge for kvalitet i lærersamarbeidet. Nyere forskning viser at det å lede lærernes læring og utvikling gir bedre læringsmiljø for elevene (Robinson, 2014; Skedsmo & Mausestagen, 2016). Ved å organisere lærerteam med fokus på å diskutere elevdata, vil skolen kunne etablere en sterk kollektiv praksis med fokus på elevenes læringsutbytte som er skolens kjerneoppgave.

Skoleledelsen må etablere en klar forventning til slike møter og lærerne må trenes opp til å arbeide datainformert når de samtaler om elevdata. Det diskuteres og det sammenliknes, men man må ha en klarere struktur på hva som skal forbedres. Det må også settes fokus på hvordan beslutninger skal legitimeres (Skedsmo og Mausestagen, 2016). Ledere må være oppmerksomme på at når lærerteam opprettes, så vil det være behov for å lage strukturer som gjør at lærerne har en klar hensikt med arbeidet i læringsfellesskapet. Det kan også være hensiktsmessig at ledelsen deltar i eller besøker teamene for å se hvordan det går. En implikasjon for ledelse vil være hvordan de løfter noe av det som foregår i teamene opp i praksisfellesskapet til hele skolen.

Studien kan være et bidrag til forståelse for hvordan et læringsfellesskap fungerer. Den vil også være en indikator på hvordan lærere arbeider datainformert. Studien viser at forståelse for hensikten med samtalen som foregår i teammøtene er avgjørende for resultatet. Disse aspektene vil være en viktig implikasjon for ledelse.



# Forord

Med ferdigstillingen av denne masteroppgaven avsluttes samtidig fire og et halvt år med studier på deltid. Jeg startet på masterprogrammet ved Høgskolen i Østfold, hvor jeg tok de første 30 studiepoengene. Etter en pause i studiene valgte jeg å bytte utdanningsinstitusjon. I januar 2016 fikk jeg innpass ved ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo), og har siden fortsatt masterstudiene i Utdanningsledelse der. For meg har det vært inspirerende å komme til ILS. Fra første forelesning har jeg blitt presentert for ulike perspektiver og forskning innenfor skoleledelse og skoleutvikling, både i inn- og utland. Utdanningen har hatt stor betydning for meg som skoleleder.

Jeg fikk høsten 2016 være med på studietur til Berkeley, University of California, i forbindelse med PRELEAD-prosjektet. Ansvarliggjøring knyttet til bruk av elevdata fikk fokus på denne turen og jeg fikk sjansen til både å observere i klasserom og anledning til å stille oppfølgingsspørsmål til lærere og skolelederne. På denne turen ble jeg i tillegg kjent med Ruth Jensen som senere skulle bli min veileder i arbeidet med denne masteroppgaven.

Å skrive med fokus på teori og tidligere forskning i lys av egen datainnsamling, har vært spennende og veldig lærerikt. Jeg har arbeidet som lærer i grunnskolen i mange år og har erfaring fra arbeid i team. Som skoleleder de siste tre årene har jeg hatt fokus på arbeid med elevdata i skolen. Dette gir meg som forsker en større grad av nærhet til fenomenet jeg studerer og når jeg arbeider med analyse av datamaterialet.

Det har til tider vært svært krevende å studere og ikke minst skrive en masteroppgave ved siden av familie og jobb. Tusen takk til familien min som har heiet på meg. Takk til alle som har gitt konstruktive tilbakemeldinger slik at jeg har hatt fremdrift i arbeidet med masteroppgaven. En stor takk til mine gode kollegaer som har hatt en rektor med litt for mange jern i ilden de siste 3 årene, men som har støttet meg hele veien. Nå blir det fullt fokus på skoleutvikling på egen skole fremover.

Hobøl, 14. mai 2019

Ragnhild Saxebøl

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	9
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	9
1.2	Studiens formål og problemstillinger .....	11
1.3	Analytisk ramme.....	11
1.4	Empirisk setting .....	12
1.5	Datagrunnlag .....	12
1.6	Oppbygning .....	12
2	Litteraturreview .....	13
2.1	Reviewprosess .....	13
2.2	Profesjonelle lærerteam .....	13
2.3	Bruk av elevdata .....	18
2.4	Ansvarliggjøring .....	21
2.5	Oppsummering .....	24
3	Teoretisk rammeverk.....	25
3.1	En sosiokulturell innramming .....	25
3.2	Aspekter ved et sosiokulturelt perspektiv på læring.....	26
3.3	Vygotsky og den sosiokulturelle teoriens røtter .....	27
3.4	Kulturhistorisk aktivitetsteori .....	29
3.5	Modellen av et aktivitetssystem .....	30
3.6	“Produksjonen” i aktivitetssystemet.....	32
3.6.1	Bruk av redskaper.....	34
3.7	Oppsummering .....	35
4	Metodisk tilnærming .....	36
4.1	Kvalitativ strategi .....	36
4.2	Studiens metoder .....	36
4.3	Utvalg .....	37
4.4	Datainnsamling .....	37
4.4.1	Forskningsprosessen.....	37
4.4.2	Gjennomføring av lydopptak .....	38
4.4.3	Transkripsjon av lydfilene.....	38
4.4.4	Analysemetode .....	38

4.5	Studiens kvalitet .....	41
4.5.1	Reliabilitet .....	41
4.5.2	Validitet .....	42
4.5.3	Generaliserbarhet .....	43
4.6	Etiske dilemmaer .....	43
4.7	Oppsummering .....	44
5	Funn og analyser .....	46
5.1	Hvordan teamene er satt sammen og hvordan arbeidet er distribuert .....	46
5.1.1	Team 1 .....	46
5.1.2	Team 2 .....	47
5.1.3	Team 3, 4 og 5 .....	47
5.2	Problemområder som får fokus i teammøtene .....	48
5.3	Hvordan praksis blir diskutert .....	50
5.3.1	Oppstart og innramming av diskusjonen i møtet .....	50
5.3.2	Diskusjon av årsaker til resultatene i engelsk .....	51
5.3.3	Diskusjon av resultater som ligger under kritisk grense .....	52
5.3.4	Arbeid med tiltak knyttet til tidlig innsats .....	53
5.3.5	Diskusjon omkring bruken av elevprofilene som utarbeides etter kartleggingsprøven .....	55
5.3.6	Elevens respons på resultatene etter kartlegginger .....	56
5.3.7	Fordeling av ansvar knyttet til tilpasset opplæring og foreldresamarbeid .....	57
5.3.8	Rektor sin rolle ved avslutningen av møtet .....	59
5.4	Nye perspektiver og tegn til endring i praksis .....	60
5.4.1	Drøfting av for- og etterarbeid knyttet til kartleggingsprøver .....	60
5.4.2	Fordeling av arbeid og identifisering av formål .....	62
5.4.3	Nye redskaper diskuteres .....	64
5.5	Oppsummering .....	65
6	Diskusjon av funn .....	67
6.1	Ulike hensikter i profesjonelle lærerteam .....	67
6.2	Regler og arbeidsfordeling .....	69
6.3	Forholdet mellom oppgaver og redskaper i arbeidet .....	71
6.4	Ledelsens ansvar for kvalitet og utvikling .....	72
6.5	Oppsummering .....	74



7	Konklusjon og implikasjoner .....	75
	Litteraturliste .....	78
	Vedlegg .....	82



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven setter fokus på *hva som karakteriserer profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres*. Det finnes omfattende internasjonal forskning knyttet til profesjonelle lærerteam (Lieberman & Miller, 2008; Little, 2012; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Jeg definerer profesjonelle lærerteam som en gruppe mennesker som deler og retter et kritisk blikk på egen praksis på en reflekterende, samarbeidende, inkluderende, læringsorientert og utviklende måte (Stoll et al., 2006, med referanse til Mitchell & Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002). At lærere samarbeider i team er ikke et nytt fenomen. Den oppmerksomheten som rettes mot ulike typer skoledata er imidlertid av nyere dato, likeledes at dette arbeidet sees i sammenheng med skoleutvikling.

I 2003 kom Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring» (2003-2004). Med denne meldingen ble det for alvor satt fokus på behovet for å utvikle kulturer for læring i skolen. Meldingen hadde fokus på skolen som organisasjon og begrepet profesjonelle læringsfelleskap ble introdusert. I denne meldingen knyttet man kultur for læring til ledelse. Stortingsmeldingen beskriver hvordan skolen defineres som en lærende organisasjon, og et viktig oppdrag er skoleledere som maner til kvalitet og læring som resulterer i skoleforbedring. Videre kan vi lese at «Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevisst refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og til teamarbeid» (Utdannings- og forskningsdepartement, St. Meld. 30, 2004)).

Skolelederens ansvar for kvalitet og skoleforbedring kom tydelig frem i Stortingsmelding 31, «Kvalitet i skolen» (2007-2008). Det ble et større fokus på elevenes læringsutbytte, samtidig som det i større grad skulle fokuseres på mål og resultater. Ansvarsplassering og ledelse ble fremhevet og det ble sterkere fokus på prosess, resultat og struktur. Tenkningen er inspirert av New Public Management (NPM) som er en betegnelse på en reformbølge som har preget offentlig sektor, herunder skole, i mange land de siste 20 årene, med fokus på ansvarliggjøring. Med ansvarliggjøring menes at utdanningspolitikken de senere årene har

vektlagt at både skoleledere og lærere i større grad skal ansvarliggjøres for elevenes resultater. Målet med NPM er å bedre kvaliteten på arbeidet (Christensen og Læg Reid, 2001).

I takt med utviklingen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i skolen (etablert i 2005), har det blitt satt fokus på profesjonelle læringsfelleskap og behandling av elevdata. Kartleggingsprøver, nasjonale prøver og eksamener er verktøy som inngår i dette systemet og som i større grad setter fokus på elevenes skolerresultater. Diskusjoner knyttet til elevdata omtales også som «resultatmøter» eller «datainformerte samtaler» (Mausethagen, Prøytz & Skedsmo, 2018). Når lærere som deltar i datainformerte samtaler blir omtalt som «forskningsinformerte samtaler» (Earl & Timperley, 2009).

Kunnskapsløftet (K06) ble utformet med kompetansemål som kunne måles i form av resultater for måloppnåelse. Skole-Norge ble senere utfordret i forhold til kunnskapsutvikling i lærende team og rektor har i større grad enn før blitt ansvarliggjort for utviklingsarbeidet i skolen (Skedsmo, 2009; Skedsmo & Mausethagen, 2016). Kunnskapsutvikling er gjort til en kollektiv oppgave og utføres blant annet i lærerteam. Med NPM fikk offentlig sektor mer fokus på effektivitet, resultater, konkurranse, marked og bruker og mindre vekt på regler, prosesser og interne hensyn (Christensen & Læg Reid, 2001). Det var PISA<sup>1</sup>-resultatene, omtalt som PISA-sjokket fra tidlig 2000-tallet, som la grunnlaget for det som ble presentert i St.meld. 31. Det ble i den samme stortingsmeldingen et større fokus på kvalitet når det gjelder prosesser i skolens utviklingsarbeid og arbeidet med elevdata.

Min forskning skal kunne bidra til å studere samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres i en lokal kontekst. Selv om det er en del fokus på datainformerte samtaler både internasjonalt og nasjonalt, er det begrenset forskning nasjonalt om hvordan samtalen forløper (Skedsmo og Mausethagen, 2016). Mausethagen et al. (2018) oppsummerer funn fra PraDa<sup>2</sup> som er et forskningsprosjekt med fokus på bruk av elevdata i skolen. Forskningen fra PraDa hvordan lærere, rektorer og kommuner anvender elevresultater i sitt arbeid, og om arbeid med elevresultater fører til skoleforbedring knyttet til elevenes læringsutbytte. En slik kunnskap gjør skolene bedre rustet til forventningen om å analysere elevdata fra ulike kilder. Siden lærerne tradisjonelt sett ikke har vært vant til å jobbe datainformert i team, vil det være viktig

---

<sup>1</sup> PISA= Programme for International Student Assessment. Angir resultater som sammenliknes på tvers av land og over tid.

<sup>2</sup> Practices of Data Use in Municipalities and Schools.

i tiden fremover å utvikle empirisk forskning om fenomenet med tanke på kvalitetsutvikling (Mausethagen et al., 2018).

Videre belyses hva tidligere forskning sier om temaet, presentasjon av studiets formål og analytisk ramme, før empirisk kontekst presenteres og til slutt hvordan oppgaven er strukturert.

## 1.2 Studiens formål og problemstillinger

Formålet med studien er å bidra med hvilken læring som skjer i samtaler i lærerteam med fokus på elevdata. Jeg har utarbeidet følgende problemstilling:

*Hva karakteriserer profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres?*

For å undersøke problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke problemområder får fokus når elevdata diskuteres?
2. Hvordan diskuteres praksis?
3. I hvilken grad indikerer samtaler nye perspektiver og tegn til endringer i praksis?

Fenomenet jeg vil undersøke er profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres. Jeg undersøker fenomenet ved å se nærmere på innholdet i samtaler i profesjonelle lærerteam, hvor man drøfter og arbeider med elevdata. Valg av fenomen er aktuelt fordi det i nasjonale styringsdokumenter ligger et klart mål om utviklings- og endringsarbeid i skolen, og å etablere en sterk kollektiv praksis i arbeidet mot felles mål.

## 1.3 Analytisk ramme

Jeg har brukt kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) som teoretisk ramme for analysene. Aktivitetsteori tar utgangspunkt i at mennesker både lærer og utvikler seg ved deltakelse i en felles aktivitet (Säljö, 2001). Aktivitetsteori omtales også som virksomhetsteori. Teoretisk rammeverk beskrives nærmere i kapittel 3.

## 1.4 Empirisk setting

Empirien som presenteres i oppgaven er hentet fra to 1-7 skoler og primært fra teammøter. Begge skolene er en-parallellskoler, elevtallet er nokså likt og ledelsen er organisert likt med en rektor og to teamledere; en for trinn 1-4 og en for trinn 5-7, som har tittel fagleder i 20-40 % av stillingen. Sammensetningen på teamene som diskuterer elevdata er varierende, og representasjon fra ledelsen har vært ulik fra skole til skole. Teamene har vært sammensatt av ulike deltakere ved skolen, men felles for deltakerne i møtet er at de har en referanse til elevdataene som diskuteres. Teamene beskrives i kapittel 5.

## 1.5 Datagrunnlag

Analysene er basert på lyddata fra ulike teammøter på barnetrinnet. I tillegg har jeg ved hjelp av å være til stede og observere, fått kunnskap om verktøy som knyttes til arbeidet. Metodologisk tilnærming utdypes nærmere i kapittel 4.

## 1.6 Oppbygning

Videre i kapittel 2 presenteres en review av relevante studier. Kapitlet oppsummeres med å peke på eget forskningsrom.

Kapittel 3 innledes med innramming av sosiokulturelt perspektiv på prosesser, og mer spesifikt utdypes hva jeg har tatt med fra aktivitetsteorien som er relevant for denne studien. Videre i kapittel 4 presenteres studiens kvalitative innramming og metoden som er brukt for å studere disse samtalene. I kapittel 5 presenteres funn og analyser i lys av teori. I det påfølgende kapittel 6 drøfter jeg funnene i lys av problemstillingen og relevant forskning. Kapittel 7 besvarer problemstillingen og det pekes på implikasjoner for ledelse, studiens begrensninger og videre forskning.

I neste kapittel (kapittel 2) presenteres litteraturreview.

## 2 Litteraturreview

Formålet med dette kapitlet er å presentere relevant forskning og redegjøre for eget forskningsrom. I kapitlet sier jeg først litt om reviewprosessen. Siden studien handler om hvordan profesjonelle lærerteam samtaler om elevdata, presenterer jeg først en seksjon med relevant forskning knyttet til dette temaet. Samtalene i lærerteamene omhandler bruk av elevdata og den påfølgende seksjonen handler om dette. Jeg har også gjort en review knyttet til ansvarliggjøring, da det vurderes relevant for studiens formål. I siste delkapittel gir jeg en kort oversikt over forskningsfeltet og kommer med konkrete eksempelstudier.

### 2.1 Reviewprosess

I arbeidet med reviewen har jeg brukt det som omtales som «snøball-strategien» (Thagaard, 2013). Jeg har søkt på ulike ord og uttrykk som har ført til nye søk på tilsvarende ord og uttrykk som er relevante for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Gjennom kapitlet presenterer jeg funn fra andres reviewer og relevante eksempelstudier fra fagfellevurderte artikler og bokkapitler. Sentrale databaser for søkene er Google Scholar og DUO, Universitetet i Oslo.

For å finne relevante reviewer knyttet til profesjonelle samtaler i team, elevdata og ansvarliggjøring, har jeg eksempelvis brukt søkeord som: «teamed learning» eller «lærersamarbeid»/«teamsamarbeid i skolen»/«profesjonelle læringsfelleskap i skolen», «data use» eller «bruk av elevdata», «mapping conversations», og «data informed conversations» eller «datainformerte samtaler», «school data and accountability», «bruk av elevdata og ansvarliggjøring», «international evidence in use of accountability in schools» eller «internasjonal forskning om ansvarliggjøring i skolen» og «school competition, autonomy and accountability». I denne reviewen presenterer jeg begrepene som forskerne bruker, samtidig som jeg fremhever hvilke begreper jeg vil bruke i den videre teksten.

### 2.2 Profesjonelle lærerteam

Det finnes betydelig internasjonal forskning på læring og samarbeid i team både innen og på tvers av skoler (Lieberman and Miller 2008; Little 2012; Stoll et al., 2006). Samarbeide innad og på tvers av skoler ser ut til å være en del av hverdagen til lærere. Det brukes en rekke

begreper om læring og samarbeid blant lærere. «Lærerteam» (teacher teams) er et eksempel på et begrep som brukes i litteraturen, læring i team «teamed learning» er et annet begrep og «profesjonelle læringsfellesskap»/»professional learning communities» (PLC) er et tredje begrep (Jensen & Møller, 2013).

De første studiene av profesjonelle læringsfellesskap i England ble ifølge Stoll et al. (2006) gjort i 2005 av Bolam et al. Før det ble det meste av forskningen utført i Nord-Amerika. I 2006 publiserte Stoll et al. en reviewartikkel om profesjonelle læringsfellesskap, som først og fremst handlet om lærerteam. I følge Stoll et al. (2006), antydte både Dewey (1929) og Stenhouse (1975) at lærerne burde ha en aktiv rolle i skolens utviklingsarbeid. For å skape utvikling i skolen, må man oppfordre til mer samarbeid for å skape best mulig læringsmiljø for elevene. Stoll m fl. beskriver og definerer profesjonelle læringsfellesskap som «en gruppe mennesker som deler og retter et kritisk blikk på egen praksis på en reflekterende, samarbeidene, inkluderende, læringsorientert og utviklende måte» (Stoll et al., 2006, med referanse til Mitchell & Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002). Stoll et al. (2006) peker på fem faktorer som karakteriserer profesjonelle læringsfellesskap:

1. Man deler verdier og visjoner for å få et felles fokus på elevenes læring. Dette oppleves som en styrke fordi man i fellesskap diskuterer seg frem til beslutninger.
2. Man har et kollektivt ansvar for elevenes læring. Et felles ansvar fører til større grad av forpliktelser og ansvarliggjøring av alle. Det vil også kunne forebygge at enkelte lærere isolerer seg, eller mindre grad av balkanisering som er et begrep Hargreaves (2008) bruker for isolering eller at man trekker seg ut av fellesskapet.
3. En reflekterende profesjonell dialog hvor man drøfter og diskuterer praksis og legger planer for lokalt arbeid basert på elevenes behov.
4. Samarbeid i personalgruppa med fokus på aktiviteter som utvikler praksis og som vil få konsekvenser for alle. Et slikt samarbeid kan også være skoleutviklingsprogrammer som er initiert av andre aktører enn skolen lokalt. Målet vil være å fremme lærernes praksis som igjen vil fremme elevenes læringsmiljø.
5. Gruppearbeid som fremmer læring. Kollektiv læring fremmer læring i et kollegium. Alle deltar i en skapende prosess i interaksjon med hverandre og kunnskap deles blant kollegaer. Til grunn for disse fem faktorene, ligger tillit, respekt og støtte blant kollegaer som viktige faktorer for et profesjonelt læringsfellesskap (Stoll et al., 2006). Implementeringen og oppbyggingen av profesjonelle læringsfellesskap tar tid. Ved å bygge opp en kultur for kollektiv praksis og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, vil lærerne utvikle konstruktiv



refleksjon og analyse av kunnskap man har tilegnet seg. Når man deltar i et læringsfelleskap opparbeider man gradvis en felles kultur for praksis som fører til at man deler meninger, skaper tilhørighet og felles forståelse for praksis øker. Selv om Stoll et al. (2006) har gitt viktig kunnskap til feltet, kan det kritiseres at forfatterne har vært mer opptatt av å utvikle felles oppfatninger enn å sette fokus på at spenninger også kan være drivkraft for utvikling (Jensen & Møller, 2013). Reviewen slår fast at ledelse vil ha mye å si for utvikling av profesjonelle læringsfelleskap. Stoll et al. (2006), med referanse til Mulford & Silins (2003), slår imidlertid fast at rektors rolle og distribuert ledelse vil være ressurser for utvikling av profesjonelle læringsfelleskap. Distribuert ledelse utdypes i kapittel 3.

Profesjonsutvikling og skoleutvikling er temaer som omtales på tidlig 2000-tallet av Borko (2004). Hun foretar en review av forskning på lærernes profesjonelle utvikling og antakelsen om at dette igjen leder til bedre læring for elevene. Gjennom sitt arbeid peker Borko (2004) på viktige funn om hvordan profesjonell utvikling av skolen og lærerne leder til skoleutvikling, men det må settes i system og må initieres politisk. Til grunn for sin forskning legger Borko (2004) et situert perspektiv på læring. Teorier om situert læring peker på hvordan man lærer i sosialt organiserte aktiviteter hvor individets bruk av iboende kunnskap inngår som et bidrag i det sosiale fellesskapet (Borko med referanse til Greeno, 2003; Lave & Wenger, 1991). Hun argumenterer for at læringsfellesskap kan betegnes som læring i en sosiokulturell ramme og fører til at lærerne lærer og utvikler seg. Hovedfokuset i studien er hvordan politisk initierte skoleutviklingsprogrammer endrer og utvikler lærerprofesjonen. Når hun trekker frem og redegjør for det hun omtaler som «Well-Specified Professional Development Programs» (initierte og spesifiserte skoleutviklingprogrammer), trekker hun også frem viktigheten av at lærerne lærer hverandre; «teachers teaching teachers». Det blir her pekt på hvordan lærerne i interaksjon med hverandre utvikler profesjonen i fellesskap. Det blir trukket frem at det må legges føringer for slike programmer og legges til rette for samarbeid. Studien sier lite om ledelsens rolle ved implementeringen av slike programmer.

Darling-Hammond, Hyler & Gardner (2017) har studert og skrevet en rapport om lærernes profesjonelle utvikling. Å utvikle sin profesjonalitet er nødvendig for at lærerne skal kunne imøtekomme økende krav til ferdigheter som elevene skal lære. Utvikling av profesjonell praksis vises når man kan spore en generell endring i praksis, som igjen får effekt i elevenes læringsutbytte og resultater. Effektiv profesjonell utvikling defineres som profesjonsutvikling

som resulterer i endringer i lærernes praksis og forbedringer i elevenes læringsutbytte. Darling-Hammond et al. (2017), gikk i sin review gjennom 35 studier i verdensomspennende kontekst gjennom de siste 30 årene, som viser en positiv sammenheng mellom lærernes profesjonelle utvikling, praksis og elevenes læringsutbytte. De fant syv sammenfallende forestillinger om effektiv profesjonell utvikling, og samarbeid var en av dem. For å få til en kvalitativt god profesjonell utvikling må man legge til rette for at lærerne kan dele ideer, samarbeide om sin læring og utvikle et læringsfellesskap. Ved å samarbeide, skapes læringsfellesskap som kan bidra til en positiv endring av kultur og måten man lager planer for trinnet, avdelingen, skolen som helhet eller mellom skoler. Gjennom sine analyser fremhever Darling-Hammond et al. (2017) at gjeldende styringsintensiver som legger føringer for skoleutvikling generelt, gjør at rektor vil kunne bli utsatt for styringsintensiver som vil kunne påvirke implikasjoner for ledelse. I studien henstilles det til at for å få til en varig effekt av profesjonell utvikling, bør det settes i system for å skape et best mulig læringsmiljø for elevene, slik at de kan møte kravene til ferdigheter som forventes i fremtiden. Lærernes erfaringer må derfor bindes sammen til en felles kultur for læring og evaluering. Her trekkes også skolelederne frem som brobyggere ved at det fokuseres på muligheter og et større fokus på å lede lærernes utvikling. I sin review retter Darling-Hammond et al. (2017) oppmerksomheten på profesjonelle læringsfellesskap, og et av områdene inneholder også kunnskap om elevdata.

Hargreaves (2008) gjorde en studie om samarbeid i amerikanske videregående skoler på tidlig 1990-tallet. Det ble fokusert på skolenes iboende individualistiske kultur og overgangen til samarbeidskultur. Resultatet av studiet var funn om at kollegial støtte og tilhørighet til et fellesskap gjør lærerne mer innstilt på utvikling. I tillegg fant Hargreaves (2008) ut at når lærere gjennom kollegialt samarbeid diskuterte elevdata, kunne man se en sammenheng med forbedring av elevresultatene. Hargreaves (2008) nevner flere former for samarbeid.

*Påtvunget kollegialitet* blir brukt som en betegnelse for implementering av lærersamarbeid satt i system, og selv om dette kan være utfordrende for enkelte, er det likevel å betrakte som viktig for å få til endring og utvikling. Ved initiering og implementering av læreplanreformer, blir fokuset på samarbeid i lærerteam av stor betydning for å få til en god prosess. Hargreaves (2008) peker videre på tid og retningslinjer for samarbeid, hvilket naturlig kanaliseres mot skolens ledelse. Det er lederens ansvar å sørge for at det skapes en felles forståelse blant lærerne når man arbeider med læreplanreformer eller annet elevrettet arbeid. I studien ble det

fanget opp at noen likevel er kritiske til påtvungen kollegialitet, og motforestillingene dreier seg om tid til samarbeid og det å skulle samarbeide. Det ble pekt på at samarbeid kan ha mange definisjoner og at rammene for samarbeid må være klare og tydelige.

Profesjonelt teamarbeid tematiseres av Jensen (2018) og innsamling av data gjøres i denne studien med bruk av videoopptak. Bruk av video genererer en annen type skoledata og fokuset i forskningen er på ledelse av profesjonelt teamarbeid. Jensen (2018) belyser i prosjektet «Læring og ledelse» forhandling om formål og fokus i profesjonelt teamarbeid. I prosjektet møter vi et team som diskuterer formål og fokus for eget arbeid. Målet for teamet er å utvikle et språk, en kultur og et system for læringssamtaler i lærerteam. Formål og fokus kan være ulikt forankret hos medlemmer i et team som skal arbeide sammen. Som nevnt over vil en del av arbeidet i teamet derfor kunne være å forhandle seg frem til felles formål og fokus for arbeidet. Forskningen setter også fokus på bruk av redskaper i det profesjonelle arbeidet. Dette kan eksempelvis være planer, digitale presentasjoner og bøker (Jensen, 2018). Det som presiseres i forskningen er at redskapene ikke nødvendigvis medierer i samsvar med intensjonene, men kan mediere noe helt annet. En årsak til dette er at deltakerne i et samarbeidende team ikke bruker samme redskaper til daglig eller bruker redskapene på ulike måter. Mediering kan forstås som formidling. Dette utdypes nærmere i kapittel 3.

Hvordan elevresultater tas i bruk i skoleforbedringsarbeid i videregående skole er rammet inn i masterstudien til Jacobsen (2018). Jacobsen bruker kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) som teoretisk rammeverk. Studien finner at rektor gjør både avdelingsledere og lærere ansvarlige for elevresultatene. Dette følges opp ved at rektor ovenfor avdelingsledere og lærere synliggjør mål og en forventning til oppfølging og analyser av måloppnåelsen knyttet til elevenes resultater. Det brukes ulike elevresultater når måloppnåelse diskuteres i møter, men eksamensresultater ser ut til å ha en sentral plass. Funn fra studien viser at forventninger fra ledelsen har betydning for hvordan det arbeides med elevenes resultater. Når lederne har samtaler med enkeltlærere eller lærerteam, er det fokus på relasjoner og samtalene er dialogpreget. Samtidig viser analysene fra læringsfellesskapet i teamene at det er liten grad av forpliktelser knyttet til forbedring av praksis. Funn fra studien viser også at resultatsamtalene lærerne har, resulterer i enighet, men når de uttrykker behov for forbedringer av praksis, er de forholdsvis små. Det pekes her på en generell implikasjon knyttet til ansvarliggjøringskonteksten og forståelsen for betydningen av ansvarliggjøring i egen praksis.

Reviewene om profesjonelle læringsfelleskap peker på at lærerne må ha en aktiv rolle i skolens utviklingsarbeid (Jensen & Møller, 2013; Stoll et al., 2006). Det trekkes videre frem at læringsfelleskap som deler verdier, visjoner og diskusjoner, opplever et kollektivt ansvar for elevenes læring som fører til kollektiv læring og utvikling (Stoll, 2006). Det pekes også på at rektor sin rolle er viktig og evnen til å kunne distribuere ledelse er viktig (Jacobsen, 2018). Skoleutvikling må situeres ved at det settes i system (Borko, 2004). Det er viktig å få til samarbeid for å ivareta lærerne profesjonsutvikling og ledere må fungere som brobyggere (Darling-Hammond et al., 2017). Å kunne diskutere i et kollegialt samarbeid vil kunne gi resultater for elevenes læring (Hargreaves, 2008). Forskningen setter også fokus på bruk av redskaper i det profesjonelle arbeidet (Jensen, 2018).

I det neste delkapitlet viser jeg til reviewer om hvordan man arbeider med elevdata i skolen. Jeg bruker begrepet lærerteam når jeg omtaler samarbeid blant lærere.

## 2.3 Bruk av elevdata

Innføringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i Norge i 2005, som inkluderte nasjonale prøver, var en del av en dreining mot et større fokus på elevenes skolerresultater (Skedsmo, 2009; Skedsmo & Mausehagen, 2016). Ved bruk av elevdata<sup>3</sup> som kunnskapskilde til diskusjon i lærerteam, kunne dette fremkalle nye perspektiver, et mer kritisk blikk på egen undervisningspraksis og drøfting av i hvor stor grad utviklingstiltak fungerer hensiktsmessig for elevenes læringsutbytte (Mausehagen et al., 2018). I denne studien undersøkes hvordan lærere samtaler om og arbeider med elevdata. Begrepet resultatmøter eller arbeid med elevdata synes gradvis å implementeres i norsk skole. Når kunnskapen om elevdata øker, ses dette gjerne i sammenheng med forventning om utvikling og skoleforbedring (Jensen, 2018). Det er derfor naturlig å se arbeid med elevdata i en skoleforbedringskontekst med fokus på de profesjonelle samtalene som foregår i lærerteam. Delkapitlet gir et overblikk over forskning og studier foretatt innenfor fokusområdet elevdata.

Vesco, Ross & Adams. (2007) foretok en review om virkningen av profesjonelle læringsfelleskap og lærernes praksis og hvordan elevene lærer. De tok for seg 10 amerikanske og en engelsk studie. Hovedfunnet fra studiene er at en vellykket utvikling av

---

<sup>3</sup> Elevdata kan defineres som informasjon som fremkommer av standardiserte tester og/eller evalueringer i skolen.

profesjonelle læringsfelleskap har en positiv effekt på lærernes praksis og elevenes læring. Et funn fra studien er at når man diskuterer elevdata i profesjonelle læringsfelleskap, skjer det en endring i læreres praksis. En endring i lærernes praksis vil kunne føre til endring av elevenes læring. Videre viser funn fra studien at det rettes et større fokus mot elevenes læring når lærerne arbeider med elevdata. I tillegg oppleves det at arbeid i profesjonelle læringsfelleskap styrker fokuset på læringstrykket hos lærerne. Konklusjonen til Vescio et al. (2007) er at læreres deltakelse i læringsfelleskap endrer måten lærerne snakker om praksis og behandling av elevdata.

Prøytz, Mausehagen & Skedsmo (2017) publiserte en reviewartikkel hvor de henviser til bruk av elevdata i skolekontekst fra engelsk-, tysk- og skandinaviskspråklige land. Det ble foretatt en systematisk undersøkelse av studier av totalt 129 artikler om temaet databruk i utdanning i ulike kontekst, land og regioner. Studiene undersøkte strukturer og systemer når det gjelder bruk av elevdata. De engelskspråklige studiene var i hovedsak empiriske og ofte opptatt av implementering og effektivitet når man arbeider med elevdata. De tyske og skandinaviskspråklige studiene fokuserte i større grad på diskusjoner og analytiske refleksjoner om hvordan man bruker elevdata i utdanningsinstitusjoner. Det ble identifisert, presentert og diskutert seks undersøkende moduser om forskning på bruk av elevdata, som kan skape en mer nyansert forståelse for arbeid med databruk i utdanningsinstitusjoner.

Forskningsprosjektet PraDa, hadde som mål å gi ny kunnskap om hvordan lærere, rektorer og skoleeiere tar i bruk resultater fra nasjonale prøver og karakterer i sitt arbeid på ungdomstrinnet i Oslokolene. Behandling av resultater og informasjon fra standardiserte tester som nasjonale prøver, er et forholdsvis nytt fenomen i styringen av den norske skolen og også del av en internasjonal trend. Det er likevel klare politiske forventninger til at elevdata tas i bruk i utviklingsarbeid i skoler (Mausehagen et al., 2018). Prosjektet utforsket ulike praksiser rundt bruk av elevdata. Det ble i prosjektet funnet at måter skoler diskuterer elevdata på i utviklingsarbeid, er å sammenlikne resultatene med naboskoler, med gjennomsnittet i kommunen, fylket eller nasjonalt for å sjekke at skolen er på «riktig spor», å bestemme forbedringstiltak, å prioritere måter for profesjonsutvikling, å legitimere beslutninger, å holde lærerne ansvarlige og at de forplikter seg til avgjørelser om skolens prioriterte områder. Det kan også være betimelig å sjekke at elevene ligger på akseptabelt nivå, hvilke oppgaver elevene mestret og hvilke typer oppgaver som viste seg å være vanskelige (Mausehagen et al., 2018). De nasjonale prøvene er et forholdsvis nytt verktøy

ved siden av karakterer som har vært den tradisjonelle formen for vurdering. I et styringsperspektiv har de nasjonale prøvene og elevdata generelt fått en kontrollfunksjon (Mausethagen et al., 2018).

Vennebo (2018) har studert hvordan profesjonelt arbeid i team blir innovativt når det utvikles nye strategier og løsninger. Innovasjon forbindes med begrepet nyskaping og kan ses som implementering og tilpasning av «ferdigpakket kunnskap» i etablerte og pågående praksiser (Vennebo, 2018 med referanse til Vennebo, 2014). Studien bygger på doktorgradsavhandlingen til Vennebo fra 2014, som undersøkte fenomenet ledelse i innovativt arbeid i skoler. Her ble det hentet empiri fra to norske skoleforbedringsprosjekter og rammeverk var kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT). Det ble her foretatt en gjennomgang av internasjonal empirisk forskning på skoleforbedring de siste 50 årene, og funn fra dette arbeidet viser en klar utvikling av innovativt arbeid. Det innovative arbeidet i skolen har beveget seg fra å ta imot ferdige ressurser konstruert utenfor skolen, til kollegialt samarbeid innad på skolen for å utvikle ressurser sammen. Ledelsen ved skoler samhandler i dag i større grad med sine kollegaer. Distribuert ledelse blir i denne sammenheng trukket frem som en tilnærming til skoleutvikling. Med dette menes at ledere ansvarliggjør både mellomledere og lærere. Innovasjon skjer når kollegasamarbeid bringer frem ulike perspektiver og når man i lærerteam bryter med etablerte mønstre og tenker nytt sammen, med støtte fra ledelsen (Vennebo, 2018).

Delkapitlet viser at det er lite forskning på hva som foregår i skolen i form av uformell læring og prosessarbeid (Little, 2011). Det mangler også studier knyttet til hvordan man i lærersamarbeid utvikler kunnskap når det arbeides med evidensbasert<sup>4</sup> praksis (Coburn & Turner, 2011). Trenden i utdanningssektoren de senere årene er at elevdata og evidensbasert praksis legges til grunn for skoleutviklingsarbeidet. Både i internasjonal og norsk kontekst er det etablert en praksis hvor det i større grad nyttiggjøres elevdata når drøftinger og beslutninger skal tas knyttet til skoleutvikling. Det er imidlertid lite forskning på hvordan skolene faktisk bruker data for å oppnå en endring (Spillane, 2012). Når elevdata brukes som kunnskapskilde til diskusjon i lærerteam, kan det føre til nye perspektiver når man tar et kritisk-konstruktivt blikk på egen praksis (Skedsmo 2009; Skedsmo og Mausethagen 2016). Ved økt kunnskap, øker forventningene til arbeidet som gjøres (Jensen, 2018).

---

<sup>4</sup> I forskning og faglitteratur beskrives evidensbasert praksis i skolen som strategier, metoder, prinsipper, programmer, tiltak og teknikker (Ogden, 2013).

Læringsfellesskap skjerper fokus på elevens læring og læringsfellesskap endrer måten man diskuterer praksis (Vesco et al., 2007). Videre ser vi at databruk i skolen skaper effektivisering (Prøytz et al., 2016). Å diskutere elevdata har fått en større plass i organiseringen av skolens utviklingsarbeid (Mausethagen et al., 2018). Nye og innovative måter å arbeide med elevdata har ført til ny praksis i form av nye strategier og løsninger i skolen. Det kollegiale samarbeidet er innovativt når man utvikler ressurser sammen (Vennebo, 2018).

I det neste delkapitlet har jeg gjort et review knyttet til ansvarliggjøring.

## 2.4 Ansvarliggjøring

Denne studien ser ikke eksplisitt etter tegn til eller former for ansvarliggjøring, men det er knyttet til lederperspektivet, og ligger som et bakteppe i studien. I dette delkapitlet tematiseres ansvarliggjøring i norsk kontekst, men det er likevel nødvendig å trekke linjene til hvordan internasjonalt arbeid med skoleutvikling og ansvarliggjøring har påvirket norsk skole. Ansvarliggjøring knyttet til arbeid med elevdata er et stort tema, men det er brukt eksempelvis kombinasjonen «elevdata og ansvarliggjøring» og «professional learning communities and accountability» ved søk etter reviewer og studier.

Stoll & Louis (2007) diskuterer hvordan profesjonelle læringsfellesskap er definert og hvordan slike læringsfellesskap forstås og ledes. De har undersøkt forskning på feltet og intervjuet rektorer i amerikansk kontekst, med referanser til ideen om PLC (professional learning communities). Det vises til eksempler hvor rektorer understreker at skolen ikke kan utvikle seg i tråd med alle trender som den eksponeres for, men det er likevel viktig å etablere en vilje og kultur for skoleutviklingsarbeid gjennom kollegasamarbeid. De har videre undersøkt hvordan skoler utvikler kollegasamarbeid og hvordan slikt samarbeid utvikler lærere, elever og foreldresamarbeidet. En skoleleder bør legge til rette for lærernes individuelle læring, og kollektiv kunnskap om profesjonsutvikling som utvikles i læringsfellesskap eller lærerteam. Dette vil igjen ha stor innvirkning på elevens læringsmiljø. Det vil være viktig for skolelederne å støtte og gi føringer for samarbeidet i lærerteamene. Ledelsen må sørge for at man binder sammen det tradisjonelle og allerede eksisterende kunnskap i et kollegium, med nye trender og forventninger til hvordan elevene skal møte kunnskap og ferdigheter som venter dem i morgendagens samfunn. Også her blir det trukket

frem retningslinjer for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, retningslinjer som i større grad initieres av politikere og myndigheter og måles i skolens resultater. Det er likevel utfordringer knyttet til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Et funn fra studien er at det krever mye av ledelsen å endre en organisasjonskultur for å etablere gode profesjonelle læringsfellesskap som fører til skoleutvikling. For å få til dette må man studere hva som skjer når lærere kommer sammen for å diskutere og samtale. Det pekes videre på hvordan ledelsen ansvarliggjør lærerteamene. Et annet funn er at lærerteam ikke nødvendigvis bare kan samles for å tenke høyt sammen, de må ha klare føringer som eksempelvis hvordan vi kan gjøre dette bedre, og være forberedt på at konklusjonene man kommer frem til i dag, kan endre seg om et år.

Begrepet accountability (ansvarliggjøring) har i norsk kontekst utviklet seg over tid. Da det norske skolesystemet ble bygd opp, var det lovverket som avgjorde hva lærerne skulle gjøre. I oppbyggingen av velferdsstaten fikk lærerprofesjonen en annen tillitt til å utføre sin profesjon, og det ble ikke utført noen form for kontroll (Rørvik, 2007). Nyere trender legger opp til at lærerprofesjonen skal ansvarliggjøres i større grad og tillitt til at man gjør det som er forventet er ikke lenger godt nok. Det er større fokus på kvalitet og profesjonsutvikling knyttet til arbeid med elevdata. For å forstå og kjenne igjen kvalitet i grunnskolen, har norske elevers resultater på internasjonale undersøkelser blitt brukt til å legitimere kvalitet (Elstad & Sivesind, 2010). Det har vært et økende fokus på å arbeide forskningsbasert i skolen, og forventningene om bruk av elevdata har sammen med å jobbe forskningsbasert forutsatt utstrakt bruk av abstrakte kunnskapsformer. Abstrakte kunnskapsformer kan ifølge Hermansen & Mausestagen (2016) forklares som generelt formulerte forskningsfunn og kvantitative datakilder. Når forskningsresultater omtales som abstrakte betyr det gjerne at funnene er blitt dekontekstualisert. At funnene er blitt dekontekstualisert kan bety at elevers resultater ofte blir omtalt i et kvantitativt format og statistisk uttrykt. Lærerne må tolke kunnskapen og utforske meningspotensialet som ligger i statistikken for å forstå hva det betyr for egen praksis (Hermansen & Mausestagen, 2016).

Gjennom analyser av endringer i utdanningspolitikken og styring av skolen i norsk kontekst pekes det på at resultatstyringen har en dobbel funksjon (Mausestagen et al., 2018). At resultatene gir informasjon om prestasjonsnivået til elevene, pekes på som en funksjon. Denne funksjonen kan brukes til å kontrollere både skoleleders og lærers arbeid, i tillegg til graden av måloppnåelse. Det er i tillegg forventninger til at resultatene i skolen skal kunne brukes



som grunnlag for å ta beslutninger om for eksempel hvilke tiltak som kan settes inn for å forbedre elevresultatene. Dette pekes ut som en annen funksjon resultatstyring har (Skedsmo, 2009). Gjennomgang av forskning på ansvarliggjøring relatert til skoleledelse i norsk kontekst, viser at spenningen mellom de to funksjonene er knyttet til ulike former for ansvarliggjøring (Mausethagen et al., 2018). Prestasjonsorientert og faglig-profesjonell ansvarliggjøring er begreper som har blitt forsket på over tid, men samspillet mellom disse to formene for ansvarliggjøring har ikke fått like stor oppmerksomhet. Prestasjonsorientert ansvarliggjøring omhandler å stå til ansvar for det som kalles fastsatte kvalitetsindikatorer som f. eks resultater på nasjonale prøver. Faglig-profesjonell ansvarliggjøring er koblet sammen med f. eks faglig-pedagogiske overveielser, faglig skjønn og sentrale verdier som har betydning for profesjonen, som blant annet etiske normer. Lærerne er tillagt stor tillitt, men selv om den faglig-profesjonelle ansvarliggjøringen står sterkt i norsk kontekst, blir det stilt spørsmålstegn ved om den er sterkt nok kritisk til at den fører til endringer i skolen (Mausethagen et al., 2018).

Mausethagen, Skedsmo & Prøytz (2016) har undersøkt lederutfordringer knyttet til bruk av elevdata i forbedringsarbeid. De fremhever særlig tre forhold som synes viktige; etablering av horisontale møteplasser (på tvers av skoler), integrering av kunnskapskilder og utvikling av eksisterende praksiser utover de kortsiktige og konkrete tiltakene. Mausethagen et al. (2016) hevder, med referanse til Kelchermans (2006), at den lokale og tette kollegialiteten kan gjøre det vanskelig å utfordre hverandre, stille spørsmål som kan utfordre og være kritiske til eksisterende praksis. Det ser derfor ut til at horisontale møteplasser, der lærere og ledere på tvers av skoler møtes, kan ha et sterkere utviklingsperspektiv. Bruken av kunnskapskilder synes relativt lik på tvers av skoler selv om ansvarliggjøringsprosessene i kommunene har ulik form. Det fremheves at profesjoners kunnskapsbaser er sammensatt og mangfoldige, og at de viktigste sammenhengene er praktiske. Forventningene om å bruke resultater og forskning i utviklingsarbeid utfordrer derfor skolen i forhold til lærernes kunnskapsbase og i hvilken grad slike forventninger oppleves som en inngripen i det profesjonelle handlingsrommet. Lederens rolle blir å rekontekstualisere forskning og ulike typer elevdata til lokale forhold for å bringe inn nye forslag til løsninger i diskusjonen rundt elevdata. Det blir også viktig å finne balansepunktet mellom ulike former for ansvarliggjøring. Mausethagen et al. (2016) viser til at det derfor kan være interessant hvordan skoleledere avkoder og implementerer forventninger som blir stilt til dem om ansvarliggjøring. Dette er ikke en del av

denne studien, men det er likevel relevant når det gjelder lederansvaret i profesjonelle læringsfellesskap.

I neste og siste delkapittel oppsummeres reviewkapitlet.

## **2.5 Oppsummering**

Formålet med kapitlet har vært å formidle relevant forskning og funn knyttet til profesjonelle lærerteam og bruk av elevdata. Perspektiver på prinsippet om ansvarliggjøring i en lederkontekst er også belyst. Arbeidet med å finne eksempler på tidligere forskning viser at det finnes lite forskning på lærerteam som behandler elevdata i skolen i norsk kontekst, enn det finnes studier som belyser profesjonelle læringsfellesskap, bruk av elevdata og ansvarliggjøring internasjonalt. Bruk av elevdata i resultatmøter er det blitt forsket på gjennom PraDa-prosjektet, selv om forskningen i dette prosjektet har vært eksplisitt rettet mot hvordan elevdata brukes, i motsetning til min studie som fokuserer på hva som karakteriserer samtale i diskusjonen. Det er skrevet mye om ansvarliggjøring både i nasjonal og internasjonal forskning og i norsk kontekst er det etablert en praksis hvor skoleledere og lærere i større grad ansvarliggjøres når det gjelder kunnskap om elevdata. Formålet med denne kunnskapen er bedre læringsmiljø for elevene (Skedsmo & Mausethagen, 2016).

I det neste kapitlet, kapittel 3, presenteres relevant teori for å analysere problemstillingen min; profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres.

## 3 Teoretisk rammeverk

Formålet med kapitlet er å presentere studiens perspektiv og teoriramme. Først redegjøres det for et sosiokulturelt teoriperspektiv og linjene trekkes tilbake til Vygotsky og den sosiokulturelle teoriens opphav. Deretter redegjøres for kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) med fokus på andre generasjon CHAT, og mer spesifikt for analysebegreper for hvordan elevdata diskuteres i lærerteam.

### 3.1 En sosiokulturell innramming

I dette delkapitlet redegjøres det for studiens sosiokulturelle innramming. I sosiokulturell teori vektlegges det at all læring foregår i en sosial kontekst. Sosiokulturell teori har således et relasjonelt fokus. Mine data er hentet fra samtaler i lærerteam og sosiokulturell teori kan benyttes til å operasjonalisere hvordan elevdata diskuteres. Sosiokulturell teori har også fokus på bruk av ulike kulturelle redskaper eller verktøy (artefakter) i sosiale settinger, noe som gjør slike teorier relevante for studiens formål. Sosiokulturell teori er i hovedsak belyst ved Dysthes (2001) forklaringer, men det vises også til primærkilder og annen litteratur i dette kapitlet.

Hovedbudskapet i et sosiokulturelt perspektiv er at læring er en sosial prosess og individets læring og iboende kunnskap må ses i sammenheng med språk, kultur og sosialt fellesskap (Dysthe 2001). Det er i samspill mellom individuelle og kollektive praksiser at læring skjer. I følge Vygotsky (1886-1934) og den kulturhistoriske tradisjonen står verbalspråket i en særstilling som et kulturelt redskap som medierer læring, og enkeltindividet utvikler kompetanse gjennom språklig samhandling i fellesskap (Dysthe, 2001). Mediering betyr at verktøy (kulturelle redskaper) og språklige tegn trekkes inn i måten man formidler en aktivitet (Dysthe, 2001). Vygotsky (2004) definerer to typer verktøy; fysiske (materielle) og psykologiske (intellektuelle). De fysiske redskapene er kulturelt utviklet og er verktøy vi har tilgang på. Erfaringer man gjør ved hjelp av fysiske redskaper fremmer læring, og språket er det viktigste psykologiske redskapet.

Det er hvordan individet anvender kunnskapen man har, som viser hva man har lært, og det er ikke læring før man anvender det på et vis. Kunnskap er en sosial prosess som er distribuert

via verktøy og det sosiale. Alle verktøy er i bunnen og grunnen kulturelle eller sosiale. Dette er en del av kjernen i det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe 2001; Vygotsky 2004).

I forskningsarbeidet er det satt søkelys på hvordan lærere i team samtaler om elevdata. Det er gjort observasjon og opptak av lyddata fra konkrete praksiser for å si noe om hvordan dette situeres. Læring kan forstås som distribuert og det betyr at det ikke bare er noe som den enkelte sier, men det er fordelt mellom de som er deltakere i aktiviteten. Fokuset blir derfor på det kollektive og hva den enkelte bringer inn i fellesskapet. Et sosiokulturelt perspektiv kan forklares gjennom sentrale aspekter (Dysthe 2001, s. 43). I det følgende delkapitlet redegjøres det for aspekter ved det sosiokulturelle perspektivet på læring.

## **3.2 Aspekter ved et sosiokulturelt perspektiv på læring**

Når mennesker befinner seg i grupper, situasjoner eller læringsfellesskap kalles det *situert læring*. Konteksten eller aktiviteten man er i når man lærer, er av stor betydning for hva vi lærer. Samsillet mellom personer, kontekst og bruk av redskaper får stort fokus. Når man bruker allerede kjent kunnskap for å bygge ny kunnskap, vil omgivelsene og læringsrommet man befinner seg i, ha betydning (Dysthe, 2001).

Gjennom *interaksjon* med andre utvikler vi kunnskap. I et læringsfellesskap vil deltakelse i kulturens aktiviteter være av betydning for hva som blir lært og hvordan det læres. Gjennom deltakelse vil man bli utfordret både når det gjelder å handle i samsvar med eksisterende kultur, bli en del av den, videreføre den og eventuelt endre den. Samtidig vil aktiviteten som foregår i et læringsfellesskap kunne konstruere individuell kunnskap (Dysthe, 2001).

Individene som *deltar i et læringsfellesskap* besitter ulik kunnskap. Både personer og redskaper som er en del av et fellesskap bidrar med sin individuelle kunnskap til at ny læring utvikles. Dyste (2001) betegner dette som at kunnskap er distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap. Fordi kunnskapen er fordelt, må læringen være sosial. Med referanse til blant annet Lave og Wenger («Situating learning», 1991) og Vygotsky (1987) beskriver Dysthe (2001:47) hvordan læring primært skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. Man flytter fokuset fra individets kognitive læring over til å studere sosiale aktiviteter og deltakelse i et fellesskap. Målet er å finne ut hva som gir den rette konteksten slik at læring

skjer. Det er hver og en sitt bidrag (individuell kunnskap) inn i felleskapet som genererer læring, og som skaper konteksten til kollektiv læring.

For å forstå kulturen rundt oss bruker vi de intellektuelle, fysiske og språklige redskapene vi har tilgang til. Disse redskapene *medierer* (formidler) virkeligheten i aktivitetene vi er en del av. Ulike redskaper medierer i ulike læringssituasjoner. Interaksjon og kommunikasjon mellom mennesker i et læringsfellesskap har betydning læring. Mediering blir også brukt om ulike typer hjelp og støtte i en læringsprosess. Dette kan være både personer eller redskaper (Dysthe, 2001, s. 46). Ulike redskaper påvirker vår mulighet til å «registrere» verden. Eksempel på dette er mikroskop eller blindestokk. Dette er redskaper som er utviklet gjennom tidligere erfaringer fra tidligere generasjoner og som vi benytter oss av (Dysthe, 2001).

Vygotsky fremsatte ideen om hvordan språket gjør at vi medierer verden rundt oss (Dysthe, 2001). Språket gir forutsetningen for læring og tenkning og fungerer som bindeledd mellom tenkning og kulturen vi er en del av. Vi lærer ved hjelp av ytre og indre dialog (tale). Ytre dialog er måten man kommuniserer ved hjelp av det sosiale språket. Vygotsky kalte dette for det sosiale planet. Indre dialog kan beskrives som det som gir grunnlag for tenkning, noe Vygotsky kalte det indre planet (Dysthe 2001, s. 49). Språket har altså en dobbel funksjon, man utvikler språk i samtaler med andre som fører til en indre samtale. Ved hjelp av tenkning bruker man det man lærer i kommunikasjon med andre og utvikler ny læring (Dysthe, 2001; Säljö, 2010).

Delkapitlet beskriver aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring. I neste delkapittel trekkes linjene tilbake til Vygotsky og den sosiokulturelle teoriens røtter.

### **3.3 Vygotsky og den sosiokulturelle teoriens røtter**

Vygotsky (1886-1934) var kritisk til dualismen den psykologiske forskningen presenterte, som på den ene siden var studier av ytre observerbar atferd (behaviorismen og pavlovianerne) og på den andre siden de indre mentale representasjoner (kognitivistene). Dualismen representerte et syn hvor man antok at tenkning kunne forekomme forut for språk og uavhengig av språk. Videre representerte det et kognitivt perspektiv hvor mennesket er adskilt fra verden og som handler i verden. Vygotsky hevdet imidlertid at tanker og språk utgjør en enhet som et resultat av menneskelig utvikling (Vygotsky, 2004, s. 9). Med sine ideer ble grunnlaget for den kulturhistoriske skolen lagt på 1920-tallet og tidlig 1930-tallet. Grunnlaget

var et dialektisk perspektiv på forholdet mellom ytre og indre aktivitet hos mennesket. For å forstå verden la han vekt på hvordan mennesket forstod verden ved hjelp av kulturelle verktøy (Dysthe 2001). Kulturelle verktøy kan forstås som påvirkning fra samfunnets utvikling. Satt i sammenheng med menneskelig samhandling ble begrepet «mediert aktivitet» introdusert. Mediering blir sett på som hovedpoenget til Vygotsky innenfor det dialektiske og sosiokulturelle perspektivet. Bruk av verktøy og tegn er måter man kan mediere en aktivitet. Ved bruk av redskaper som er utviklet for å gjøre en aktivitet, kan man samtidig lære seg aktiviteten ved å bruke redskapene. Mennesket kan også mediere en aktivitet ved bruk av tegn seg imellom i samme aktivitet. Tegn kan være språk (symbolsk kommunikasjon) og språket formidler aktiviteten (Vygotsky 2004, s. 10). Broen mellom verden og mennesket er mediering ved hjelp av verktøy. Man skiller ikke mellom mennesket og verden, det er en dialektisk prosess der alt avhenger av hverandre.

Mediering beskriver forholdet mellom subjekt (mennesket), objekt (stimuli) og verktøy (redskaper). Dette illustrerte Vygotsky i «medieringstrekanten». Mediering på individnivå forklarer hvordan mennesket handler i verden. Gjennom handling produseres aktivitet. Subjektet responderer på stimuli ved hjelp av redskaper. Subjektet påvirkes av situasjonen (den kulturelle konteksten) og tilgjengelige redskaper. Redskaper er produsert av mennesker og kan være både fysiske og psykologiske. Eksempler på fysiske redskaper kan være læreplaner og teknologiske verktøy. Psykologiske redskaper kan være språk. Som nevnt uttrykte Vygotsky at det alltid var redskaper involvert i et menneske, enten språklige eller fysiske (Engeström et al., 1999). Dette utviklet Engeström et al. (1999) videre i sitt aktivitetssystem og kalt det subjekt, objekt og mediering. Engeström et al. (1999) har videreutviklet «medieringstrekanten» til en del som handler om kollektiv virksomhet i aktivitetssystemet. Modellen av et aktivitetssystem illustreres i figur 3.3.1.

Vygotsky eksemplifiserte forholdet mellom individ og fellesskap gjennom bruk av vann som komplisert helhet (Jensen, 2018). Eksempelet gikk ut på at man ikke fikk en større forståelse av eller kjennskap til vann ved å undersøke hydrogenatomer eller oksygenatomer isolert, men ved å studere reaksjoner og interaksjoner mellom atomene. Satt i sammenheng med forskning vil det si at man ikke kan studere enkelte deler av fenomener som undersøkes, uten å ta hensyn til konteksten som fenomenet er en del av. Det er også viktig å huske på at teori er en

forenklet virkelighet og analysene i denne masteroppgaven kan således ikke belyse alle sider av virkeligheten i virksomheten.

Ved å undersøke og analysere hvordan lærere i team samtaler om elevdata, undersøkes en del av skolens virksomhet (aktivitetssystem). I det neste delkapitlet redegjøres det for kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) som grunnlag for utviklingen av aktivitetssystemet, og forklare hvordan skolen er et aktivitetssystem som igjen kan inneholde mindre aktivitetssystemer. Et lærerteam er et eksempel på et av skolens aktivitetssystemer.

### **3.4 Kulturhistorisk aktivitetsteori**

I dette delkapitlet presenteres kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) som grunnlag for å analysere hva som karakteriserer arbeidet med elevdata i lærerteam. Først gis en kort presentasjon av første generasjon CHAT. Deretter beskrives andre generasjon CHAT og sentrale begreper redegjøres for. Til slutt presenteres modellen av et aktivitetssystem og sentrale begreper som benyttes i analysen. Modellen av et aktivitetssystem er utviklet av Engeström (1987).

Aktivitetsteori er en måte å tilnærme seg menneskelig tenkning og aktivitet på, og læring utvikles gjennom aktivitet (Dysthe 2001, s. 59). Dysthe refererer til Engeström (1999) og hvordan han skiller ut tre generasjoner aktivitetsteori. Vygotsky (1886-1934) grunnla den russiske kulturhistoriske skolen (CHAT) i 1920- årene og i begynnelsen av 1930-årene. Leontiev (1903-1979) var en av Vygotskys studenter og videreførte hans arbeid. Engeström (1948-) videreførte Leontievs arbeid. Han kalte Vygotskys teoretisk bidrag for første generasjons CHAT, Leontievs bidrag for andre generasjon CHAT og sitt eget bidrag for tredje generasjons CHAT (Dysthe, 2001; Jensen, 2018, s. 22). Mens Vygotsky hadde fokus på enkeltindividets handlinger og bruk av redskaper, trakk Leontiev inn hvordan handlinger foregår i det kollektive arbeidsfellesskapet (virksomheten) og Engeström arbeid på tvers av virksomheter (arbeidskontekster) (Jensen, 2018, s. 23).

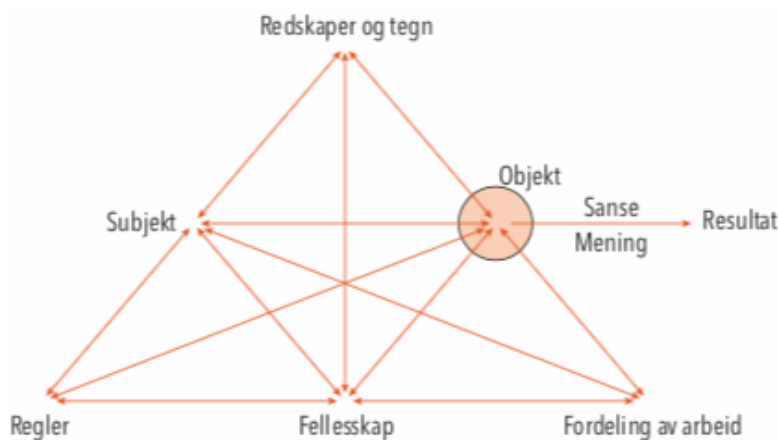
Siden studien belyser arbeid i lærerteam i en kollektiv kontekst, brukes andre generasjon CHAT som teoriramme og grunnlag for videre analyse. Prinsippet med andre generasjons CHAT er individers handlinger i arbeidet i den kollektive aktiviteten (Jensen, 2018). Hvert

enkelt individ bringer ulik forhåndskunnskap, ulike holdninger, ulike mål og ulike redskaper inn i arbeidsfellesskapet. Samtidig har arbeidsfellesskapet ofte en felles visjon eller mål for arbeidet. I arbeidet med elevdata i lærerteam vil eksempelvis mål for elevenes læring være i fokus, men et mål vil også kunne være teamdeltakernes egen utvikling i form av praksisforståelse. I noen tilfeller vil det kunne foreligge en konkret plan for arbeidet, i andre tilfeller vil målet være å utarbeide en plan. Hvert enkelt deltakers kunnskap vil kunne bidra inn i fellesskapet, men samtidig er det viktig at arbeidsfellesskapets medlemmer forstår den gitte hensikten med aktiviteten og at formålet med aktiviteten er motivasjon for arbeidet. (Jensen, 2018).

I det neste delkapitlet presenteres modellen av et aktivitetssystem utarbeidet av Engeström et al. (1999) og elementene (nodene) i dette.

### 3.5 Modellen av et aktivitetssystem

Det som skiller et aktivitetssystem fra et annet er det historisk generaliserte objektet, det vil si det som driver og motiverer aktiviteten (Jensen, 2018). Skolen er et eksempel på et aktivitetssystem hvor aktiviteten historisk rettes mot elevenes læring. Et sykehus er et eksempel på et aktivitetssystem som retter aktiviteten mot å gjøre pasientene friske. Studien belyser ikke all aktivitet i skolen, kun noen profesjonelle lærerteam. Disse forstås som lokale aktivitetssystemer. Figuren under (figur 3.5.1) illustrerer modellen av et aktivitetssystem og andre generasjons CHAT.



Figur 3.5.1: Modellen av et aktivitetssystem (Jensen, 2018 med referanse til Engeström, 1987, s. 78)



I modellen skjer et samspill mellom flere elementer eller noder i et aktivitetssystem. Vygoskys teoretiske bidrag om mediert handling kommer til syne i den øverste delen av trekanten. Den kollektive aktiviteten og teoretisk bidrag utarbeidet av Leontjev, kommer til syne i modellens nederste linje (bunnlinjen). I det følgende redegjøres det for de ulike nodene i aktivitetssystemet.

*Subjektet* refererer til individet eller gruppen som er fokus for mine analyser. Eksempelvis kan dette være en skoleleder, en ledergruppe eller fagseksjon, eller et lærerteam. Det er lærerteamene som er gjenstand for denne studiens empiriske eksempler, og således defineres som subjektet.

*Objektet* peker retning og gir energi til arbeidet, og betegnes som aktivitetens «råmateriale» eller problemområde. Dette er gjerne utviklet over tid og kan betegnes som historisk generaliserte objekter (Jensen, 2018 med referanse til Engeström, 1999b). Det er dette som skiller ett aktivitetssystem fra et annet. I skolen er aktiviteten rettet mot elevenes læring under påvirkning av reformer og nye redskaper som tas i bruk. Man kan da si at elevenes læring er den historiske aktiviteten eller objektet. Objektet i figuren har en ring rundt seg. Dette indikerer at objektet er fokuset for aktiviteten, men det inviteres også til personlig tolkning. Det enkelte medlemmet i et lærerteam vil for eksempel ha ulik tolkning av elevdata, eller hva som er den enkeltes formål i et teammøte. Objektet styrer hva man kan få til av mulige handlinger, og gir retning for aktiviteten, men er på ingen måte statisk.

*Situasjonsspesifikke objekter* referer til det som driver aktiviteten under arbeid med ulike problemområder (Jensen, 2018). Når objekter konstrueres eller rekonstrueres, vil deltakernes (subjektens) ulike motiver for aktiviteten kunne skape spenninger seg imellom. Det kan også oppstå konkurrerende situasjoner mellom andre elementer i aktivitetssystemet. Eksempler på dette kan være hvordan subjektene bruker redskaper. Denne studien tar for seg bruken av elevdata, selv om dette representerer kun en liten del av den totale aktiviteten som foregår i en skole. Lærerne i et team vil kunne ha ulik forståelse og tolkning av objektet (elevdata).

Ved hjelp av medierende artefakter, omgjøres objektet til *resultat* (Jensen 2018, med referanse til Engeström, 1999; Sannino, 2010). Selve resultatet kan også være en pådriver og motivator for aktiviteten. Når skolen betegnes som et aktivitetssystem, kan elevenes deltakelse i samfunnet være det som på sikt motiverer og driver aktiviteten (Jensen 2018, s. 26).

Redskaper og tegn refereres til som *medierende artefakter*, og kalles også for kulturelle redskaper da de er bærere av kulturen de er utviklet i (Jensen, 2018). Redskaper kan være et konkret, fysisk verktøy som kartleggingsskjemaer- eller prøver. Modeller og ideer er eksempler på tegn. Aktivitetssystemet som her presenteres er et eksempel på en teoretisk modell som er designet på grunnlag av bestemte ideer (Jensen, 2018). Det viktigste medierende verktøyet er likevel språket. Skjemaer og presentasjoner av for eksempel elevdata er andre eksempler på redskaper som former aktiviteter.

Konteksten i aktiviteten er representert med elementene *regler, fellesskap og arbeidsdeling* som vi finner i den nederste delen av trekanten. Med *regler* menes eksplisitte og implisitte reguleringer, normer og konvensjoner, samt standarder som begrenser handlinger innenfor et aktivitetssystem (Jensen, 2018). I skolen kan dette være f.eks regler for prosedyrer og arbeidsfordeling internt. Kontekstuelle faktorer kan legge premisser for muligheter og/eller begrensninger, påvirket av skrevne og uskrevne regler.

I aktivitetssystemet refererer *arbeidsfordelingen* til både horisontal fordeling av oppgaver og vertikal fordeling av makt og status (Engeström og Sannino, 2009; Jensen, 2018). I teamarbeid kan det for eksempel i horisontal form deles ut oppgaver til deltakerne, mens i en vertikal form kan deltakerne ha posisjonsmakt i form av å lede de andre.

*Fellesskapet* er betegnelsen på de som deler samme objekt. Dette avhenger av hvem som er definert som forskerens valg av subjekt. Ved å fokusere på et lærerteam, utgjør ledelsen, andre lærere eller ansatte på skolen, foresatte, m.fl, fellesskapet som har felles objekt. Objektet vil i denne studien hvor et lærerteam diskuterer elevdata, være elevenes læring og utvikling.

I neste delkapittel vil jeg redegjøre for «*produksjonen*» i et aktivitetssystem.

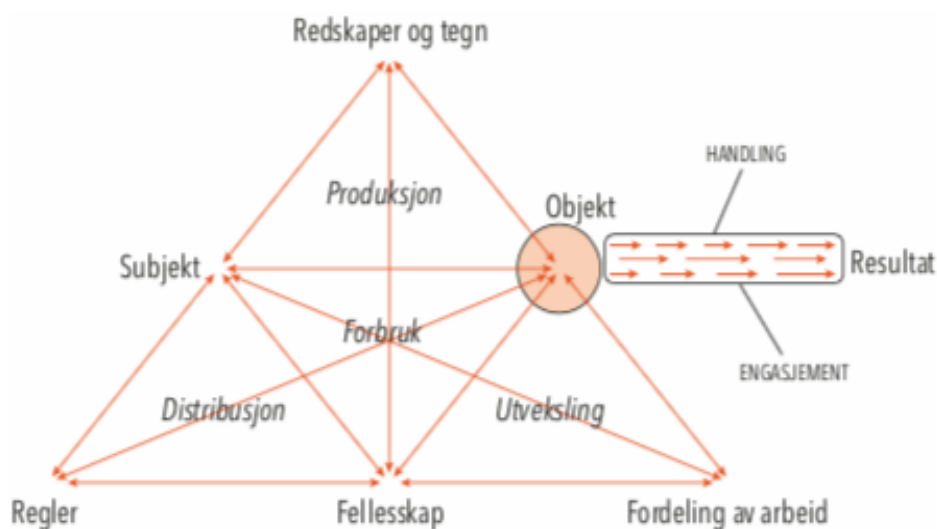
### **3.6 “Produksjonen” i aktivitetssystemet**

I dette delkapitlet redegjøres det for produksjonen i den delen av skolens aktivitetssystem som er gjenstand for studiet. Med produksjon menes hvordan teamene ved hjelp av ulike redskaper i aktiviteten de holder på med, medierer arbeid med elevdata. Ved å undersøke hva som karakteriserer samtalen i teamene, fokuseres det på talehandlingene, samt interaksjonen med elevdata.

Figuren på neste side (figur 3.6.1) visualiserer og får fram *strenger av handlinger* som kan være talehandlinger og handlinger der deltakerne for eksempel bruker dokumenter. Figuren får frem at i en aktivitet er det en rekke handlinger i det objektsrelaterte arbeidet. Engeström et al. (1999) skriver om engasjement, da det ikke er hele skolen og alt som foregår der, det er talehandlingene i teamene når de arbeider med elevdata som studeres. Med engasjement menes individuelle handlinger blant medlemmene i et team i relasjon til situasjonsspesifikke objekter (Jensen 2018, s. 109). Engasjement og aktivitet brukes i noen tilfeller som sidestilte begreper (Jensen & Lund, 2014).

Figuren viser hvordan noen talehandlinger er korte, noen er lange. I et lærerteam kan talehandlingene nesten gå parallelt og medlemmene overtar ord etter hverandre. Det kan forekomme at flere snakker på en gang. Noen ganger overlapper og kolliderer det, noen ganger i hver sin retning. Strenger av handlinger kommer til syne når teamene jobber med problemområder og når de diskuterer (Jensen, 2018). Dette kommer til syne i figuren ved hjelp av pilene som vises som korte og lange.

I tillegg til talehandlingene som foregår, skjer interaksjon med medierende verktøy (redskaper). Teammedlemmene tar på, løfter på og legger ting på bordene, som for eksempel kartleggingsplaner, dokumenter, skrivesaker, kartleggingsprøver og resultatbehandlinger. Til sammen kan interaksjonen mellom mennesker og interaksjonen med redskapene forstås som et engasjement eller situasjonsbestemte objekter (Jensen, 2018). På denne måten fanges engasjementet i det objektorienterte samarbeidet i arbeidet med elevdata, til sammenlikning med å fange opp aktiviteten i hele systemet. Det som studeres er produksjonen i en kortvarig aktivitet og ikke et nytt aktivitetssystem. Dette kan eksemplifiseres ved at et teamarbeid skifter folk og form og består ikke i evigheter. Det avløses av nye måter å organisere på, det varer en kortere periode, men skolen som aktivitetssystem består (Jensen, 2018).



Figur 3.6.1: Strenger av handlinger (Jensen, 2018, s. 109, med referanse til Engeström, 2008a, s. 257)

Som vi ser av figuren over (3.6.1) består aktivitetstrekanten av flere trekkanter. I denne studien er jeg mest opptatt av den øverste delen, det vil si hva lærere (subjektene) «produserer» gjennom bruk av ulike redskaper i samtaler når de arbeider med elevdata. Handlingene utgjør til sammen engasjement i arbeidet i aktiviteten. Hvorvidt det som blir til gjennom samtale «forbrukes» i andre sammenhenger, er ikke en del av denne studien.

I underkapitlet som følger, trekkes det frem bruk av redskaper i praksis.

### 3.6.1 Bruk av redskaper

I dette underkapitlet forklares bruk av redskaper. Engeström et al. (1999) skiller mellom bruken av redskaper da det kan være vanskelig å skille mellom redskaper og tegn i praksis. Når man samhandler i en aktivitet utføres bruken av redskaper veldig fort. Vi bruker mange begreper (tegn) når vi snakker. Samtidig blir vi i ark (artefakter), og ser på modeller (som egentlig er tegn).

For å analysere bruken av redskaper som knyttes til objektene, kan det skilles mellom «hva-artefakter», «hvordan-artefakter», «hvorfor-artefakter» og «hvor-artefakter» (Engeström et al., 1999). Ved å skille mellom ulike bruk av redskaper er det lettere å knytte de situasjonsspesifikke objektene til redskapene (Jensen, 2018, s. 109). «Hva-artefakter» kan

knyttet til objektene. I studien vil det være hva slags elevdata lærerne arbeider med. «Hvordan-artefakter» kan beskrive hvordan lærerne arbeider med elevdata (TI; skjema, nasjonale prøver; løse struktur), Hvordan-artefakter er prosedyrer for hvordan noe skal gjennomføres. «Hvorfor-artefakter» vil kunne fortelle eller lede frem til instruksjoner for hvorfor elevdata skal diskuteres. «Hvor-artefakter» kan identifisere og gi en pekepinn på formålet og potensialet til arbeidet med elevdata. Deltakerne i et team blir utsatt for ulike artefakter når de arbeider i en aktivitet. Vygotsky (2004) beskriver hvordan verktøyene man blir eksponert for inngår i en «dobbel-stimuli»-aktivitet. Lærerne i et team får ulike oppgaver knyttet til arbeid med elevdata (stimulans 1) og presenteres for ulike pedagogiske verktøy (stimulans 2) i arbeidet. Eksempler på oppgaver kan være plan for tidlig innsats med oppgaver som skal gjennomføres, eller at rektor gir muntlige oppgaver underveis i aktiviteten.

## **3.7 Oppsummering**

I dette kapitlet har det blitt redegjort for hvordan begreper innenfor sosiokulturell teori og aktivitetsteori kan anvendes som analytisk ramme i studien av profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres. Det har videre vært til hensikt å belyse hvordan sentrale elementer innenfor aktivitetsmodellen etter andre generasjons CHAT, har potensiale som analyseredskap i denne studien av arbeidet i lærerteam. I det neste kapitlet presenteres metodologisk tilnærming til studien og analysen.

## 4 Metodisk tilnærming

Formålet med kapitlet er å gjøre studiens design og metoder transparent. I kapitlet begrunnes valg av kvalitativ tilnærming til masterstudiet. Videre redegjøres det for valg av lydopptak og observasjon som metode, samt for valg av informanter og for hvordan dataene er samlet inn og hvordan det er analysert. I tillegg redegjøres det for hvilke tiltak som har gjort for å sikre studiens kvalitet og etiske dilemmaer. Kapitlet presenterer også den empiriske settingen som er studert.

### 4.1 Kvalitativ strategi

Forskningen som er gjort bygger på en kvalitativ strategi da en kvalitativ strategi egner seg til å studere sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Det sosiale fenomenet som er studert er samtale om elevdata i kollektivt arbeid i lærerteam. Dataene er samlet inn over en kortere tidsperiode og omhandler situasjoner og prosesser i teamarbeid.

I lys av tidligere forskning og relevant teori som sier noe om fenomenet, er det formulert en problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål som kan besvares ved hjelp av observasjon og lydopptak. I studien studeres profesjonelle samtaler i lærerteam. Det er valgt bruk av observasjon og lyddata som metode for å kunne følge samspillet i et lærerteam. Oppmerksomhet er derfor direkte knyttet til avleselige trekk knyttet til deltakernes interaksjon i møtet (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

### 4.2 Studiens metoder

I studien er jeg interessert i å undersøke hva som karakteriserer profesjonelle samtaler i lærerteam. Til dette har jeg vurdert observasjon som en egnet metode (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Observasjonene utgjør støttedataene i studien for å få med bruken av redskaper, mens det er lyddataene fra samtale som utgjør hoveddataene. Observasjon kan kategoriseres som strukturert, halvstrukturert og ustrukturert (Thagaard, 2013). Det er gjennomført ustrukturert observasjon med en åpen innstilling der en går inn i situasjonen og observerer før det tas stilling til betydningen for studien (Cohen et al., 2011). Lyddata kan klassifiseres som interaksjonsdata (Jensen, 2018). Utdragene som er plukket i analysedelen ut

er valgt ut fordi de viser gode eksempler på interessante funn som jeg følger opp med diskusjon.

## **4.3 Utvalg**

Utvalget er hentet fra to 1-7-skoler. Skolene er omtrent på samme størrelse; det er en klasse på hvert trinn og skolene har noenlunde samme demografiske innramming. Lederteamet på de to skolene består av rektor og to teamledere, hvorpå teamlederne også har funksjon som fagleder i deler av stillingen. Lederteamet utgjør skolens plangruppe. Teamlederne leder hvert sitt team; henholdsvis team 1-4 og team 5-7.

Empirien er hentet fra fem ulike teammøter som har diskutert elevdata. På grunnlag av skolens struktur; ulik tidsbruk, ulike tema og organisering av teamarbeidet, ble det deltatt på fire møter på den ene skolen og ett møte på den andre skolen. Innsamling av empiri strekker seg fra perioden januar 2018 til mai 2018. Sammensetningen på teamene er varierende og ledelsen av møtene har vært ulik fra skole til skole. Teamene har i det påfølgende analysearbeidet fått navn team 1-5. Alle deltakere har fiktive navn.

Et kriterium for valg av teammøter var at innholdet i møtene skulle omhandle drøfting av elevdata. Teammøtene er strategisk valgt ut for å få tilgang til empiri om arbeid med elevdata i eget forskningsarbeid. Det ble ikke laget noen kriterier for kjønn, alder eller faglig bakgrunn, fordi hensikten med forskningsarbeidet var å studere interaksjonene mellom medlemmene i et lærerteam når elevdata diskuteres. Dette blir omtalt som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Deltakerne representerer egenskaper som er relevante for forskningsarbeidet, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er at de er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2013).

## **4.4 Datainnsamling**

### **4.4.1 Forskningsprosessen**

Det ble gjennomført en pilotering høsten 2017 for å teste ut hvordan det fungerer å foreta en ikke-deltagende observasjon med lydopptak under et teammøte med fokus på elevdata. På

dette tidspunktet ble det også vurdert om det skulle følges opp med et kontekstuellt intervju. Etter gjennomført pilotering ble det gjort en vurdering på at analyse av lyddata med tilhørende observasjon ville kunne gi nok data til forskningsarbeidet. Det ble tatt kontakt med ledelsen på to ulike skoler (1.-7.) hvor forespørsel om deltakelse i masterstudiet ble presentert (vedlegg 1). Avtaler ble laget og deltakelse i teammøter ble datofestet. I de følgende underkapitlene beskrives forskningsprosessen.

#### **4.4.2 Gjennomføring av lydopptak**

Lydopptakene ble gjennomført på de to skolene fra januar til mai 2018. På den ene skolen ble det utført deltakelse i ett teammøte, på den andre skolen i fire teammøter. Tidspunktene for teamene var fastsatt av skolene og tidsrammen for teammøtene var ulik. Selve opptaket ble utført vet at opptaksutstyr ble lagt midt på bordet. Observasjonen ble utført utenfor «møtebordet», på en stol litt lenger unna. Det ble tatt observasjonsnotater under møtet for å sikre observasjoner av redskaper og tegn som lyddataene ikke ville fange opp. Fordelen med lydopptak er også at man kan gå tilbake og høre på lydopptakene i etterkant. Dette ble gjort ved flere anledninger for å kunne skille «stemmene» i det transkriberte materialet fra hverandre. Lyddataene ble i etterkant av møtene transkribert i sin helhet.

#### **4.4.3 Transkripsjon av lydfilene**

Transkripsjonen er foretatt med ordrett talespråkstil og det er brukt skriveprosedyre for å få med tenkepauser, nøling, latter og sukk, «snakking i munnen på hverandre», for å gi utfyllende forståelse for tolkning av innholdet. Det transkriberte materialet er gjennomgått flere ganger for å kunne nyansere og gripe forståelsen i interaksjonene på en bedre måte. Det har vært mange runder med utvelgelse og forkastelse av data. Dette kan kalles en «runddans» (Kvale og Brinkmann, 2015).

#### **4.4.4 Analysemetode**

Formålet med dataene som er samlet inn er å få belyst problemstillingen ved å svare på forskningsspørsmålene. For å beskrive hvordan samtalene forløper, hvilke problemområder som får fokus og om det finnes tegn til endring av praksis, er det benyttet samme analysemetode for alt datamateriale. Lyd- og observasjonsdataene gir grunnlaget for



interaksjonsanalyse, for hvordan arbeid med elevdata medieres og hvilke redskaper som benyttes. Analysearbeidet gjøres med fokus på den kulturelle rammen rundt aktiviteten som foregår og interaksjonen mellom deltakerne i teamet.

Selve analysearbeidet handler om å søke etter meningsinnhold. Når datamaterialet skal sammenfattes, vil det bli sett etter mønstre og sammenhenger, men også motsetninger eller spenninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Skolen er å betegne som en utdanningsinstitusjon og det å gjennomføre samtaler basert på data er et forholdsvis nytt fenomen i utdanningskonteksten. Å tilføre data til samtaler krever at man ikke bare leser dataene, man utfordrer tanker og ideer på en måte som skaper ny kunnskap (Earl & Timperly, 2009). Tidligere observert praksis hvor data er utgangspunktet for diskusjonen, har ofte tendert til å konkludere uten forankring i foreliggende data, og omtales som aktivitetsfeller. Man får en opplevelse av å være produktiv uten egentlig å fokusere på hvilke valg som er riktige i henhold til aktuell kontekst (Earl og Timperley med referanse til Katz, Earl og Jaafar, 2009).

### **D-analyse**

For å komme tett inn på interaksjonsdataene, har jeg brukt "D-analyse" slik den er forklart av Middleton (2009). Middleton utformet en kodebok som ble brukt i et større forskningsprosjekt i England, og som ble kalt D-analyse da kodeordene begynte på bokstaven D. Analysemetoden tar utgangspunkt i CHAT. Forskerne brukte D-analyse for å nyansere sider ved samtaler i team når det gjelder selve utviklingen i samtale. I mitt analysearbeid har jeg hatt fokus på hvilke temaer som problematiseres, hvordan samtale utvikler seg og om det er noe i samtale som indikerer endring av praksis når elevdata diskuteres i lærerteam. D-analysen Middleton (2009) presenterer har fem kode-kategorier. Disse er forklart i tabellen (Tabell 4,1) som presenteres nedenfor. De tre første kategoriene (kodene) omhandler hvordan samtaler forløper seg. Kategori fire vil jeg kunne bruke for å se etter tegn på om samtale fører til endrede perspektiver. Kategori fem vil kunne brukes til funn som viser utvikling av praksis.

Tabell 4.1: D-analyse (Middleton, 2009).

Kategorier/kode	Innhold
<b>1. Deixis</b> (tema)	Med deixis menes hvordan deltakerne i en gruppe nominerer eller peker på et tema som både får oppmerksomhet, og som det viser seg at får betydning for utviklingen av deltakernes forståelse i den påfølgende samtalen. I CHAT omtales dette som situasjonsbestemte objekter.
<b>2. Definition and delineation</b> (definisjon og avgrensning)	Undersøker hvordan temaet utvikles hos deltakerne og blir forstått som aktuelt og gjort relevant (kvalifisert), gjennom <b>a.</b> deltagernes nyanseringer, <b>b.</b> i forhold til tidligere, nåværende eller fremtidig praksis, <b>c.</b> gjennom utforsking som utvider/utvikler forståelsen.
<b>3. Deliberation</b> (overveielse og diskusjon som det brukes litt tid på)	Identifiserer hvordan man ved enighet kommer frem til hva som særpreger eller er generelle trekk ved tidligere, nåværende eller fremtidig praksis.
<b>4. Departure</b> (overveielser og diskusjoner som leder mot endring av praksis)	Undersøker hvordan deltakerne formulerer seg mer nyansert om temaene som diskuteres, og identifiserer skifte mot <i>kvalitativt ulikt syn på praksis</i> .
<b>5. Development</b>	Identifiserer når deltakerne uttrykker <i>nye arbeidsformer</i> som danner grunnlag for eller har blitt en del av en ny praksis. Arbeidsformene regnes som en garanti for en betydelig rekontekstualisering av praksis.

I analysearbeidet vektlegges kode 1-3 knyttet til hvordan samtalen forløper seg og hvilke problemområder som settes på dagsorden. Når jeg ser etter tegn til endring av praksis (kode 4), ser jeg etter om teamet etablerer en ny forståelse for praksis som er ulik den gamle. I tillegg vil jeg forsøke å identifisere om et eventuelt skifte mot ny praksis (kode 5) danner grunnlag for nye arbeidsformer som utvikler praksis.

Når jeg har gått gjennom lyddataene, har jeg sammen med notater som forklarer fysiske redskaper som ble observert i rommet, kodet funnene etter D-analysen (jf. Middleton, 2009).

Episoder jeg har valgt ut er relevante fordi de kan identifisere engasjement, hvordan elevdata diskuteres og at aktiviteten «produserer» noe kollektivt. Elevdata er et avgrenset tema og kan forstås som et situasjonsspesifikt objekt.

Episoder og relevante funn fra empirien jeg har samlet inn presenteres i kapittel 5.

## **4.5 Studiens kvalitet**

I delkapitlet vil jeg reflektere over studiens kredibilitet (kvalitet/troverdighet). I underkapitlene som følger beskriver og reflekterer jeg rundt studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

### **4.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet har med forskningsresultatene tillit eller pålitelighet å gjøre, og er en viktig del av forskningsarbeidet. Kvalitativ forskning bør vurderes med hensyn til kredibilitet (troverdighet). Reliabilitet og kredibilitet utgjør summen av forskningens pålitelighet. Man skal ved hjelp av kritisk vurdering uttrykke reliabilitet. Resultatene er uavhengige av relasjoner mellom forsker og informant (Thagaard, 2013). Reliabilitet omhandler hva forskeren registrerer som data og hva som faktisk skjer i de naturlige omgivelsene som blir undersøkt. Grad av nøyaktighet og hvor godt dataene som samles inn gir en fullstendig dekning av virkeligheten, er av stor betydning (Cohen et al., 2011 s. 149).

Det skal være mulig for leseren å følge min prosess for datainnsamling og analyse. Knyttet til reliabilitet ligger det også et ansvar om å reflektere over konteksten for datainnsamlingen (Cohen et al., 2011). Jeg vil derfor beskrive de ulike dataene som er hentet inn ved hjelp av lydopptak under observasjon, og hva som er mine tolkninger i analysearbeidet. Data som er samlet ved hjelp av lydopptak kalles primærdata. Reliabiliteten er styrket ved at det er samlet inn data via lydopptak og transkribert i sin helhet. I analysearbeidet som gjøres i denne studien, vil det tydelig fremkomme hva som er primærdata og hva som er analyse. Ved observasjon av ulike lærerteam, registreres det at arbeid i team er en etablert praksis ved skolene. Dette vil øke sannsynligheten for at observasjonene er gjort i etablert kulturell kontekst. Svakheten kan imidlertid være at datainnsamlingen er foretatt i en forholdsvis kort tidsperiode, med et begrenset utvalg.

Studien bygger i hovedsak på lyddata. Styrken ved dette er at jeg ordrett kan fremstille hva som ble sagt i teamarbeidet. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at kvaliteten på opptakene vil kunne ha betydning for å gjenskape det som er blitt sagt og gjort.

Observasjonsdata vil kunne hjelpe til med å belyse det som fysisk gjøres i teamene mens arbeidet pågår.

#### **4.5.2 Validitet**

Validitet kan defineres som gyldighet og handler om å være bevisst forskerrollen og at innhold og formål med undersøkelsen har vært grunnlag for datainnsamling, samt oppbevaring, strukturering og analyse av datamaterialet. Vi kan skille mellom kommunikativ og pragmatisk validitet. Kommunikativ validitet betyr at resultatene og konklusjonene som blir trukket på grunnlag av undersøkelsen, kommuniseres og drøftes i en åpen samtale med andre. Med pragmatisk validitet menes at resultatene skal kunne resultere i handlinger eller i endringer av praksis (Kvale og Brinkmann, 2009). Validiteten sier også noe om gyldigheten i forhold til problemstillingen som belyses og hvor godt empirien svarer til mine intensjoner med datainnsamlingen (Grønmo, 2004). Det handler også om strategiene og metodene som er valgt for å analysere er gode nok til å undersøke det som er intensjonen, og om analysene med påfølgende konklusjon er overbevisende (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning beskrives to hovedtrusler knyttet til validitet; "researchers bias" og "reactivity" (Maxwell, 2013). Researchers bias kan forklares med at forskerens subjektivitet kan påvirke forskningsarbeidet. Reactivity kan forstås som innflytelsen forskeren har ovenfor informantene.

Validitet dreier seg om gyldighet og hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, altså hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s. 426). Som forsker kan jeg stille meg spørsmålet om jeg faktisk undersøker problemstillingen jeg undersøker. For å øke validiteten i eget forskningsarbeid, har jeg tatt lydopptak, vært tilstede og observert i møtene, jeg har transkribert lydopptakene og foretatt en analyse av datamaterialet.

### 4.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt man kan overføre hele eller deler av forskningsresultatene til andre sammenliknbare situasjoner (Maxwell, 2013). Med referanse til Stake (1994), beskriver Kvale og Brinkmann (2015) tre former for generalisering. Dette er ikke uten videre aktuelt i kvalitative studier. Det er imidlertid aktuelt å snakke om *analytisk generalisering*. Det dreier seg om hvorvidt funnene kan brukes som en veiledning til hva som kan komme til å skje i en liknende situasjon.

## 4.6 Ethiske dilemmaer

I dette delkapitlet reflekterer jeg over etiske betraktninger i forhold til informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle i min studie. Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), se vedlegg 2.

Kontaktene med skolene ble etablert tidlig i januar 2018. Det ble avtalt møter med rektorene for å fortelle litt om planene for masterprosjektet. Rektorene gav tillatelse til å samle data ved skolen. I det første møtet ble det imidlertid lagt vekt på at jeg måtte innhente tillatelse fra NSD for å kunne behandle datainnsamlet materiale.

Informantene skal informeres om oppgavens tema og hovedtrekkene i forskningsstudien design (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette kalles *informert samtykke*. Mine informanter ble informert om at deres deltakelse er frivillig og at samtykke fra deltakelsen kan trekkes når som helst. Informantene ble også orientert om at alt forskningsarbeid på masternivå må godkjennes av NSD. En forsker må alltid vurdere hvor mye informasjon som skal presenteres for informantene i forkant av et forskningsarbeid. Knyttet til dette forskningsarbeidet ble informantene orientert om tema for oppgaven og samtykkeerklæring ble underskrevet.

Data som er samlet inn fra feltarbeidet må behandles med *konfidensialitet*. Med konfidensialitet menes full beskyttelse i henhold til regler om personvern. En måte å sikre konfidensialitet er å bruke fiktive navn på både personer og institusjoner. I tillegg må jeg som forsker være svært forsiktig i mine generelle beskrivelser slik at det ikke kan føre til identifikasjon. Jeg må likevel være bevisst på at endringer ikke fører til omskrivninger av en slik karakter at meningsinnholdet endres. Ved bruk av sitater må jeg ta stilling til at ord og uttrykk ikke kan lede leseren tilbake til en konkret person, situasjon eller institusjon. Samtidig

må jeg passe på at jeg ivaretar deltakerens budskap (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Det som er transkribert og anonymisert er blitt lagret digitalt på sikkert område og skrevet ut. Når jeg har presenterte meg i forbindelse med oppmøte i teammøtene, har jeg lagt vekt på å orientere om konfidensialitet og hva det innebærer for meg som forsker.

Hvis man ikke greier å skjule deltakernes identitet godt nok, vil en *konsekvens* kunne være at deltakerne vil kunne bli konfrontert med sitater og utsagn som de verken kan eller vil bli konfrontert med (Thagaard, 2013). Det var viktig for meg å ha tenkt nøye gjennom hvilken risiko informantene kan løpe hvis funn i undersøkelsen blir gjenkjent og personidentifisert. Konsekvensene av å bli gjenkjent er forskerens ansvar (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har sikret dette gjennom personanonymisering av datamaterialet og sikret at sitater ikke kan gjenkjennes tilbake til enkeltindivider.

*Forskerens rolle* i en observasjonssituasjon, med lydopptak som skal transkriberes, stiller krav til god moralsk oppførsel og at informasjon blir gjengitt med hensyn til personvern. Jeg vil samtidig ha fokus på objektivitet, slik at jeg ikke tar noe for gitt og får frem faktiske funn i analysearbeidet jeg skal gjøre. Det er klare forventninger til profesjonalitet i analysene som presenteres knyttet til forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakerne lot ikke til å være begrenset av min tilstedeværelse og rolle som observatør. Jeg innledet hvert eneste møte jeg observerte og tok lydopptak fra, med å klargjøre min rolle og at jeg ikke skulle delta med noe annet enn å lytte (Cohen et al., 2011). Jeg vil samtidig ha fokus på objektivitet, slik at jeg ikke tar noe for gitt og får frem faktiske funn i analysearbeidet jeg skal gjøre.

I dette delkapitlet har jeg gjort rede for etiske dilemmaer knyttet til rollen som forsker. I det siste delkapitlet oppsummeres kapitlet om metodisk tilnærming til studien.

## **4.7 Oppsummering**

I kapittel 4 har jeg gitt en redegjørelse for valg av kvalitativt design for å kunne svare på studiens formål og problemstilling. Jeg har også gitt en begrunnelse for valg av lydopptak og observasjon som metode for å undersøke fenomenet, med vekt på lyddata. I kapitlet har jeg beskrevet datainnsamlingsprosessen, relevant analysemetode og drøftet studiens kvalitet knyttet til min rolle som forsker.

I det påfølgende kapittel 5 analyserer jeg datamaterialet og benytter meg av D-analysen (jf. Middleton, 2009) for å eksemplifisere fokusområdene i analysen. I kapitlet kategoriserer jeg og belyser det som er typisk for episodene. Funnene i analysen relateres til D-analysen og relevant teori.

# 5 Funn og analyser

Formålet med dette kapitlet er å belyse hva som karakteriserer samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres. I innledningen presenteres teamene som danner grunnlaget for empirien. Funn og analyser er empirisk utledet gjennom innholdsanalyse av transkripsjonene, og episoder fra empirien viser hvordan arbeidet i teamene foregår. Til grunn for alle episoder ligger at teamene diskuterer elevdata i en eller annen form, selv om formålet med samtalen kan være ulike. Ulike deler av samtalen belyser problemstillingen og kan derfor benevnes som kritiske episoder (Cohen et al., 2011). Med kritiske episoder menes episoder av datamaterialet som gir funn som kan brukes i forskningen. I de påfølgende underkapitlene presenteres funn knyttet til hvilke problemområder som får fokus i samtalen om elevdata, hvordan praksis diskuteres og om det finnes tegn til nye perspektiver og endringer i praksis, før kapitlet oppsummeres.

## 5.1 Hvordan teamene er satt sammen og hvordan arbeidet er distribuert

I dette delkapitlet beskrives teamene som er gjenstand for forskning og analyse. Kapitlet viser også hvordan arbeidet i lærerteamene er distribuert.

### 5.1.1 Team 1

Team 1 bestod av rektor Gry, kontaktlærer Klara, spesialpedagog Sara og faglærer Morten, alle knyttet til 6. trinn. I dette teamet ble resultatene fra kartleggingsprøven i matematikk diskutert. Klara og Morten hadde med resultatene til møtet. Før teammøtet startet ble skolens årshjul for elev-kartlegginger forevist den observerende masterstudenten. I årshjulet er det lagt opp til at elevene på 6. trinn skal ta en før- og ettertest som finnes hos «Kartleggeren»<sup>5</sup>. Definisjonen av kartleggeren er:

*«Kartleggeren er et markedsledende, nettbasert kartleggings- og rådgivningsverktøy for rask og enkel testing av elevenes kunnskapsnivå i norsk, engelsk og matematikk og kan brukes fra 5. klasse til Vg 1. Kartleggeren er ingen konkurrent til de nasjonale*

---

<sup>5</sup> Kartleggingsprøve utarbeidet av Fagbokforlaget.



*prøvene, men et utfyllende redskap og helt læreverkavhengig. Lærerne sparer mye tid og krefter» (Kartleggeren.no).*

I dette teamet ble det brukt *kulturelt betingede redskaper* som resultater fra kartleggingsprøven og skolens kartleggingsplan gjennom året. Kartleggingsplanen kan også defineres som en *regel* for arbeidet. Funn fra observasjon av møtet viste at *arbeidsfordelingen* ikke hadde en klar struktur og det var ikke avklart hvem som skulle lede møtet.

Kontaktlæreren tok imidlertid denne rollen. Rektor var til stede på møtet, men ved inngangen av møtet forstod jeg det slik at hun nærmest ble med for å observere og kanskje stille noe spørsmål. Det *situasjonsspesifikke objektet* som fikk fokus var kartleggingsresultatene. Dette vil eksemplifiseres i episodene som presenteres i delkapittel 5.2.

### **5.1.2 Team 2**

Team 2 bestod av skolens plangruppe<sup>6</sup> og tre lærere. Temaet som fikk fokus i dette møtet var resultatene fra nasjonale prøver i lesing på 5. trinn. Nasjonale prøver er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet og defineres som «obligatoriske prøver som gir informasjon om ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Ferdighetene er viktige for læring i alle fag» (Udir.no). I dette teamet var rektor og ledergruppa tilstede. Dette møtet hadde en annen struktur enn de andre teammøtene. Rektor ledet og benyttet seg av *fysiske redskaper* som resultatbehandling i form av statistikker ved hjelp av powerpoint-presentasjon og nettsiden hvor rektor kunne hente frem resultatene. *Maktfordelingen* og *distribusjon* av oppgaver lå hos rektor. Plangruppa hadde diskutert resultatene i forkant med faglærerne. Det kom også frem i møtet at resultatene skulle diskuteres i plenum i lærerfellesskapet. Episoder fra team 2 vil eksemplifiseres i delkapittel 5.2.

### **5.1.3 Team 3, 4 og 5**

Team 3, 4 og 5 bestod av skolens ressursteam<sup>7</sup> og 3-5 lærere. Skolens ressurskoordinator er leder for ressursteamet og er også spesialpedagog. Tema 3 og 4 bestod av de samme

---

<sup>6</sup> Plangruppa består av rektor og to fagledere, og representerer skolens ledelse med personal- elev- og utviklingsansvar.

<sup>7</sup> Ressursteamet er sammensatt av personer som har som oppgave å forvalte skolens arbeid knyttet til spesialpedagogikk, tidlig innsats og diverse kartleggingsprøver.

deltakerne, men med utgangspunkt i ulike elevdata. Lærerne i team 3-5 har roller som kontaktlærere, faglærere og tidlig innsats-lærere.

Felles for teamene er at de diskuterte resultatene fra tidlig innsats. Disse resultatene hadde de i stor grad med seg inn i møtet. Tidlig innsats ble introdusert i Meld. St. 16 (2006-2007), (Kunnskapsdepartementet), hvor det blant annet ble uttalt at tidlig innsats knyttet til barns leseutfordringer i skolen kunne bidra til at komplekse problemer ville kunne avdekkes i ung alder, før vanskene festet seg. Tidlig hjelp ville kunne gjøre at elever beholdt motivasjon og opplevde mestring i forhold til lesing. I Meld. St. 20 (2012-13), (Kunnskapsdepartementet), ble prinsippet om forsterket tidlig innsats kunngjort og timetallet ble foreslått økt og retningslinjer for leksehjelp foreslått. Skolene fikk tilført midler til økt lærerressurs som skulle brukes til tidlig innsats.

**Team 3 og 4** bestod av ressurskoordinator Kari, kontaktlærer Lise og tidlig innsats-lærer May.

**Tema 5** bestod av ressurskoordinator Kari, faglærer Irene og tidlig innsats-lærer Iris.

Felles for team 3-5 er at Kari ledet møtene og *maktfordelingen* mellom deltakerne pekte seg ut ved at Kari ledet og styrte utviklingen av det som ble diskutert i fellesskap i teamet. Kari fordelte også arbeidet. Det var Kari som fremstod som den som hadde størst kunnskap om det *situasjonsbestemte objektet* og bruk av *redskapene*, som i dette tilfellet var plan for tidlig innsats, ressursfordeling knyttet til tidlig innsats-timene og evalueringsskjemaet som skulle brukes. Dette vil eksemplifiseres i episodene som presenteres i delkapittel 5.2.

## 5.2 Problemområder som får fokus i teammøtene

Delkapitlet har til hensikt å vise funn og analyser knyttet til forskningsspørsmålet om hvilke problemområder som får fokus når elevdata diskuteres. Problemområder kan betegnes som tema (dixis, jfr d-analysen, Middleton 2009) og er det som i aktivitetsteorien omtales som *situasjonsspesifikke objekter*. Objektene som får fokus i møtene kan også knyttes til det Engeström (1999) kaller «hva-artefakter». De situasjonsspesifikke objektene er eksemplifisert med episodene fra transkripsjonene i form av enkelte talehandlinger som gjør at vi får tak i

interaksjonen mellom deltakerne i aktiviteten. Funnene er identifisert gjennom interaksjonsanalyse, hvor jeg har studert læreprosessene og arbeidet i aktiviteten slik de utspiller seg i samtaler og interaksjon mellom mennesker og artefakter. Et viktig fokusområde er deltakernes evne til kommunikasjon og til å samarbeide i team. I den påfølgende teksten viser jeg empiri ved å presentere empiriske og teoretiske analyser som et grunnlag for å kunne forstå funnene.

I tabell 5.1 som vises nedenfor, presenteres en oversikt over situasjonsspesifikke objekter (problemområder). Jeg har ved hjelp av koding identifisert funn som i de påfølgende delkapitlene analyseres ved hjelp av D-analyse (jf. Middleton 2009) og teori.

Tabell 5.1: Problemområder som får fokus i møtene

<b>SITUASJONSSPESIFIKKE OBJEKTER</b>	<b>KODING/D-ANALYSE</b>	<b>Episode nr</b>	<b>Team nr</b>
Hvordan møtet rammes inn	Definition and delineation	Episode 1	Team 2
Forklaringer på elevresultater	Definition and delineation	Episode 2	Team 2
Resultater som ligger under kritisk grense	Definition and delineation	Episode 3	Team 5
Tiltak knyttet til tidlig innsats	Definition and delineation	Episode 4	Team 4
Elevprofilene som utarbeides etter kartleggingsprøven	Definition and delineation	Episode 5	Team 1
Elevens respons på resultatene etter kartlegginger	Definition and delineation	Episode 6	Team 1
Fordeling av ansvar	Definition and delineation	Episode 7	Team 1
Rektor sin rolle ved deltakelse	Definition and delineation/ deliberation	Episode 8	Team 1
Drøfting av for- og etterarbeid knyttet til kartleggingsprøver	Departure	Episode 9	Team 1
Fordeling av arbeid og identifisering av formål	Development	Episode 10	Team 5
Nye redskaper diskuteres	Development	Episode 11	Team 3

Tabell 5.1 viser at det fra team 1 er presentert 5 episoder og identifisert 5 ulike situasjonsbestemte objekter. Fra team 2 er det presentert 2 episoder og identifisert 2 ulike situasjonsbestemte objekter. Fra team 3 og team 4 presenteres en episode fra hver og det

identifiseres ett situasjonsbestemt objekt i hver episode. Fra team 5 presenteres 2 episoder og det identifiseres 2 ulike situasjonsbestemte objekter.

Episodene som er identifisert (kodet) som «definition and delineation» viser at det er funn i samtale som bærer preg av at man diskuterer, nyanserer og presiserer det situasjonsbestemte objektet. En episode er identifisert som både «definition og delineation» og «deliberation». I denne episoden viser funn at samtale etter å ha undersøkt og nyansert temaet, kommer frem til hva som beskriver praksis. Samtalen bærer ikke preg av ønske om spesielle endringer av praksis, men deltakerne opplever å få en større grad av forståelse for praksis. En episode er identifisert som departure, noe som tyder på at samtale og diskusjonene leder mot endring av praksis. To episoder er identifisert som development, og gir en indikasjon på tegn til utvikling og endring av praksis. Aktiviteten i teamene medierer et engasjement ved hjelp av ulike verktøy. En beskrivelse av hvilke verktøy som tas i bruk gis i delkapittel 5.3 og 5.4.

I neste delkapittel gis en analyse av hvordan praksis diskuteres i samtale i lærerteamene.

## 5.3 Hvordan praksis blir diskutert

Dette delkapitlet har til hensikt å vise hvordan praksis blir diskutert i lærerteamene. Ved hjelp av empirisk innholdsanalyse vises det hvordan aktiviteten i teamene bærer preg av deltagerens individuelle og felles kulturelle forståelse. Forventninger fra fellesskapet, regler som spiller inn og spenninger som oppstår kan ha betydning for objektskonstruksjonen (jf. Engeström et al., 1999). Analysene som følger i underkapitlene belyser dette ved hjelp av funn fra empirien, og vises gjennom episodene som presenteres.

### 5.3.1 Oppstart og innramming av diskusjonen i møtet

#### Episode 1, team 2

Episoden viser hvordan rektor Espen starter opp og rammer inn møtet som omhandler nasjonale prøver.

Hvem	Tema
1. Espen:	Vi skal jo se i ettertid hvordan vi skal... eh... klare å bruke de resultatene her best mulig, eh..., så hensikten nå er jo å gå gjennom og prøve å drøfte hva, eh..., som har

skjedd og hva vi kan gjøre bedre. Eventuelt andre ting dere måtte ønske å ta opp. (...) Vi vet av resultatene i år, og det er jo ikke ukjent regner jeg med, at vi ikke gjør det spesielt bra. Ehhh..., vi har ikke hatt noen god tradisjon for å score bra på engelsk, og således så føyer det seg dessverre inn i den rekka på at vi ikke er så sterke på den engelsken. (...) Nå har vi jo fått flere som har utdannet seg og det er jo kjempebra. Vi må bare prøve å benytte det på best mulig måte, men frem til nå, så har vi ikke lykkes så bra.

---

Rektor Espen starter opp og innleder møtet som skal omhandle resultatene på nasjonale prøver i engelsk, og markerer seg dermed som den som leder møtet. Han sier innledningsvis at de i ettertid skal se hvordan resultatene kan brukes best mulig, så hensikten er å gå gjennom og forsøke å drøfte hva som har skjedd og hva de kan gjøre bedre. Rektor uttrykker med dette at praksis ikke gir godt nok resultat. Dette kan tolkes dithen at han forventer et *resultat* av møtet som vil lede dem mot utvikling. Han slår fast at resultatene ikke er så gode, og sier samtidig at det har de ikke hatt noen tradisjon for å ha. Han trekker frem at flere nå har tatt videreutdanning og signaliserer at han håper en kompetanseheving i personalgruppa vil kunne bidra til å heve resultatene.

Funn i denne episoden viser at rektor etablerer seg som leder av teamet, men samtidig er oppgaven som gis omfattende: «... så hensikten nå er jo å gå gjennom og prøve å drøfte hva, eh..., som har skjedd og hva vi kan gjøre bedre. Eventuelt andre ting dere måtte ønske å ta opp». De skal gå gjennom, prøve å drøfte, analysere hva som har skjedd og hva som kan gjøres bedre. Her ligger det fire oppgaver til teamet og alle blir gitt på en gang. Oppgavene peker på «hvor-artefakter» (jf. Engeström et al., 1999), men oppleves som vide. Funn viser også at rektor ønsker bedre resultater på prøvene. For å få til dette må teamet jobbe seg frem til et resultat som leder dem til endring og utvikling.

## 5.3.2 Diskusjon av årsaker til resultatene i engelsk

### Episode 2, team 2

---

I denne episoden møter vi rektor Espen, kontaktlærer Gerd og engelsklærer Maren. I samtalen diskuterer de mulige årsaker til at resultatene i engelsk ligger lavt.

---

Hvem	Tema
1. Maren:	Tenker at vi har for lite engelsk, jeg. Alt for lite engelsk. Mindre enn to timer.
2. Gerd:	Nei, det er en time i 4.
3. Maren:	En time i 4., ja.
4. Espen:	Men vi må ha med oss at det gjelder jo alle i Norge som har hatt den samme planen.

5. Maren: Mm, mm. Ja, men allikevel tror jeg at den kan være en årsak da, at det er for lite engelsk, at man kanskje burde fordele det, dele opp den timen da, og ha det mere jevnlig, fordele det utover uka.

---

Maren (1) har en enkel løsning på problemet som hun ikke begrunner i noen grad. Løsningen synes å ligge i at man må ha flere engelsktimer. Hun refererer her til årstimetallet i engelsk for trinnet, noe som kan betegnes som en *regel* for faget. Gerd (2) bekrefter at det er 1 time og Maren (3) får med dette støtte for at det er lite engelskundervisning. Rektor Espen (4) påpeker at det gjelder hele landet. Han sier med dette at hvis andre får det til med samme antall timer, må det være en annen forklaring på de lave resultatene. Maren (5) gir seg ikke og fastholder at dette er årsaken. Hun kommer likevel med et forslag om at de kan dele opp engelskundervisningen utover uka.

I denne episoden viser funn at deltakerne finner årsaksforklaringer som ikke er egnet for å få til endring, fordi man ikke kan påvirke timeantallet. I stedet for å gå inn i eget arbeid, setter Maren forklaringen i en større kontekst, nemlig at samfunnet burde gi flere timer i engelsk. En slik løsning kan synes å være en slags ansvarsfraskrivelse. Rektor viser i episoden at han ønsker endring for å oppnå bedre resultater.

### 5.3.3 Diskusjon av resultater som ligger under kritisk grense

#### Episode 3, team 5

---

Episoden viser hvordan teammedlemmene diskuterer elevdata i forhold til kritisk grense<sup>8</sup>. Episoden av samtalen som pågår er mellom tidlig innsats-lærer Iris, faglærer Irene og ressurskoordinator Kari.

---

Hvem	Tema
1. Iris	Har hun skrevet navnet sitt feil, eller? Hun har det?
2. Irene	Glemt en E.
3. Kari	Ja. M-m. Der er jo resultatene for norsk. Så fortell meg litt om hva dere har tenkt der. Jeg ser dere har markert noe.
4. Iris	Ja. Jeg har markert de som ligger under den bekymringsgrensa, jeg. Lærer T <sup>9</sup> og jeg prata jo litt i stad. Elev V ligger på ...
5. Kari	Ligger hun på kritisk ... Ja?
6. Iris	Hun er på vei opp, så hun ligger liksom akkurat på. (...) Så her ligger hun jo under, men allikevel – hun er liksom på vei ... Hun er på vei. (...) Og resultatet var bedre enn det hadde vært, det forrige.

---

<sup>8</sup> Kritisk grense er en betegnelse på en minimumsgrense elevenes ferdigheter bør ligge på.

<sup>9</sup> Lærer T deltar ikke i møtet. Iris og lærer T har snakket sammen i forkant.

Iris <sup>(1)</sup> og Irene <sup>(2)</sup> legger merke til at eleven har skrevet navnet sitt feil. Det kommer frem av samtalen <sup>(3)</sup> at det er kartleggingsresultater for norsk som er *objektet* og kan defineres som «hva-artefakt» (jf. Engeström, 1999). Tidlig innsats-lærer Iris <sup>(4)</sup> er imidlertid ambivalent i forhold til å konkludere i forhold til om eleven ligger på kritisk grense. Hun påpeker at dette er en elev i utvikling og at eleven viser fremgang. Mye tyder også på at hun reflekterer over hvor lista for hjelpetiltak for eleven skal ligge. Kari <sup>(5)</sup> forsøker å lede henne mot et standpunkt når hun sier: «*Hun ligger på kritisk... Ja?*». Iris <sup>(6)</sup> virker fortsatt usikker på hvordan hun skal konkludere. Kontaktlærer Irene <sup>(6)</sup> trekker inn en «*flerspråklig greie*» som kan påvirke resultatet, selv om hun uttrykker at «dette går seg litt til». I denne episoden definerer deltakerne praksis for hvordan man arbeider med elevdata knyttet til tidlig innsats-elever (definition and delineation).

Funn i denne episoden viser at *maktfordelingen* mellom deltakerne er ujevn, og spenninger oppstår når deltakerne søker anerkjennelse og bekreftelse for sin kunnskap og sine meninger hos Kari. Det kan se ut til å være en usikkerhet når det gjelder å konkludere om eleven skal ha videre plan for tidlig innsats eller ikke, i tillegg til en «*flerspråklig greie*» som også er kulturelt betinget knyttet til språk, og resultatet blir uklart. I diskusjonen oppstår det *spenninger* mellom deltakerne for å nyansere det situasjonsbestemte objektet.

### 5.3.4 Arbeid med tiltak knyttet til tidlig innsats

#### Episode 4, team 4

I denne episoden møter vi teamet når de diskuterer forslag til tidlig innsats knyttet til enkeltelev. Tilstede er ressurskoordinator Kari, tidlig innsatslærer May og kontaktlærer Lise. Med seg inn i møtet har de et strategiskjema for tidlig innsats og en elevs IOP som er laget på bakgrunn av PPT sin sakkyndige vurdering<sup>10</sup>.

Hvem	Tema
1. Kari	(...) konkrete forslag til tiltak (...) det kan vi ta en liten runde på nå. Hva er lurt å gjøre for eleven? Hva fungerer? (...)
2. May	Det jeg har drevet med nå er egentlig matte (...) hun har hatt i lekse hver uke. Og så har vi har drevet med tekstoppgaver, for vi har skjønt liksom at hun får ikke det til. Så det er vel egentlig det vi har drevet med (...).

<sup>10</sup> Sakkyndig vurdering er PPTs kartlegging av elevferdigheter på bakgrunn av en del tester og samtaler med foresatte og skole. I konklusjonen sier PPT om spes.ped etter opplæringslovens §5-1 er anbefalt.

3. Kari                   Hva gjør du når du har tekstopp-gaver? Hvordan jobber dere med det?
4. May                   Hun leser, og så driver vi egentlig og spør henne og veileder henne.
5. Kari                   Har du brukt det der strategiskjemaet?<sup>11</sup> (...) Fungerer det, synes du? Letter det forståelsen?
6. May                   Nei, jeg synes ikke det. (...) Men det er ikke sikkert at jeg har noen god strategi å lære fra på akkurat det mattearket. Jeg synes det er mye lettere å snakke med og prøve møte henne uten at vi skriver. Jeg har prøvd det mattearket òg, men jeg fikk det ikke til.
7. Kari                   Men da kan du fortsette med det som du synes du får til.
8. Lise                   (...) Tegne på tavla eller eventuelt lese. Jeg tenker man kan skrive i hvert fall å øve på ulike strategier<sup>12</sup>. (...) Og tips fra PPT [i sakkyndig vurdering] var jo praktisk.
9. Kari                   Konkrete og praktiske oppgaver.
10. May                  Jeg gjorde jo det noen ganger i fjor, f.eks. Da var det målinger i forhold til noe baking og noe greier. (...) Men det er det å koble det til tekstopp-gaver og sånt.
11. Kari                  Og jo mer du kommer på, bare fyll på [i tidlig innsats-planen]. Det er sikkert ting du kommer på når du skal lage denne planen. (...) Etter hvert som du jobber så kan du jo fylle på.
12. Lise                  (...) et tips er at man kan se litt på de som er skrevet fra før. (...) De er vel i den tidlig-innsats-permen. (...) Men du har jo den der òg, og det står jo der alt på tiltak, hva som har blitt gjort før. Og hvis du ser at «Oi, det her må vi fortsatt øve på», så kan du bare ta det derfra, liksom.

---

Kari (1) dreier samtalen inn på forslag til tiltak og hva som har fungert for en elev som har tidlig innsats. Hun spør helt konkret om «hva er lurt å gjøre for eleven?» Instruksjonen som ligger i dette spørsmålet kan defineres som en «hvorfor-artefakt» (jf. Engeström et al., 1999). Læreren som har gjennomført tiltakene, May (2), forteller at hun har drevet med matte sammen med eleven, og dette har også vært gjennomgående i lekser hver uke. Hun sier videre at de har drevet med tekstopp-gaver, for vi [hun og eleven] har skjønnt at hun [eleven] ikke får til det. May forteller hva de har gjort, men hun svarer ikke ordentlig på spørsmålet til Kari, og det oppstår *spenninger*. Kari (3) er undrende til hvordan May og eleven har arbeidet med tekstopp-gaver, hvorpå May (4) forklarer at eleven leser og blir veiledet av lærer. May (6) synes imidlertid ikke strategiskjemaet som Kari (5) etterspør, har noen god funksjon. Dette begrunnes med at hun kanskje ikke selv har noen god strategi for å bruke arket. Det er i denne sammenheng betimelig å reflektere over hvordan dette påvirker elevenes læringsutbytte. Kari (7) endrer strategi når hun henvender seg til May og ber henne fortelle hva hun får til. Det som

---

<sup>11</sup> Strategiskjema i denne sammenheng omhandler matematiske strategier.

<sup>12</sup> Skrive inn i tidlig innsats-planen, en plan hvor arbeidet med tidlig innsats beskrives.



ser ut som et slags vendepunkt i samtalen får ikke ønsket effekt når Lise (8) og Kari (9) uttrykker hva de forventer av tidlig innsats-lærer knyttet til arbeidet med eleven. Her kommer en rekke utspill som tegne på tavla, tips fra PPT i sakkyndig vurdering, forventning om praktiske og konkrete oppgaver. Kari (11) signaliserer at det burde stått mer i et skjema de skal fylle ut, hun ønsker at May skal komme på mere som de kan fylle inn. Hun foreslår også å fylle på etter hvert som hun kommer på ting. May (10) kommer på noen praktiske oppgaver de arbeidet med i fjor, men uttrykker at hun synes det er vanskelig å koble det til tekstopp-gaver. Til slutt tipser Lise (11) May om at hun godt kan kikke på tidligere utfylte skjemaer som ligger i en «tidlig innsats-perm». Episoden viser hvordan deltakerne uttrykker ulike syn på praksis (definition and delineation).

Funn i denne episoden viser hvordan lærerne har ulik tilnærming til undervisningsmetoder som *kulturelt betingede redskaper*. Vi ser også hvordan deltakerne nyttiggjør seg ulike medierende artefakter, både fysiske og språklige. De har med seg *ulik objektsforståelse* inn i møtet og det oppstår *spenninger* knyttet til forventningene fra deltakerne. Kari uttrykker en forventning om å bruke et strategiskjema. Strategiskjemaet kan defineres om en «hvorfors-artefakt» (jf. Engeström et al., 1999), da det kan forstås som en instruks for formålet med arbeidet. May har imidlertid ikke fått nyttiggjort seg av dette verktøyet fordi hun er usikker på strategien for å bruke det. Måten Kari stiller ledende spørsmål på, viser *maktfordelingen* i møtet. Kari uttrykker også en forventning til arbeidet fra øvrige deltakere. Når Kari sier: «Og jo mer du kommer på, bare fyll på», virker det som at hun er veldig opptatt av at de må fylle noe inn i planen og mitt inntrykk er at hun fraskriver seg veilederrollen som det kan virke som May har behov for.

### 5.3.5 Diskusjon omkring bruken av elevprofilene som utarbeides etter kartleggingsprøven

#### Episode 5, team 1

	Hvem	Tema
1.	Klara	(...) jeg testa en god elev og en svak elev, og de fikk ikke det samme ut (...)
2.	Morten	Altså, noe øvingstiltak?
3.	Klara	(...) jeg var litt spent på om det kom ut det samme på alle, men det gjorde det ikke.
4.	Gry	Ja, så dere nyttiggjør dere øvingsverktøyene som ligger der. (...) som Fagbokforlaget da legger til rette for?
5.	Klara	Ja. Der er det mange tips og ideer, og det tenker jeg å trekke fram på utviklingssamtalen. Og så kan de få en oversikt der. Og så elevene kan vite hvor de

står hen.

---

Denne episoden viser lærernes forståelse av at elevenes profiler er ulike etter at kartleggingsresultatene fra Kartleggeren foreligger. Klara (1), (3), (5) har testet ulike elever og de får ulike profiler. Hun kommenterer samtidig tips og ideer og at resultatene trekkes frem i utviklingssamtalene med foresatte. Vi ser her hvordan arbeidet med kartleggingsresultatene angir formålet og potensiale og er en «hvor-artefakt» (jf. Engestöm, 1999). I tillegg får også eleven en forståelse for hvor h<sup>n</sup> står. Morten (2) omtaler profilene som øvetiltak og rektor Gry (4) får bekreftet at lærerne nyttiggjør seg verktøyene som kartleggeren viser til. Episoden viser hvordan deltakerne diskuterer særpreg med nåværende og fremtidig praksis.

Funn viser at lærerne i stor grad er opptatt av elevens profiler og at disse er tilpasset hver enkelt. Diskusjonen omkring det *situasjonsspesifikke objektet*, som i dette tilfellet er øvingsverktøyene Fagbokforlaget utarbeider for hver enkelt elev, driver samtalen. Det later til at dette er et *verktøy* lærerne får tips og ideer fra. Det gir også en oversikt over elevenes nivå. Resultatene presenteres i utviklingssamtalene som er en viktig del av foreldresamarbeidet.

### 5.3.6 Elevens respons på resultatene etter kartlegginger

#### Episode 6, team 1

---

I denne episoden er det fokus på elevene og hvordan de forholder seg til resultatene på prøver, i dette tilfellet Kartleggeren. Vi møter rektor Gry, kontaktlærer Klara og faglærer Morten.

---

Hvem	Tema
1. Gry	Er elevene nysgjerrige på resultater knyttet til ...
2. Klara	(...) Nei, egentlig ikke. De spør om målprøven /ukentlig prøve/, den er de nysgjerrig på. Men ikke disse her. (...).
3. Morten	Jeg lurte på om i fjor ... Noen etterspurte. For da skulle de sammenligne søylene fra høsten og våren. Noe, litt etterspørsel, da. Men da jeg delte dem ut så var det kjempeekstase for å få se de søylene sine, for å sammenlikne.
4. Klara	Du delte ut det søylearket?
5. Morten	Ja, men det var på sommeren, ikke sant. Da de var ferdig med nr. 2, ikke sant.
6. Klara	Ja, for å se om de hadde hatt en forbedring? (...) For det er jo det samme til høsten.
7. Morten	Ja. Men det var jo den klassen som gikk i sjette i fjor. Så da var det jo litt entusiasme på slutten der.

---

Gry (1) er nysgjerrig på om elevene er opptatt av resultatene. Klara (2) opplever det ikke slik og uttrykker at de er mere opptatt av resultater på den ukentlige målprøven. Morten (3) derimot, mener å kunne huske at det var noen i fjor som etterspurte for å kunne sammenlikne høst- og vårprøven. Klara (4) stiller spørsmål om han delte ut søylearket, noe Morten (5) bekrefter. Det kan her tolkes som at Klara signaliserer at hun ikke har brukt å gjøre det og hun lurte samtidig på om det er for å se om de har hatt en forbedring (6). Det er fjorårets 6. trinn Morten omtaler og entusiasmen han refererer til kan ha en sammenheng med voksende interesse for egen læring og interesse for forbedring når de nærmer seg avslutningen på barneskolen. Episoden viser hvordan deltagerne definerer praksis.

I denne episoden viser funn at det *situasjonsbestemte objektet* («hva-artefakt, jf. Engestöm et al., 1999) er hvordan elevene reflekterer over egne resultater. *Maktfordelingen mellom*

deltakerne virker likeverdig og måten de distribuerer og fordeler arbeid viser en god interaksjon mellom deltakerne når de får frem nyanseringer knyttet til elevenes forhold til kartleggingsprøver. De medierer læring ved hjelp av god språklig kommunikasjon og opparbeider *felles kulturell forståelse* for kartleggingsresultatene som verktøy.

### 5.3.7 Fordeling av ansvar knyttet til tilpasset opplæring og foreldresamarbeid

#### Episode 7, team 1

Episoden viser samtale om kartleggeren som verktøy.

Hvem	Tema
1. Gry	Opplever dere det her [kartleggeren] som et nyttig verktøy?
2. Morten	Jeg synes egentlig det er veldig nyttig. Og særlig da jeg fikk se de prøvene på forhånd selv. Eller kan se dem på forhånd, mer inngående. (...) Det letter litt arbeid. Jeg må si at det letter litt av vurderingsarbeidet også. At det ligger en sånn prøve som har et sånt spekter. Enten om det er bokmål eller regning eller engelsk.
3. Klara	Ja, korrigerer, tenker jeg. At du får litt sånn peiling: Hvor er jeg? Hvor ligger klassen i forhold til snittet eller hvor de bør ligge etter de normene som er. (...) For min del synes jeg det er greit. Men vi har jo en klasse med veldig sprik. (...) noen av dem har jo nesten ikke noe på den prøven å gjøre.
4. Gry	Bli det mye tilpasset opplæring i den andre enden da?
5. Klara	Ja, det som mangler. Når det er veldig stort sprik så må de jo nesten tas ut og jobbes med helt spesielt, med de enkelte. De helt grunnleggende tingene i matematikken,

- sånn som tallvenner og posisjonssystemet og...
6. Gry Hvordan jobber man da opp mot foresatte, sånn i forhold til å få til tilpasset opplæring. Er det mer øving hjemme?
  7. Klara Ja, de får jo tilpassede lekser da, som er på det teamet de jobber med. De har jo ikke noe ... Det er ikke noe vits at de jobber med det klassen jobber med akkurat da, da må de jobbe med det som de hullene de har (...).
  8. Sara Jeg tenker jo for de jeg er litt borti, som er kanskje blant de svakeste, så tenker jeg, er det noe vi ikke har jobbet med i år? Vi vet jo at de jobbet med det i fjor og kunne det da, mens når det kommer nå og vi ikke har jobbet med det, så er det liksom visket ut og borte. Det er liksom det vi har jobbet med her og nå som sitter der og da. Det andre er veldig langt bak.
  9. Klara Ja. Og de får jo veldig tilpasset lekser (...) Også bruker vi den IOP-en og krysser av når vi tenker at «Dette her ... Nå klarte de å lese de store tallene. Ok.»
- 

Gry <sup>(1)</sup> undersøker om lærerne opplever Kartleggeren som et nyttig verktøy. Det fremkommer her at Morten <sup>(2)</sup> har sett på prøvene og er fornøyd med at man kan sette seg godt inn i prøvene i forkant. Han uttrykker også at en slik prøve letter vurderingsarbeidet, og han mener at spekeret den tester gir en grundig oversikt. Samtidig uttrykker Klara <sup>(3)</sup> at kartleggingsprøven har en korrigerende funksjon og opplever en trygghet i å få en pekepinn på hvor klassen ligger og således om egen undervisning holder standarden som trengs. Likevel peker hun på risikofaktoren ved at det er stort sprik i en klasse og at noen av elevene kanskje ikke burde tatt prøven. Rektor Gry <sup>(4)</sup> spør om i hvilken grad man legger opp til tilpasset opplæring. Klara <sup>(5)</sup> bekrefter at man tilpasser der det er mangler og at de som har stort avvik må tas ut [av undervisning] og for å få jobbet «helt spesielt». Her antyder læreren at tilpasset opplæring bør skje utenfor klasserommet. Gry <sup>(6)</sup> etterspør foreldresamarbeid og setter resultatene i sammenheng med tilpasset opplæring. Det kan synes som hun har en forventning om at kartleggingsresultatene kan resultere i tilpasset opplæring og er undrende til om det får utslag i øving hjemme. Øving hjemme ses i sammenheng med at lekser blir gitt. Poenget med tilpassede oppgaver understøttes av Klara <sup>(7)</sup> med en forklaring om at man må øve på det temaet som man har manglende kunnskap i (les: «hull»). «Det er ingen vits i å jobbe med det klassen jobber med akkurat da». Sara <sup>(8)</sup> er undrende til egen erfaring med at det elevene kunne forrige år er glemt året etter. Hun har en opplevelse av at elevene husker det de arbeider med akkurat nå, men når de senere skal testes på flere kunnskapsområder, så sitter ikke kunnskapen. Her kommer også bruken av «**jeg**» og «**vi**» tydelig frem. På den ene siden snakker hun om «de **jeg** er borti», mens når det er snakk om kunnskap som «er borte»,

så sier hun «vi vet jo at vi jobbet med det i fjor». Når det er snakk om elevenes manglende kunnskap, ansvarliggjøres «vi», ikke Klara alene. Utarbeidelsen av tilpassede lekser for å tette manglende kunnskap, understrekes av Klara (9), og hun forklarer at de i de tilfeller hvor elever har IOP, så sjekker de opp mot målene og «krysser av» for hva de klarer. Dette tyder på en felles forståelse av systemet for IOP-elever. Episoden gir et godt innblikk i hvordan deltakerne definerer nåværende praksis.

Funn i episoden er hvordan man opplever kartleggeren som et nyttig verktøy. Lærerne benytter seg av flere verktøy knyttet til kartleggeren; mulighet til å sette seg inn i prøven i forkant, IOP-er, resultatene og profilene som lages for elevene i etterkant. De er opptatt av individuelle tilpasninger og foreldresamarbeidet knyttet til resultatene. Resultatet er uklart fordi jeg ikke har kunnskap om videre praksis, men interaksjonen mellom deltakerne har god flyt og det er lite tegn til spenninger.

### 5.3.8 Rektor sin rolle ved avslutningen av møtet

#### Episode 8, team 1

---

Denne episoden viser hvordan rektor Gry oppsummerer møtet og søker bekreftelse hos lærer på at det er riktig oppfattet. Vi møter Gry og kontaktlærer Klara.

---

Hvem	Tema
1. Gry	Så oppsummert (...) Dere øver ikke på forhånd, dere lar prøven speile realiteten, det er temperaturmålingen her og nå. Dere synes det er verdifullt fordi dere får en pekepinn på om undervisning og forståelse matcher eller ikke, og resultatene gir riktig pekepinn til hvordan man legger opp undervisningen videre og eventuelt tilpasser til den enkelte. Det er liksom det jeg hører.
2. Klara	Ja, og så tenker jeg at alle elevene er med. Jeg er ikke så opptatt av den klassens gjennomsnitt. For her er det sikkert elever som ville vært tatt ut andre steder [andre skoler]. Men jeg tenker at det gjør meg ingenting, jeg vet hvilke elever jeg har, jeg vet hva de strir med og sånt. (...) Vi får se hva ståa er nå, og så jobber vi ut fra det.

---

Gry (1) oppsummerer møtet med å trekke inn det lærerne har diskutert i møtet. Hun oppsummerer at klassene ikke øver i forkant av prøver og at resultatene således gir et realistisk bilde av elevenes ståsted, og om undervisningen «matcher eller ikke». Det oppfattes dithen at Klara (2) bekrefter det Gry sier. Om dette er opplevd virkelighet eller ideell virkelighet er vanskelig å finne svar på, men deltakerne er enige. I tillegg er Klara tydelig på at alle elevene skal testes, ingen skal unntas. Dette begrunner hun med at hun ikke er opptatt

av klassens gjennomsnitt, noe som tyder på at hun ved hjelp av testene ønsker å speile realiteten knyttet til elevenes individuelle nivå. Det kan også forstås slik at fordi hun ikke unntar noen, vil det også kunne være en forklaring på resultatene, hvis gjennomsnittet er lavt. I tillegg peker Klara på at det sikkert er andre skoler som ville unntatt elever fra prøven, noe som sikkert vil påvirke resultatet. Likevel virker hun trygg på seg selv som lærer når hun slår fast at hun ønsker å teste alle, hun er trygg på at hun kjenner elevene og vet hvilke utfordringer de har. Når resultatene foreligger jobber hun ut fra det. Episoden viser hvordan deltakerne definerer praksis og hva som særpreger praksis.

Funn i episoden viser hvordan kontaktlærer Klara forstår nåværende praksis ovenfor rektor Gry. Hun beskriver «hvordan-artefakt» (jf. Engström et al., 1999) når hun forklarer hvordan hun arbeider med resultatene. Episoden viser også hvordan rektor Gry skaffer seg verdifull oversikt over hvordan lærerne arbeider med elevdata. Dette kan også kalles «hvor-artefakt» (jr. Engestöm et al., 1999) når hun undersøker formålet og potensialet til arbeidet omkring kartleggingsprøver. Rektor lytter og oppsummerer, men hverken hun eller lærer Klara kommer med forslag til endringer og dette blir heller ikke drøftet. Klara sier: «Vi får se hva ståa er nå, og så jobber vi ut fra det». Hun indikerer her at hun fortsetter med sin vanlige praksis.

## 5.4 Nye perspektiver og tegn til endring i praksis

I dette delkapitlet viser jeg episoder hvor jeg finner indikasjon på nye perspektiver og tegn til endring i praksis.

### 5.4.1 Drøfting av for- og etterarbeid knyttet til kartleggingsprøver

#### Episode 9, team 1

Vi møter teamet etter at 6. trinn har tatt kartleggingsprøver i matematikk. Rektor Gry er tilstede og stiller kontaktlærer Klara og faglærer Morten noen spørsmål knyttet til for- og etterarbeid til prøven.

Hvem	Tema
1. Gry	(...) sjette trinn har jo foretatt kartleggingsprøve i matematikk. (...) i forkant av sånne kartleggingsprøver, drøfter lærerteamet da noe knyttet til hvorfor vi tar de kartleggingsprøvene?
2. Klara	Om vi har snakket om det akkurat nå, det kan jeg ikke huske. Men vi snakker jo om

det for å kunne tilpasse undervisningen. Det er jo det vi ønsker. Jeg synes at det er veldig riktig og veldig viktig, men at det ofte er et sånt jag. Du skal videre, du skal videre, det er masse du skal gjennom. Jeg synes ikke det er så lett å stoppe opp ved det som noen trenger mer av. Jeg synes ikke det.

3. Gry Når elevene skal ta en sånn prøve, er de forberedt på at nå skal de ta en litt sånn utvidet prøve for at vi skal teste nivå, resultater ... Hvordan forberedes elevene på dette her?
4. Klara Jeg sier alltid at vi skal ha en prøve fordi jeg trenger å vite hva jeg skal arbeide mer med. Og hva klassen skal jobbe mer med. Ikke hva den enkelte ... Så jeg har ikke følelsen av at de er noe veldig stressa i sånne situasjoner. Jeg føler at ... Det kan være litt spennende med PC og ...
5. Morten (...) Jeg pleier ikke å forberede dem på noe type sånn øvingstester, sånn som nasjonale prøver har. Jeg vet ikke om det er mulighet for det heller, (...)
6. Klara Det rakk ikke vi heller. Jeg vet ikke om det er noe til kartleggeren?
7. Morten Det har jeg ikke hørt om, i hvert fall.
8. Gry (...) Lærerne kan ta en liten sånn pretest for å bare ta en liten temperaturmåling før kartleggeren.

---

Rektor Gry <sup>(1)</sup> henviser til kartleggingsprøven i matematikk og spør møtedeltakerne om de forbereder seg til kartleggingsprøvene i forkant ved å diskutere hvorfor elevene tar kartleggingsprøver. Det kommer frem av svaret til Klara <sup>(2)</sup> at de ikke har gjort det, men hun fremhever at de [lærerne] har snakket om tilpasset opplæring og at «det er jo det vi ønsker». Vi ser her eksempel på hvordan deltakerne definerer nåværende praksis og fremtidig praksis (definition og delienation). Mye tyder på at det er en intensjon om at kartleggingsprøvene skal brukes til å tilpasse undervisningen, og her kommer det frem at lærerne jobber i etterkant av prøven. Samtidig uttrykker Klara at tempoet er høyt; «...du skal videre, det er masse du må igjennom». Hun henviser her til en tidsklemme som fort kan bli en praksisklemme hvor de velger bort forarbeidet. Gry <sup>(3)</sup> spør videre om elevene forberedes til prøven. Til dette svarer Klara <sup>(4)</sup> at elevene alltid får beskjed om at det er en prøve for «jeg [Klara] trenger å vite hva jeg skal arbeide mer med». Også her ser vi eksempel på definisjon av nåværende praksis. Prøvene tas for å måle hva klassen skal jobbe mere med. Klara tror ikke klassen blir stresset av prøvene. Morten <sup>(5)</sup> bruker ikke å forberede elevene på øvingstester og sammenlikner det med øvingen til nasjonale prøver. Her ser vi et nytt eksempel på hvordan Klara og Morten diskuterer hva som særpreger nåværende praksis (deliberation). Morten er usikker på om det er mulighet til forberedelser [til kartleggingsprøven]. Hverken Klara <sup>(6)</sup> eller Morten <sup>(7)</sup> vet

helt sikkert om det finnes mulighet til å få tak i forberedelsesmateriell til kartleggeren. De blir av Gry (8) minnet eller orientert om at man kan ta en pretest. Et interessant funn i denne sammenhengen er spørsmålet om hvem som har ansvaret for at forberedelser og etterarbeid blir gjort, og hva slags eieforhold lærerne egentlig har til slike tester. Det kan virke som at kartleggeren er noe som skal gjøres, det står i en kartleggingsplan, men instruksene for for- og etterarbeid er uklare. I episoden ser vi at deltakerne definerer nåværende praksis, men samtidig uttrykker de ulike syn på praksis (departure).

Funn i denne episoden er hvordan lærerne bruker kartleggingsresultatene til å tilpasse undervisningen. Et annet funn er at det kommer frem at det er lite forberedelser til kartleggingsprøvene. Dette tyder på at når et ferdig forberedelsesmateriell foreligger slik som til nasjonale prøver, brukes dette i større grad enn eventuelle forberedelser til kartleggingsprøver.

På spørsmål fra rektor om lærerteamet har drøftet hvorfor de tar kartleggingsprøvene, svarer Klara at «om vi har snakket om det akkurat nå, det kan jeg ikke huske». Dette kan tyde på at ledelsen har forventninger til nyttiggjørelse og refleksjon knyttet til prøvene.

## 5.4.2 Fordeling av arbeid og identifisering av formål

### Episode 10, team 5

Vi møter teamet når de drøfter skolens årshjul for tidlig innsats og tidlig innsats knyttet til en elev. Deltakerne er ressurskoordinator Kari, tidlig innsats-lærer Irene og faglærer Iris.

Hvem	Talehandlinger
1. <sup>13</sup> Kari	Når jeg titter på denne planen [skolens årshjul for tidlig innsats] <sup>14</sup> , så står det jo her at vi skal ha samtaler [om tidlig innsats] fra uke 23. Jeg refererte til den planen i forrige samtale, og da hadde ikke du sett den. (...) <sup>15</sup> , men i alle fall, så tror jeg det er veldig lurt at vi starter nå. (...) vanskelig å få samlet alle som har med den spesielle eleven å gjøre, og tiden går fort. (...) vi har lagt opp dette årshjulet for tidlig innsats etter tre perioder (...). vi bygger på kartleggingsprøvene (...). Siden de er gjort, så er det jo greit å ta samtalen nå.
2. Iris	(...) for norsken. For jeg har ikke resultatene på matte, for de har Lærer T hjemme.
3. Irene	Men går det ikke an at vi ... Må vi ikke nesten ha de resultatene på matten, da?
4. Kari	Jo, det er jo liksom en forutsetning. Vi har snakket litt, tatt litt muntlig uten at jeg så

<sup>13</sup> Numrene viser rekkefølgen på frasene i samtalen.

<sup>14</sup> Inneholder kommentarer eller opplysninger knyttet til kontekstuelle faktorer for å øke lesbarheten.

<sup>15</sup> Grunnet plass- eller innholdsmessige hensyn er deler av frasen eller ytringen utelatt.



på det der. Og da var det vel ... Det er jo Elev K, da, som strever mest med matematikk. (...) Og det blir en sånn avveining – hva setter vi inn støtet på? Skal vi velge litt av både norsk og matte, eller skal vi gå for et av fagene nå i denne perioden? Jeg så vel på regneboka eller ... Regneprøven til Elev K ligger her. For det jeg tenkte litt på, Irene, det var eventuelt å koble Elev K opp mot Elev M.

5. Irene M-m. Ja, det var lurt.
  6. Kari Hvis du ser den prøva [til elev M], så ser du kanskje om det er noen likhetstrekk.
  7. Irene Ja, det var ikke så dumt. Da kan vi se neste år, for da er jo matten enda mer avansert i tredje klasse enn den er i andre klasse.
- 

Kari starter med å henvise til sammenhengen mellom planen for tidlig innsats og kartleggingsplanen ved skolen, som oppleves som hennes forståelse av nåværende praksis ved skolen. Planen for tidlig innsats og kartleggingsplanen oppfattes som *regler* for å samle inn elevdata. I episoden ser vi Kari ansvarliggjøre deltakerne ved å si «*på denne planen, (...) står det jo her at vi skal ha samtaler fra uke 23*» og «*(...) vi har laget dette årshjulet*». Innledningsvis bærer samtalen preg av at deltakerne har ulike kulturelle forkunnskaper knyttet til tidlig innsats-planen. Iris (2) har ikke alle resultatene tilgjengelig og Irene (3) stiller seg undrende til dette. Iris (2) forsøker her å kvalifisere det hun gjør ved å gjøre det relevant (definition and delineation), men forholder seg etter dette passivt i samtalen som foregår. Kari (4) støtter Irene sitt innspill, men forsøker likevel å fortsette samtalen på grunnlag av det deltakerne har med inn i møtet. Samtalen peker på dette tidspunktet ut deltakernes ulike syn på praksis (departure). Kari kommer med en rekke nyanseringer (definition and delineation) og forslag og Irene (5) gir støttende bekreftelse. Temaet (deixis) gjøres relevant gjennom at man utvikler forståelsen for praksis. Irene og Kari diskuterer selv om de ikke har resultatene som trengs, og de forsøker å snakke om det ut fra det de har hørt muntlig. Kari (6) oppleves å styre møte inn i sin form. Etter hvert blir Irene (7) mere deltakende. Kari (8) stiller spørsmål og Irene (9) svarer bekreftende. Etter hvert dreier samtalen seg inn på elevresultatene og det blir diskutert «*hva setter vi inn støtet på?*». Deltakerne identifiserer fremtidig praksis (deliberation). Når deltakerne til slutt enes om å koble to elever opp mot hverandre og ser fremover mot neste år, uttrykker de nye arbeidsformer som kan danne grunnlag for ny praksis (development). Å utvikle nye arbeidsformer kan sammenliknes med å utvikle nye aktiviteter i et aktivitetssystem når deltakerne responderer på utfordringer (Helstad, 2014).

Funnene i denne episoden kan identifiseres som ansvarsfordeling mellom deltakerne og at målet om å få til en plan for neste periode er styrende i samtalen. Jeg identifiserer også

spenninger mellom deltakerne når de innledningsvis diskuterer grunnlaget for samtalen. Når Kari sier: «Hva setter vi inn støtet på?», tyder det på at hun ønsker utvikling. Avslutningsvis diskuterer de muligheten for nytt gruppesamarbeid blant elevene for neste skoleår, nå som tyder på utvikling mot ny praksis.

### 5.4.3 Nye redskaper diskuteres

#### Episode 11, team 3

---

Episoden viser hvordan møtet oppsummeres med indikasjon på tegn til utvikling og endring av praksis. Vi møter teamet i det møtet avsluttes og det er ressurskoordinator Kari og tidlig innsats-lærer May som er i dialog. Tempolex er et redskap som omtales i aktiviteten som pågår.

---

Hvem	Tema
1. Kari:	Jeg synes egentlig det her var ganske konstruktivt. Og jeg vet jo at du synes det har vært en litt sånn ... Ja, det har vært en litt tung vei å gå, for du har jo ikke hatt ansvar for tidlig innsats. Men du har fått mye veiledning. Og nå ... Nå tror jeg at neste periode kommer til å gå lettere òg, for nå vet du litt mer hva arbeidet innebærer. Og så ser du at det er viktig å være veldig konkret i forhold til å vite hva du skal trene på, og så går veien seg litt til. Men å prøve å bruke litt tid innledningsvis, når man holdt jeg på å si, bytter barn. At man selv kjenner på: Hva er vanskene og hva kan jeg utvikle i henhold til planen? Sånn som du har gjort, og spurt disse. Tror du ikke det selv òg? (...)
2. May	Ja, for nå ... Ettersom at elev K har vært så lite motivert, så har (...) trådd litt varsomt for å få ham med på bakrommet. Og så etter hvert liksom ... Når han blir trygg (...) Så fortsatt så leser han jo ikke hele tekster for meg, men han er liksom ...
3. Kari	Og der hvor Tempolex passer, så er det et veldig bra verktøy. (...) Jeg brukte jo litt tid på å lære meg det selv i fjor, fordi jeg tok noen timer innimellom jeg også. Når man først får dreisen på det og greier å motivere elevene og får den roen og konsentrasjonen som man trenger når man trenger med Tempolex, og eventuelt får et samspill med at de jobber hjemme med det òg, for det er jo noen elever som har trent hjemme med det også, så er det ikke et verktøy vi må legge bort, (...)

---

Kari <sup>(1)</sup> gir ros for et konstruktivt møte og henvender seg til en av lærerne og gir det som oppleves som støtte. Hun viser forståelse for at det å ha ansvar for tidlig innsats kan være krevende, men samtidig har Kari fanget opp at det har blitt gitt en del veiledning som gjør at veien videre vil bli enklere. Læreren blir rådet til å gi seg selv tid til å bli kjent med elevene det skal jobbes med. Kari understreker også viktigheten av å ha fokus på hvilke utfordringer

eleven har og å lage en god plan for arbeidet. May <sup>(1)</sup> er enig i dette og ser at det tar tid å bli godt kjent med en elev. Eleven hun har jobbet med frem til nå, leser fortsatt ikke hele tekster for henne. Kari <sup>(3)</sup> henviser også til Tempolex som et godt verktøy, og sier samtidig at hun også har lært seg det i forbindelse med at hun har tatt noen timer (les: tidlig innsats) innimellom. Det er et interessant funn at ressurskoordinator har deltatt i undervisningen og således vært tett på praksis. Episoden viser særpreg ved praksis og diskusjonen gir grunnlag for ny praksis. Episoden viser tegn til utvikling og etablering av ny praksis (development).

Funn fra episoden viser hvordan redskap/verktøy blir trukket frem i form av Tempolex. Vi ser også hvordan deltakerne ansvarliggjøres i forhold til bruk av redskaper (Tempolex). Etter min oppfatning er hensikten med møtet oppnådd for Kari og at målet er nådd. Karis oppsummering av møtet er at målet var å få May til å fylle ut planen. Fokuset er dermed flyttet til å få May til å bruke skjemaet. Resultatet av møtet er at May ikke bruker skjemaet.

I underkapitlene oppsummeres funn som indikerer nye perspektiver og tegn til endring. Avslutningsvis i dette kapitlet oppsummeres funnene i delkapittel 5.5.

## 5.5 Oppsummering

Som vi har sett av disse episodene, så utvikles en rekke situasjonsbestemte objekter i arbeidet i lærerteamet. Når det gjelder hvordan praksis diskuteres, så viser episodene som er valgt at deltakerne i de fleste tilfeller diskuterer nåværende praksis. De har med seg ulike verktøy inn i møtene og tar i bruk erfaringsbasert kunnskap når møtene situeres. Når spenninger oppstår nyanseres det situasjonsbestemte objektet og påvirker resultatet i samtalen.

Funn viser at det er mange temaer som sette på agendaen når lærere møtes i team, selv om objektet som er satt som tema for diskusjonen er styrende i stor grad. De diskuterer seg frem til både forslag, enighet og løsninger, men jeg finner få spor av utviklingsmål. Dette tyder på at det som driver aktiviteten er å definere praksis. Formålet med aktiviteten vil ha betydning for det intenderte resultatet i aktivitetstrekanten. Hvis formålet er uklart, vil resultatet ofte også være uklart.

Når praksis diskuteres kommer deltakernes ulike kulturelle kompetanse til syne. De har ulik forståelse for hvordan de arbeider med ulike elevdata og hvordan de nyttiggjør seg ulike

artefakter. «Hva-artefaktene» knyttes til objektene. Jeg finner flere eksempler på «hvordan-artefakter» som forteller noe om hvordan lærerne arbeider med elevdata, som eksempelvis er ulike elevresultater og elevprofiler, strategiskjema og evalueringsplan for tidlig innsats. Planen for tidlig innsats er også et eksempel på «hvorfor-artefakt», da denne gir instruksjoner for hvorfor resultatene skal diskuteres. Diskusjonen om elevprofilene som produseres av Kartleggeren er eksempel på «hvor-artefakt», da denne leder lærerne mot potensialet til videre arbeid. Jeg ser i mine funn hvordan verktøyene lærerne blir eksponert for inngår i en «dobbel-stimuli»-aktivitet (jf. Vygotsky, 1999), da de får ulike oppgaver i forhold til elevdataene (stimulans 1) og nyttiggjør seg ulike verktøy (stimulans 2). Jeg ser også hvordan både rektor og ressurskoordinator gir muntlige oppgaver underveis i aktiviteten. I møtene hvor rektor er tilstede, bærer møtene preg av en annen struktur.

Det er ingen av mine funn som viser i hvilken grad deltakerne tar med seg og gjennomfører det de sier at de skal gjøre og prøver det ut. Likevel finner jeg tegn til vilje til endring av praksis når enkelte av deltakerne uttrykker at de får gode tips fra hverandre og får ideer til hva de kan gjøre til neste år. Delkapittel 3.1.4. viser hvordan deltakerne ved hjelp av læring i sosialt fellesskap fordeler kunnskap.

## 6 Diskusjon av funn

I dette kapitlet diskuteres overordnede funn i lys av tidligere forskning presentert i kapittel 2. Temaene som er valgt ut til diskusjon er «ulike hensikter i profesjonelle lærerteam», «regler og arbeidsfordeling», «forholdet mellom oppgaver og redskaper i arbeidet» og «ledelsens ansvar for kvalitet og utvikling». Diskusjonen har til hensikt å gi svar på problemstillingen: «Hva karakteriserer profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres?» I kapitlet presenteres også mulige implikasjoner for ledelse.

### 6.1 Ulike hensikter i profesjonelle lærerteam

Det er gjerne hensikter med et utviklingsarbeid og det er initiert for å endre noe. Arbeid med skoleutvikling har vært en forventning i flere tiår, nedfelt i både nasjonale, kommunale og lokale planer (jf. som for eksempel i Stortingsmeldinger, kommunal kartleggingsplan og lokale skoleplaner). Et overordnet mål med utviklingsarbeid er gjerne knyttet til aspekter ved skolens oppdrag, som er elevenes læring og danning. Det kollektive ansvaret skolen har for elevenes læring er en viktig faktor for et profesjonelt lærerteam (Stoll et al., 2006). Rektor Espen (team 2) sier ved innledningen av møtet: «(...) hensikten nå (...) prøve å drøfte hva som har skjedd og hva vi kan gjøre bedre». Han refererer her til resultatene på nasjonale prøver som han mener er for dårlige, men viser samtidig at hensikten med møtet er endring mot bedre resultater. En viktig implikasjon for rektor blir hvordan han skal lede teamet til å utarbeide tiltak for å bedre skolens resultater.

En overordnet hensikt kan være både uttalt og ikke uttalt. Erfaringsvis kan man ikke ta for gitt at det som står skrevet i en plan er det som skjer i praksis. Det er lederens ansvar å sette utviklingsarbeid i system (Borko, 2004). Når jeg har sett på hva som faktisk skjer i teammøtene, finner jeg at deltakerne møter i teamene med ulik kunnskap og dermed kan ha ulik intensjon for arbeidet ved inngangen av og underveis i møtet. Kari (team 4) omtaler et strategiskjema som May ikke har fått til å bruke. Kari er også opptatt av at de skal fylle inn i planen (elevens plan for tidlig innsats). Lise tipser i samme episode May om at hun kan se litt på hva som har vært skrevet før, for å få tips til hvordan strategiskjemaet fylles ut. Det som utvikles i løpet av møtet kan tyde på at man har en større forståelse for hensikten ved møtets utgang, men dette kan ikke slås fast da jeg ikke har data knyttet til etterarbeidet blant lærerne. Det kan likevel spores en tendens mot økt felles forståelse, noe som således gir et godt

utgangspunkt for videre utvikling. Denne implikasjonen forutsetter at leder/lærere plukker opp tråden og sikrer etterarbeid som resulterer i skoleutvikling.

Hvis hensikten med møtet blir utydelig, kan det være utfordrende å enes om de redskapene som teammedlemmene bruker i møtet. Det kan være flere forklaringer på hvorfor det er slik at de sliter med å finne fokus. Deltakerne kan ha ulik forståelse for oppgaven som skal utføres og tolker ting ulikt. Det vil da være nødvendig å forhandle seg frem til hvilket arbeid som skal være aktivitetens mål (Jensen, 2018). Teamene jeg fikk samle empiri fra, hadde til hensikt å diskutere elevdata. Det var med andre ord en forventning til hva teamene skulle arbeide med. Det kan ikke tas for gitt at oppgavene og verktøyene for å løse disse var hensiktsmessige. Både valg av oppgave og verktøy kan være uegnet (Lund & Rasmussen, 2008). En implikasjon for ledelse vil være hvordan rektor følger opp hensiktsmessig bruk av oppgaver og verktøy.

Når jeg har analysert hva som faktisk skjer i teammøtene, finner jeg at deltakerne møter i teamene med ulik individuell kunnskap. Selv om arbeidet skjer kollektivt, vil den enkelte deltaker skape sin egen mening vedrørende hva som er hensikten. Eksempler fra utdragene er utsagn som: «...jeg har ikke resultatene for matte, for de har lærer T hjemme». «Men går det... Må vi ikke nesten ha de resultatene på matten, da?» Når deltakerne strever med å definere felles fokus, blir det i større grad åpnet opp for alternative fortolkninger. Figur 3.2 (aktivitetssystemet) viser hvordan objekter er gjenstand for individuelle tolkninger; «sanser og mening». Uklare formål ble også identifisert av Jensen & Lund (2014) som analyserte hvordan felles forståelse utviklet seg over tid i et tverrfaglig skoleutviklingsteam. Studien viste at formålet gradvis kom til syne da teamet begynte å arbeide med konkrete data om skolens praksis.

I teamene hadde flere av lærerne med seg resultater for «sine» elever. At deltakerne strevde med å finne felles hensikter, kan også handle om at lærerne ikke har erfaring fra og er opplært til å arbeide til med skoledata. I prosjektet PraDa pekes det på at å arbeide med resultater fra standardiserte prøver og annen type elevdata, er nokså nytt i norsk sammenheng (Mausethagen et al., 2018). Å trene på å arbeide datainformert er en viktig oppgave for skolen. Samtidig må hensikten med arbeidet komme tydelig frem, slik at deltakerne i lærerteam arbeider mot felles mål. Når man går inn i et møte med ulik kunnskap, kreves en

god møtestruktur og en implikasjon vil være utøvelse av ledelse i aktiviteten slik at den leder til at hensikten med møtet blir oppfylt.

Analyse av såkalte «strenger av talehandlinger» (jf. Engestrøm et al., 1999), viser at de ikke alltid utfyller hverandre eller finner felles formål for samtalen. Likevel avsluttes gjerne møtene på en slik måte at deltakerne har drøftet et situasjonsbestemt objekt, men resultatet varierer. I noen av teammøtene kan det virke uklart om potensielle objekter blir faktiske situasjonsspesifikke objekter. Dette kan vises med følgende eksempel: «Har du brukt ...skjemaet?» «Nei... Men det er ikke sikkert jeg har noen god strategi å lære fra på akkurat det mattearket...». Hvis det viser seg at de ikke alltid greier å plukke opp hva den andre sier, så kan samtalen bære preg av å bli parallellfortellinger. Hvis det er mye av det, kan en implikasjon være hvordan man i fellesskap jobber aktivt med kommunikasjon eller læring i team.

I dette delkapitlet har diskusjonen dreiet seg om ulike hensikter med lærerteamene. Videre diskuteres regler og arbeidsfordeling i lærerteamene.

## 6.2 Regler og arbeidsfordeling

Noen av reglene for møtene synes å være etablert på forhånd. Regler kan eksempelvis være prosedyrer for en strategiplan eller en oppgave som skal følges. Det kan også være prosedyrer for vurderinger av hvilke elever som på bakgrunn av kartleggingsresultater skal ha tidlig innsats. Analysene viser at ikke alle har samme eierskap til reglene. I utdrag 2, team 4 uttrykkes fastsatte regler ved henvisning til strategiskjema: «Har du brukt det der strategiskjemaet?». Analysene viser videre at det brukes en fastsatt plan for tidlig innsats og elevs IOP-er. Dette er også eksempler på regler og «hvorfor-artefakt» (jf. Engestrøm et al., 1999). Funn viser at det eksisterer forventninger om å følge en plan, strategiskjema, sakkyndig vurdering og generelle rutiner i noen av teamene. Det er imidlertid et skille mellom regler og redskaper. Det regelbaserte har større grad av rigiditet, noe man følger i stor grad. Planer (eksempelvis læreplaner), rutiner og retningslinjer kan ha større grad av funksjon som verktøy og legger ikke like sterke føringer for hvordan målet for aktiviteten formes. Dette kan illustreres med hvordan Kari (team 5) peker på planen for tidlig innsats: «Når jeg titter på denne planen, så står det jo her at vi skal ha samtaler om tidlig innsats. Jeg refererte til denne planen i forrige samtale, og da hadde du ikke sett den». Regler og verktøy som brukes i

aktiviteten vil også kunne legge føringer for arbeidsfordelingen. En implikasjon for ledelse vil være hvordan rektor sikrer god arbeidsfordeling i lærerteamet.

Teamene er satt sammen av lærere med ulike funksjoner og kan forstås som «sosiale konstruksjoner» (jf. Jensen, 2018, med referanse til Edwards, 2010). Teamene er satt sammen for å diskutere elevdata og alle møtene oppleves å ha et intendert mål for samtalen. Arbeidsfordelingen i samtalen og aktiviteten som oppstår kan imidlertid fremstå som mer uklar og vil kunne påvirkes av mange ting. Det avhenger blant annet av deltakernes kompetanse, ferdigheter, forhold til planer, rutiner og oppgaver, og ikke minst maktbalansen i teamet. Deltakerne går inn i teammøtet med ulik kulturelle forståelse. Det kan på den ene siden kan føre til konstruktive diskusjoner som leder dem mot samme situasjonsbestemte objekt som blir felles mål for aktiviteten. På den andre siden kan det også føre til spenninger og motsetninger. Det som gjør at gruppen som helhet fungerer bra, fungerer ikke nødvendigvis like bra for enkeltindividet. Maren i (episode 2, team 2) oppgir rammetimetallet for engelsk som mulig årsak til resultatene på nasjonale prøver i engelsk. «Tenker at vi har for likte engelsk, jeg. Altfor lite engelsk. Mindre enn to timer». Hun fraskriver seg på mange måter ansvaret for resultatet grunnet få timer. Rektor repliserer at alle i Norge har samme antall timer, så det vil jo være likt for alle. Likevel kan det tyde på at Maren mangler en tydelig oppgave for møtet når diskusjonen starter med fokus på timetall og ikke på hva som kan gjøre for å få til endring.

Maktfordelingen blant deltakerne vil også kunne påvirke arbeidsfordelingen. Maktfordelingen i gruppa kan imidlertid gi utslag på flere måter. Et eksempel fra analysen er Sara (team 1) som veksler mellom bruk av «**jeg**» og «**vi**»: «...jeg tenker jo at for de **jeg** er litt borti», «**vi** vet jo at **vi** jobbet med det i fjor». Her illustreres hvordan man tar ansvar kontra det å gjøre ansvaret felles. Dette kan overføres til aktiviteten i gruppa. Jo mere balanse det er mellom deltakerne i gruppa, dess lettere og mer konstruktiv vil samtalen bli. En generell implikasjon vil være å skape balanse mellom deltakernes forståelse for arbeidet i lærerteamet.

I dette delkapitlet har diskusjonen dreiet seg om bruk av regler og arbeidsfordeling blant deltakerne i lærerteamet. Videre diskuteres forholdet mellom oppgaver og redskaper i arbeidet i aktiviteten som foregår.



## 6.3 Forholdet mellom oppgaver og redskaper i arbeidet

Vygotsky la vekt på at språket er vårt viktigste verktøy og det mest brukte medierende redskap (Dysthe, 2001). Som nevnt tidligere kan det være ulik forståelse for situasjoner og objekter og mellom individ og fellesskapet. Dette kan være knyttet til oppgaver for arbeidet og hvordan man oppfatter hensikten og målene. I teamet som diskuterte kartleggeren i matematikk, observerte jeg at deltakerne fokuserte på at testen var nasjonalt konstruert og at de i forkant av møtet hadde drøftet hvorfor man tar kartleggingsprøvene. I tillegg ble det lagt vekt på at resultatene fører til at man kan tilpasse undervisningen. Resultater kan identifiseres som «hva-artefakt» (jf. Engeström et al., 1999) da det resultatene ble brukt til å undersøke elevenes profiler og definere resultatene av kartleggingsprøven. Analysen viser også at skolens ressurskoordinator leder teamene som evaluerer elevdata knyttet til tidlig innsats. Dette viser eksempel på distribuert ledelse.

Det nevnes også at lærerne lager individuelle tilpasninger som sammen med resultatene presenteres på utviklingssamtaler. Klara (team 1) beskriver hvordan hun tilpasser: «... de får tilpassede lekser... Det er ikke noe vits at de jobber med det klassen jobber med akkurat da...» «og så krysser vi av... nå klarte de å lese de store tallene». Kartleggeren skreddersyr tilpassede oppgaver til hver enkelt. Lærerne fremhever dette og det kan da tyde på at man nyttiggjør seg av resultatene og er opptatt av å kommunisere dette også i skole-hjem-samarbeid. I samtalene kommer det også frem at aktørene liker prøvene og at resultatene har en korrigerende effekt på hvordan man planlegger undervisningen, fordi det er en måling på hvordan elevene forstår undervisningen de presenteres for. Arbeidet med tilpasninger forteller oss hvordan lærerne jobber med elevdataene og kan identifiseres som en «hvordan-artefakt».

Når lærerteamene bruker elevdata som kunnskapskilde i diskusjonen, kan det skape nye perspektiver og man er både kritisk og konstruktiv til egen praksis (jf. Skedsmo 2009; Skedsmo og Mausesthaugen 2016). Morten (team 1) diskuterer vurderingsverktøyet til kartleggeren med de andre i teamet. Klara deltar i diskusjonen og opplever at spekteret som testes letter vurderingsarbeidet og arbeidet med enkeltelevers IOP. Vi ser her eksempel på hvordan kunnskapen elevdataene gir gjør lærerne konstruktive til egen praksis. Læringsfellesskapet skjerper fokus på elevenes læring (jf. Vesco et al., 2007). Når kunnskapen øker vil dette kunne settes i sammenheng med forventninger til arbeidet. Det

rettes større fokus mot elevenes læring når de arbeider med elevdata (jf. Vesco et al., 2007). I studiene knyttet til PraDa fant man at elevdata diskuteres knyttet til skolens utviklingsarbeid (jf. Skedsmo og Mausestagen, 2018). Man fant også at det kunne fremkalle nye perspektiver og et mer kritisk blikk på egen praksis (jf. Mausestagen et al., 2018).

«Hvor-artefakter» (jf. Engeström et al., 1999) skal i sammenheng med arbeid i lærerteam gi en pekepinn på formålet og potensialet til arbeidet. Dette er i stor grad et lederansvar og lederen må fungere som en brobygger mellom forskning og lærernes profesjonelle utvikling (jf. Darling-Hammond et al., 2017). Å skulle nyttiggjøre seg styringsintensiver basert på forskning, som omhandler føringer for skoleutvikling skaper implikasjoner for ledelse. Det må skapes forståelse for og tid til å drive utviklingsarbeid basert på elevdata. Aktørene i de ulike teamene diskuterer årets eller periodens resultater og fremholder at noe er ønskelig å ta tak i med en gang, gjerne med ukentlige repetisjoner. I teamene som diskuterer kartleggingsresultater uttrykker de at det ikke er lett å stoppe opp og tilpasse, men de later til å være enige om at tilpasning er en konsekvens av resultatene. De har ulike tilnærminger til hvordan og når det er naturlig å legge opp til tilpasning, men de er opptatt av å gi elevene tilpasninger som gir gevinster. Det uttrykkes også enighet om å lage en plan for elevene fremover som skal gjøres kjent for både elevene og foresatte. Dette forteller meg at det finnes ambisjoner om oppfølging av elevene og at resultatene gir lærerne viktige funn for videre planlegging og tilrettelegging av undervisning. Slik sett kan man si at produksjonen i aktiviteten har ledet frem til et resultat av det situasjonsspesifikke objektet som har vært diskutert.

I delkapitlet har forholdet mellom oppgaver og redskaper i arbeidet vært gjenstand for diskusjon. Neste delkapittel omhandler ledelse av profesjonelle læringsfelleskap mot utvikling og tegn til endring i praksis.

## **6.4 Ledelsens ansvar for kvalitet og utvikling**

Gjennom mine analyser har jeg funnet flere eksempler på at man bruker tid på å forstå, tolke og analysere elevdata. Dette kan tyde på at deltakerne bruker tid når de skal jobbe datainformert. Bruk av tid kan også knyttes til møtets struktur. Fordi jeg ikke har hatt anledning til å spørre deltakerne om oppgaven de hadde ved inngangen av møtet, vet jeg

heller ikke annet enn det jeg greier å fange opp ved å observere, og således tolker og analyserer jeg formål og hensikt med møtet underveis.

Jeg ser forskjell på møtene hvor rektor er tilstede og ikke, men vet imidlertid ingenting om hvordan rektor fanger opp innhold og resultat i møtene uten deltakelse. En konsekvens av manglende tilstedeværelse kan være manglende kontroll. En implikasjon for kontroll kan være at rektor måler møtets resultat i etterkant, ved eksempelvis å initiere et oppfølgingsmøte. Et slik møte må i det minste gjengi resultatet av teammøtet.

Elevdataene som ble benyttet i lærerteamene var resultater fra kartleggingsprøver og nasjonale prøver, og resultatet knyttet til tidlig innsats. Jf. Meld. St. 31 (2007-2008) ble skoleledere vektlagt større ansvar for kvalitet og skoleforbedring. Utdanningspolitikken gjorde en dreining mot større grad av ansvarliggjøring for elevenes resultater og at ansvaret hviler på rektor (jf Skedsmo 2009; Skedsmo & Mausehagen 2016). I tillegg er det de siste tiårene etablert en forventning om at skolene skal analysere elevdata fra ulike kilder. Det er klare politiske føringer for at elevdata benyttes som en del av utviklingsarbeidet i skolen (jf. Mausehagen et.al, 2018). Studier og forskning de siste årene peker på at ved å gi lærere en aktiv rolle i skolens utviklingsarbeid, forbedres elevenes resultater som en overordnet hensikt (jf. Vesco m.fl 2007; Skedsmo & Mausehagen 2016). En rekke skolereformer og utarbeidelsen av NKVS på første halvdel av 2000-tallet har gradvis endret skolens arbeid med og ansvar for elevenes resultater. Dette har tatt tid å implementere og endrer seg underveis. Et lærerteam må ha klare føringer og være forberedt på at endringer kan ta tid (Stoll & Louis, 2007). Det hviler et stort ansvar på rektor for å etablere en kultur for skoleutviklingsarbeid gjennom kollegialt samarbeid.

Et mål med profesjonelle læringsfelleskap er å gjøre lærerne i stand til å dele erfaringer, bruke data og prøve ut nye strategier som man utarbeider i felleskap. For å få til god kollektiv læring, må det etableres en praksis for profesjonelle læringsfelleskap (Jensen & Møller 2013; Stoll et al., 2006; Darling-Hammond et al., 2017). Aktivitetsteorien beskriver hvordan læring i en sosial kontekst medierer læring av felles kunnskap (Jf. Engeström et al., 1999).

Fellesskapet bidrar til å etablere en samarbeidskultur og større grad av ansvarlighet.

Skoleledelsen har og skal ha et stort ansvar for å etablere en god samarbeidskultur. Ledelse av felleskapet og læringen som skjer i team blir således en viktig oppgave, og selv om ledelsen er distribuert, må en rektor ha klare oppfølgingsrutiner, både i for- og etterkant av teamarbeidet (jf. Stoll et al., 2006; Borko, 2004; Darling-Hammond et al.. 2017; Hargreaves

2012; Jacobsen 2018). Viktige implikasjoner vil være hva ledelsen kan gjøre for at lærerteamene skal finne fokus. I tillegg må lederen ha et godt grunnlag for å sette temaer i fokus. For å få til dette må lederen kjenne praksis og dette blir således en viktig implikasjon. Rektor må også skape endringsvilje, en vilje blant lærerne til å forske på egen praksis. Mine analyser viser funn som kan tyde på at skolen fortsatt har utviklingsmuligheter i arbeidet med analyser av elevdata. En implikasjon vil også være hvordan elevdata eller elevresultater kan brukes som indikator på kvalitet. Dette vil kreve gode prosesser som ledelsen må legge til rette for.

I delkapitlet har jeg diskutert ledelsens ansvar for kvalitet og utvikling. Avslutningsvis oppsummeres kapitlet i siste delkapittel.

## 6.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet diskutert ulike aspekter med samtale i lærerteam. I aktiviteten som foregår i de profesjonelle samtale i lærerteam, har jeg diskutert regler og arbeidsfordeling. Det har også vært interessant å diskutere forholdet mellom oppgaver og bruk av redskaper i arbeidet som foregår. En leder må sørge for å sette av tid for å få oversikt over og styring på skolens utviklingsarbeid. Ustrukturerte møter uten et klart mål er ikke hensiktsmessig hvis målet er å få til endring og utvikling. Det er imidlertid tydelig å se at tilgjengelige verktøy er med på å definere praksis, utvikle begrepsforståelse og felles kulturell forståelse rundt opplæringen. En viktig implikasjon vil således være å sikre felles forståelse for bruk av verktøy.

Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap har stor betydning for hvordan læring foregår og jeg har diskutert dette, og samtidig sett på om samtale indikerer tegn til nye perspektiver eller endringer i praksis. Jeg har arbeidet med et forholdsvis smalt utvalg fra to skoler og således har jeg få caser å diskutere. Dette er derfor å regne som en forholdsvis liten studie. Implikasjoner for videre forskning vil kunne være hvordan arbeid med elevdata følges opp, hvordan det danner grunnlag for å diskutere praksisendring eller hvordan det kan brukes til å vurdere lærernes arbeid.

## 7 Konklusjon og implikasjoner

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva som karakteriserer profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres. Ved å sette dette på dagsorden har jeg fått innblikk i hvilke temaer som er aktuelle, hvordan arbeidsfordelingen er, hvilke oppgaver og verktøy som tas i bruk, hvordan elevdata diskuteres og på hvilken måte ledelse og tegn til endring kommer til syne i møtene.

Det er sterkere krav til samarbeid i et kollegium og ledelse av arbeidet knyttet til elevens læring. Nyere forskning viser at det å lede lærernes læring og utvikling gir bedre læringsmiljø for elevene (Robinson, 2014; Skedsmo & Mausestagen, 2016).

Når det gjelder hvilke problemområder som får fokus når elevdata diskuteres, viser samlede funn at det settes en rekke tema på dagsorden. Hovedvekten av temaene knytter seg til diskusjon av elevens resultater og det varierer mellom meninger, tolkninger og faglige begrunnelser og evne til å kontekstualisere elevdata til nåværende praksis. Elevenes faglige utvikling synes å være målet med samtalen i alle teamene, men møtene resulterer i liten grad i mål for utvikling av praksis.

Observasjon og lyddata fra konkret praksis har vært svært nyttig for å kunne analysere hvordan arbeid med elevdata diskuteres. Møtene har til dels vært preget av en løs struktur med få regler, men har likevel inneholdt kulturelle redskaper i form av planer og oppgaver, og kommunikasjon gjennom et felles språk. Det er mange strenger av talehandlinger (jf. Engeström et al., 1999) når lærere diskuterer og språket er det viktigste redskapet. Det er redskapene som medierer læringen i aktiviteten som i denne studien er samtalen i lærerteam knyttet til diskusjon av elevdata. Samtalene preges av både hvordan møtene er initiert, hvem som leder møtet, hvordan arbeidet fordeles, hvilket situasjonsspesifikt objekt som settes på dagsorden. Jeg finner ikke mange tilfeller av konkrete eksempler på tegn til endring av praksis, men det forekommer i enkelte deler av samtalen at man er på vei mot en endring. Det er heller ingenting i samtalen som tyder på at elevdataene settes i sammenheng med skolens måloppnåelse, jeg finner kun enkeltindividfokus.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan praksis diskuteres og implikasjoner for praksis, preges samtalen av en nokså løs struktur som tydelig viser deltagerens individuelle holdninger til praksis. Likevel observerer jeg en vilje og forventning til et resultat for møtet. Det er her betimelig å undre seg over hvor godt forventningene til møtet er initiert og i hvilken grad det er tilrettelagt for et produktivt møte. Rektorer må være oppmerksomme på at når de setter lærere i slike grupper, så kan det være behov for å lage noen strukturer og hjelpemidler som gjør at de har en klar hensikt med arbeidet i læringsfellesskapet eller at de besøker teamene for å se hvordan det går. En implikasjon for ledelse vil være hvordan de løfter noe av det som foregår i teamene opp i praksisfellesskapet til hele skolen.

Å jobbe datainformert kan se ut til å være noe lærerne må øve mer på. Med det mener jeg at de må øve på resultatorientering i større grad. Det diskuteres, det sammenliknes, men man må øve på å bestemme seg på hva som skal forbedres, hvordan beslutninger skal legitimeres, ansvarliggjøring av lærere og hvordan man skal forplikte seg til avgjørelser som prioriteres for skolen (Skedsmo og Mausestaden, 2016). Ansvarliggjøring er en kultur som må bygges av rektor og rektor bør være mere tilstede i møtene eller ha distribuert struktur og ledelse på en god måte før møter initieres. Mine analyser avdekker ingen tegn til diskusjon av kompetansemål fra Kunnskapsløftet (K06). Dette kan settes i sammenheng med ansvarliggjøring av utviklingsarbeid og er knyttet opp mot rektors ansvar (jf. Skedsmo & Mausestaden, 2016). En implikasjon for rektor vil være å etablere en forventning om at lærerne forstår hensikten med kompetansemålene.

Ved å løfte produksjonen fra møtene kan man få til endring og utvikling for hele skolen. Skoleledelsen må etablere en klar forventning til slike møter og lærerne må trenes opp til å arbeide datainformert, og således vil det være en viktig implikasjon for skoleledernes praksis for videre arbeid med elevdata. De sentrale spørsmålene som ligger til grunn for å diskutere elevdata i lærerteam, må for ledelsen være hva slike møter brukes til og lærerne må ha en klar forståelse av hensikten med slike møter. Kanskje må skolelederne ta mer ansvar for å resultatorientere lærerne. Både St.meld. 30 og 31 legger opp til at skoleledere skal bidra til kvalitet og læring som resulterer i skoleforbedring. De skal skape rammer for gode læringsfellesskap og gode prosesser er nødvendig for et resultat. Hvis formålet med slike møter er kvalitetsvurdering og kunnskap- og skoleutvikling, vil strukturen i lærerteamene være av betydning for møtets innhold og utfall. Ledelse av slike team eller møter vil således

være en medvirkende faktor. Det er ikke nødvendigvis slik at rektor må lede disse møtene, men ledelse av slike møter bør være et tema når man planlegger utviklingsarbeid ved en skole. Implikasjon av mine funn vil være hvordan rektor kvalitetsvurderer former for utviklingsarbeid i skolen og hvordan ledelsens tilstedeværelse også vil kunne bidra til at utviklingsarbeidet blir mer innovativt. Med det menes at rektor vil kunne utfordre eksisterende praksis ved å stille utfordrende spørsmål til deltakerne.

Jeg har i liten grad sett tegn til endring av praksis i teamene jeg har observert, men jeg har sett indikasjoner på vilje til utvikling. Vilje til endring og utvikling henger sammen med kunnskap som deles i fellesskapet. Man får styrket og utviklet individuell kunnskap som blir en del av det kollektive. Ved å organisere lærerteam med fokus på å diskutere elevdata, vil skolen kunne etablere en sterk kollektiv praksis med fokus på elevenes læringsutbytte som er skolens kjerneoppgave. Målet bør være at elevdata ikke bare er statistikk, men hva statistikken eller resultatene forteller oss, og hvordan det kan lede til utvikling som fremmer elevenes læringsutbytte. Lyddata og interaksjonsdataene jeg har fått ved å observere møtene har gjort meg i stand til å få et godt innblikk i hvordan samtalene foregår og hvordan elevdata diskuteres. Samtidig har jeg fått begrenset forståelse for videre arbeid da jeg kun har fulgt hvert team i ett møte hver og empirien er samlet inn i en forholdsvis kort tidsperiode. Ved å følge opp med kontekstuelle intervjuer ville jeg kunne fått et større innblikk i deltagernes kulturelle forståelse for arbeid med elevdata og hvordan de forstår datainformerte samtaler. Jeg ville også kunne fått en større kjennskap til hensikten med møtene.

Ved å bidra til å sette fokus på hva som karakteriserer profesjonelle samtaler i lærerteam hvor elevdata diskuteres, vil en implikasjon for videre forskning være å belyse hvordan ledelsen løfter erfaringer og kunnskap fra teammøtene, til å bli en del av skolens praksis til det beste for elevene.

# Litteraturliste

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 2004; 33; 3
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. 1. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Coburn, C.E. & Turner, E.O. (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9 (4), s. 173–206.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011): *Research Methods in Education* (7<sup>th</sup> ed.). New York, NY: Routledge.
- Christensen, T. og P. Lægroid (2001): New Public Management i norsk statsforvaltning, i Tranøy, B.S. og Ø. Østerud (red.): *Den fragmenterte staten*, Oslo: Gyldendal 2001
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dyste, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. 3. opplag. Oslo: Abstrakt forlag.
- Earl, L. M., & Timperley, H. (2009). Understanding how evidence and learning conversations work. I: L.M. Earl & H. Timperly (red.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (s. 1-12). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Elstad, E. og Kirsten Sivesind. (2010. Red.): *PISA – sannheten om skolen?* Universitetsforlaget, Oslo.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y, Miettinen, R. & Punamäki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2009). Studies of expansive learning: Foundings, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Fagbokforlaget. *Kartleggeren*. Hentet fra:  
<https://kartleggeren.no/>  
(lastet ned 15.05.19)



- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (2008): *Lærerarbeid og skolekultur*. Gyldendal akademisk.
- Helstad, K. (2014). *Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler*. PUBLISERT 29.01.2014 — BEDRE SKOLE
- Hermansen, H & Mausestaden, S. (2016): Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapformer. *Acta Didactica Norge, Vol. 10, Nr. 2*. Publisert online: 29. april.2016
- Jacobsen, S. E. Ø. (2018): *Bruk av elevresultater i videregående skole - Et fokus på skoleforbedringsarbeid*. Universitetet i Oslo.
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jensen, R., & Lund, A. (2014). Horizontal dynamics in an inter-professional school improvement team. *International Journal of Leadership in Education, 17*(3), 286-303.
- Jensen, R. & Møller, J. (2013). School data as mediators in professional development. *Journal of Educational Change, 14*(1), 95-112.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. St. Meld. 31 (2007 – 2008). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. St. Meld. 16 (2006-2007). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. *På rett vei*. Meld. St. 20 (2012-2013) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2008). Teachers in professional communities: Improving teaching and learning. *Journal of Educational Change, 10*(1):79-82

- Little, J. (2011). Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School. I: M. Kooy & K. van Veen (red.). *Teacher learning that matters: International perspectives*. New York: Routledge.
- Little, J.W. (2012). Understanding Data Use Practice among Teachers: The contribution of Micro-Process Studies. *American Journal of Education*, Vol 118 No 2, pp 143-166. USA: The University of Chicago Press.
- Lund, A. & Rasmussen, I. (2008). The right tool for the wrong task? Match and mismatch between first and second stimulans in double stimulation. *International Journal of Computer- Supported Collaborative Learning*, 3(4), 387.
- Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøytz, T. (2016): Ansvarliggjøring og nye organisasjonsrutiner i skolen – rom for læring? *Nordiske organisasjonsstudier*. Vol. 18/2, 79-97 (18 sider).
- Mausethagen, S, Prøytz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevdata. Mellom kontroll og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. ed.), California: SAGE Publications.
- Middleton, D. (2009). Identifying learning in inter-professional discourse: The development of an analytic protocol. *Activity theory in practice: Promoting learning across boundaries and agencies* (s. 90-104). London: Routledge
- PraDa-prosjektet. Hentet fra:  
<http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/Bruk-av-elevdata-data-i-norske-skoler-og-kommuner-PraDa>
- Prøytz, Trine S., Mausethagen, S. & Skedsmo, G. (2017) Investigative modes in research on data use in education. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*, 3:1, 42-55 DOI: 10.1080/20020317.2017.1326280
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R (2010). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen forlag. Oslo.

- Skedsmo, G. (2009). *School governing in transition: Perspectives, purposes and perceptions of evaluation policy*. (Doktoravhandling). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2016). Emerging accountability policies and practices in education: The case of Norway. I J. Easley II & P. Tulowitzki (red), *Educational Accountability. International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (s. 205–223). London: Routledge.
- Spillane, James P. 2012. Conceptualizing the Data-Based Decision-Making Phenomena. *American Journal of Education, Vol 118 No 2. pp 113-141*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace M. & Thomas, S. (2006): Professional learning communities: A review of the literature
- Stoll, L., & Louis, K.S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London/New York: Open University Press/McGraw Hill.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. *Kultur for læring*. St. Meld. 30 (2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Vennebo, K.F (2018). Aktualisering og realisering av innovativt arbeid. I Jensen, R. *Profesjonelt arbeid og grensesoner. Skoleforbedring på tvers av virksomheter* (2018), s. 86-98). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Vesco, V., Ross, D. & Adams, A. (2008) 80-91 *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. ScienceDirect. USA.
- Vygotsky, L. (2004). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Aas, M. & Møller, J. i Fulgestad, O. L. & Lillejord, S. (2007): *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

#### *”Profesjonelle samtaler i lærerteam”*

##### **Bakgrunn og formål**

I takt med utviklingen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i skolen, har det blitt satt fokus på profesjonelle læringsfellesskap. Skole-Norge har blitt utfordret i forhold til kunnskapsutvikling i lærende nettverk og rektor har i større grad blitt ansvarliggjort for utviklingsarbeidet i skolen. I min rolle som skoleleder er jeg opptatt av hvordan det i skolen legges til rette for læringsfellesskap og hvordan samtalen forløper seg når man møtes i teamarbeid. Problemstillingen jeg har utarbeidet er «*Hvordan karakteriserer profesjonelle samtaler i lærerteam?*»

Mitt forskningsarbeid skal benyttes til egen masterstudie i Utdanningsledelse, UIO. Utvalget er basert på ønsket om å kunne gjøre observasjon og intervju av medlemmer i lærerteam ved to ulike 1-7 skoler som ikke ligger i samme kommune.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Min studie vil basere seg på observasjon av teammøter i skolen. Jeg ønsker å få delta på et eller to teammøter ved Deres skole. I møtet ønsker jeg å være observatør og å gjøre lydopptak. Det kan også være aktuelt å få følge opp med kontekstuelle intervjuer etter møtet. Spørsmålene i intervjuene vil omhandle hva som kjennetegner samtalen, hvilke temaer som får fokus, ansvarliggjøring av deltakerne og hvordan samtalen erfarer.

Det vil ikke bli samlet inn identifiserbare personopplysninger om deltakerne i møtene, men det vil være et ønske å kunne beskrive rolle og/eller funksjon hos deltakerne. Dataene registreres i form av lydopptak som vil bli slettet når masterprosjektet avsluttes.

Hvis det høres interessant ut å bidra til min forskning kan jeg forsikre om at nødvendige avtaler lages og anonymitet sikres.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede masterstudent og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Lydopptak vil lagres på ekstern lagringsenhet. Informasjon om skolen og eventuelle personopplysninger vil bli lagret adskilt fra øvrig data. Det forsikres imidlertid om at opplysningene vil bli anonymisert i den ferdige masteroppgaven og slettet når prosjektet/oppgaven er ferdig. Deltakerne i forskningsarbeidet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.18.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder og masterstudent Ragnhild Saxebøl, tlf. 90571827. Veileder for prosjektet er Ruth Jensen, førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo, tlf. 22844857/45411604 .

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Godkjenning NSD



Ruth Jensen  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 31.05.2018

Vår ref: 60462 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 23.04.2018 for prosjektet:

60462	<i>Profesjonelle samtaler i team</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ruth Jensen</i>
Student	<i>Ragnhild Saxebøl</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.01.2020 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekorud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekorud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / [pernille.grondal@nsd.no](mailto:pernille.grondal@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ragnhild Saxebøl, [ragnhild@hjemmen.no](mailto:ragnhild@hjemmen.no)



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Det fremgår av meldeskjema at du/dere skal samle inn og registrere enkelte opplysninger om tredjepersoner. Personvernombudet minner om at lærere har taushetsplikt om elevers personlige forhold. Ettersom du skal benytte lydopptak under observasjon, forutsetter vi at elever ikke omtales i identifiserende form, verken direkte eller indirekte. Vi anbefaler at du gjør oppmerksom på dette før intervjuet begynner. Dersom du likevel skal samle inn personopplysninger om elever, skal dette kun skje etter at du har innhentet foreldrenes informerte samtykke. Det er med andre ord ikke anledning til å samle inn tredjepersonopplysninger om elever uten samtykke fra foreldre.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektsslutt er oppgitt til 01.01.2020. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektsslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>



**Fra:** Pernille Ekornrud Grøndal <[Pernille.Grondal@nsd.no](mailto:Pernille.Grondal@nsd.no)>

**Dato:** 6. februar 2019 kl. 13:08:42 CET

**Til:** "[ragnhild@hjemmen.no](mailto:ragnhild@hjemmen.no)" <[ragnhild@hjemmen.no](mailto:ragnhild@hjemmen.no)>

**Kopi:** "[ruth.jensen@ils.uio.no](mailto:ruth.jensen@ils.uio.no)" <[ruth.jensen@ils.uio.no](mailto:ruth.jensen@ils.uio.no)>

**Emne:** Prosjektnr: 60462. Profesjonelle samtaler i team

#### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 12.12.2018.

Vi har nå registrert at ny dato for prosjektslutt er 30.6.2019.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

-----

Pernille Ekornrud Grøndal

rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 36 41

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) [www.nsd.no](http://www.nsd.no)