

# Datainformerte samtaler i profesjonelle læringsfellesskap i grunnskolen

**UTLED 4090**

Anne Grete Lindahl og Kirsten Semb



Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**UNIVERSITETET I OSLO**

15.05.2019

## Innhold

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>V</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>VI</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2 TEORI OG METODE</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 AVGRENSNING</b> .....	<b>2</b>
<b>1.4 DEFINISJONER AV SENTRALE BEGREPER</b> .....	<b>2</b>
<i>1.4.1 Profesjonelle læringsfellesskap</i> .....	<b>3</b>
<i>1.4.2 Datainformerte samtaler</i> .....	<b>3</b>
<b>1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING</b> .....	<b>4</b>
<b>2. REVIEW</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 PROFESJONELLE LÆRERTEAM – HVA VET VI OG HVORDAN VET VI DET?</b> .....	<b>5</b>
<b>2.2 DATAINFORMERTE SAMTALER</b> .....	<b>9</b>
<b>2.3 OPPSUMMERING REVIEW</b> .....	<b>12</b>
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>14</b>
<b>3.1 SOSIOKULTURELT LÆRINGSPERSPEKTIV</b> .....	<b>14</b>
<b>3.2 TEORIENS RØTTER</b> .....	<b>17</b>
<b>3.3 SENTRALE TREKK OG BEGREPER I KULTURELL HISTORISK AKTIVITETSTEORI (CHAT) – ANDREGENERASJONS- CHAT</b> .....	<b>17</b>
<i>3.3.1 Definisjon av sentrale elementer i Engeströms aktivitetssystem (1987)</i> .....	<b>18</b>
<b>3.4 BRUKEN AV REDSKAPER</b> .....	<b>20</b>
<b>3.5 OPPSUMMERING TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>21</b>
<b>4. METODE</b> .....	<b>22</b>

<b>4.1 FORSKNINGSDESIGN</b> .....	22
<b>4.2 DATAINNSAMLINGSMETODE</b> .....	22
4.2.1 <i>Observasjon</i> .....	23
4.2.2 <i>Lyddopptak</i> .....	24
<b>4.3 EMPIRISK SETTING</b> .....	24
<b>4.4 VALG AV INFORMANTER</b> .....	25
4.4.1 <i>Presentasjon av informantene og lærerteamene</i> .....	25
4.4.2 <i>Presentasjon av ledelsen</i> .....	27
<b>4.5 KONTEKSTUALISERING AV PERSONALMØTE OG TEAMMØTENE</b> .....	27
4.5.1 <i>Møtene i barneskoleteamet</i> .....	28
4.5.2 <i>Møtene i ungdomsskoleteamet</i> .....	29
<b>4.6 ANONYMITET</b> .....	30
<b>4.7 TRANSKRIPSJON</b> .....	30
<b>4.8 ANALYSEARBEIDET</b> .....	30
<b>4.9 VALIDITET OG RELIABILITET</b> .....	31
<b>4.10 ETISKE OVERVEIELSER</b> .....	33
<b>4.11 OPPSUMMERING METODE</b> .....	33
<b>5. ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	34
<b>5.1 HVA SETTES PÅ DAGSORDEN I DATAINFORMERTE SAMTALER?</b> .....	34
<b>5.2 HVORDAN SETTES DAGSORDEN I DATAINFORMERTE SAMTALER?</b> .....	42
<b>5.3 HVA KJENNETEGNER SAMTALEFORLØPET OG INTERAKSJONEN MED SKOLEDATAENE?</b> .....	45
<b>5.4 I HVILKEN GRAD ER DET INDIKASJONER PÅ UTVIKLING OG OPPFØLGING I TEAMENE?</b> .....	54
<b>5.5 OPPSUMMERING ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	57

<b>6. DRØFTING .....</b>	<b>58</b>
<b>6.1 DRØFTING .....</b>	<b>58</b>
6.1.1 Ulik erfaring og kjennskap til NP .....	58
6.1.2 Ulik forståelse av etterarbeid og nytteverdi av NP .....	59
6.1.3 Unnlater å kommentere de faktiske resultatene .....	60
6.1.4 Dagsorden nomineres i hovedsak av rektor, men med noen unntak fra lærere. ....	61
6.1.5 Ulik oppgavefordeling og ulike autoritetsposisjoner i barneskoleteamet .....	62
6.1.6 Ulik bruk av redskapene .....	62
6.1.7 Erfaringsbasert drøfting av tiltak .....	63
6.1.8 Ingen indikasjon på forpliktelse og oppfølging av tiltak.....	63
6.1.9 Bestilling fra rektor er forberedt i ulik grad.....	64
<b>6.2 OPPSUMMERING DRØFTING .....</b>	<b>64</b>
<b>7. KONKLUSJONER OG IMPLIKASJONER.....</b>	<b>65</b>
<b>7.1 KONKLUSJON.....</b>	<b>66</b>
<b>8. KILDELISTE .....</b>	<b>70</b>
<b>9. VEDLEGG.....</b>	<b>74</b>
<b>9.1 SVAR FRA NSD .....</b>	<b>74</b>
<b>9.2 TIDSPLAN OG ORGANISERING .....</b>	<b>76</b>
<b>9.3 INFORMASJONSSKRIV OG FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT .....</b>	<b>77</b>
<b>9.4 UTVIKLINGSTID 30.01. 18 OG 06.03.18, SKOLE ØSTLANDET .....</b>	<b>78</b>
<b>9.5 FORARBEID OG INNHOLD UTVIKLINGSTID 20.03.18, SKOLE ØSTLANDET .....</b>	<b>81</b>
<b>9.6 EKSEMPEL PÅ TRANSKRIBERING OG ANALYTISK KODING .....</b>	<b>83</b>
<b>9.7 SKJEMATISK OVERSIKT OVER FORSKNINGSSPØRSMÅL, NOMINASJON AV TEMA OG FUNN....</b>	<b>84</b>

## Sammendrag

Vår masteroppgave er en kvalitativ studie av datainformerte samtaler i profesjonelle læringsfellesskap i grunnskolen. Vi har brukt kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) (Engestrøm, 1987) som studiens teoretiske rammeverk. Dataene til denne masteroppgaven er hentet fra en kombinert grunnskole. Vi har observert og gjort lydopptak av to ulike team ved skolen under deres arbeid med data fra de nasjonale prøvene i lesing. Det ene teamet har bestått av lærere fra barneskoletrinnet, og det andre teamet av lærere fra ungdomsskoletrinnet.

Formålet med vår studie har vært å utvikle kunnskap om hva som karakteriserer datainformerte samtaler i lærerteam i grunnskolen, og identifisere mulige implikasjoner for ledelse. For å imøtekomme formålet, har vi stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hva settes på dagsorden i datainformerte samtaler og hvordan?
2. Hva kjennetegner samtaleforløpet og interaksjonen med skoledataene?
3. I hvilken grad er det indikasjoner på utvikling og oppfølging i teamene?

Studien viser at dagsorden i hovedsak ble satt av rektor gjennom et utdelt oppgavesett til begge lærerteamene som studeres. Innholdet i oppgavesettet dreide seg om å komme med forslag på tiltak som ville forbedre elevenes læringsresultater i lesing, drøfte hvilke tekster elevene møter i dag og drøfte innholdet i de nasjonale prøvene basert på lærernes egen gjennomføring av prøven.

Samtaleforløpet bar preg av å dele historier, basert på egne erfaringer. Vi så få eksempler på faglig uenighet. Analysene viser få indikasjoner på varig praksisendring. Analysene indikerer at lærerne hadde mye kunnskap om hva som skulle til for å endre praksis. De foreslo mange konkrete tiltak. Likevel var det liten enighet om utprøving av de foreslåtte tiltakene. Det ble i hovedsak styrt og «pushet» på av rektor, gjennom oppgavesettet.

Vi argumenterer for at skolen som vi har studert er på god vei mot å kunne betegne seg som et profesjonelt læringsfellesskap slik profesjonelle læringsfellesskap defineres i sentral forskningslitteratur. Likevel argumenterer vi for at det er et potensial for forbedring, ikke minst når det gjelder ledelse.

## Forord

Etter snart fem år nærmer vi oss slutten på vårt masterarbeid. Det har vært morsomt og lærerikt, men også intenst og krevende. Vi er begge to rektorer ved hver våre skoler og ved siden av fulltidsjobb og familie med mann, kjæreste og barn, har vi virkelig fått erfare hvor viktig det er med god struktur og disiplin. Det har vært mye hardt arbeid. Før vi startet på selve masteroppgaven hadde vi begge to sett for oss at vi skulle skrive og levere individuelt. Når vi ser tilbake på det i dag, er vi enige om at det er store fordeler ved å skrive sammen. Vi har kunnet drøfte og reflektere og ikke minst har vi oppmuntret hverandre i perioder, når jobbhverdagen har «tatt» oss.

På vår masterreise er det flere som har bidratt med svært gode faglige forelesninger, god veiledning og oppmuntring. Først og fremst har det vært utrolig inspirerende å følge forelesningene med så dyktige forelesere. Forelesningene ved Universitetet i Oslo har virkelig svart til forventningene våre. Dette er forelesninger vi har gledet oss til. Vi er blitt kjent med flere skoleledere og fått nye relasjoner på tvers av skoleslag, og det har vi opplevd som verdifullt og nyttig. Tusen takk til rektorkollegiet og skoleeier her i Fredrikstad, som også har vist engasjement og interesse for oppgaven vår. Det har bidratt til økt motivasjon for videre arbeid.

Til Ruth Jensen, veilederen vår ved UIO: tusen takk for god og konstruktiv veiledning gjennom de to siste årene. Det er ikke til å legge skjul på at vi med din oppriktige og positivt kritiske og ærlige veiledning noen ganger har følt at vi har gått to skritt tilbake, men du verden så god og faglig veiledning vi har fått av deg. Tusen takk!

Den største takken skal allikevel våre nærmeste ha! Våre kjære, som spesielt gjennom de to siste årene, har vært forståelsesfulle og tålmodige. Kjøkkenbordet fullt av pensumlitteratur, som skyves litt til siden for å få plass til middagen, tastaturtapping til stadighet, to hoder ned i bøker, skypesamtaler, turer til Oslo, samarbeid og møter på kveldstid, paniske utrop som «nå forstår jeg ikke», sosiale aktiviteter som i perioder har vært helt satt på vent - tusen, tusen takk skal dere ha for all støtte og oppmuntring!

Avslutningsvis vil vi også klappe oss selv på skulderen og med stolthet si:

«Forsinkede og innstilte tog er historie – i dag er vi blide og stolte, vi klarte det!»

# 1. Innledning

I dette kapittelet vil vi ta for oss bakgrunn for studien, valg av tema, studiens relevans, problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil definere og avklare sentrale begreper, beskrive hvilke avgrensninger vi har valgt å gjøre i oppgaven og tilslutt gi en beskrivelse av oppgavens oppbygging.

Fenomenet som studeres i denne oppgaven er *datainformerte samtaler i grunnskolen*. Temaet er aktuelt fordi utviklingsarbeid i skolen i stor grad baserer seg på arbeid i ulike grupper/team av lærere (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette er tilfellet både i en internasjonal og i en norsk kontekst som danner utgangspunkt for vår studie. Fokus på organisasjonslæring ble særlig satt på dagsorden i Meld.St.30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Betydningen av at lærere utvikler kunnskap og holder seg faglig oppdatert omtales også i Meld.St.11 (Kunnskapsdepartementet, 2008). Denne stortingsmeldingen poengterer viktigheten av kollektivt samarbeid og læringsfellesskap når det gjelder å bidra til skoleutvikling og elevenes læring. Det er forventet at lærere har endrings- og utviklingskompetanse.

«Endrings- og utviklingskompetanse innebærer å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.15). Det er altså forventet at skolene skal fungere som lærende organisasjoner, og at lærere skal arbeide i lærerteam. På et overordnet plan er hensikten med å samles i lærerteam å samarbeide om elevenes læring. I praksis betyr det at man som skoleleder må ha fokus både på kunnskapsutvikling hos lærerne og elevenes læring. Det siste tiåret har det vært et særlig fokus, både internasjonalt og nasjonalt, på at lærere skal samarbeide om ulike type skoledata. Internasjonalt er det en rekke studier med hovedvekt på profesjonell læring i team, og bruk av skoledata i slikt arbeid. Coburn og Turner (2011) har f.eks. i sin forskning pekt på at bruken av elevresultater avhenger av en rekke faktorer ved skolen. Noen faktorer kan være skolen som organisasjon, tilgjengelighet til elevresultater, i hvilken grad det er avsatt tid til diskusjon av elevresultater mellom lærere og ledere, og om hvordan prosessene med å ta i bruk elevresultater blir ledet. Mausethagen et.al (2018) argumenterer for at det er nødvendig med studier av interaksjonen mellom ulike aktører i situasjoner der elevresultater blir tatt i bruk. I Norge er det gjort få studier av dette, og det er især begrenset med studier på området i

grunnskolen. Vår studie baserer seg derfor på møter i to lærerteam ved «Grue» skole, som er en grunnskole sentralt på Østlandet.

## **1.1 Studiens formål og problemstillinger**

Formålet med vår studie er å utvikle kunnskap om hva som karakteriserer datainformerte samtaler i profesjonelle læringsfellesskap i lærerteam i grunnskolen, og identifisere mulige implikasjoner for ledelse. For å imøtekomme formålet stilles følgende forskningsspørsmål:

1. Hva settes på dagsorden i datainformerte samtaler og hvordan?
2. Hva kjennetegner samtaleforløpet og interaksjonene med skoledataene?
3. I hvilken grad er det indikasjoner på utvikling og oppfølging i teamene?

## **1.2 Teori og metode**

Som hovedteori har vi valgt å bruke Engeströms aktivitetsteori, CHAT (1987) og Olga Dysthes (2006) teorier om språket som kommunikasjonsmiddel. Engeströms aktivitetsteori anses som egnet rammeverk for å studere aktivitet i ulike virksomheter. I vår studie er både individuelle og sosiale nivåer lenket sammen. Disse beskrives nærmere i kapittel tre. Som metode har vi benyttet observasjon kombinert med lydopptak. Dette beskrives nærmere i kapittel fire.

## **1.3 Avgrensning**

Vi har valgt å avgrense vår studie til å omhandle datainformerte samtaler om nasjonale prøver i lesing. De nasjonale prøvene er kanskje den viktigste indikatoren skolene har på elevers ferdigheter innen lesing, skriving og regning, hvilket er bakgrunn for vårt valg av nettopp disse dataene. De nasjonale prøvene er obligatoriske, og som skoleledere og lærere må vi forholde oss til dem. I vår oppgave vil vi videre benytte forkortelsen NP for nasjonale prøver.

## **1.4 Definisjoner av sentrale begreper**

Det er noen sentrale begreper som er gjentagende i oppgaven vår. To av disse begrepene er profesjonelle læringsfellesskap og datainformerte samtaler.



### **1.4.1 Profesjonelle læringsfellesskap**

Det finnes ingen universell definisjon av profesjonelle læringsfellesskap. McLaughlin og Talbert (2006) trekker frem noen fellestrekk ved definisjonene. Ett av trekkene er at lærere samarbeider om å reflektere over praksis. De ser på sammenhengen mellom praksis og elevenes læringsutbytte og stiller kritiske spørsmål til egen praksis, med det formål å øke elevenes læringsutbytte. Et annet trekk i profesjonelle læringsfellesskap er at man er opptatt av å dele erfaringer og arbeide kollektivt, ikke individuelt. Vi har valgt å definere begrepet på følgende måte når begrepet brukes i en skolesammenheng: Profesjonelle læringsfellesskap i skolen består av en gruppe mennesker som arbeider kollektivt for å undersøke, dele og utvikle egen praksis, med det formål å øke elevenes læringsutbytte.

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap eller profesjonelt arbeid reflekterer at arbeidet er av profesjonell karakter, og at deltakerne, som i dette tilfellet er medlemmene i læringsfellesskapet, er profesjonsutøvere med spesialisert utdanning (Jensen, 2018). I engelskspråklig litteratur forkortes begrepet *Professional learning communities* til PLCs. Vi vil i vår oppgave bruke det norske begrepet profesjonelle læringsfellesskap, forkortet til PLF.

### **1.4.2 Datainformerte samtaler**

I vår studie har vi observert og gjort lydopptak av datainformerte samtaler i lærerteam. Det profesjonelle aspektet ved datainformerte samtaler er at lærerteamet samtaler om resultatene. Språklige ytringer er en form for sosiale handling og i skolen er språket den viktigste medierende læringsredskapen vi har (Dysthe, 2006). Nettopp derfor har vi valgt å ha fokus på samtalen i vår studie. En samtale kan ha ulike former, som f.eks. dialog, diskusjon og debatt. Dialog kommer av det greske ordet «logos», som betyr ord eller tale og «dia» som kan oversettes til gjennom, mellom eller tvers over. Dialog brukes ofte normativt om samtaler som har visse kvaliteter i seg, som evnen deltakerne har til å lytte til hverandre, deltakernes evne til å være åpne for andres argumenter, symmetri mellom deltakerne og viljen til å endre standpunkt (Dysthe, 2006, s.13). Vi har valgt begrepet samtaler i vår tittel, på grunn av samtalens ulike former og innhold.

Elevresultater fra kartleggingsprøver eller resultater fra ulike typer spørreundersøkelser er eksempler på data som kan være utgangspunkt for samtaler.

## 1.5 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av totalt syv kapitler, i tillegg til kildeliste og vedlegg. Videre i denne oppgaven, i kapittel 2 presenterer vi vår review, det vil si hva vi vet om datainformerte samtaler i lærerteam i grunnskolen og hva vi vet om profesjonelle lærerteam. I kapittel tre redegjøres det for de teoriene og begrepene vi har benyttet i analysen. Engeströms (1987) kulturhistoriske aktivitetsteori (CHAT) får et særlig fokus. Kapitlet redegjør for prinsippene som legges til grunn for CHAT og for elementene i et aktivitetssystem. I dette beskriver vi noen perspektiver på ledelse. Kapittel fire er et metodekapittel. Her redegjør vi for den metodiske fremgangsmåten som er benyttet for å besvare forskningsspørsmålene når det gjelder, design, metoder, analyse og hvordan vi har arbeidet for å sikre studiens kvalitet. Kapittel fem presenterer funn og analyser av empiri i lys av forskningsspørsmålene. Vi beskriver de møtene vi har observert og tatt lydopptak fra. Kapittel seks er et drøftingskapittel, hvor hovedfunnene fra kapittel fem sammenstilles og belyses med utgangspunkt i tidligere forskning på feltet. I vår drøfting vil vi også trekke inn mulige implikasjoner for ledelse, mens kapittel syv er et kapittel hvor vi konkluderer. I lys av studiens problemstilling gis en oppsummering av de funnene som er fremkommet gjennom analyse og tolkning av det empiriske materialet. Dette kapitlet omhandler også refleksjoner knyttet til studiens begrensinger, implikasjoner og behov for videre forskning.

## 2. Review

Formålet med kapittel 2 er å presentere relevant forskning og posisjonere egen studie.

Kapittelet presenterer forskning om skolen som organisasjon, profesjonelle læringsfellesskap og datainformerte samtaler i lærerteam. Vi har brukt tidligere pensumlitteratur, søkt i Google Scholar, samt Oria, for å finne relevant teori og litteratur som omhandler karakteristikken av datainformerte samtaler i lærerteam i grunnskolen. I søkeprosessen har vi inkludert vitenskapelige bøker og artikler, og Ph.D avhandlinger fordi disse er kvalitetssikret gjennom fagfelleevaluering.

### 2.1 Profesjonelle lærerteam – hva vet vi og hvordan vet vi det?

Det finnes ingen universell definisjon av PLF, men derimot kjennetegn og prinsipper som må være tilstede for at en organisasjon skal kunne betegnes som PLF. PLF bygger på antagelsen om at lærere som arbeider sammen, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming (Helstad, 2013).

Liebermann og Miller (2008) har tatt utgangspunkt i åtte ulike studier i USA som alle omhandler PLF i ulike kontekster. Utgangspunktet var å peke på hva forskning sier om PLF.

PLF som begrep er blitt til innenfor en kontekst der utvikling av lærerpersonalet har vært i fokus. Her kan vi se linjer tilbake til ulike program som ble iverksatt i USA på starten av 1950 og 1960 tallet. Formålet med disse programmene var å utvikle lærerpersonalet for at lærerne igjen skulle tilføre denne kunnskapen til sine elever. Metodene som ble forsøkt med vekslende hell var at ekspertkunnskap fra ulike utdanningsinstitusjoner ble forsøkt overført til lærere som ferdigstilte programmer som lærerne ved neste anledning skulle bruke ut mot sine elever (Liebermann & Miller, 2008, s 7). Erfaringene fra slik kunnskapsoverføring var i mindre grad vellykket.

Timperley m.fl. (2007) finner at ressurspersoner som prøver å implementere ferdige opplegg, sjelden har suksess – det har imidlertid tiltak utviklet i samarbeid med lærerne (Helstad 2013).

Liebermann og Miller (2008) trekker bl.a. fram betydningen av å utvikle ulike kapasiteter for å skape gode læringsfellesskap i ulike team. De beskriver utvikling av fem ulike kapasiteter som viktig for å oppnå et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap som styrker elevenes læring.

De fem kapasitetene er:

1. Evnen til å være ærlige med hverandre og utfordre praksis
2. Evnen til å vise til og bruke forskning og teori
3. Evnen til å se sammenheng mellom PLF og læring som foregår i klasserommet.
4. Evnen til å skape god delingskultur
5. Evnen til å definere lærerrollen sin kompleksitet

### *1. Evnen til å være ærlige med hverandre*

Det anses som viktig at lærerne utvikler det som Liebermann & Miller (2008) kaller «honest talk». Det vil si at medlemmene stoler på hverandre og de utvikler et læringsfellesskap bestående av refleksjon og ærlige tilbakemeldinger. Medlemmene aksepterer å bli utfordret uten å plassere skyld. Læringsfellesskapet som utvikles tåler uenigheter (Liebermann & Miller, 2008). Dette er hva Liebermann og Miller kaller for «collegiality». Det motsatte av hva Liebermann og Miller beskriver som «collegiality» er «congeniality». I et slikt fellesskap unngår man konflikter, og man har lett for å plassere skyld utenfor fellesskapet. I et slikt fellesskap blir ikke problemer tatt tak i, og det fører ikke til endring av praksis hos de ulike medlemmene i læringsfellesskapet.

### *2. Evnen til å vise til og bruke forskning og teori*

Det anses også som viktig at lærere utvikler sin kapasitet i forhold til det å være en kunnskapsarbeider. Mange lærere har som utgangspunkt at det er erfaringene alene som teller i forhold til utviklingsarbeid, og nye måter å gjøre ting på. «Experience counts, theory doesn't» (Liebermann & Miller, 2008, med referanse til Hargreaves, 1984). Erfaring er viktig, men denne må ses i sammenheng med teori og forskning.

### *3. Evnen til å se sammenheng mellom PLF og læring som foregår i klasserommet*

Det er viktig at læringen som foregår i PLF blir knyttet opp mot det som skjer i klasserommet og elevenes læring. «The greatest gains in student achievement, according to McLaughlin and Talbert (2001), occur in strong teacher communities that focus on promoting teacher learning and connect it to student learning» (Lieberman & Miller, 2008, s.23).

#### *4. Evnen til å skape god delingskultur*

Et viktig element for å skape gode læringsfellesskap er når lærere åpent deler sine erfaringer for å få tilbakemelding fra kolleger. Det må etableres trygghet for å dele metoder som har fungert bra i undervisningen, men også for å kunne dele det man ikke får til.

#### *5. Evnen til å definere lærerrollen sin kompleksitet*

En av styrkene som lærere i et godt utviklet læringsfellesskap opparbeidet seg, var hvordan man definerte sin rolle som lærer. De fikk et nytt syn på oppgaver som går utenfor de ordinære oppgavene i klasserommet, og dette er en viktig del av lærerens arbeidsoppgaver og ansvar.

Det viktigste målet for PLF er å øke elevenes læring. Liebermann og Miller hevder at «Professional learning communities could be easily dismissed if they did not help build capacity for teacher to improve student learning» (Liebermann & Miller, 2008, s.23). Videre utdyper de: “There is no such thing as an instant community, nor is there a single template for its form and content. It takes time for a community to take hold and for its members to develop effective ways to talk, think, and learn together” (Liebermann & Miller, 2008, s.12). Dette understreker at det ikke finnes noen enkel oppskrift eller metode på hvordan man skal utvikle et velfungerende PLF, men at det tar tid å utvikle effektive måter å snakke og lære sammen på. Når lærere utvikler forpliktelser til det PLF de tilhører, utvikler de nye og andre måter å snakke og tenke på. Liebermann og Miller redegjør slik for det: «They become skilled at making connections among their profession, their teaching practices, and the learning of their students» (Liebermann & Miller, 2008.s18). Det betyr at lærerne blir dyktige på å se sammenhenger mellom undervisningspraksis og elevens læring.

Jean Lave og Etienne Wenger var de som først introduserte at det under spesielle betingelser førte til dypere læring når kollegaer arbeidet sammen i grupper (Liebermann & Miller, 2008). Wenger påpeker at de tre dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar må være tilstede i det han omtaler som praksisfellesskap (Liebermann & Miller, 2008). Liebermann og Mace (2009) beskriver betydningen av at erfarne lærere kommer sammen for å utvikle nye og robuste praksisformer basert på at lærere

kollektivt reflekterer over arbeidet sitt, der praksiser blir gjort eksplisitte og offentlige. De viser til The National Writing project i USA (Helstad, 2013). «Støttende skoleledelse, utviklingsorientert skolekultur, tillitsfullt klima og strukturer som avsetter tid til samarbeid, er andre faktorer som synes å støtte opp under kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling» (Helstad, 2013, s. 9, med referanse til Postholm & Rokkones 2012). Vescio m.fl. (2008) finner at deltagelse i PLF som involverer arbeid med elevdata forandrer læreres praksis, noe som også får betydning for elevenes læring. Stoll og Seashore (2007) har på bakgrunn av sin forskning kommet frem til ulike prinsipper, som må være på plass for at en gruppe av lærere skal kunne betegne seg som et profesjonelt læringsfellesskap. Disse prinsippene er:

1. Sikre støttende «arkitektur» og kultur
2. Koble seg til eksterne nettverk og kritiske venner
3. Overvåke egne prosesser og lete etter tegn på virkning
4. Fremme samarbeid om utforskning av og innovasjon i felles praksis
5. Etablere/utvikle inspirerende kjerneformål og felles fokus
6. Pleie respektfulle, tillitsfulle og stimulerende relasjoner
7. Praktisere distribuert ledelse og kollektivt ansvar

Stoll m.fl. (2007) argumenterer for at en sosial og felles tilnærming fører til at elevenes læringsutbytte i forhold til forutsetningene blir maksimalt. Det krever en sterk kollektiv og lojal tankegang og samarbeidsform i organisasjonen. PLF innebærer en sterk forpliktelse fra alle ansatte i organisasjonen, ikke bare lærerne. Alle i virksomheten er ansvarlige for elevenes læringsutbytte. Stolls teorier handler om å begynne med «end in mind», altså målet. Målet må hele tiden være økt læringsutbytte for elevene, og for å få til praksisendring må man utfordre hverandre kritisk i lærerteamet. Det vil være viktig å dele erfaringer med hverandre og på tvers av skoler. Stoll m.fl. (2007) definerer PLF slik:

A professional learning community is an inclusive group and people motivated by a shared learning vision, who support and work with each other, finding ways, inside and outside their immediate community, to enquire on their practice and together learn new and better approaches that will enhance all pupils' learning (Stoll m.fl.2007, s.18).

## 2.2 Datainformerte samtaler

Det er mange studier som omhandler datainformerte samtaler. Studiene vi har valgt ut har alle studert fenomenet bruk av data i skoler. I Jensen og Møllers (2013) artikkel med tittel "*School data as mediators in professional development*" har de forsket på hvordan medlemmene i en skole utvikler seg profesjonelt i samspill med hverandre og hvordan skoledata kan brukes til forbedring av praksis. I denne studien bidro forskere fra Universitetet i Oslo, rektorer ved tre pilotskoler og to skoleledere fra det lokale skoledistriktet. Disse møttes jevnlig over en periode på to år, og de hadde totalt 10 møter av en varighet på 2 – 3 timer. I møtene ble det benyttet video og lydopptak. Jensen og Møller (2013) fant gjennom sin studie ut at bruken av skoledata som redskap kan føre til økt engasjement. Analysene til Jensen og Møller (2013) viser at video som skoledata har potensial for å bidra til utvikling i klasserommet og det kan være et nyttig redskap å benytte for skoleledere. De erfarte at video gav medlemmene i teamet anledning til å være deltakende i undervisningssituasjonen uten de faktisk var fysisk tilstede da undervisningen foregikk. Bruken av video som skoledata skapte et kollektivt engasjement, uten at man i denne studien kan si at det direkte påvirket den enkelte lærers praksis i klasserommet (Jensen & Møller, 2013). Studien gir noen implikasjoner for ledelse, som blant annet at det vil være viktig for skoleledere å være klar over hvilken rolle og funksjon redskapen skal ha og gi. Ved hjelp av en ekstern bidragsyter i teamet, ble samtalen mer strukturert og skolens kjernevirksomhet ble forankret teoretisk. Utdanning og kompetanseheving av rektorer forstår vi er viktig, og i mange land er det en forventning om at rektorer kan lede prosesser med skoledata som utgangspunkt for faglig utvikling (Jensen og Møller, 2013).

Helstad (2013) presenterer i sin doktoravhandling studier av norske lærerteam i videregående skole og baserer seg på lydopptak, observasjon og logg fra 11 lærere. Bakgrunnen for studien var faglæreres ønske om å styrke egen kompetanse i skriving i fagene der spørsmål knyttet til sjangrer, kildebruk, skrivestrategier og veilednings-/vurderingspraksiser var sentralt. Helstad har spesielt vektlagt og studert samtalen i PLF, og studerte kunnskapsutvikling gjennom samtaler. Helstad fant ut at selve samtalen i seg selv ikke nødvendigvis stimulerte til utvikling. Helstad beskriver at samtalen mellom lærerne i hennes studie bar preg av å være uformelle, til tross for at samtalen var organisert som lærersamtaler. Lærerne uttrykte sjeldent behov for fornyelse og endring og de gangene de

uttrykte det, beveget de seg rett over til å komme med konkrete løsningsforslag. Helstad fant i sin studie også få tegn til uenighet og drøfting (Helstad,2013).

I Norge har det vært gjennomført en studie med bruk av elevresultater i skoler og kommuner (Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2018). Dette prosjektet kalles for “Practices of Data Use in Municipalities and Schools” (PraDa- prosjektet). I forkant av studien ble det gjort en kunnskapsoversikt over hva internasjonal forskning sier om databruk i skoler. Det ble tatt utgangspunkt i 129 artikler som var publisert på engelsk, tysk og skandinaviske språk. Det var lærerne som enkeltgruppe som desidert var den som var mest studert i dette materialet. PraDa- prosjektet er basert på intervju, observasjon og spørreskjema/ dataanalyse rettet mot skoleledere, skoleansvarlige i kommunene og lærere i en fjerdedel av norske kommuner. Studien omfatter også kvalitative undersøkelser i tre skoler i tre kommuner over en periode på tre år (Mausethagen et al., 2018). I den kvalitative delen av prosjektet observerte de møter mellom skoleleder og lærere, og møter mellom kommunale ledere og skoleledere. De har også intervjuet lærere, skoleledere og kommunale ledere. PraDa- prosjektet har studert bruken av datainformasjon og bruken av elevresultater som utgangspunkt for læring i virksomheten. I prosjektet fant de at det i hovedsak var tre kunnskapskilder som ble tatt i bruk ved formulering av tiltak i de tre skolene som deltok i prosjektet: erfaringer og fagdidaktisk kunnskap, kunnskap basert på relasjoner til elever og foreldre, samt prøveresultater og statistikk. Mausethagen et.al (2018) beskriver at forskning som kunnskapskilde ble lite brukt, da skolene skulle igangsette ulike tiltak. De gangene det ble referert til forskning, var det for å legitimere eksisterende praksis. I prosjektet fant de få langsiktige tiltak, som inneholdt endringer av undervisningen, men derimot tiltak som kjentegnes ved at de kunne sette i gang raskt. Tiltakene så i liten grad ut til å være basert på ønsker om grunnleggende og langsiktige endringer (Mausethagen et al., 2018). Studien viste også at relasjonsarbeid er en viktig del av arbeidet med elevresultater. Relasjonsarbeid blir beskrevet som arbeidssituasjoner der samhandling mellom mennesker står sentralt og der individer overtar og forhandler om relasjoner (Locher & Watts, 2008). Et annet hovedtrekk var at møtene i stor grad var preget av enighet. Det var få spenninger eller konflikter. Skoleleders bruk av elevresultatene var preget av det de kaller for likhetsfremmende og forenklingsstrategier. Det vil si at problemstillingene ble formulert i generelle ordelag og formen var lite konfronterende og direkte (Mausethagen et.al, 2018). Når skoleledere bruker denne typen strategier kan det demme opp for diskusjoner som f.eks tar utgangspunkt i dårlige elevresultater. På alle skolene



i studien fant man omfattende bruk av denne typen strategier. Dilemmaer ved verdivalg kommer også fram som en viktig faktor i skolenes arbeid med elevresultater. Lærerne opplever at med stadig større vekt på faglige resultatene, strekker de ikke til emosjonelt og sosialt ovenfor elevene. Denne studien viser at resultater fra NP og elevundersøkelser er hovedkilder til informasjon for skoleledere når de skal vurdere skolens arbeid. Lærerne brukte resultatene fra NP i mindre grad enn skolelederne. NP ble likevel oppfattet som en viktig rettesnor for lærerne.

Helstad (2014) argumenterer i sin artikkel «Profesjonelle læringsfellesskap», for at samtaler som foregår innenfor rammen av PLF ikke nødvendigvis fører til kunnskapsutvikling. Denne artikkelen bygger på Kristin Helstads doktorgradsarbeid som ble avsluttet i 2013. Arbeidet har bidratt med innsikt i hvordan lærere sammen med leder og forsker gjennomførte et tverrfaglig skriveprosjekt. Lærere fra ulike faggrupper møttes jevnlig til samtaler om elevtekster. Det ble tatt lydopptak av samtalene i tillegg til at man intervjuet alle lærerne.

Horn og Little (2010) forteller at samtaler i PLF kan bringe med seg stort potensial for fornyelse av profesjonskunnskap, på den måten at samtalene kan vise til en sammenheng mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets forbedringspotensial. Samtalenes beskaffenhet er viktig i forhold til i hvilken grad samtalene fører til utvikling. Kristin Helstad (2013) og Liebermann og Miller (2008) har også påpekt dette. Liebermann og Miller deler samtalene inn i to typer – “congeniality” og “collegiality”. I den første type samtale unngår man å utfordre hverandre. Man er fornøyd med å dele historier, og ofte plasserer man skyld for manglende resultater hos elevene til noe utenfor egen kontroll. I den andre typen samtale tør man utfordre hverandre. Man opparbeider stor grad av tillit innenfor fellesskapet, og det er stor grad av refleksjon som en viktig del av samtalen. Roald (2010) påpeker det samme i forhold til ulike samtaler som foregår i skolen. Til tross for at samtaler kan fremstå som strukturerte og planlagte, kan de fort stå i fare for å ende opp som uproduktivt snakk.

Mausethagen, et.al (2018) beskriver datainformerte samtaler som en ny type organisasjonsrutine i skolen og betegner dette som resultatmøter. Tradisjonelt sett kan vi assosiere resultatmøter til noe som bærer preg av konkurranse, en prestasjonsorientert samtale eller arena. Dette kan oppleves å bli forsterket av medias fokus på resultatene av NP og påfølgende rangering av skolene. Med begrepet data mener vi i denne oppgaven elevresultater. Når det gjelder datainformerte samtaler om NP, som PraDa- prosjektet har tatt

for seg, ser de at møtedeltakerne bringer med seg kunnskap, verdier og følelser. Dette viser at konteksten og situasjonen blir avgjørende for å forstå hva som foregår i møtet (Mausethagen, et.al, 2018). Feldman og Pentland (2003) beskriver at rutiner kan endres ved «eksterne sjokk», og at disse kan være viktige mekanismer for endring. Resultater fra NP kan eksempelvis være et slikt «sjokk».

Datainformerte samtaler kan bidra til både spenninger og konflikter i skolen og innad i teamet. Det kan oppleves «truende» å måtte stå til ansvar for resultatene. Når i motsatt tilfelle resultatene samsvarer med egen praksis, læreplan, verdier osv. kan et slikt datainformert møte eller resultatmøte skape motivasjon og engasjement.

Ut fra vår review av relevant forskning, ser vi at det er et forskningsrom for å studere datainformerte samtaler i lærerteam. Vi ønsker å se på datainformerte samtaler i lærerteam i grunnskolen, da det er få studier som omhandler dette. PraDa- studien avgrenses til bruk av NP i ungdomsskoler og kommuner, mens vi studerer bruken av datainformerte samtaler i hele grunnskolen.

### **2.3 Oppsummering review**

I dette kapittelet har vi beskrevet hvordan vi har søkt og funnet frem til relevant litteratur. Vi har begrunnet valg av sentral forskning og vist til eksempelstudier. Vi har gjort en nærmere beskrivelse av hva som vektlegges i begrepene PLF og datainformerte samtaler. Videre har vi beskrevet hovedtrekkene og funnene i Jensen og Møllers (2013) artikkel med tittel “*School data as mediators in professional development*», Kristin Helstads (2013) forskning og doktoravhandling om datainformerte samtaler i videregående skole og PraDa- studien (2018).

Gjennom vårt review- arbeid har vi funnet at alle våre eksempelstudier omhandler profesjonelle læringsfellesskap, selv om de har noe ulikt fokus og ulikt utgangspunkt. Helstad (2013) baserer sin studie på lærerteam i videregående skole i Norge og har benyttet lydopptak, observasjon og logg fra 11 lærere. Hun har spesielt vektlagt samtalen i PLF og har funnet ut at samtalen i seg selv nødvendigvis ikke stimulerer til utvikling. PraDa-studien er en studie basert på intervju, observasjon, spørreskjema og dataanalyse fra en fjerdedel av norske kommuner, og intervju av elever, lærere og rektorer ved tre ulike ungdomsskoler. De vektlegger bruken av datainformasjon og bruken av elevresultater som utgangspunkt for læring i virksomheten.

Liebermann og Miller (2008) har tatt utgangspunkt i åtte ulike studier i USA som alle omhandler profesjonelle læringsfellesskap i ulike kontekster. Utgangspunktet var å vise hva forskning kunne fortelle om PLF. Liebermann og Miller (2008) beskriver at Jean Lave og Etienne Wenger var de som først introduserte at det under spesielle betingelser førte til en dypere læring når kollegaer arbeidet sammen i grupper. Wenger argumenterer for at de tre dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar måtte være tilstede i det han kaller praksisfellesskap. De poengterer også viktigheten av å stille hverandre utfordrende og kritiske spørsmål, derav begrepet «honest talk».

### **3. Teoretisk rammeverk**

Formålet med kapittelet er å presentere og begrunne perspektiv, teori og analytiske begreper som er valgt for analysen av empirien. Vi redegjør for det sosiokulturelle læringsperspektivet og kulturhistorisk aktivitetsteori som er studiens hovedteori. Vi presenterer dens røtter og utdyper andre generasjons aktivitetsteori som vi har valgt for vår studie, samt har en gjennomgang av analytiske begreper. Vi beskriver bruken av redskaper og skille mellom ulike former for redskaper.

#### **3.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv**

Dysthe (2006) er opptatt av den nære sammenhengen det er mellom dialog, samspill og læring. Språk og kommunikasjon er i fra et sosiokulturelt læringsperspektiv det viktigste bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsaktivitetene. Det er derfor viktig å se på hva som skjer i den språklige kommunikasjonen i en læringsaktivitet. Et sosiokulturelt læringsperspektiv tar utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på læring, det legger vekt på at kunnskap blir til i samhandling og i en spesiell kontekst. I vår studie har vi derfor ønsket å være tett på teamene under deres arbeid med data fra de NP. Vi har på den måten fått innsikt i den språklige kommunikasjonen som skjer i teamene under dette arbeidet, samhandlingen og konteksten som dette arbeidet foregår i. Dysthe (2006) peker på seks sentrale aspekt ved det sosiokulturelle synet på læring. Læring er situert, sosial, distribuert, mediert, språket er sentralt og læring er deltaking i praksisfellesskap.

##### *Læring er situert*

Det situerte læringsperspektivet legger vekt på at læringen skjer i konkrete situasjoner/kontekster. Det kan være individet i samspill med andre, men det kan også være læring gjennom bruk av redskaper, som f.eks. datamaskiner. Dette perspektivet legger vekt på at læringen skjer i konteksten, f.eks. på en skole, ute i naturen etc. Konteksten har betydning for den læringen som skjer. Dette er i motsetning til kognitivismen som ser på individet som analyseenheten, og at konteksten er noe som omslutter individet. Skolen skal f.eks. forberede elevene på å ta del i samfunnet og sette dem i stand til å være selvstendige mennesker. «Et situert perspektiv fokuserer spesielt på læringskonteksten. Ein konsekvens av dette er til dømes å legge vekt på autentiske aktiviteter» (Dysthe,2006, s.44). Gjennom å være tilstede i

teamene når de arbeider, har vi hatt mulighet til å observere samspillet i teamet som kontekst for profesjonell læring.

### *Læring er grunnleggende sosial*

I læringssammenheng blir begrepet «sosial» brukt i minst to betydninger. I den ene betydningen fokuseres det på den historiske og kulturelle sammenhengen, mens i den andre betydningen fokuseres det på relasjoner og interaksjoner mellom mennesker (Dysthe, 2006). Interaksjoner med andre i læringssammenheng er avgjørende for hva som blir lært og hvordan det blir lært. I menneskenes hverdag tar vi del i ulike diskurssamfunn. For elevene er skolen et diskurssamfunn. Gjennom diskurser lærer de begreper, teorier, ideer osv. Sosialt lærer de å ta ordet, være en del av akkurat det fellesskapet, f.eks. skolen, slik at de føler tilhørighet. Lærerne er, ved å delta i ulike sammenhenger, i sin praksis sosialisert inn i en praksis som de senere årene har vært i stor utvikling. Fra en lærerpraksis der den enkelte lærer hadde ansvar for sin klasse og sine elever, til dagens praksis der det er forventet at lærerne aktivt skal delta i ulike læringsfellesskap. De lærerne som har lang erfaring vil ha vært en del av denne utviklingen, mens de «ferske» lærerne ikke vil ha denne erfaringsbakgrunnen.

### *Læring er distribuert*

Læring forstås som distribuert mellom f.eks. elever og lærere. Det er flere som lærer sammen, flere som deler kunnskap innenfor de ulike fellesskapene. Individene har ulik styrke og kunnskap som til sammen utgjør helheten og fellesskapet. I de senere årene er dette årsakene til at det legges stor vekt på erfaringsdeling og samarbeid også i skolen. I de teamene vi studerte var det stor spredning i alder, og hvilke funksjoner eller roller den enkelte lærer hadde i skolehverdagen. De ulike lærerne kommer med sine erfaringer som de tar med inn i arbeidet med resultatene av de nasjonale prøvene, og sammen skaper lærerne ny kunnskap og innsikt som kan føre til utvikling og forbedring av skolens praksis.

### *Læring er mediert*

Mediering eller formidling blir brukt om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen (Dysthe, 2006). Det kan være personer eller redskaper. I et sosiokulturelt læringsperspektiv rettes oppmerksomheten mot de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til. I skolen kan slike redskaper være datamaskiner, filmer osv. Det viktigste medierende redskapet

for mennesket er språket (Dysthe, 20016, med referanse til Vygotsky,1978). Hva som kjennetegnet samtaleforløpet og interaksjonen med skoledataene, var en viktig del i vår studie.

...men i sosiokulturell læringsteori er ein til dømes oppteken av det ofte kompliserte samspelet mellom reiskap og den lærande, korleis reiskapane er uttrykk for og ber med seg ideologiar frå spesifikke kulturar dei er blitt til, og kva introduksjon av nye reiskapar gjer med læringskulturen. (Dysthe,2006, s.47).

### *Læring er deltaking i fellesskap.*

I et sosiokulturelt syn på læring beskrives læring som et sosialt fenomen hvor læringen forstås som noe som skjer i fellesskap heller enn kun på et indre plan. Lave og Wenger hevder at læring primært skjer gjennom å delta i praksisfellesskap og at slik deltakelse blir stadig mer kompleks (Dysthe, 2006). De ser på språket som viktig for å kunne delta og handle, ikke som et redskap for å kunne reflektere over allerede gjennomførte handlinger. Når læring skjer ved å delta i ulike læringsfellesskap, betyr det at læring bl.a. blir utviklet ved at de ulike medlemmene har ulike kunnskaper og ferdigheter.

### *Språket er sentralt i læringsprosessen*

Et sosiokulturelt læringsperspektiv legger til grunn en antakelse om at språket er sentralt i læringsprosessen. Språket plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon (Dysthe, 2006). Dysthe (2006) peker på at språket har en rekke funksjoner. Den utpekende funksjonen er å navngi fenomen og den semantiske funksjonen er forholdet mellom det språket uttrykker og den virkeligheten språket refererer til. Den retoriske funksjonen handler om hvordan vi bruker språket for å oppnå ulike formål: «Språk og kommunikasjon er ikkje berre eit middel for læring, men sjølve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer» (Dysthe, 2006, s. 49). Vygotsky (1978) beskriver at språket har en dobbeltfunksjon på den måten at utvikling skjer på to plan. Det er utvikling på det sosiale planet og utvikling på det indre planet. Vi bruker språket til å forstå for oss selv og å uttrykke det vi forstår til andre (Dysthe, 2006).

Vi har valgt aktivitetsteori som teori for vår studie. Teorien kan forstås som en teori som hører hjemme i et sosiokulturelt perspektiv. Dette med bakgrunn av den oppmerksomhet som rettes mot redskaper, og at læring skjer i historiske og kulturelle aktiviteter. Vi skal nå redegjøre for teoriens røtter.

### **3.2 Teoriens røtter**

CHAT er en av mange teorier som hører hjemme i et sosiokulturelt perspektiv. Jahreie (2010) argumenterer for to ulike linjer i dette perspektivet. CHAT representerer den ene linjen, mens dialogiske teorier representerer den andre linjen. Vi har valgt å bruke CHAT som en av hovedteoriene i forskningen vår. Dette først og fremst på grunn av oppmerksomheten rettet mot bruken av redskaper i virksomheten, men også fordi CHAT gir grundige beskrivelser av hvordan arbeidsaktiviteter involverer ulike deler av virksomheten. Engeström (1987) viser til tre generasjoner CHAT. Førstegenerasjons- CHAT stammer fra den russiske kulturhistoriske skolen, som ble grunnlagt av Vygotsky (1896-1934) i 1920 – 1930 årene. Leontiev (1903 – 1979) var Vygotskys student og han videreførte Vygotskys teorier, derav andregenerasjons- CHAT. Engeström videreførte Leontievs arbeid, med andre ord tredjegerasjons- CHAT.

Teorien er en analytisk ramme for utviklings- og endringsprosesser og er derfor relevant i vår studie. Mediert handling er et begrep som ble introdusert av Vygotsky (1978). Mediering eller formidling vil si alle typer støtte og hjelp i læringsprosessen. Det kan være personer, eksempelvis lærere eller ulike redskaper, som f.eks. resultater fra NP, som vår studie baserer seg på (Dysthe, 2001). Vygotsky beskriver at vi mennesker er i direkte eller indirekte kontakt med redskaper og vi må se på menneskers handlinger på bakgrunn av slike interaksjonsprosesser (Jensen, 2018). Vygotsky skiller mellom fysiologiske redskaper og psykologiske redskaper. De fysiologiske redskapene benyttes til å håndtere situasjoner på et ytre plan og de psykologiske redskapene brukes til å håndtere situasjoner på et indre plan. Vygotsky og Leontiev hadde ulike fokus. Vygotsky hadde hovedfokus på individers utvikling, mens Leontiev særlig var opptatt av individets handlinger i et kollektivt samspill (Jensen, 2018).

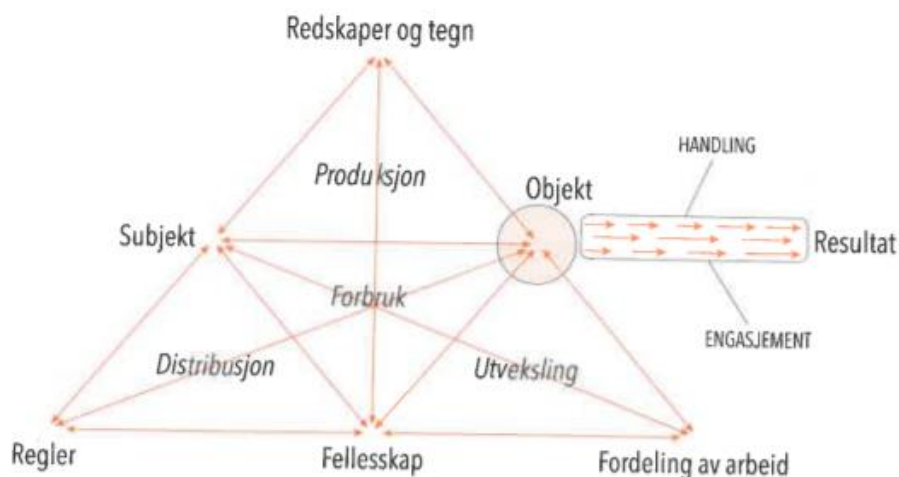
I vår forskning forstås skolen som et aktivitetssystem. Vi har ikke studert alt som skjer i skolen som virksomhet, men kun det som skjer i noen møter i to lærerteam.

### **3.3 Sentrale trekk og begreper i kulturell historisk aktivitetsteori (CHAT) – andregenerasjons- CHAT**

«Et aktivitetssystem er en gruppe mennesker som deler et felles formål over tid og som gjennom bruk av ulike verktøy orienterer seg mot dette felles målet» (Haave, J. 2014, s. 22, med referanse til Jewitt, 2009; Kaptelini & Nardus, 1997).

I vår studie vil vi forske på datainformerte samtaler i lærerteam i grunnskolen. Lærerteamet forstås som et lokalt aktivitetssystem i skolen. Teorien viser hvordan mennesker i det aktuelle aktivitetssystemet bidrar til å forme og påvirke den sosiale praksisen de er en del av.

Nedenfor presenteres modellen av aktivitetssystemet. Modellen og elementer (også kalt noder) kan være nyttig for å forstå hvordan ansatte i skolen samhandler, hvilke institusjonelle forventninger de står ovenfor, hvilke roller som finnes, hvilke verktøy og ressurser som benyttes og hvilke rutiner og normer som preger arbeidshverdagen. Engeström (1987) bruker betegnelsen redskaper og tegn. Andre forskere bruker f.eks. artefakter, verktøy eller ressurser. Vi vil bruke begrepet redskaper i vår oppgave.



**Figur 3.1** Modellen av et aktivitetssystem (Jensen, 2018, s. 109 etter Engeström, 1987, s. 78)

### 3.3.1 Definisjon av sentrale elementer i Engeströms aktivitetssystem (1987)

**Subjektet** refererer til individet eller subgruppen man studerer. I vår studie er det lærerteamene som er subjektet.

**Objektet** visert til den aktiviteten som formålet er rettet mot. «Objektet er aktivitetens råmateriale eller problemområde som gir retning og energi til arbeidet» (Jensen, 2018, s. 25, med henvisning til Engeström & Sannino, 2010). Objektet er ofte utviklet over lang tid og blir derfor benevnt som historisk generalisert objekt (Engeström, 1999). I skolen er det elevenes læring som er det historiske objektet. I andre typer virksomheter som f.eks. sykehus, er det



historiske objektet å gjøre pasientene friske. Ringen rundt objektet (Jf. figur 3.1) viser at objektet er fokus for aktiviteten. Objektet kan betraktes som retningsgivende for aktiviteter og er stadig i endring (Engestrøm, 2004). Objektet kan gjøres om til resultat ved hjelp av medierende redskaper (Engestrøm & Sannino, 2010). Vi bruker også begrepet situasjonsspesifikke objekter, som viser til hva som var fokus i arbeidet der og da Engeström, 1999).

**Redskapene** kan være fysiske/materielle eller symbolske/psykologiske redskaper. Fysiske redskaper er redskaper som handlinger i virksomheten foregår gjennom. Det kan f.eks. være datamaskiner, bøker og resultater fra nasjonale prøver. Psykologiske redskaper som f.eks. tegn og språk er rettet mot å regulere og organisere atferd (Miller, 2002). De fysiske redskapene lærerteamene har til disposisjon i vår studie er nasjonal prøve i lesing, elevenes resultater fra nasjonale prøver i lesing og oppgavesettet gitt av rektor, som strukturer innholdet i de ulike arbeidsøktene.

**Reglene** kan vise til både eksplisitte og implisitte reguleringer, normer og konvensjoner. Det kan være standarder som begrenser handlingene innenfor aktivitetssystemet (Jensen, 2018). I vårt tilfelle vil det være lov og forskrifter som i stor grad styrer skolens virksomhet.

**Arbeidsdelingen** i et aktivitetssystem refererer til den horisontale fordelingen av oppgaver, men også til den vertikale fordelingen av makt og status (Jensen, 2018, med henvisning til Engeström og Sannino, 2010). I vår studie er arbeidsdelingen til dels gitt via ledelsen, ved at det er definert hvem i lærerteamet som skal være ordstyrer i møtene. Det er en klar instruks om at teamet skal oppnevne en referent og det er en beskrivelse av hvilken metode som skal benyttes for å få involvert alle i lærerteamet.

**Fellesskapet** er de andre som deler det samme objektet. Hvem de andre er, avhenger av hvem forskeren har valgt som subjekt. I vår studie fokuserer vi på lærerteam og da vil ledelsen, andre lærere på skolen, foresatte osv. kunne utgjøre fellesskapet. De har alle sammen elevenes læring som felles objekt (Jensen, 2018). I vår studie fokuserer vi på to lærerteam, som hver for seg utgjør et aktivitetssystem.

**Resultatet** i vår studie er et økt potensiale for å gi elevene en bedre opplæring i lesing gjennom arbeidet med dataene fra de nasjonale prøvene i lesing. Dette blir konkretisert gjennom at hver lærer skal gjennomføre et undervisningsopplegg som tar opp i seg de elementene som har kommet fram under arbeidet i teamene. «Aktivitetstriangelet omfatter mange mindre trekanter som hver for seg og sammen viser hvor kompleks interaksjonsmønsteret i aktiviteten kan være» (Jensen & Aas, 2011, s.61). Som vi ser av modellen over opererer Engeström med begreper som produksjonen, forbruk, distribusjon og utveksling.

«**Produksjonen**» skjer i den øverste delen av trekanten. Subjektet (lærerne) benytter ulike redskaper (nasjonale prøver) i arbeidet i teamet. Hva som produseres er et empirisk spørsmål likeledes om det som «produseres», brukes («forbrukes») av andre eller som kan påvirke og endre objektet (elevens læring). Det som produseres er kunnskap om hvilke utfordringer elevene har i forhold til lesing gjennom å studere resultatene fra de NP.

«**Forbruk**» er når subjektene har ulik nytte av kunnskaps – og erfaringsutveksling. Arbeidet blir forbrukt av subjektene i ulik grad.

«**Distribusjon**» er i hvilken grad de ulike subjektene bruker ny erfaring og kunnskap. Dette skyldes subjektene egne kunnskaper og interesser.

«**Utteksling**» skjer når subjektene i aktivitetssystemet deler sin kompetanse og sine erfaringer.

### **3.4 Bruken av redskaper**

I skoleforbedringsarbeid kan det benyttes ulike redskaper. Det kan f.eks. være ulike kartleggingsprøver, fagbøker og presentasjoner. Det er ikke nødvendigvis slik at redskaper som benyttes medierer i samsvar med hensikten. I vår studie er den medierende redskaper resultater fra NP i lesing. I analyser skilles det ofte mellom “hva- redskaper” som benyttes til å identifisere og beskrive objekter, “hvordan-redskaper” som benyttes til å beskrive prosesser og prosedyrer i arbeidet med objektet, “hvorfor - redskaper” som benyttes til å diagnostisere og forklare objekters egenskaper og atferd og “hvor- redskaper” som benyttes for å visualisere objektets status og potensial. Hvordan objektene kan være i fremtiden (Jensen, 2018).

Med utgangspunkt i virksomheten skolen, kan vi forklare skille mellom redskapene på den måten at “hva- redskapene” er hva skolen mener skal forbedres, “hvordan-redskapene” er hvordan skolen skal arbeide med forbedringene, “hvorfor-redskapene” er redskapene som benyttes til å klargjøre hvorfor skolen skal forbedre akkurat disse områdene og “hvor-redskapene” er hva skolen skal ha som resultat av arbeidet på lengre sikt, som hvilket læringsutbytte elevene skal ha på lengre sikt.

### **3.5 Oppsummering teoretisk rammeverk**

I dette kapitlet har vi presentert den sosiokulturelle læringsteorien og Dysthes (2006) seks sentrale aspekt ved det sosiokulturelle synet på læring. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring, har vi presentert CHAT- teorien, som er hovedteorien i studien vår. Vi har spesielt lagt vekt på andregenerasjons- CHAT og har knyttet og beskrevet lærerteamet som et lokalt aktivitetssystem i lys av CHAT- teorien. Vi har avslutningsvis beskrevet bruken av redskaper og definert de ulike faktorene i aktivitetssystemet.

## **4. Metode**

Formålet med dette kapittelet er å presentere og begrunne valg av forskningsdesign. Vi vil begrunne valg av kvalitativ metode, og redegjøre for bruken av observasjon og lydopptak. Videre vil vi beskrive empirisk setting samt valg av informanter. Avslutningsvis vil vi redegjøre for etiske overveielser og analysearbeidet. Vi vil gjøre rede for hvordan vi har lagt til rette for anonymitet, samt beskrive validiteten og reliabiliteten i studien.

### **4.1 Forskningsdesign**

I vår studie ønsker vi å få mer kunnskap om hva som kjennetegner datainformerte samtaler i lærerteam i grunnskolen. For å finne svar på dette har vi sett det som viktig å komme tett på våre informanter. Vi har derfor valgt å være så tett på at vi har vært tilstede ved alle teammøtene som er utgangspunkt for vår datainnhenting. Det er samtalens forløp og innhold som er hovedfokus for vår studie, samt bruken av redskaper som i dette tilfellet er NP i lesing, resultatene fra NP i lesing og to oppgavesett gitt av rektor. Derfor mener vi at en kvalitativ tilnærming vil egne seg best. Bryman (2012) anser at kvalitative tilnærminger er velegnet for forskning som ønsker å fremme forståelse for fenomener i sin naturlige setting.

### **4.2 Datainnsamlingsmetode**

Ordet “metode” stammer fra det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Hellerud, Ramberg, Aagenæs, 2016, s. 30). Metode er læren om de verktøy som kan benyttes for å samle inn informasjon om virkeligheten på en systematisk måte og en fremgangsmåte for å komme frem til ny kunnskap. I denne delen av kapittelet skal vi se nærmere på datainnsamlingsmetodene observasjon og lydopptak, som er de metodene vi har benyttet i vår studie.

### 4.2.1 Observasjon

Vi har valgt å bruke observasjon som sekundærmetode. Observasjon er en metode der man studerer sosiale fenomen i en naturlig kontekst (Bryman, 2012).

Ut fra våre forskningsspørsmål er det tre ulike tema vi ønsker å få vite mer om:

1. Hva settes på dagsorden i datainformerte samtaler og hvordan?
2. Hva kjennetegner samtaleforløpet og interaksjonene med skoledataene?
3. I hvilken grad er det indikasjoner på utvikling og oppfølging i teamene?

Ustrukturert deltakende observasjon ble følgelig et naturlig valg for oss.

Som forsker kan man velge seg ulik rolle, alt fra å være en fullstendig deltaker i gruppen man observerer til kun å være en ren observatør. Man kan også velge å plassere seg mellom de to ytterkantene. Postholm (2010) forklarer observasjon som en aktivitet som beveger seg langs et kontinuum fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør, eller fra å være fullstendig på utsiden til å være fullstendig på innsiden.

Deltakende observasjon innebærer at forskeren selv samler inn data ved å se og høre på aktører mens de handler eller samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser. For å kunne se og høre dette må forskeren være til stede der aktørene er, og når de aktuelle handlingene, meningsytringene eller hendelsene foregår (Grønmo 2004, s.141).

Vi har i hovedsak valgt å være fullstendig observatører for å kunne lytte til lærerteamene mens de samhandlet og uttrykte meninger (Grønmo, 2004). Ved en anledning svarte vi på direkte spørsmål fra et av teammedlemmene. Spørsmålet omhandlet om hvorvidt rektor kunne gå tilbake og hente resultatene fra NP. Vi valgte å være fullstendig observatører for å kunne lytte til lærerteamene mens de samhandlet og uttrykte meninger, og vi hadde ønske om å studere fenomenet datainformerte samtaler i en naturlig kontekst. Da var det nødvendig å være tilstede i de settingene der disse samtalene foregikk. Vi valgte å bruke lydopptak av samtalene for å sikre at vi ikke gikk glipp av hva som ble sagt i de ulike samtalene. I en observasjonssituasjon vil det ikke være mulig å få notert ned alt som blir snakket om som har relevans for våre forskningsspørsmål. For å unngå at viktig informasjon fra samtalene gikk tapt, valgte vi derfor å ha lydopptak.

### **4.2.2 Lydopptak**

Med lydopptak som primærkilde, sikret vi at vi i etterkant hadde mulighet for å sjekke ut om vi har fått med alt som er relevant for vår studie. Vi har observert to ulike team ved samme skole i fem ulike teammøter. Varigheten på hvert av møtene har vært ca. 30 til 45 minutter. Vi har lydopptak av fem teammøter. Ved selv å være tilstede kunne vi observere deltakernes interaksjoner med hverandre og med redskapene i situasjonen, noe vi ikke ville fått ved å intervju deltagerne i teamene om de samme problemstillingene. Til lydopptak av samtaler har det vært brukt både telefon og diktafon. Det virket ikke som om medlemmene og samtalen i teamene ble hemmet på grunn av bruken av diktafon og telefon. Å bruke smarttelefon ved lydopptak er enkelt og krever få forberedelser. Vi tror også at en telefon virker mindre skremmende på deltagerne i teamet enn det annet lydopptaksutstyr gjør. Under transkriberingen var det mer praktisk med en diktafon, fordi det var enklere å bevege seg frem og tilbake i lydmaterialiet.

### **4.3 Empirisk setting**

Datagrunnlaget vårt er observasjon og lydopptak fra to team, hvor begge lærerteamene bestod av fem lærere. Vi observerte og tok lydopptak av totalt seks teammøter. I forkant av teammøtene hadde rektor et personalmøte med felles innledning av det arbeidet lærerteamene skulle starte med. Antallet i de to teamene har i løpet av de fem møtene endret seg noe. Dette har hatt naturlige årsaker som sykdom, deltagelse i andre møter eller aktiviteter på skolen. Dette kan ha hatt en betydning for studien på den måten at arbeidsdelingen i de ulike møtene kunne endre seg og viktig kunnskap og kompetanse i teamet ville ikke kunne komme til uttrykk.

Konteksten var skolens arbeid med NP, og deling av undervisningsopplegg.

Observasjonene og lydopptakene bestod hver for seg av sekvenser på ca.30 - 45 minutter pr. gang. De vanlige lærerteamene var splittet opp, slik at de nå måtte drøfte på tvers av ordinære lærerteam. Teamene samlet seg på egne rom, og satt sammen ved et felles rundt bord.

Observatøren plasserte seg synlig i kretsen av deltagerne, og lydopptaker ble lagt synlig på bordet. Lærere fra 1.- 6.trinn gjennomførte NP i lesing for 5.trinn og lærere fra 7.-10.trinn gjennomførte NP i lesing for 8. og 9.trinn. Denne gjennomføringen skjedde rett i forkant av observasjonen vår i teamene til de to første møtene. Lærerne samlet seg i team

umiddelbart etter at de hadde gjennomført de NP. Se vedlegg fem i kapittel ni for beskrivelse av oppgaven.

#### **4.4 Valg av informanter**

Kvalitative studier baseres ofte på strategiske utvalg. Det vil si at det velges deltagere/informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Vi hadde på forhånd et ønske om å studere datainformerte samtaler om NP og tok derfor kontakt med ulike skoler om dette ville være tema på skolen i den perioden vi ønsket å innhente data. I forkant av vår studie gjennomførte vi en pilotstudie på en ren barneskole på Østlandet, for å få erfaring med analyse og innsamling av data. Vi var tidlig inne på tanken om å forske på to til tre ulike skoler og gjøre en komparativ studie, men valgte til slutt å gjøre en kasusstudie der vi kunne gå i dybden på en skole. En viktig begrunnelse for dette valget var tidsperspektivet i forhold til vår studie. Dersom vi hadde valgt flere skoler ville det økt mengden av data betraktelig, som igjen hadde påvirket den tiden vi hadde til rådighet.

Vi har valgt å observere en kombinert barne- og ungdomsskole skole for å ha mulighet til å observere lærere både i barneskolen og i ungdomsskolen og har gitt skolen navnet «Grue» skole. Vi ønsket på forhånd at de to teamene vi skulle observere var sammensatt av både menn og kvinner, og at det skulle være en spredning i alder og praksiserfaring. Rektor valgte med utgangspunkt i ønskene ut to tilfeldige team som oppfylte disse kriteriene.

Skolen er en middels stor barne- og ungdomsskole på Østlandsområdet. Det er ca. 450 elever og 78 ansatte. Skolen har hatt flere rektorskifter de siste årene, og på det tidspunktet vi gjennomførte våre observasjoner hadde skolen en ganske nytilsatt rektor. Resten av ledelsen ved skolen har arbeidet ved skolen i mange år. Skolen har til dels distribuert ledelse, ved at hvert storsteam har en trinnleder som tilhører skolens utvidede lederteam.

##### **4.4.1 Presentasjon av informantene og lærerteamene**

Det var totalt ti lærere som var informanter. I alder hadde disse en spredning fra 25 – 65 år, og de hadde ulik erfaring i forhold til antall år med praksis i skolen. En av lærerne var vikar og helt nyutdannet, mens den eldste læreren var senior og hadde lang fartstid. De to eldste lærerne hadde arbeidet ved denne skolen i over 20 år, mens den nyutdannede hadde sitt første

år ved skolen. Her følger en skjematisk oversikt over informantene i de to teamene.

Deltakerne er gitt fiktive navn.

**Tabell 4.1 Team 1. Informantene i barneskoleteamet**

Navn	Alder	Erfaring	Funksjon
Truls	65	Lang fartstid	Kontaktlærer 5.trinn Kulturkontakt Tidligere ATV ved skolen gjennom flere år.
Karoline	50	Lang fartstid	Kontaktlærer Seksjonsleder i norsk for barnetrinnet
Nora	44	Lang fartid	Spesialpedagogisk ansvarlig for to elever med store hjelpebehov
Leif	25	Nyutdannet	Kontaktlærer
Chris	27	4 år	Kontaktlærer

**Tabell 4.2 Team 2. Informantene i ungdomsskoleteamet**

Navn	Alder	Erfaring	Funksjon
Øystein	35	God erfaring	Kontaktlærer 10.trinn
Anders	49	Lang fartstid	Kontaktlærer 10.trinn ATV ved skolen Trinnleder
Inger	32	Noen års fartstid som lærer	Kontaktlærer 8.trinn Verneombud
Ole	65	Lang fartstid	Kontaktlærer 9.trinn
Hanne	47	Lang fartstid	Faglærer 8.-10.trinn Seksjonsleder i norsk ungdomstrinnet



#### **4.4.2 Presentasjon av ledelsen**

Lederteamet ved «Grue» skole består av rektor, tre inspektører og SFO -leder. Rektor ble tilsatt ved skolen høsten 2017, og er ny i rollen som virksomhetsleder. Rektor har erfaring som inspektør fra en annen skole i det samme fylket. De tre inspektørene har lang fartstid som inspektører ved skolen og alle tre har tidligere også arbeidet som lærere ved skolen. Skolens SFO- leder er også en del av skolens lederteam. SFO- leder deltar i skolens utviklingsarbeid, for på den måten å kunne arbeide med de samme temaene med assistentene ved skolen. I lederteamet er det rektor som har formell lederutdanning.

#### **4.5 Kontekstualisering av personalmøte og teammøtene**

I det første personalmøtet startet rektor med en kort felles innledning for alle lærerne ved skolen. Her redegjorde rektor for mål og hensikt med NP, og mål og hensikt med det arbeidet lærerteamene skulle starte med. Den muntlige redegjørelsen var også beskrevet i det første oppgavesettet fra rektor. Se vedlegg 9.5.

I første oppgavesett hadde rektor skrevet hva og hvordan teamene skulle arbeide med skolens resultater, og det var formulert konkrete spørsmål. Barneskoleteamet og ungdomsskoleteamet fikk utdelt samme oppgavesett. Det første oppgavesettet skulle lærerne benytte i møte 1 og 2. Lærerne på 1. til 6.trinn gjennomførte NP i lesing for 5.trinn, og lærerne på 7. til 10. trinn gjennomførte NP i lesing for 8.trinn. Den praktiske gjennomføringen av NP skjedde derfor umiddelbart i forkant av de to første møtene som vi observerte. Etter at lærerne hadde gjennomført prøven ble de delt inn i ulike team. Inndelingen hadde rektor bestemt på forhånd. Møteleder var også valgt ut av rektor i forveien. Inndelingen var slik at ungdomsskolelærerne var sammen i egne team og tilsvarende for barneskolelærerne. De to teamene hadde tre ulike redskap til rådighet under sitt arbeid i de to første møtene. Det var NP i lesing, skolens resultater på NP og oppgavesett 1 fra rektor. Oppgavesettet fra rektor vises i vedlegg 9.4 og 9.5.

Vi hadde på forhånd bestemt at vi skulle observere et team som representerte ungdomskolen, og et team som representerte barneskolen. Dette for å se om team fra henholdsvis barneskolen og ungdomsskolen hadde ulik tilnærming til arbeidet. Rektor hadde formulert følgende spørsmål som teamet skulle drøfte, og disse var som tidligere nevnt, felles for barneskoleteamet og ungdomsskoleteamet.

1. Hvilke tekster og oppgaver var vanskelige?  
(begreper/tekst/ informasjon)
2. Hvilke tekster ligner på tekster elevene møter i min undervisning?
3. Hvilke lesestrategier kreves for å løse de ulike oppgavene, hvilke ferdigheter må elevene ha?
4. Ser vi noen leseutfordringer som er felles for flere fag?
5. Hva kan vi gjøre for å forbedre de resultatene vi ikke er fornøyd med?
6. Hvilke tiltak forplikter vi oss til i alle fag?  
Eks. Glosebok i alle fag/tverrfaglige prøver/læringspartner.

Med utgangspunkt i oppgavesett 1 fra rektor og foreslåtte tiltak fra lærerteamene, fikk lærerne utdelt oppgavesett 2 fra rektor i forkant av møte 3. Dette oppgavesettet var en oppsummering av foreslåtte tiltak og på bakgrunn av dette, skulle lærerne planlegge og evt. gjennomføre et undervisningsopplegg. Undervisningsopplegget var det de skulle presentere for hverandre i møte 3.

#### **4.5.1 Møtene i barneskoleteamet**

##### **Møte 1 i barneskoleteamet**

Gruppeleder var som tidligere nevnt utpekt av rektor, men teamet selv valgte Karoline som sekretær. De brukte liten tid på å komme i gang. De gikk rett inn i oppgaven og startet med oppgave 1 på oppgavearket som ble utdelt fra ledelsen. Medlemmene plasserte seg rundt et bord slik at alle satt vendt mot hverandre. Observatøren satt slik at hun kunne se alle, men litt på siden av møtedeltakerne. Dette var gjort for å markere at observatøren ikke var en del av gruppa. Møtedeltakerne gikk direkte på oppgaven. Det var lite utenomsnakk før de kom i gang. I dette møtet ble alle de tre redskapene hyppig brukt.

##### **Møte 2 i barneskoleteamet**

I møte 2 fortsatte de arbeidet med oppgavesettet utdelt fra rektor. Teamet hadde nå kommet så langt at de kunne drøfte og se på mulige tiltak. (Spm. 6 i oppgavesettet) De drøftet tiltak, men uten å bli enige verken om dem eller om videre oppfølging. I dette møtet var det en endring i sammensetningen på teamet. Sekretæren Karoline og lærer Nora var ikke tilstede, og Tore

som var ungdomsskolelærer hadde sluttet seg til teamet. Tores tilslutning til barneskoleteamet skjedde spontant med bakgrunn i at han var den eneste igjen på sitt team. Observatøren måtte gjøre Tore oppmerksom på at det ble tatt lydopptak av samtalen i teamet, og at dette skulle brukes som grunnlag for empirien i en masteroppgave. Tore valgte likevel å bli værende. Dette var det eneste møtet Tore var tilstede i. Redskapene var de samme som i møte 1, men ble ikke trukket aktivt inn i samtalen på samme måte som i det første møtet.

### **Møte 3 i barneskoleteamet**

I dette møtet var alle møtedeltakerne tilstede, og det var erfaringsdeling fra et planlagt og gjennomført undervisningsopplegg som var tema. I dette møtet hadde fire av fem møtedeltakere med seg egne beskrivelser/notater fra forberedt og planlagt undervisningsopplegg.

## **4.5.2 Møtene i ungdomsskoleteamet**

### **Møte 1 i ungdomsskoleteamet**

I dette møtet skulle teamet drøfte de samme spørsmålene og oppgavene som barneskoleteamet. Ingrid var utnevnt til gruppeleder. Teamet hadde tre ulike fysiske redskaper med seg fra felles samlingen som de skulle bruke under arbeidet. Det var NP for 8.trinn, skolens egne resultater og oppgavesettet fra rektor. Dette teamet valgte Øystein til sekretær. Møtedeltakerne plasserte seg rundt et bord, slik at alle satt vendt mot hverandre. Den ene seniorlæreren satt tilbakelent, mens de andre lærerne satt framoverlent. Observatøren plasserte seg ved enden av bordet. Møteleder var raskt i gang med å styre lærerne inn mot oppgaven.

### **Møte 2 i ungdomsskoleteamet**

Vi var tilstede for å observere og ta lydopptak også på dette møtet, men tekniske problemer førte til at dette møtet ikke ble tatt opp. Vi har derfor kun observasjonsnotater fra dette møtet. I dette møtet var fire av fem møtedeltakere tilstede. De fortsatte der de avsluttet etter møte 1 og fulgte oppgavesettet fra rektor.

### **Møte 3 i ungdomsskoleteamet**

I dette møtet var det kun to av teamets medlemmer som var tilstede. Dette gjorde at det ble naturlig at observatøren også ble med i samtalen ved to anledninger. De fulgte oppgavesett 2 fra rektor og delte planlagt og gjennomført undervisningsopplegg med hverandre.

### **4.6 Anonymitet**

Skolen og alle våre informanter har fått fiktive navn. Ved sitat eller beskrivelse av skole er det disse navnene vi bruker gjennomgående i oppgaven. Alle våre informanter har samtykket til deltakelse i studien. Se vedlegg 3 i kapittel 9, informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

### **4.7 Transkripsjon**

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at transkripsjon er omgjøring av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Det blir lettere å få oversikt over materialet og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. Gjennom transkriberingen ble vi godt kjent med datamaterialet. Vi transkriberte først individuelt, for deretter å gjennomgå transkriberingen i fellesskap. Gjennom denne måten å arbeide på, sikret vi at begge fikk god kjennskap til innholdet.

### **4.8 Analysearbeidet**

Vi har blitt inspirert av det som kalles D-analyse i vårt arbeid for å analysere våre data (Middleton, 2010, s. 96). D-analysen er en type kodebok som er utviklet med bakgrunn i CHAT. Den ble utviklet i forbindelse med et tverrfaglig prosjekt som pågikk i perioden 2004 – 2007. Prosjektet ble kalt: «Learning in and for Interagency working». Formålet var å identifisere læring som oppstod i samtalene mellom deltagere fra ulike profesjoner. Ved hjelp av analytiske begreper som var utledet av CHAT, identifiserte de ulike medarbeiderne motsetninger i sin forståelse av praksis. Forskerne ble enige om ulike analytiske begreper som skulle hjelpe dem til å forklare og identifisere læring som oppstod i et tverrfaglig samarbeid. I datamaterialet oppdaget de flere distinksjoner eller ulikheter som utgjorde en forskjell i det tverrfaglige samarbeidet. De utviklet en kodebok som de brukte i sin analyse av samtalene

som foregikk mellom deltagere fra de ulike profesjonene. De tre første begrepene handler om forløpet i selve samtalen. De to siste begrepene peker mot endring/utvikling av praksis. De ulike fargene nedenfor indikerer hvilke fargekoder vi har benyttet i de ulike kategoriene under vårt analysearbeid. Vi opplevde bruk av fargekoder som svært nyttige, da de ulike episodene kom tydelig frem.

**Deixis:** referer til at det blir nominert eller pekt på et nytt tema /utfordring i talehandlingen som det i etterkant blir arbeidet videre med og som får betydning for deltagerens forståelse i den videre samtalen.

**Definition and delineation:** referer til talehandlinger som viser at det som blir sagt blir utdypet og gjort relevant av andre ved at det pekes på distinksjoner.

**Deliberation:** referer til hvordan deltakere forsøker å komme til en enighet om temaet som er nominert.

**Departure:** referer til en kvalitativ endring i forhold til hvordan man formulerer seg om den gitte utfordringen. Det fremkommer et kvalitativt forskjellig syn på praksis.

**Development:** referer til når deltagerne kommer fram til og spesifiserer nye måter å arbeide på som fører til en endring i deres praksis.

Vi har delt inn datamaterialet i ulike episoder, og da har skifte av tema i samtalen vært utgangspunktet for inndelingen. Analyse og presentasjon av funn kommer vi tilbake til i kapittel 5.

## 4.9 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om en verifisering av studien.

«Validitet handler om hvorvidt en studie undersøker det den er ment å skulle undersøke og reliabilitet handler om hvor pålitelige resultatene er» (Grønmo, 2004 med referanse til Kvale & Brinkmann, 2015, s.118). Validiteten i en undersøkelse kan styrkes ved at forskeren gjør godt rede for de tolkninger og konklusjoner man har kommet frem til (Thagaard, 2013), noe vi mener vi har gjort i denne studien ved å blant annet benytte lydopptak og observasjon.

Gjennom lydopptak fikk vi med oss samtalen i sin helhet. Ved at vi har valgt CHAT som teoretisk ramme, har vi kunnet studere utviklingsarbeid gjennom datainformerte samtaler i skolen, situert i lærerteam. Når det gjelder studiens validitet, så fikk vi ingen signaler på at vår tilstedeværelse og bruken av lydopptak påvirket medlemmene i teamet.

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009) og det er knyttet til hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010). I vår forskning har vi vært bevisste på at vi ønsket å transkribere lydopptakene selv. Vi sammenlignet og justerte kodingen fra transkriberingen sammen. (Hubert, Miles & Saldana, 2013) anbefaler såkalt *cross checking* for å oppnå god reliabilitet. De anbefaler også at vi bør være enige i minst 80% av funnene. Vi har forsøkt etter beste evne å være transparente i analysen av dataene. Reliabilitet handler også om hvorvidt studien vår er transparent nok til å kunne la seg gjennomføre av andre forskere (Merriam, 1998). Ved innhenting av datamateriale og under analyse har vi bestrebet oss på åpne og ærlige beskrivelser. Når det gjelder forskningens overførbarhet, så dreier det som om hvorvidt forskningsfunn kan ha relevans utover dette ene forskningsprosjektet (Jensen, 2018). Vår forskning og våre funn vil være vanskelig å generalisere i kvantitativ forstand. Allikevel kan funnene ha en overføringsverdi på den måten at andre skoler og skoleledere, som driver med tilsvarende utviklingsarbeid kan bruke våre funn som en hjelp og støtte i sitt utviklingsarbeid.

Det er vår oppgave som forskere å argumentere for reliabiliteten (Thagaard, 2013). Vi har forsøkt å skille på hva som er observerte hendelser, sitat og egne tolkninger i studien og presenterer flere konkrete sitat og utdrag fra datamaterialet. Sitatene og utdragene bygger opp under de funnene vi har gjort. Vi har også vist til funn og studier fra andre forskere. Dette har vi valgt å gjøre for å styrke reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen og det bidrar til at forskningen blir transparent.

Vi mener at en styrke i vår studie er at vi under hele prosessen har vært to som har planlagt og forberedt studien, og begge har foretatt innsamlingen av data, analysert og tolket dataene. En svakhet ved studien er at vi kun har observert og tatt lydopptak ved en skole og to lærerteam over en kort periode i skolesammenheng, og at vi ikke har lydopptak fra ett av møtene. For å bøte på dette gjorde vi observasjonsnotater og støttet oss på studier beskrevet i kapittel 2.

#### **4.10 Ethiske overveielser**

I en kvalitativ studie som vår, kan etiske betraktninger handle om å ivareta mennesker, dvs. informantene våre. Det kan handle om å ivareta informasjon, utfordringer og arbeidsprosesser de måtte fortelle om (Postholm, 2010). Vi opplevde ikke og har ingen grunn til å tro at informantene opplevde vår tilstedeværelse i teammøtene som negativt eller ubehagelig. Samtlige av informantene samtykket også til lydopptak. Samtykke til tilstedeværelse og lydopptak ble gjort i forkant av møtene. Alle informantene våre ble informert om at lydopptakene ville bli slettet umiddelbart etter at studien var gjennomført. Forskningsarbeidet vårt med beskrivelse ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Se vedlegg 1, kapittel 9.

#### **4.11 Oppsummering metode**

I metodekapittelet har vi presentert og begrunnet valg av forskningsdesign og valg av kvalitativ metode, med observasjon og lydopptak. Vi ønsket en kvalitativ metode med lydopptak og observasjon, for å kunne være tett på informantene våre. Samtalens forløp og innhold skulle ha hovedfokus. Kapittelet inneholder en beskrivelse av empirisk setting, med valg av informanter, presentasjon av lærerteamet og ledelsen. Vi har kontekstualisert innholdet og gitt en beskrivelse av felles personalmøte og de seks møtene i lærerteamene, samt gjort rede for hvordan vi har ivaretatt anonymiteten i studien, samt oppgavens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis redegjorde vi for hovedtrekkene i hvordan vi har arbeidet med analysen, samt hvilke etiske overveielser vi har foretatt.

## 5. Analyse og presentasjon av funn

Formålet med dette kapittelet er å presentere utdrag fra samhandling i de ulike møtene og analyser som underbygger funnene. Vi vil gi en felles oversikt over hva som settes på dagsorden og hvordan det settes på dagsorden (jf. forskningsspørsmål 1). Dette kapittelet tematiserer hva som kjennetegner samtaleformløpet (jf. forskningsspørsmål 2), samt hva kjennetegner samtaleforløpet og interaksjonene med skoledataene (jf. forskningsspørsmål 3). De ulike temaene understøttes av tekstutdrag fra møtene.

### 5.1 Hva settes på dagsorden i datainformerte samtaler?

I analysen av samtalene identifiserte vi 17 episoder i barneskoleteamet og syv episoder i ungdomsskoleteamet. Hver gang det har blitt nominert et nytt tema, har vi kalt det en episode. Episodene presenteres i tabellen nedenfor. Det er dette Engeström (1999) kaller situasjonsspesifikke objekter. I tabellen nedenfor ser vi at det er noe ulikt fokus hva gjelder innholdet i samtalene i barneskoleteamet og ungdomsskoleteamet

**Tabell 5.1.** Oversikt over temaer som ble satt på dagsorden i barneskoleteamet

<b>Møte 1</b>	<b>Temaer (situasjonsspesifikke objekter)</b>
<b>Episode</b>	
1.	Å dele hvilke <b>erfaringer og kjennskap</b> deltakerne hadde til nasjonale prøver.
2.	Å drøfte <b>vanskelighetsgraden</b> i en spesifikk tekst «mobilfri skole» i NP
3.	Å drøfte hensikten og målet med <b>for – og etterarbeid</b> av NP
4	Å drøfte <b>skåringen</b> i NP
5	<b>Å drøfte tekster</b> fra NP som ligner på tekster i egen undervisning
6	Å drøfte hvilke <b>lesestrategier</b> som kreves for å kunne mestre de NP i lesing
7	Å drøfte hva som kan gjøres for å <b>forbedre</b> resultatene
8	Å drøfte betydning av <b>oppgaven</b> «tiltak vi forplikter» oss til i alle fag
9	Drøfting av hva som er <b>felles leseutfordringer</b> for flere fag
<b>Møte 2</b>	
10	Å drøfte <b>tiltak</b> skolen bør ha eller <b>forplikter</b> seg på i dag relatert til NP?
11	Å drøfte <b>resultatene</b> i nasjonale prøver i lesing
12	Å drøfte ungdomsskoleelevenes <b>utfordringer med leseferdigheter</b>
13	Å drøfte <b>årsaker</b> til elevers <b>manglende leseferdigheter</b>



<b>Møte 3</b>	
14	Å dele og beskrive undervisningsopplegg som er gjennomført
15	Å drøfte lærebøkene for elever med spesifikke vansker
16	Å drøfte tiltak som kan bidra til å bedre leseforståelsen hos elevene
17	Å drøfte kollektiv forpliktelse

**Tabell 5.2.** Oversikt over temaer som ble satt på dagsorden i ungdomsskoleteamet

<b>Møte 1</b>	<b>Tema (Situasjonsspesifikke objekter)</b>
<b>Episode</b>	
1	Å drøfte hvorfor NP i lesing er vanskelig
2	Å drøfte hvilke tiltak som gjør elevene bedre i stand til å tolke, reflektere, forstå oppgaver i NP?
3	Å drøfte hvilke lesestrategier som kreves for å kunne beherske NP i lesing
<b>Møte 3</b>	
4	Å dele og beskrive undervisningsopplegg, som er gjennomført
5	Å drøfte tiltak som kan forbedre elever leseferdigheter
6	Å drøfte hvordan tiltakene bidrar til å inkludere alle elevene
7	Å drøfte hva tiltakene kan føre til hos elevene

Som vi ser av tabellen over (tabell 1 og 2) drøfter lærerteamene blant annet prøvens vanskelighetsgrad, hensikten med etterarbeid, elevresultatene, mulige tiltak som kan bidra til å bedre leseferdighetene hos elevene, hvilke lesestrategier som kreves for å løse de ulike oppgavene og årsaker til at elevene skåret som de gjorde. Barneskoleteamet har en drøfting om hvordan man som lærer bør utnytte for – og etterarbeid med NP for å endre praksis. Denne drøftingen har ikke ungdomsskoleteamet. En av oppgavene i oppgavesettet fra rektor var at lærerteamene skulle drøfte hvilke tekster fra NP som ligner på tekster elevene møter i lærerens undervisning. I møte 1 i barneskoleteamet ser vi at lærerteamet drøfter dette temaet, mens ungdomsskoleteamet ikke drøfter denne oppgaven i det hele tatt. Begge lærerteamene har til møte 3 planlagt og gjennomført et undervisningsopplegg med utgangspunkt i de tiltakene de hadde kommet frem til i de to første møtene.

Vi har valgt å konsentrere oss om fire temaer som settes på dagsorden under forskningsspørsmål 1, da disse temaene utpekte seg som mest interessante i forhold til problemstillingen vår.

Der det er ulik tilnærming til temaet i barneskoleteamet og ungdomsskoleteamet, vil vi vise til eksempler fra begge teamene. I lys av forskningsspørsmål 1, hva som settes på dagsorden, vil vi konsentrere oss om følgende temaer:

1. Lærernes drøfting av vanskelighetsgraden i NP
2. Ulik erfaring og kjennskap til NP
3. Hensikt med etterarbeid og nytteverdi av NP
4. Samtale om elevresultatene

### **Tema 1: Drøfting av vanskelighetsgraden i NP**

Utdraget under er hentet fra starten av møte1 i ungdomsskoleteamet. I forkant av møtet har lærerne gjennomført NP i lesing for 8./9.trinn. De har derfor helt «ferske» erfaringer av innholdet når de samtaler om vanskelighetsgraden av NP.

#### **Utdrag 1**

	<b>Hvem</b>	<b>Handling og samhandlinger</b>
1	Øystein	Jeg skal ærlig innrømme, jeg har ikke kommet så langt. Jeg bruker lang tid på å lese.
2	Ole	Jeg synes den første var rimelig, jeg så ikke wikipediaen nederst der med en gang heller med en gang jeg. Jeg lurte på om det var to tekster på hver side. Jeg så den etterpå.. Syns den var.....der er det veldig mye informasjon.
3	Øystein	Som realist så føler jeg, synes jeg selvfølgelig den første var mye lettere enn den andre. Så fort du kommer over på novellene, med det språket, i alle fall for elever, så fort det blir mye, det blir tungt, du må hele tiden jobbe på to arenaer, du må jobbe med å forstå innhold, samtidig som du skal klare huske. Det synes jeg kan være litt....
4	Ingrid	Ja, jeg tenker at for elever, så, ja hvis vi skal sammenligne de to første da, for det er de jeg har kommet meg helt igjennom. Ehh, så tenker jeg det samme som deg. Det er så mye mer som står mellom linjene.

5	Ole	Jo, men det står jo, tekst. (tolke teksten selv) Det er jo novelletolking, det ligger en del mer, masse opplysninger, for meg så var det, jeg visste jo noe av det greine her, veldig mye opplysninger. Den siste der om frøspredning, det kan jeg en del om. Så det var ikke så veldig vanskelig syns jeg. Det er logikk,
6	Anders	Ja, jeg må si meg helt enig. Jeg ble ferdig med avokado (en av tekstene i NP heter avokado). Rakk ikke å svare på spørsmåla der. Jeg syns den første teksten er betydelig lettere enn den andre, men jeg syns kanskje spørsmåla til den første teksten ikke er så lette.
7	Ole	Ja, men det er veldig mye opplysninger.
8	Anders	Det er liksom konkurrerende informasjon. Ikke så lett å, selve teksten er lettere, men det er allikevel konkurrerende informasjon, og du kan fort surre det til med spørsmål.

Øystein (1) karakteriserer seg selv som en sen leser som hadde behov for god tid under gjennomføringen, og Anders (6) er åpen om at han ikke synes spørsmålene til den første teksten er så lett. Samtalen som foregår mellom ungdomsskolelærerne i det første møtet, indikerer at innholdet og oppgavene i de NP er ukjente for dem. Alle lærerne gir uttrykk for at de er overrasket over mengden informasjon og vanskelighetsgraden i tekstene. Likevel uttrykker de vanskelighetsgraden av tekstene noe ulikt i forhold til hvilken kompetanse den enkelte har. Øystein (3) gjør et poeng av at han syns den første teksten selvfølgelig er lettest, fordi han er realist. De andre teammedlemmene bekrefter at de også syns den første teksten er lettest. Ole (5) bekrefter at han syns den ene teksten med mye faktaopplysninger er grei fordi han kan en del om frøspredning fra før. Alle i teamet vet at Ole er naturfagslærer. De ulike individene i teamet har ulike styrker og kompetanse som kommer frem her, og dette er en styrke for den læringsprosessen som foregår i teamet. Læringen er distribuert, som vil si at kunnskapen er fordelt mellom teammedlemmene. De viser ulike kunnskap og kompetanse innenfor den fagteksten de drøfter (Dysthe, 2006).

Ungdomsskoleteamet drøfter innholdet i tekstene og beskriver at det er mye tekst, konkurrerende informasjon og mange spørsmål å holde styr på.

Teammedlemmene har ulik kompetanse og syn på det situasjonsspesifikke objektet (Engestrôm, 199). De ulike lærerne kommer med sine erfaringer og den kompetansen de besitter. Slik utvikler de en felles forståelse av vanskelighetsgraden i NP. Vi ser i dette tekstutdraget hvordan lærerne tar opp problemet med vanskelige tekster og mye konkurrerende informasjon, og bekrefter hverandre på det. De identifiserer flere utfordringer i tekstene, og utvider på den måten problemet. Dette blir i D-analysen betegnet som «definition» og deliniation», som er hvordan temaet blir tatt opp av andre, og hvordan temaet blir gjort relevant gjennom å identifisere flere forskjeller og videre utvikling av tema (Middleton, 2010). Lærerne kommer fram til en felles forståelse av det situasjonsspesifikke objektet som her er vanskelighetsgraden av NP, eller det som kalles «deliberation». Det er enighet om at tekstene er krevende med mye konkurrerende informasjon.

## Tema 2: Ulik erfaring og kjennskap til NP

Utdraget er hentet fra oppstarten av møte 1 i barneskoleteamet. Lederen Truls tar initiativ til en kort runde for å klargjøre hvilke erfaringer de ulike har med NP fra før.

### Utdrag 2

	Hvem	Handling og samhandlinger
1	Truls	.....Karoline har vel sett en del nasjonale prøver tidligere?
2	Karoline	Ja, har ikke brukt det selv på mange år.
3	Truls	Nora har du?
4	Nora	Har aldri sett en eneste nasjonal prøve.
5	Truls	Chris og jeg har brukt det selv i år. Chris og jeg har jo 5.klasse. Leif har du? Nei.
6	Chris	Det var min første
7	Leif	Bare brukt dem selv. (Som elev selv)
8	Chris	Har ikke gjort det heller.

I utdraget kommer det fram at lærerne har ulik kunnskap om og erfaring i forhold til gjennomføring av NP med elevene. Det skjer en utveksling der teammedlemmene deler sine erfaringer og kunnskaper om NP. To av lærerne har aldri forberedt eller gjennomført en NP med elevene, og de har heller ikke gjort seg kjent med innholdet i NP. To av lærerne har

gjennomført prøven med elevene inneværende skoleår. En av lærerne har gjennomført prøven flere ganger, men det var noen år tilbake.

### Tema 3: Hensikt med etterarbeid og nytteverdi av NP

Utdraget er hentet fra møte 1 i barneskoleteamet. De har i forkant av tekstutdraget drøftet hva som gjorde oppgaven «Mobilfri skole» utfordrende for elevene. Karoline introduserer sine tanker om at etterarbeid med prøvene er viktig, og nominerer etterarbeid som et nytt situasjonsspesifikt objekt.

#### Utdrag 3

	Hvem	Handling og samhandling
1	Karoline	Men jeg tenker at vi skulle snakke litt mer med elevene om dette her i etterkant. Jeg tenker på etterarbeid.
2	Nora	Etter prøvene tenker du på? Men dere gjør vel det?
3	Karoline	Jeg tenker at etterarbeidet er vel så viktig, for å dra med oss hva vi kan lære av dette videre. Når vi ser på resultatet.
4	Truls	Jeg har jo tenkt sånn for så vidt, at vi ser det at den type tekster skårer vi lavt på. Så det bør vi ha i bakhodet når vi holder på videre
5	Nora	Men, hvordan?
6	Truls	Men at vi også helt konkret kan gå gjennom med elevene....
7	Karoline	Og så høre med elevene hva var det du opplevde som spesielt vanskelig i denne teksten. Var det hvordan det var satt opp – gi dem litt hjelp på veien
8	Nora	Dere går ikke gjennom prøver i utgangspunktet etter dere har tatt nasjonale prøver? For det kunne de jo kanskje lært mye av hvis dere gikk gjennom tekstene sammen med dem og lært de å tolke.
9	Chris	Det er jo det at de forsvinner vet du på nettet nesten med en gang.
10	Nora	Dere har ikke mulighet å skrive de ut?

I utdraget diskuterer barneskoleteamet nytteverdi og hensikten med å bruke tid på etterarbeid og analyse av NP. Nora (2,8) som hverken har gjennomført eller sett en NP tidligere, stiller seg undrende til at prøvene ikke blir brukt i etterkant. På måten hun formulerer seg på, kan det virke som hun i utgangspunktet har tatt dette som en selvfølge. Av samtalen forstår vi at «Grue» skole ikke har hatt noen felles praksis i forhold til etterarbeid med prøvene. I dette utdraget ser vi hvordan temaet blir utviklet, aktualisert og gjort relevant. Nora (8) bekrefter at hun tror at etterarbeid er viktig i forhold til elevenes læring. Truls (4) bekrefter noe vagt at han også tenker det, og at han har hatt elevenes skåringer på NP i bakhodet i etterkant av gjennomføringen. Middleton (2010) betegner dette som «definition» og «deliniation». Det skjer en utvidelse av forståelsen av det situasjonsspesifikke objektet ved at det blir drøftet hvordan et slikt etterarbeid kan foregå. Nora (8) uttrykker at hun blir veldig overrasket over at prøvene ikke blir gjennomgått og brukt i etterkant. Nora (5) utfordrer lederen Truls på dette når hun sier «Men hvordan?» Nora er tydelig målbærer av at dette må foregå på en mer systematisk måte, og forsøker å få til en enighet eller drøfting rundt hvordan resultatene skal brukes i etterkant. Det kan virke som det er noe uenighet i forhold til hvor systematisk og hvordan dette arbeidet skal foregå på skolen, og teamet kommer aldri til hva Middleton (2010) kaller «deliberation».

#### **Tema 4: Samtale om elevresultatene**

I forkant av dette tekstutdraget diskuterer barneskoleteamet hva som er utfordrende for elevene i oppgaven «Mobilfri skole». De peker på flere enkeltstående utfordringer som de mener kan være årsaken til at elevene har skåret under landsgjennomsnittet på denne ene oppgaven.

#### **Utdrag 4**

	<b>Hvem</b>	<b>Handling og samhandling</b>
1	Truls	Men hvis vi ser på resultatene våre. Det var jo veldig bra resultater her på skolen. Vi ser jo på det nasjonale snittet som er på toppen her.
2	Nora	Nå er du på toppen her. (ser på eget resultat ark)
3	Truls	Det er 5.klasse. Det er det nasjonale snittet. Ligger på 3 og 4. Det er i forhold til sånn jeg tolker det- er det fifty fifty. Det

		som kommer ut i avisene er sånn ligger på 50,51 eller 48,49. 4.8 eller 4,0. Det virker som du har en snitt på oppgaven på 50%. Det er det de skal klare. Når det ligger på et nasjonalt snitt. Også ligger da det under der. Men så ser du på oss som ligger under der ser du. Vi ligger, så ligger vi over hele veien. Vi har veldig bra resultater. Men akkurat på den mobilfrie skolen ligger vi under.
4	Nora	Og hvorfor det?
5	Truls	Og hvorfor er akkurat den vanskeligere enn de andre.
6	Nora	Jeg tror det er fordi det er så mange meninger der. At dem ytrer. Dem prøver å sette seg inn i situasjonen og så blir det. Det er egentlig så reelt på skolene. Jeg tror at det kan ha noe med at de tenker litt sånn Hvordan er det egentlig? Også tenker de og tolker litt feil. For det er noe dem kjenner til. Det er ikke en tekst de leser. Hvis du skjønner hva jeg mener. De første her er jo typiske tekster
7	Karoline	Som de skal hente ut informasjon fra.
8	Nora	Ja, hente ut informasjon, og her er det jo egentlig en tekst som man kan tenke hvordan er dette igjen. Hvordan fungerer det igjen? Så blir de litt forvirra fordi de tolker. Også er det noe som en lærer har sagt. Og så blir de veldig usikre. Så blir de veldig usikre. Så er det det som gjør dem forvirra. For det er jo noe som egentlig er kjent.

Transkriberingen og analysen viser at det kun er barneskoleteamet som drøfter skolens egne resultater av NP. Deltakerne i barneskoleteamet uttrykker at de er svært fornøyd med resultatene som skolen har oppnådd på årets prøver, og de konkluderer med at de to femteklassene til sammen hadde et snitt som lå over landsgjennomsnittet. De er enige om at det er gode resultater ved skolen og de kommer til hva Middleton (2010) betegner som «deliberation». Dvs. at de forsøker å komme til enighet om det temaet som er nominert (Middleton, 2010). Det spesielle er at de to klassene har et svært sprikende resultat. De skårer i hver sin ende av skalaen, og det blir ikke kommentert i møtet. Truls kommenterer at skolen

har veldig bra resultater. Han er en av de to kontaktlærerne som har gjennomført årets prøver, og vi vil derfor tro at han har kunnskap om hvor forskjellig de to klassene har skåret. Ved flere anledninger blir det henvist til elevenes manglende modenhet i forhold til svake resultater, og lærerne peker på mange ting som de ser at elevene har strevd med. Ordforråd og begrepsforståelse blir trukket frem som to elementer som årsak til svake resultater.

## 5.2 Hvordan settes dagsorden i datainformerte samtaler?

Dagsorden nomineres i hovedsak av rektor gjennom det utdelte oppgavesettet, men med noen unntak av lærere som nominerer egne tema.

### Nominasjon av tema gitt av rektor

Utdraget under er hentet fra episode 5 i barneskoleteamet. De har i episode 4 en engasjert drøfting om hvordan skåringen i NP blir gjort. Dette faller ikke inn under de spørsmålene som er formulert av rektor, men er et tema som spontant nomineres. Truls avbryter drøftingen for å komme tilbake til spørsmålene i oppgavesettet.

### Utdrag 1

	Hvem	Handling og samhandling
1	Truls	Skal vi gå litt videre med flere spørsmål? Men hvilken tekster som ligner på de tekstene elever møter på skolen? Da er det jo mere. Ja, hva synes dere?
2,3,4...28		(...)
29	Truls	Skal vi gå videre til neste. Hvilke lesestrategier som kreves.

I vår analyse ser vi at barneskoleteamet i løpet av møte 1 var innom alle de seks spørsmålene som var formulert i oppgavesettet fra rektor. De arbeider systematisk og strukturert med spørsmålene, og de henviser til skolens resultater og NP. De benytter seg aktivt av redskapene de har fått utdelt. Det meste av tiden i barneskoleteamet blir brukt til å besvare oppgavesettet gitt av rektor. Oppgavesettet fra rektor fungerer styrende i forhold til å sette dagsorden. Det virker som alle opplever det som en sterk forpliktelse at de svarer på spørsmålene gitt av rektor. Dvs. at det i stor grad er rektor som setter dagsorden med noen få unntak. De historiske og kulturelle rammene som i aktivitetssystemet kalles «regler» påvirker



det som skjer i produksjonen i øverste del av aktivitetssystemet. Rektor er skolens øverste leder, og lærerne vil i stor grad føle at de er forpliktet til å følge det som er foreskrevet av rektor.

### **Nominasjon av tema gitt av rektor**

Dette utdraget er hentet fra oppstarten av møte 1. Ingrid som er utpekt til leder av rektor, går rett inn i oppgavesettet, og leser opp hva som er beskrevet der.

### **Utdrag 2**

	Hvem	Handling og samhandling
1	Ingrid	Referatet sendes til rektor i løpet av innværende uke. Oppgave 1: Hvilke tekster og oppgaver var vanskelige?

Vi ser hvordan rektor setter dagsorden gjennom oppgavesettet også i ungdomsskoleteamet. Lærerne forholder seg til oppgavesettet ved at de tar utgangspunkt i spørsmålene fra rektor.

I møte 2 i barneskoleteamet er ikke samtalen i samme grad knyttet direkte opp mot oppgavesettet, i motsetning til utdrag 1 og 2 ovenfor. Samtalen dreier seg mer om en generell drøfting av årsak til elevers manglende leseferdigheter i dag. Teamet har i dette møtet med seg en ungdomsskolelærer som også ble utfordret til å si noe om hva han tenker er årsaken til manglende leseferdigheter i ungdomsskolen.

I de to første møtene i begge team fremkommer det tydelig at det er de to gruppelederne som i all hovedsak nominerer nye tema på vegne av rektor. Det blir nominert 12 tema i de to første møtene, og det er gruppelederne som nominerer 11 av disse på vegne av rektor. Når man går inn i tabellene for disse to møtene, er det i hovedsak tema som samsvarer med oppgavespørsmålene lærerteamene har fått utdelt.

Vi forstår det derfor slik at det er rektor som nominerer disse temaene, og ikke de to gruppelederne. Dette gir en tydelig fordeling av arbeid (jf. figur nr. 3.1) mellom rektor og lærerne som direkte påvirker den objektorienterte aktiviteten i teamet. Oppgaven gitt av rektor blir på denne måten styrende for hvilket tema som blir nominert, og dermed hvordan delingen av erfaringer foregår. Vi ser en vertikal rolledeling ved at teamet føler en sterk forpliktelse til å følge rektors utvalgte spørsmål, og det påvirker i stor grad innholdet i samtalen.

### Tema nominert av lærer

Dette utdraget er hentet fra starten av episode 4. Truls nominerer et nytt tema som handler om hvordan skåringen og av resultatene blir fremstilt i media.

### Utdrag 3

	Hvem	Handling og samhandlinger
1	Truls	Noe som irriterer meg generelt ved de nasjonale prøvene. Det er det at hvorfor skal den presentere oppgavesett som er så vanskelig at landssnittet ligger på 50%. (Sukker oppgitt). Hvorfor kunne dem ikke lage prøver som landsnittet lå på 70%.
2	Nora	Men ellers var jo snittet veldig bra. Må jo si det.
3	Leif	Men ville du få et reelt bilde da?
4	Truls	Reelt bilde? Men bare dem vet det.
5	Leif	Men da vil du bare pynte på statistikken egentlig. Ville du ikke det? Tilsvarende nivå i andre land. Det er vel det vi jobber for at vi skal få tilsvarende nivå som andre land så vi kan sammenligne oss med andre land. Så det er ikke bare at de har laga en vanskelig prøve for at det skal være en vanskelig prøve, men hellere at de har et nivå på verdensbasis så må vi lage et nivå som tilsvarer verdensbasisnivå.
6	Truls	Tja jeg vet ikke jeg. Men spekteret på hva elevene kan, samme hvor det ligger- men om denne her er direkte sammenlignbar med vanskeligheten på teksten i andre land. Det vet jeg ikke. Men det er jo ikke denne Pisa- opplegget som er felles for alle. Dette er jo en norsk sak. Temaer og såne ting det kan jo ikke.....
7	Leif	Men som du nevnte får dem jo den her (Nasjonale prøve) helt på starten av året i oktober. Så om vi går igjennom etterpå så vil jo det bare forbedre det til seinere. Vi vil jo ikke skåre noe bedre enn før.

8	Truls	Hvordan vi skårer bryr jeg meg ikke noe om, egentlig sånn sett
---	-------	--

Truls (1) irriterer seg over at oppgavesettet er for vanskelig og at det fører til at landsgjennomsnittet ligger på 50%. Han mener at prøvene burde vært laget slik at landsgjennomsnittet ligger på 70%. Det er bare Leif (3,5), helt nyutdannet, som undrer seg over hva Truls sier, og han lurer på om det ikke bare blir å «pynte på» statistikken dersom de endrer nivået til en enklere vanskelighetsgrad. Her ser vi at det oppstår en spenning mellom Leif og Truls, dvs. mellom subjektene. Subjektene i vår studie er medlemmene i lærerteamet (Engeström, 1987). De er tydelig uenig i betydningen av hvordan elevene skårer. Men Leif tør å utfordre Truls når det gjelder synet på skåring av NP. Dette er et tema som Truls nominerer ut fra sitt eget engasjement i hvordan resultatene på NP formidles ut.

I utdraget ovenfor ser vi eksempler på hvordan lærerne selv setter dagsorden. Barneskoleteamet nominerer tema som ikke var direkte rettet til spørsmålene fra rektor, som f.eks. deltakernes kjennskap til NP, og hvordan skåringen av NP blir gjort. Men dette er fortsatt tema som er tett knyttet opp mot det som skulle være innholdet i møtet. Ungdomsskoleteamet nominerer ikke så mange tema, og de benyttet ikke de utdelte redskapene i like stor grad som barneskoleteamet.

### **5.3 Hva kjennetegner samtaleforløpet og interaksjonen med skoledataene?**

På bakgrunn av forskningsspørsmål 2, hva kjennetegner samtaleforløpet og interaksjonen med skoledataene, har vi valgt følgende temaer:

1. Arbeidsdeling og autoritetsposisjoner
2. Bruken av redskaper/interaksjonen med skoledataene

#### **Tema 1: Arbeidsdeling og autoritetsposisjoner**

En av nodene i aktivitetssystemet er arbeidsfordeling (Se figur 3.1). Arbeidsfordeling handler om fordeling av oppgaver, men også av mat og status (autoritetsposisjoner) (Engeström, 1987). Vi ser en tydelig rangordning gjennom arbeidsdelingen horisontalt i barneskoleteamet når det gjaldt makt og status. Truls, som er lederen i barneskoleteamet, har stor autoritet blant

de andre lærerne. Vi ser det gjennom måten Truls kommuniserer med de andre på. Truls betegner en av de andre lærerne i teamet som «fersking», og læreren han henvender seg til responderer med at han sier at han stoler på de med erfaring. Ved en senere anledning henvender han seg til den samme læreren og uttrykker at han har snakket mye i møtet. Denne læreren har ikke ytret seg i det hele tatt. Denne kommentaren må derfor forstås som et ironisk ment utsagn. Dette kan være brukt som en form for maktdemonstrasjon eller hersketeknikk.

I vår observasjon av spesielt det første møtet i barneskoleteamet, registrerer vi at lederen Truls ofte tar ordet selv, og har de lengste ytringene. Ved transkribering av samtalen ser vi at denne forskjellen er markant. Truls tar ordet 74 ganger i løpet av møtet, mens Chris ytrer seg 8 ganger. Dette viser en tydelig rangordning gjennom hvordan taletiden i teamet er fordelt mellom den eldste læreren og en av de yngste på teamet. Bortsett fra Chris på barneskoleteamet, er de fire andre aktive i forhold til å bidra inn i fellesskapet.

### **Ulike autoritetsposisjoner i barneskoleteamet**

I episode 7 diskuterer teamet hva som kan gjøres for å forbedre resultatene. Midt i episoden oppsummerer Karoline (sekretær), hva de har kommet fram til når det gjelder hva som kan gjøres for å forbedre resultatene ved skolen. Truls kommer i etterkant av denne oppsummeringen med et innspill på hva han legger vekt på i sin undervisning.

#### **Utdrag 1**

	<b>Hvem</b>	<b>Handling og samhandlinger</b>
1	Truls	Så jeg vet ikke hva dere synes om en slik tanke som (Karoline har foreslått å se på hver enkelt del av prøven sammen med elevene) – har vært lærer så lenge. Jeg sa jo når vi holdt på med matematikk NP – at sånn som de får oppgaver om klokka så var det dårlig. Ja, det er greit for meg. For klokka, det gidder jeg ikke å bruke så mye tid på. Har de ikke lært klokka når de er ti år, og ikke gidder å gjøre det hjemme eller noe sånt noe – så hvorfor skal vi bruke tid på det når vi kan bruke tid på andre ting? Ikke sant? Det å faktisk stole på seg sjøl på den måten. Det sier jo jeg som har jobba i førti år. Vet ikke hva dere synes som er ferskinger. (henvender seg til Chris)

2	Chris	Jeg stoler på de som har erfaring jeg.
---	-------	--

I dette tekstutdraget formidler Truls at han opplever seg selv som en trygg lærer som stoler på sine egne vurderinger. Han tør å ta egne beslutninger i forhold til hva han skal gjennomgå og bruke tid på med sine elever.

### Ulike autoritetsposisjoner i barneskoleteamet

I utdraget nedenfor drøfter barneskoleteamet årsaker til elevenes manglende leseferdigheter. De har kort tid igjen før de skal samles til en felles økt sammen med rektor og de andre lærerteamene. Truls kommenterer helt avslutningsvis at lærer Chris har pratet veldig mye i dette møtet.

### Utdrag 2

	Hvem	Handling og samhandlinger
1	Truls	Er det noen som ikke har fått sagt noe som gjerne skulle hatt med noe her? Chris du har prata veldig mye nå.
2	Chris	Jeg vet det
3	Truls	(ler)

Truls (1) avrunder møtet ved å spørre om det er flere i teamet som ønsker å få med noe mer. Han legger til «Chris du har prata veldig mye nå.» Denne kommentaren må forstås som ironisk ment. Chris hadde i dette møtet ikke ytret seg en eneste gang. Språket er sentralt i læring, og språket har flere ulike funksjoner (Dysthe,2006). Den retoriske funksjonen handler om hvordan vi bruker språket for å oppnå ulike formål. Truls (1) ytring her kan være sagt for å befeste sin autoritet/posisjon i teamet gjennom bl.a. sin lange erfaring som lærer. Men ytringen kan også være humoristisk ment. Likevel vil lett Chris kunne få en opplevelse av underlegenhet. Truls bruker også begrepet «ferskinger» når han omtaler de nye lærerne. Dette er også et ordvalg som kan oppleves negativt. Denne måten å uttrykke seg på kan påvirke «produksjonen» i teamet ved at de yngste lærerne blir mer tilbakeholdne med å komme med sine synspunkter.

### Talehandling mellom de to erfarne lærerne

I møte 2 i barneskoleteamet endrer sammensetningen av teamet seg ved at de to kvinnelige lærerne ikke er tilstede, og teamet blir tilført en erfaren lærer fra ungdomsskolen.

Utgangspunktet i dette tekstutdraget viser en lang dialog mellom de to erfarne lærerne, og er hentet fra møte 2 i barneskoleteamet.

### Utdrag 3

	Hvem	Handling og samhandlinger
1	Truls	Hvordan er det nede på ungdomskolen sånn i utfordringer når det gjelder lesing. Hvordan syns dere – liksom nå er jo du på 9 (...) Det kullet som kom nå – det har jo jeg litt av æren for holdt jeg på å si. Det dere tenker på som utfordringer. Hva som dere skulle ønske de var bedre på når de kommer til ungdomskolen.
2	Tore	Det største problemet vi sliter med (.....)
3	Truls	Da tenker du på lærebøkene på ungdomskolen
4	Tore	Ja. Skulle ikke være nødvendig at en skulle bruke så mye ekstra tid for å forklare hva som menes med språket som står der.
5	Truls	Men også tenker du på det da – er det bøkene som ligger for på et høyt nivå eller er det vi som ikke er flinke nok til å få opp ordforrådet før de starter på ungdomskolen?
6	Tore	Jeg tror i forhold til sånn som elevene lever og holder til ellers på fritid og sånn. Jeg syns at en del av lærebøkene ligger for høyt opp i nivået (...)
7	Truls	Det med dybdeløring som kommer nå, ja. Med færre temaer og sånn, ja.
8	Tore	Men vi bruker masse tid både i naturfag, samfunnsfag og sånn. Rett og slett forklare ord og begreper om hva som står der.

I møte 2 i barneskoleteamet møtet forløper samtalen annerledes enn i møte 1 og 3 i barneskoleteamet. I det første møte i barneskoleteamet har den eldste læreren klart de fleste talehandlingene, men de andre på teamet er likevel aktive bidragsytere med ett unntak. De ulike medlemmene i teamet lærer sammen ved at de deler kunnskap, dvs at læringen er distribuert (Dysthe,2006). I det andre møtet i barneskoleteamet derimot er store deler av møtet en samtale mellom Truls og Tore, og de to andre deltagerne i teamet blir lite deltagende. Dette møtet skiller seg også ut ved at redskapene ikke blir brukt aktivt.

Som nevnt tidligere i dette kapittelet, var det en markant forskjell på antall ytringer hos de ulike lærerne i barneskoleteamet. I analysen kom det frem at det var den eldste læreren med lengst erfaring som både ytret seg flest ganger og hadde de lengste ytringene. Arbeidsdelingen var tydelig i møte 2 i barneskoleteamet ved at de to lærerne med lengst erfaring fikk mest taletid. I all hovedsak var det de som nominerte tema i samtalen, og slik hadde de stor innflytelse på det som ble snakket om. Tore nominerer 5 av 11 tema i dette møtet, og til tross for at Tore kun deltok i dette møtet fikk og tok han ordet mange ganger. I sekvenser av møte 2 i barneskoleteamet ble samtalen nærmest en dialog mellom Truls og Tore. Truls har en lang og ordrik innledning der han forsøker å oppsummere arbeidet fra forrige møte. Han er usikker på hva de skal arbeide videre med, noe han også uttrykker.

### Arbeidsdeling i barneskoleteamet

Utdraget nedenfor er hentet fra møte 3 i barneskoleteamet, hvor vi forstår at Truls ikke er forberedt på oppgaven. Han delegerer arbeidet videre, og tar etter hvert på seg oppgaven som tidtaker.

#### Utdrag 4

Hvem	Handling og samhandlinger
Truls	Nei, med det, tror vel det at alle har nok om dagen. Sånn som jeg har i hvert fall. Sånn at undervisningsopplegget det blir litt sånn på halv tolv i hvert fall for min del. Jeg vet ikke om andre som har gjort veldig grundig arbeid her. Jeg kan godt starte med det som jeg har sett på.
Karoline	Så flott da.
Truls	Skal jeg passe på tida jeg da, Chris
Truls	Nå prater jeg bare i vei – veldig ok hvis noen flere kan ta ordet her.

Truls uttrykker også usikkerheten sin ved å be flere ta ordet og han innleder med å si at det er mye å gjøre om dagen. Etter at han er ferdig med sin beskrivelse, gir han seg selv oppgaven med å være tidtaker for de andre. At Truls sier han kan starte med å legge fram sitt undervisningsopplegg, og tydelig gir uttrykk for at han ikke har fått så mye tid til dette, mener vi vil kunne påvirke de andre lærerne i gruppa. Flere av de andre har liten erfaring, og det vil kunne være lettere for dem å legge fram sine bidrag etter denne innledningen fra Truls.

### Arbeidsdeling i ungdomsskoleteamet

I det tredje møtet i ungdomsskoleteamet har lærerne forberedt et undervisningsopplegg som de deler. I dette møtet er det kun to møtedeltakere tilstede. Utdraget nedenfor viser en jevn arbeidsfordeling mellom de to møtedeltakerne.

#### Utdrag 5

	Hvem	Handling og samhandlinger
1	Hanne	Har du lyst til å begynne, eller vil du jeg skal begynne
2	Ingrid	Nei, Jeg kan godt begynne jeg. Eh, ja. Vi har hatt om den industrielle revolusjon i historie, prøvd å legge mer vekt på at elevene skal forstå det de leser og for å forstå liksom sammenhengen i, hva boka forteller da. Så begynte jeg egentlig med at de skulle ta et sånn bison blikk, at de skulle se på bilder og overskrifter da og på fem sider eh, så fortelle meg, tok vi i plenum etterpå, hva tror dere teksten handler om ut fra overskriftene..... Fortsetter beskrivelsen.
3	Hanne	Mye forståelse. Det var veldig interessant funn.
4	Ingrid	Ja, jeg synes det har fungert bra. Jeg har jo, ja prøvd å legge vekt på forarbeid da for vi har ikke kommet til etterarbeid ennå, og begrepsforståelse, det at elevene skal få være med, det at de skal få si de ordene de mener er viktig. Jeg kommer med noen eksempler først og jeg satt opp tre ord som jeg mener at er viktig og som dere bør få en forklaring på, så fylte



		de ut resten og det ble vi hadde kanskje 25 ord eller, det var ganske mange, det var bare fem sider i boka, lite tekst på hver side, det var ikke fulle sider liksom, eller litt varierende, men det er liksom, jeg tror det blir litt mer ekte for de når de vet at de har lest gjennom teksten selv, når de lette etter ordene. De har jo lest teksten en gang og ja, også har vi samtale og de har samarbeidet om orda også. De fikk snakke med sidemannen om hvilke ord, vi har også gjort det før, der de to første sidene i samme kap. da fikk dem, da skulle de finne ordene og forklare dem selv. Med sidemann, så tok vi det i plenum etterpå. Hvilke ord har dere valgt og hva har dere hvilke ord, eller nei de fant ikke ordene selv, jeg hadde funnet fem ord som de skulle lese og forklare ut fra teksten, så gikk vi gjennom det i plenum og da skulle de samarbeide med sidemann om hva betyr det her og hvordan kan vi forklare det her på en bedre måte. Ja, sånn så det er liksom litt samarbeid og det er jo litt kollektivt samarbeid også da, når man lager en liste sammen og snakker om det høyt
5	Hanne	Ja, absolutt.

De to kvinnelige lærerne som er tilstede i møtet virker jevnbyrdige og begynner med en gang på oppgaven, som er å gi en beskrivelse av sitt undervisningsopplegg. Starten på samtalen kan indikere at de begge to er komfortable med oppgaven. Underveis i samtalen bekrefter begge to den andre ved å bekrefte med ord som ja, så bra! Eller, det var interessant! I utdraget over ser vi at Hanne (3,5) to ganger bekrefter hva Ingrid beskriver og forteller om av sitt undervisningsopplegg. Hun bekrefter ved å kommentere «Mye forståelse. Det var veldig interessant funn» og «ja, absolutt». Dette er hva Middleton (2009) beskriver som «definition og deliniation».

Da vi observerte dette møtet, virket det som om begge to viste engasjement og var lyttende. De stilte hverandre spørsmål som kunne bidra til utvikling av den andres undervisningsopplegg. Vi vet ikke om denne samtalen fører til en endring av møtedeltakernes

praksis, men de viser til nye arbeidsformer som kan danne grunnlag for eller bli en del av ny praksis. Middleton (2009) betegner dette som «development».

Ved sammenligning av antall situasjonsspesifikke objekter i barneskoleteamet og ungdomsskoleteamet, ser vi at barneskoleteamet er innom 13 i sitt første møte, mens ungdomsskoleteamet er innom tre. De to møtene hadde samme varighet. Ungdomsskoleteamet bruker lenger tid på hvert tema i sine drøftinger.

## **Tema 2. Interaksjonen med skoledataene**

I det første og andre møtet i barneskoleteamet har de tre ulike redskaper. Det er NP i lesing for 5.klasse, skolens resultater på NP for 5.klasse og rektors oppgavesett. Analysen under dette punktet har i hovedsak fokus på det som skjer i øverste delen av trekanten i CHAT-analysen, produksjonen. Vi har konsentrert oss om det som produseres i teamet gjennom bruken av de ulike redskapene. Barneskoleteamet bruker aktivt alle de tre redskapene. Det er flere eksempler på at det i løpet av møtet blir henvist direkte til dem for å underbygge det lærerteamet snakker om. De har redskapene foran seg på bordet, og har i enkelte tilfeller fysisk pekt på hvor man i redskapen kan finne det man snakker om.

### **Interaksjon med skoledata**

Episode 2 starter med at de tar utgangspunkt i et av spørsmålene fra oppgavesettet fra rektor: «Hvilke tekster og oppgaver var vanskelige?» I tekstutdraget nedenfor bruker de aktivt både NP og skolens resultater for å kunne svare på spørsmålet om hvilke tekster og oppgaver som er vanskelige. Ut fra tekstutdraget forstår vi at det fysisk blir pekt på resultatarket slik at alle har samme fokus.

### **Utdrag 6**

<b>Hvem</b>	<b>Handling og samhandlinger</b>
Truls	Skal vi se på en av oppgavene. Det som vi skåra dårligst på i 5.klasse- det var den oppgaven som har (De andre bekrefter dette) med mobilfri skole. Den scora vi dårlig på.
Leif	Den synes jeg var vanskelig og. Den synes jeg var tullete. (.....)

	Ja, men det er hele tida. Det er ingen ting. Du må tolke teksten så utrolig. Jeg tenker at det er et høyere nivå enn 5.klassingene sitter på da. Så spør dem om konkrete spørsmål som ikke svaret står i teksten.
Truls	(.....) Men hvis vi ser på resultatene våre. Det var jo veldig bra resultater her på skolen. Vi ser jo på det nasjonale snittet som er på toppen her. ( <i>Peker på resultatarket med tabellene som viser skolens resultater</i> )
Nora	Nå er du på toppen her ( <i>ser på utdelt eget resultatark</i> )
Truls	Det er 5.klasse. Det er det nasjonale snittet. Ligger på -3 og -4. Det er i forhold til sånn jeg tolker det, er det fifty fifty. Det som kommer ut i avisene er sånn ligger på 50,51 eller 48,49. 4.8 eller 4,0. Det virker som du har en snitt på oppgaven på 50%. Det er det dem skal klare. Når det ligger på et nasjonalt snitt. Også ligger da det under der. Men så ser du på oss som ligger under der( <i>peker på resultatarket</i> ) ser du vi ligger så ligger vi over hele veien. Vi har veldig bra resultater. Men akkurat på den mobilfrie skolen ligger vi under.
Nora	Og hvorfor det?
Truls	Og hvorfor er akkurat den vanskeligere enn de andre?
Nora	Jeg tror det er fordi det er så mange meninger der. At dem ytrer. Dem prøver å sette seg inn i situasjonen, og så blir det. Det er egentlig så reelt på skolene. Jeg tror at det kan ha noe med at de tenker litt sånn. Hvordan er det egentlig? Også tenker de og tolker litt feil. For det er noe dem kjenner til. Det er ikke en tekst de leser. Hvis du skjønner hva jeg mener. De første her er jo typiske tekster.
Karoline	Som de skal hente ut informasjon fra.
Nora	Ja, hente ut informasjon. Og her er det jo egentlig en tekst som man kan tenke hvordan er dette igjen. Hvordan fungerer det igjen? Så blir de litt forvirra fordi de tolker. Også er det noe som en lærer har sagt. Og så blir de veldig usikre. Så blir de veldig usikre. Så er det det som gjør dem forvirra. For det er jo noe som egentlig er kjent.
Karoline	Og så er – den mobilfrie skole er en oppgave som har flere krav. Det er ikke bare den teksten hvor du skal gå inn og hente og resonere. Den biten der.
Chris	Det er 8 meninger du skal tolke på såpass kort tid.

Lærerne konkluderer med at det er oppgaven «Mobilfriskole» som skiller seg ut i forhold til hva elevene synes har vært vanskelig. De ser at skolens elever har skåret over landsgjennomsnittet på alle oppgaver unntatt denne, hvor de ligger under. De utvikler sammen kunnskap om hva som er vanskelig med akkurat denne oppgaven. De plukker opp

det som blir sagt og anerkjenner det, samt at de utvider ved å legge til nye argumenter. Dette er hva Engeström (1987) kaller «definition og deliniation».

Her er det også eksempler på at læring er distribuert og mediert, på den måten at det er flere som lærer sammen ved at de deler kunnskapen med hverandre (Dysthe, 2006). Det skjer en utveksling av kunnskap. De har ulike styrker og kunnskap som de bidrar med inn i fellesskapet. I dette teamet er det lærere med lang erfaring, og lærere som er nyutdannet. To av lærerne var kontaktlærere i 5.klasse som hadde gjennomført prøven med elevene sine, og hadde på den måten et ekstra nært forhold til både prøvene og resultatene. I tekstutdraget over bidrar allikevel alle til å finne ut mer om hva som gjør at akkurat oppgaven «Mobilfri skole» var vanskelig for elevene. Her ser vi hvordan de ulike redskapene medierer diskusjoner om fortolkninger, ved at lærerne går direkte inn i prøvene og forsøker å tolke hva som gjør at elevene har strevd med akkurat denne oppgaven. Ulike medlemmer av teamet ser ulike utfordringer med oppgaven «Mobilfri skole». Til sammen gir det lærerne en ny og utvidet forståelse om hvorfor akkurat denne oppgaven «Mobilfri skole» er så vanskelig. De kommer frem til det som Middleton (2009) kaller «deliberation». NP og resultatene er redskaper som tilfører fellesskapet kunnskap. Redskapene brukes aktivt i det første møtet i barneskoleteamet for å besvare oppgavene gitt av rektor.

## **5.4 I hvilken grad er det indikasjoner på utvikling og oppfølging i teamene?**

Med utgangspunkt i forskningsspørsmål 3: «I hvilken grad er det indikasjoner på utvikling og oppfølging i teamene?» har vi valgt å konsentrere oss om to temaer, for å identifisere utvikling og oppfølging.

1. Faglig drøfting av tiltak
2. Deling av undervisningsopplegg

### **Tema 1: Faglig drøfting av tiltak**

I løpet av samtalene observerer vi at lærerne blir ivrige på å foreslå aktuelle tiltak på bakgrunn av resultatene. I forkant av at lærerne skulle planlegge og gjennomføre undervisningsopplegg, hadde rektor en oppsummering i plenum hvor en fra hvert lærerteam skulle beskrive hvilke tiltak de hadde drøftet. Noen av tiltakene var bruk av tankekart, lesestafett, bingo,

tekstvariasjoner, økt begrepsforståelse gjennom å ha glosebok/begrepsforståelsesbok i alle fag og være bevisst på førforståelsen til elevene. Se vedlegg 6, kapittel 9. Tiltakene var utgangspunkt for forberedelsesoppgaven som var å planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg.

## **Tema 2: Deling av undervisningsopplegg**

I det tredje møtet skulle lærerne dele undervisningsopplegget de hadde planlagt og gjennomført på bakgrunn av foreslåtte tiltak. I barneskoleteamet var det ulikt i hvilken grad lærerne hadde utført oppgaven. Vi vil komme tilbake til variasjonen av gjennomføringen blant lærerne i kapittel 6.

I ungdomsskoleteamet var det to møtedeltakere i det tredje møtet. Det virket som om de to lærerne i ungdomsskoleteamet var godt forberedt, da de hadde med seg egne notater fra den undervisningen de hadde planlagt og gjennomført med elevene og de brukte notatene sine underveis i møtet. De hadde gode faglige drøftinger og erfaringsdelinger.

Som avslutning på tredje møtet holdt rektor en sekvens hvor alle (totalt syv lærerteam) i plenum måtte dele et av undervisningsoppleggene som ble presentert i gruppen.

Undervisningsoppleggene som ble valgt ut til å legges fram for plenum, hadde begge arbeid med begreper som et viktig element.

Det at alle lærerne hadde fått denne oppgaven og skulle legge dette fram for sitt team, viser at alle måtte prøve ut noen av forslagene. Rektors tydelige bestilling på at alle skulle prøve ut et undervisningsopplegg i forkant av møtet, forpliktet dem til på å bruke det man i fellesskap var kommet frem til i tidligere møter.

Vi ser at det er en utveksling i den objektsorienterte aktiviteten. Lærerne på begge teamene deler erfaringer og kompetanse når det gjelder innholdet i NP, og hva som er nødvendig kompetanse for at elevenes læringsutbytte skal øke.

## **Deling av undervisningsopplegg**

Dette utdraget er hentet fra møte 3 i ungdomsskoleteamet der Ingrid deler sitt undervisningsopplegg med Hanne.

## Utdrag 1

	Hvem	Handling og samhandling
1	Ingrid	<p>Dette temaet den industrielle revolusjonen tenker du på? I tre uker til, så har vi allerede hatt to uker, til sammen fem uker. Jeg merker det er veldig tidkrevende å gjøre som vi gjør nå. Det blir litt, man får litt, bare de fire sidene så tar det kanskje tre ganger. Befolkningen blir større og endringer i jordbruket, nå bruker vi tre timer på det isteden. Men, det er nyttig da. Det tre timer som sikkert er velbrukte at de selv kan gjøre sånne ting selv. Vi kan ikke gjøre sånn etter hver side i boka, men kanskje at de får litt mer sånn, nå må dere gjøre det i leseleksa. Nå får dere et kvarter til å sette opp lista, nå skal vi jobbe sånn med dette kapittelet, at vi bare bruker en time, så kan de svare på ordene selv. For når jeg tar det i plenum så blir det, vi bruker jo mye tid på det.</p>
2	Hanne	<p>For det var jeg litt nysgjerrig på, for der an å i timen å overføre det til selvstendig arbeid også. Tenker på glosebøker, hvor de skriver ned vanskelige begreper.</p>
3	Ingrid	<p>Ja, jeg er litt usikker på om man liksom skal ha gloseprøve bøker i alle fag. Man sliter jo allerede med å holde styr på det dem har. Sett i forhold til norsk og matte regelbøker at de mister. Har dem ikke lenger, må dem begynne på nytt, hvis det er noen som vil, så skal de selvfølgelig få lov til det, men ellers så skriver de bare i klasseboken. De elevene som ikke vil ha det i egen bok er nok ikke de som heller vil gå tilbake å slå opp. Da skriver de i klassebok.</p>

I møte 3 kan vi se eksempler på at lærerne har tatt i bruk noen av de tiltakene de har delt i de tidligere møtene. Lærerne har i ulik grad brukt den delte kompetansen. I møte 3 i ungdomsskoleteamet viser Ingrid at hun har reflektert og aktivt brukt det som ble drøftet i de foregående møtene inn i sitt undervisningsopplegg. Det har skjedd en distribusjon av den

objektorienterte aktiviteten, men i ulik grad hos lærerne. Jf. vedlegg 9.5, der lærerne sammen har utarbeidet forlag til tiltak for å forbedre elevene leseferdigheter.

## **5.5 Oppsummering analyse og presentasjon av funn**

I dette kapitlet har vi strukturert analysen ved hjelp av de tre forskningsspørsmålene våre. Vi har vist eksempler på vår analyse gjennom ulike tekstutdrag fra samtalene i begge lærerteamene. Vi har totalt ni temaer som er presentert under de ulike forskningsspørsmålene.

Gjennom analyse av temaer har vi kommet frem til følgende funn:

- Ulik erfaring og kjennskap til NP
- Ulike forståelse av etterarbeid og nytteverdien av NP
- Unnlater å kommentere de faktiske resultatene
- Dagsorden nomineres i hovedsak av rektor, med noen unntak fra lærere
- Intern rangordning, ulik maktfordeling og arbeidsdeling i barneskoleteamet
- Ulik bruk av redskapene
- Erfaringsbasert drøfting av tiltak
- Ingen indikasjoner på forpliktelse og enighet om utprøving av tiltak
- Planlagt og gjennomført undervisningsopplegg er forberedt i ulik grad

## 6. Drøfting

Formålet med dette kapitlet er å drøfte funnene våre i lys av teori og hva tidligere forskning sier om temaet. Vi har valgt å dele kapitlet inn i følgende delkapitler basert på funn: 6.1 ulik erfaring og kjennskap til NP, 6.2 ulik forståelse av etterarbeid og nytteverdi av NP, 6.3 unnlater å kommentere de faktiske resultatene, 6.4 dagsorden nomineres i hovedsak av rektor, men med noen unntak fra lærere, 6.5. Ulik oppgavefordeling og ulike autoritetsposisjoner i barneskoleteamet., 6.6 Ulik bruk av redskapene, 6.7 Erfaringsbaser drøfting av tiltak, 6.8 ingen indikasjoner på forpliktelse og oppfølging av tiltak, 6.9 bestilling fra rektor er forberedt i ulik grad. Vi vil drøfte funn og mulige implikasjoner for ledelse. Tilslutt i kapitlet vil vi oppsummere drøftingen.

### 6.1 Drøfting

#### 6.1.1 Ulik erfaring og kjennskap til NP

Et viktig funn i vår analyse var at lærerne har svært ulik erfaring med og kjennskap til NP. Noen av lærerne hadde ikke gjennomført prøven med egne elever tidligere, og et par av lærerne hadde aldri sett på innholdet i en NP. Det vil påvirke aktiviteten og det som «produseres» i teamet at lærerne har ulik erfaring og kjennskap til NP. Det var overraskende for oss at ikke lærerne hadde gjort seg kjent med både oppgavetyper og vanskegrad. NP bygger på kompetansemålene i ulike fag. Alle lærerne har derfor et ansvar for at elevene når opplæringsmålene. I likhet med PraDa- studien (Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2018) ser vi i analysearbeidet at lærerne har med seg svært ulik kunnskap inn i arbeidet. Det er det viktig å vite om, for å forstå konteksten og situasjonen av hva som foregår i møtet (Mausethagen, et.al, 2018).

Flere av lærerne ble ved egen gjennomføring av NP overrasket over både innholdet og vanskelighetsgraden. Fordelen ved at lærerne selv fikk gjennomføre en NP, var at de ble kjent med og fikk innsikt i hvilken forventning som ligger til elevene etter fullført 4.trinn og 8.trinn. Ved at lærerne selv fikk gjennomføre en NP, så kunne de sammenligne tekstene og vanskelighetsgraden i tekstene med tekster fra egen undervisning. Denne innsikten vil kunne bidra til praksisendring og økende bevissthet hos lærerne om viktigheten av begrepsforståelse, tverrfaglighet og tilrettelegging for refleksjon i undervisningen, dersom de nyttiggjør seg og



bruker redskapene de har fått utdelt. Ulempen i dette tilfellet er at lærerne heller går over til å drøfte elevenes manglende modenhet og oppgir dette som en begrunnelse for årets resultater. De peker på årsaker utenfor læreren selv. Dersom lærerne nyttiggjør seg erfaringen fra egen gjennomføring med NP, vil de kunne legge opp undervisningen og endre praksis slik at elevene etterhvert kanskje vil være bedre i stand til å tolke og reflektere over innholdet i tekster. Endring av praksis, vil kunne føre til økt læringsutbytte hos elevene. På denne måten kan det som «produseres» i det enkelte teamet føre til «forbruk» av det som er erfart i teamene (Jf. figur 3.1).

Ingrid viser i sitt undervisningsopplegg at gjennom den objektsorienterte aktiviteten har det skjedd en distribusjon av kunnskap. I sitt undervisningsopplegg har hun tatt i bruk flere av de foreslåtte tiltakene som er delt i teamet, slik som bruk av lesestrategier og arbeid med begreper i tekstene. I aktivitetssystemet har det skjedd en utveksling, forbruk og distribusjon (Jf. figur 3.1).

Ulik erfaring og kjennskap til prøvene hos deltakerne vil kunne påvirke den forståelsen de har av NP som redskap i profesjonsutvikling. Dette vil igjen påvirke samtalens innhold, og hvilke roller de ulike aktørene tar i samtalen. Det enkelte subjekts forståelse for verdien av prøvene, kan innvirke på hvordan fellesskapet sammen forstår det arbeidet som de skal gjennomføre ved aktivt å gå inn og se på skolens resultater. Det at de ulike aktørene har så forskjellige utgangspunkt i forhold til NP vil kunne medvirke til hvordan oppgaver og autoritetsposisjoner fordeles i teamet. De to lærerne med lengst erfaring gis størst autoritet.

### **6.1.2 Ulik forståelse av etterarbeid og nytteverdi av NP**

Analysen av interaksjonene i teamet har vist at det kom fram ulike synspunkter når det gjelder viktigheten av for- og etterarbeid med prøvene. En av lærerne kommenterte tydelig at hun tok det som en selvfølge at lærerne gjennomgikk prøven i etterkant med elevene og at dette arbeidet var viktig for å kunne vite hva som var nødvendig å arbeide videre med. En av de yngste og uerfarne lærerne kommentert at han ikke så poenget med etterarbeidet, da “toget” likevel hadde gått for elevene, og en av seniorlærerne med lang fartstid kommenterte at han ikke la så mye vekt på NP. I denne samtalen så vi et tydelig tilløp til at det oppstod spenninger mellom subjektene i aktivitetssystemet. Leif og Truls hadde ulikt syn når det gjaldt viktigheten av NP. Det oppstår en spenning mellom Leif og Truls, hvilket kunne ha ført til dypere drøfting av temaet. Vi så derimot at Leif ikke utfordret Truls ytterligere og det gjorde

heller ikke de andre teammedlemmene. «Spenninger og motsetninger kan være et springbrett for utvidelse av organisatoriske rutiner og transformasjon av verktøy og rutiner» (Engestrøm, 1987). I dette tilfellet skjedde det ingen utvidelse av kunnskap eller rutiner. Dette er et eksempel på hvordan lærere fort plasserer skyld utenfor fellesskapet. Truls var tydelig på at når elevene selv eller deres foresatte ikke gjorde noen innsats, følte han heller ingen forpliktelse som lærer for hjelpe disse elevene med fagstoffet. Det at de begrunnet manglende resultater med at elevene ikke har det modenhetsnivå som trengs, plasserer på samme måte skylden utenfor fellesskapet. Det er dette som Liebermann og Miller (2008) beskriver som «congeliality». Det vil si at man unngår konflikter og har lett for å plassere skyld utenfor fellesskapet. Utdanningsmyndighetene er ansvarlige for prøven og kan forstås som aktør i «fellesskapet», (Jf. figur 3.1) som deler felles interesse for elevenes læring. De kan ses på som et overordnet subjekt i skolen.

Lærerteamet hadde ingen felles forståelse for viktigheten av etterarbeidet og nytteverdien av NP og utviklet heller ingen felles forståelse av dette gjennom drøftingen som foregikk. Lærerteamet oppnår ikke hva Middleton (2009) beskriver som «deliberation», som er at de forsøker å komme til enighet om det temaet som er nominert. De kommer med forslag på hvordan man konkret kan jobber med etterarbeid av NP, men blir ikke enige. De befinner seg i hva Middleton (2009) beskriver som «definition» and «deliniation».

Konsekvensen av dette er at det ikke blir en kollektiv utvikling ved skolen. Enkeltindivider kan allikevel endre sin praksis. Dette kan ikke vi utfra vår studie identifisere.

### **6.1.3 Unnlater å kommentere de faktiske resultatene**

Et annet funn i forbindelse med drøfting av elevresultatene på 5.trinn, var at ingen av de to kontaktlærerne kommenterte den store forskjellen i skåring på de to 5.klassene. Gruppelederen valgte å fokusere på skolens samlede resultat, selv om begge klassenes resultat også var oppgitt på resultatarket. Det ble ved flere anledninger henvist til at skolen både inneværende år og tidligere år hadde skåret over landsgjennomsnittet på NP. Det som var spesielt med årets resultat var at de to parallellklassene hadde skåret svært ulikt. Dette kunne vært et interessant utgangspunkt i forhold til hva det kunne skyldes. Dette temaet ble ikke berørt. Gruppeleder sier ved en anledning at det er stor forskjell på elevenes modenhetsnivå, og at dette påvirker resultatene i stor grad. Det blir ikke trukket fram andre årsaker enn dette. Et interessant funn er derfor hva som ikke blir satt på dagsorden når de snakker om

prøveresultatene. De samlede resultatene for disse to gruppene lå godt over landsgjennomsnittet. Vi skjønnte av samtalen at det hadde vært vanlig ved skolen at de hadde gode resultater på prøvene. Den ene gruppa hadde i år gjort det svært dårlig, mens den andre gruppa hadde kompensert for det ved å skåre langt over landsnormen. Resultatene ble koblet opp mot hvor modne elevene var som begrunnelse for svake resultater. I møte 1 så vi eksempel på den type samtale som Liebermann og Miller (2008) kaller for «congeniality». I slike samtaler unngår deltagerne å utfordre hverandre, og de deler i stor grad sine egne historier. Ofte plasserer man skyld for manglende resultater hos elevene utenfor sin egen kontroll, man har lett for å plassere skyld utenfor fellesskapet. Det kan hende at de faktiske resultatene ikke ble kommentert av hensyn til den relativt nyutdannede læreren som var kontaktlærer på daværende tidspunkt. Det kan samtidig være et uttrykk for at det ikke er kultur på skolen for å gi hverandre ærlige tilbakemeldinger eller drøfte resultater åpent, med det mål å forbedre praksis. Dette vil det være viktig for skoleledelsen ved «Grue» skole å være oppmerksomme på.

#### **6.1.4 Dagsorden nomineres i hovedsak av rektor, men med noen unntak fra lærere.**

I vår analyse av de seks teammøtene ser vi at det er lite utenomsnakk i forhold til det tema som er bestemt og styrt gjennom oppdraget fra rektor. Vi ser at det i hovedsak er rektor som nominerer dagsorden. Oppdraget fra rektor ga en tydelig retning for det arbeidet som foregikk i teamene. Begge teamlederne så ut til å være opptatt av at teamet skulle besvare de spørsmålene som var gitt i oppgaven fra rektor. En ulempe med det kan være at man går glipp av drøfting, som lærerne selv synes er interessant. Utformingen av oppgavesettet kan også være til hinder for åpen drøfting, da spørsmålsstillingen eksempelvis kan være lukket. Fordel med dagsorden fra rektor, kan være at lærerteamene kommer raskt i gang med drøftingen. Ledelsen er også “tett på” og indirekte tilstede via utformingen av oppgavesettet. Det kan være en fordel, dersom dette er en uvant arbeidsform for personalet. En fordel ved et styrt oppgavesett uavhengig av om arbeidsformen er kjent eller ukjent kan være at lærerteamene drøfter de samme teamene. Dette kan gi et felles fokus i skoleutviklingsarbeidet.

### **6.1.5 Ulik oppgavefordeling og ulike autoritetsposisjoner i barneskoleteamet.**

I barneskoleteamet opplevde vi ulik oppgavefordeling og ulike autoritetsposisjoner. Den eldste læreren med lengst erfaring brukte ord som “fersking”, hvilket kan oppfattes på en måte som gjør at de yngre lærerne føler seg underlegne. Dette kan påvirke produksjonen i møtene, ved at de yngre lærerne vil reservere seg fra å komme med innspill eller utrykke uenighet i møtet. Det vil være viktig for ledelsen ved skolen å sette sammen lærerteam som utfordrer den enkelte, samtidig som det skal være en åpen og trygg kultur for ytring i møtene.

### **6.1.6 Ulik bruk av redskapene**

De ulike møtene hadde resultater fra NP som utgangspunkt, og det er særlig tydelig i det første møtet i barneskoleteamet, der teamet har fått utdelt resultatene fra skolens NP. De henviste ved flere anledninger til resultatene ved at det ble påpekt hvilken oppgave som var den mest utfordrende for deres elever, og ved at de ved flere anledninger sa seg fornøyd med skolens resultater.

Barneskoleteamet brukte alle redskapene aktivt i sitt arbeid. Ungdomsskoleteamet benyttet ikke resultatene fra NP i det hele tatt. De snakket om temaet og viste i større grad til egne erfaringer. Dette sammenfaller med hva Hargreaves (1984) sier: «Experience counts, theory doesn't». Mange lærere mener at det er erfaring alene som teller i forhold til utviklingsarbeid. En ulempe med at ungdomsskoleteamet ikke benyttet redskapen resultater fra NP, var at de ikke fikk nyttiggjort seg denne som en kunnskapskilde eller som en «trigger» i drøftingene. Dette redskapet kunne ha understøttet viktigheten av at lærerne ved «Grue» skole bør arbeide med for – og etterarbeid av NP, og på den måten kunne ha avdekket hvilke oppgavetyper elevene skåret bra på og hvilke oppgavetyper elevene bør arbeide mer med. Resultatene kan være en indikator på om lærerne evt. bør eller ikke bør endre sin undervisningspraksis.

Den ene teamlederen delte ved flere anledninger sine erfaringer og historier fra en lang karriere. Historiene kom i utgangspunktet i forlengelsen av de tema som det ble snakket om, men de førte i liten grad teamet videre i sitt felles arbeid i forhold til resultatene på NP. «Til tross for at samtaler kan fremstå som strukturerte og planlagte, kan de fort stå i fare med å ende opp som uproduktivt snakk» (Roald,2010).

Vi så at ledelsen i denne lærings situasjonen medierte ved hjelp av resultatene fra NP (Jf. Dysthe, 2006). Ledelsen tilrettela også for læring gjennom deltaking i fellesskap og ved at lærerne bevisst måtte bruke språket i denne prosessen (Dysthe, 2006). Ledelsen bør være bevisst på lærernes analysekompetanse når det skal arbeides med ulike data.

### **6.1.7 Erfaringsbasert drøfting av tiltak**

Det var spesielt to temaer og funn som var interessante når det gjaldt indikasjoner på utvikling og oppfølging. Det ene var lærernes drøftinger av tiltak, som kan forbedre elevenes leseferdigheter og leseforståelse, og det andre var forpliktelse på oppfølging av tiltak. Lærerne i begge teamene hadde mange forslag til ulike tiltak. Disse tiltakene ble begrunnet ut fra egen erfaring, og deres kjennskap til elevene. De to lærerteamene delte fortellinger og erfaringer fra praksis med hverandre, og de hadde mange forslag til tiltak som de mente kunne føre til økt læringsutbytte for elevene. Helstad (2013) har i sin doktoravhandling funnet at selve samtalen som foregår i PLF ikke nødvendigvis stimulerer til utvikling. Lærerne brukte sine egne erfaringer som utgangspunkt for utviklingsarbeid, eller nye måter å arbeide på. De tiltak som evt. igangsettes er ikke begrunnet i teori eller forskning, men kun ut fra lærernes egen opplevelse av praksis og kjennskap til elevene. Dette hindrer en utvikling som er basert på et samspill mellom teori og praksis.

Vi så at selv de lærerne som hadde brukt NP flere ganger hadde liten kunnskap om analyse av resultatene, og hva som lå til grunn av nasjonale føringer i forhold til bruken av disse. Ut fra den erfaringen vi har som skoleledere tar vi det kanskje for gitt at lærerne har mer kunnskap om NP enn hva de egentlig har. Dette bør skoleledere ta med seg inn i planleggingen av utviklingsarbeid der NP brukes som utgangspunkt for utvikling og forbedring av praksis. Det er viktig med grunnleggende kunnskap om hvordan NP er lagt opp, hva de skal måle og hvordan de kan brukes i skolens eget forbedringsarbeid.

### **6.1.8 Ingen indikasjon på forpliktelse og oppfølging av tiltak**

Når lærere utvikler forpliktelse i forhold til det PLF de tilhører, så utvikler de nye måter å snakke og tenke på (Jf. Liebermann & Miller, 2008). Det ble i liten grad besluttet i teamene at noen av tiltakene skulle prøves ut fram til neste gang de møttes. Det fører ikke til endring i klasserommet fordi man ikke forpliktet seg til å prøve det ut. Det ble opp til den enkelte lærer om man på eget initiativ ønsket å prøve ut de tiltak som ble foreslått. Vi så ikke felles forpliktende tiltak i vårt datamateriale hos de to teamene vi observerte. Det vi observerte var

at begge teamene hadde vanskeligheter med å komme fram til det som i D-analysen kalles Development. Det vil si at det var få indikasjoner på forpliktelse.

### **6.1.9 Bestilling fra rektor er forberedt i ulik grad**

I møte 3 skulle lærerne i teamet dele et undervisningsopplegg som de skulle ha gjennomført i forkant av møtet. Utgangspunktet for undervisningsopplegget var foreslåtte tiltak for å forbedre elevenes leseferdigheter. På barneskoleteamet møtte fire av fem lærere forberedt, og presenterte sitt undervisningsopplegg. Ingen av de andre lærerne kommenterte manglende forberedelser. I ungdomsskoleteamet var tre av lærerne fraværende av ulike årsaker. Dette førte til at teamsammensetningen var ulik i møtene. Det hadde vi eksempler på i begge lærerteamene. Det vil alltid være gode begrunnelser for at lærere ikke kan møte til felles utviklingstid, som f.eks. sykdom. Fraværet i de to lærerteamene vi observerte skyldes ulike møter med foresatte, at lærere var på kurs og at lærere delte ut kakebokser for salg til elever. Vi har ikke kjennskap til hva som lå til grunn for disse prioriteringene. Det vil være en viktig oppgave for rektor å være tydelig på at lærerne skal delta i felles utviklingstid. Det blir liten sammenheng i kollektivt utviklingsarbeid dersom det stadig er lærere som frigjøres fra utviklingstid.

En av hovedutfordringene i skolen er nettopp utvikling av skolen som lærende organisasjon. Det er nødvendig med god organisering for å skape læringsfremmende aktiviteter, både hos lærerne og elevene (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Vi mener at «Grue» skole har et utviklingspotensial når det gjelder å stille tydelige krav og forventninger til lærerne når det gjelder tilstedeværelse og forpliktelse på å stille forberedt.

### **6.2 Oppsummering drøfting**

På bakgrunn av diskusjonen av funnene vi har presentert ovenfor, forstår vi at ledelsen ved «Grue» skole må være tett på i utviklingsarbeidet ved skolen. Utfra våre funn forstår vi at lærerne ved skolen er dyktige til å foreslå tiltak og de har mye erfaring og kunnskap om hvordan de kan endre praksis. Allikevel er det vanskelig for lærerne på eget initiativ å komme frem til felles forpliktende tiltak som vil kunne føre til endring av praksis, det som Middleton (2009) betegner som «development».

## 7. Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapittelet vil vi trekke konklusjoner og besvare forskningsspørsmålene. Vi vil også belyse studiens begrensninger, behov for videre forskning og implikasjoner for ledelse. Fenomenet vi har studert er datainformerte samtaler i grunnskolen. Formålet med studien har vært å utvikle kunnskap om hva som karakteriserer datainformerte samtaler i lærerteam i grunnskolen, og identifisere mulige implikasjoner for ledelse. For å imøtekomme dette formålet, har vi arbeidet med følgende forskningsspørsmål:

1. Hva settes på dagsorden i datainformerte samtaler og hvordan?
2. Hva kjennetegner samtaleforløpet og interaksjonen med skoledataene?
3. I hvilken grad er det indikasjoner på utvikling og oppfølging i teamene?

Under forskningsspørsmål 1, fant vi at lærerne har ulik erfaring og kjennskap til NP. Dette gjør at lærerne kommer til samarbeidsmøtene med ulikt utgangspunkt for drøfting. Lærerne har ikke et felles syn på objektet og dette påvirker samtalens innhold og hvilken rolle de ulike aktørene tar i samtalen.

Vi så at lærerne har ulik forståelse av nytteverdien av etterarbeidet med NP. De har derfor ulikt syn og forståelse av å bruke resultatene som et grunnlag for veiledning av elevene videre. Noen av lærerne uttrykte eksplisitt at de ikke så verdien av å arbeide med prøvene i etterkant. Da benyttes prøven kun i et kontrollaspekt, dvs. at læreren ser på hvilket nivå eleven befinner seg på her og nå. Et annet funn var at lærerne i barneskoleteamet unnlot å kommentere de faktiske resultatene og ulikheten i de to klassene. De kommenterte resultatene samlet sett og ikke klassene hver for seg. Den ene klassen hadde skåret bra og den andre klassen hadde skåret langt under landsgjennomsnittet. Dette kunne ha vært et utgangspunkt for drøfting av klasseinndeling, lærerens undervisning og evt. en dypere faglig drøfting av hva læreren må vektlegge ytterligere i sin fremtidige undervisning. Videre arbeid i de to klassene vil på bakgrunn av de faktiske resultatene være ulik. Vi ønsket også å se på hvordan tema ble nominert, og fant at rektor nominerte de fleste temaene gjennom sitt utdelte oppgavesett. Lærerne i begge teamene fulgte oppgavesettet fra rektor og dette var i hovedsak dagsorden.

Under forskningsspørsmål 2 var det ulik oppgavedeling og autoritetsposisjoner i barneskoleteamet. Arbeidsdelingen i barneskoleteamet bar preg av at det var den eldste læreren som også ytret seg flest ganger. Samtaleforløpet i begge lærerteamene bar lite preg av dypere drøfting og uenighet. De var samstemte, og vi så i liten grad at de var kritiske til hverandres utsagn og kommentarer. I barneskoleteamet kunne vi ane en uenighet da de drøftet videre bruk av resultatene, men læreren som kommenterte dette, fulgte ikke opp kritikken av at resultatene ikke ble benyttet. Vi kunne gjennom disse kommentarene forstå at det var ulikt verdigrunnlag i lærerteamet, og at lærernes syn på betydningen av NP var ulik. Det var også ulik bruk av redskapen «resultater fra NP». Barneskoleteamet benyttet dette redskapet aktivt, men ungdomsskoleteamet benyttet ikke dette redskapet i det hele tatt. Ungdomsskoleteamet hadde i stor grad samtaler basert på erfaring.

Under forskningsspørsmål 3 var drøftingene i lærerteamene i stor grad basert på lærernes egne erfaringer. De baserte ikke drøftingene sine på forskning og teori på området.

Vi så også at det var liten grad av felles forpliktelser hva gjaldt tiltak for å endre praksis i klasserommet. Lærerne forpliktet seg på å prøve ut et undervisningsopplegg basert på foreslåtte tiltak, men dette var et enkelt undervisningsopplegg. Utprøvingen av undervisningsopplegg var også initiert av rektor. Vi så at bestillingen fra rektor til møte tre var forberedt og gjennomført i ulik grad.

## **7.1 Konklusjon**

Kunnskapsdepartementet (2014) beskriver at noe av det sentrale i fremtidens skole ifølge Ludvigsens- utvalget, er at ledelsen er tett på lærerne, bygger tillit og legitimitet, at de ser, anerkjenner, drøfter og utforsker. Blant kompetansene som er viktige, er kompetanse i å lære og læring i alle sammenhenger. Samhandling, utforskning og utvikling er viktig, noe som legger føringer for hvordan skoleledere bør lede og tilrettelegge for læring i personalet. Dette påvirker også elevenes læring, noe som er primærmålet i skolen. Rektor leder en kunnskapsorganisasjon med strenge krav til faglighet, og man har i skolen forpliktet seg til å oppnå resultater innenfor de rammene som er vedtatt av de folkevalgte. Ledelsen i en slik organisasjon er ekspertene på regler, og i skolen er det mellomledelsen, ved rektor og inspektører som har hovedansvaret med å holde seg faglig oppdatert på f.eks. opplæringsloven og forskrifter. Rektor må påse at organisasjonen «produserer» og leverer tjenester innenfor de reglene og normene som er satt fra utdanningsdirektoratet. I skolen som



organisasjon vil det være leders hovedoppgave å lede personalet til å nå målene som er satt i organisasjonen.

Det finnes ingen enkel definisjon på ledelse. Ledelse er et mangeetydig begrep, som beskrives i ulike teorier og ut fra ulike perspektiver og settinger. Ordet ledelse og leder brukes ofte for å beskrive en persons rolle i en organisasjon og om hvilke typer aktiviteter den personen har ansvar for (Strand, 2007). Man kan definere ledelse som ”evnen til å påvirke andre til å nå et mål i felleskap”, eller som ”Å lede, er å få andre til å gjøre de oppgaver de er satt til, samtidig som de trives med det de gjør” (Aakvaag, 2015). Ledelse beskrives som en prosess, der et individ påvirker en gruppe av individer til å oppnå et felles mål (Northouse, 2001) (Hole, 13.09.13).

I vår forskning opplevde vi en skoleledelse som var tett på og som hadde planlagt godt og systematisk innholdet, hensikten og målet med å drøfte resultatene av de nasjonale prøvene i lesing. «Grue» skole har en skoleledelse som ønsker å prioritere det kollektive utviklingsarbeidet ved skolen, og på bakgrunn av det vil vi kommentere noen mulige implikasjoner for ledelse.

En bredt anlagt internasjonal studie om sammenhengen mellom ledelse og elevens læringsresultater viser at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet, desto større er deres innflytelse på elevenes læringsresultater (Meld St. 19, (2009-2010)).

Vi mener at gode relasjoner og et godt samarbeid er en viktig rammebetingelse i skolen, som legger grunnlaget for trivsel og trygghet. Trivsel og trygghet blir å regne som grunnleggende behov (Jf. Maslows behovspyramide, Bolman, Deal 2009) og først når de er oppfylt kan medlemmene konsentrere seg om de faktiske arbeidsoppgavene. Ledelsen bør ha fokus på det humanistiske perspektivet og være klar over nivåene i denne pyramiden. Når de grunnleggende behovene er dekket, blir det viktig med faglig tilbakemelding og støtte slik at lærerne opplever mestring.

Ut fra de erfaringer og inntrykk vi sitter igjen med etter vår forskning, er det viktig at rektor er tett på det arbeidet som skjer i utviklingstiden. Rektor ved «Grue» skole var tett på sine lærere ved å innlede utviklingstiden, og ved å formulere klare bestillinger der målet for arbeidet i teamene ble klart uttalt. Det var vanskelig å samle hele personalet til tross for at tiden var planlagt og definert. Det var mange konkurrerende ting som foregikk ved skolen som hindret lærerne å møte i sine team. Dette er en kjent problemstilling i forhold til den

begrensede tiden vi har til rådighet på skolen. Det er veldig mange ting som må gjennomføres innenfor felles utviklingstid. Det gir likevel noen tydelige implikasjoner om at rektor/ledelsen ved skolen må gjøre strengere prioriteringer i forhold til deltagelse i fellestiden. Det er også viktig at ledelsen sjekker ut personalets ståsted når det gjelder kunnskap om de ting det skal arbeides med i felles tiden. Den praktiske gjennomføringen av NP i personalet ga ny innsikt i personalet for de aller fleste på våre team. I vår forskning kom det også frem at det var en del forutsetninger som NP bygger på som også burde vært formidlet til personalet på forhånd.

Postholm (2012) hevder i sin metastudie at refleksjon bidrar til lærernes læring og utvikling av undervisningspraksis. Vi mener at ledelsen ved «Grue» skole fremover bør prioritere tid til refleksjon i lærerteam, slik at de legger til rette for kollektiv utvikling nettopp gjennom erfaringsdeling og refleksjon. Postholm (2012) viser til studier fra USA som fremhever at muligheten til å reflektere sammen med kolleger og eksperter bidrar til at det foregår mer refleksjon, og at slike grupper kan være kraftfulle i å bidra til lærernes læring.

Rektor ved «Grue» skole forsøkte å skape samarbeidsformer blant lærerne som ut fra forskning, må være tilstede i PLF. De arbeider kollektivt med erfaringsdeling og kompetanseutvikling (Stoll, 2007). Rektor initierte et arbeid rundt resultatene fra NP der lærerne skulle være involvert i prosessen med å utvikle tiltak. Timberley m/fl. (2007) støtter en slik tankegang om at lærerne selv må være delaktige i utforming av tiltak for at man skal lykkes. Skolens arbeid med resultatene til NP må ses i sammenheng fra oppstart i utviklingstiden 30.01.18 til de to siste møtene som vi observerte 20.03.18. I den sammenhengen er også det arbeidet som skjedde mellom møtene vi observerte viktig for det som skjedde i selve møtene. Lærerne måtte gjennom bestillingen fra rektor legge fram et undervisningsopplegg som tok opp i seg elementer fra det de var blitt enige om i de første møtene, reflektere videre og prøve ut på nytt. I møte 3 hvor undervisningsoppleggene ble presentert på teamene og til slutt i plenum, viste et stort sprik i forhold til hvordan den enkelte lærer hadde forbrukt og distribuert de erfaringene som var delt på de første møtene. I hvilken grad lærerne nyttiggjorde seg de refleksjonene og erfaringsdelingene i de første møtene, ble veldig tydelig i to siste møtene. Det var et stort strekk fra en av lærerne (Leif) som fortalte om et system som han hadde sett i bruk ved en annen skole, til Inger som tydelig hadde tatt i bruk og reflektert over det som hadde kommet fram i de tidligere møtene. Hun refererte i sin presentasjon til hvilke tiltak som var bakgrunnen for hennes valg.

I vårt datamateriale finner vi indikasjoner på det som Liebermann og Miller (2008) kaller «congeniality» og «collegiality» i de to teamene. I det tredje møte i ungdomsskoleteamet, ble Inger utfordret av Hanne i forhold til de svake leserne. Hanne: «I forhold til de elevene du har som du vet er svake lesere, kanskje underyttere også. Har du hatt mulighet til å finne ut om det hjelper de?» Gjennom denne måten å arbeide på, ser vi helt klart gode elementer av hva Louise Stoll m.fl. (2007) beskriver må være tilstede for at teamet skal kunne betegne seg som PLF. De tar et kollektivt ansvar for elevenes læring og foreslår tiltak. De benytter reflekterende og undersøkende metoder, de samarbeider om felles undervisning og de arbeider praktisk med erfaringsdeling. Det foregår mye bra i lærerteamene. Allikevel mangler det som i D-analysen beskrives som «departure» og «development», som vil si at man enes om å endre retning, som fører til at man kollegialt endrer praksis (Middleton,2009). Vi mener at lærerteamene ved «Grue» skole er på vei til å kunne betegne seg som PLF. I det videre arbeidet vil skolens ledelse ha en viktig rolle, da de gjennom å være tett på lærerne vil kunne utfordre det kollektive utviklingsarbeidet ytterligere.

En begrensning i denne studien er at vi har fulgt de to lærerteamene over en kort periode i skolesammenheng. Det vil si at vi f.eks. ikke kan konkludere sikkert om arbeidet har ført til varig praksisendring. Vi har ikke observert lærerne i klasserommet og vet ikke om de foreslåtte tiltakene for å forbedre elevenes leseferdigheter benyttes aktivt.

Ved videre forskning ville vi ha fulgt lærerteamene over tid, slik at vi kunne se om lærerteamene var innenfor det D- analysen betegner som «departure» og «development». Det kunne i videre forskning være nyttig å benytte intervju som metode, i tillegg til observasjon og lydopptak. Da vil vi kunne stille oppfølgingsspørsmål både til lærerne og rektor. Gjennom intervju vil vi kunne få vite bakgrunnen for rektors utarbeidelse av oppgavesettet og vi kunne få vite bakgrunnen for lærernes utsagn.

## 8. Kildeliste

- Andersen, Svein S. (2013). *Casestudier- forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Ashwin, P. (2009). *Analysing Teaching – Learning Interactions in Higher Education*. London: Continuum.
- Bolman, L.G., Deal, T.E. (2012) *Organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K.2011. *Research Methods in Education*(7ed) New Yourk: Routledge.
- Clarke, I., Kwon, W.& Wodak, R. (2011). A Context-sensitive Approach to Analysing Talk in Strategy Meetings. *British Journal of Management*, 23(4), 455-474.
- Dysthe, O. (Red.). (2006). *Dialog, samspel og læring* (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity- theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Feldman, M.S & Pentland, B.T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative science quarterly*, 48(1), 94-118
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Faktabokforlaget
- Haave, J. (2014). *Endrings og utviklingsarbeid i skolen: en analyse av to skoleprosjekter i lys av aktivitetsteoretiske begreper*(masteravhandling). Universitetet I Oslo
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of Education*, 57, 244-254.

- Hellerud, L., Ramberg, L. Aagenæs, I. (2016) *Tett på: en studie av tilbakemeldingskulturen i skolen*(masteravhandling). Universitetet i Oslo
- Helstad, K. (2013) *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole: En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36829/dravhandling\\_helstad.pdf?sequence=4](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36829/dravhandling_helstad.pdf?sequence=4)
- Helstad, K. (2013). Profesjonelle læringsfellesskap: *Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. Bedre skole*, 2014 (nr.1), 70-75.
- Huberman, A.M., Miles, M.B. & Saldana, J. (2013) *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. (3. ed.). London: Sage.
- Jacobsen, D.I., Thorsvik, J. (2013) *Hvordan organisasjoner fungerer* (4.utg)Oslo: Fagbokforlaget
- Jensen, R., Møller, J. (2013). School data as mediators in professional development. *Journal of Educational Change.* , 14, (nr 1), 95-112.
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner*. Oslo: Cappelen Damm, Akademisk
- Jensen, R. & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Jensen, R., Møller, J. (2012) *Skoledata som mediatorer i faglig utvikling*. Hvilket tidsskrift?
- Jewitt, C. (2009). *Technology, Literacy, Learning, - A Multimodal Approach*. New York: Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Kunnskapsdepartementet. (2004). Kultur for læring. *St.meld. nr. 30* (2003 - 2004). Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1> 04-07-19

Kunnskapsdepartementet (2008). Læreren Rollen og utdanningen. *St.mld. nr.11*(2008-2009). Oslo: Departementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1> 04-07-19

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju. (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Lieberman, A. & Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities*. New York: Teachers College, Columbia University.

Locher, M.A. & Watts, R. (2008). Relational work and impoliteness: Negotiating norms of linguistic behavior. Berlin: Mouton de Gruyter.

Mausethagen,S., Prøitz,T.S.& Skedsmo,G. (2018) *Elevresultater*. Oslo: Fagbokforlaget.

Middleton, D. (2009). Identifying learning in inter-professional discourse: The development of an analytic protocol. In H. Daniels, A.Edwards, Y. Engström, T. Gallagher & Ludvigsen, S.R. (red104..) *Activity theory in practice: Promoting learning across boundaries and agencies*, 90-103

Miller, P. H. (2002). *Theories of Developmental Psychology*. (4. utg.) New Yourk: Worth Publishers.

Nordahl, T. (2013) *Skolen i samfunnet*.(forelesning) Høgskolen i Oslo og Akershus. rektorutdanningen 12-04-13

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) Hentet frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>  
dato 02-28-19
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Skandsen, Wærness, Lindvig, (2011). *Entusiasme for endring*. En håndbok for skoleledere. Oslo: Gyldendal akademisk
- Stoll, L., Seashore, L.K. (2007) *Professional learning communities* (2.utg.) Open University Press
- Stoll, L. (2014) Rektorprogram Øst RØST (forelesning) Høgskolen i Oslo og Akershus
- Strand (2007) *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget, Vigmostad og Bjørke AS
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Tydelig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner, Forskning viser*(nr.1), 2013 Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0113\\_web.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0113_web.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## 9. Vedlegg

### 9.1 Svar fra NSD



Ruth Jensen  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 22.02.2018

Vår ref: 58908 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning – ikke meldepliktig

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 01.02.2018 for prosjektet:

<i>58908</i>	<i>Hva karakteriserer datainformerte samtaler i lærerteam i Grunnskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ruth Jensen</i>
<i>Student</i>	<i>Kirsten Semb</i>

#### Hva vurderer vi?

Vi vurderer om prosjektet er omfattet av melde-/konesjonsplikt og om prosjektet lar seg gjennomføre i henhold til lovverket. På den neste siden er vår vurdering av hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

#### Når gjelder meldeplikten?

Meldeplikten gjelder kun prosjekter som skal behandle personopplysninger elektronisk eller systematisere sensitive opplysninger manuelt, ordnet etter navn eller fødselsnummer.

#### Hva må du gjøre dersom du likevel skal behandle personopplysninger?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger, må du sende inn nytt meldeskjema.

#### Vi avslutter oppfølging av prosjektet

Siden prosjektet ikke er meldepliktig avslutter vi all oppfølging av prosjektet.

Se våre [nettsider](#) eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lis Tenold



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 58908

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

## 9.2 Tidsplan og organisering

Tidspunkt for gjennomføring	Aktivitet/datakilder	Omfang/deltakere
Januar 2018	Masterprosjektbeskrivelse	
Januar 2018	Avtale samarbeid med en skole i Østfold	Kombinert barne – og ungdomsskole. Avtalt med to lærerteam, bestående av fem lærere på hvert team.
Februar 2018	Tillatelse til innsamling av data, søknad NSD	Godkjent 22.02.18
	Veiledningsmøte med Ruth Jensen	Gjennomført 21.02.2018
Februar/mars 2018	Lydopptak, observasjon og transkribering av lærerteam 2 lærerteam, tre møter, totalt 6 samtaler	Gjennomført 30.01.18, 06.03.18 og 20.03.18
Mars - april 2018	Justere Review på bakgrunn av veiledning fra Ruth Jensen	
	Arbeid ferdig med analytisk rammeverk	
	Samarbeid Kirsten og Anne Grete	04.04.18, 20.04.18
	Veiledning med Ruth Jensen. Tema: Analytisk ramme og analyse + review	11.april
Mai 2018	Arbeid med analyse ferdig	
	Veiledning med Ruth Jensen.	23.05.18
Juni 2018	Arbeid med metode ferdig	
Juli 2018	Sommerferie fra skrivning, litteraturlesing	
August 2018	Samarbeid Kirsten og Anne Grete	06.08.18, 09.08.18,
	Veiledning med Ruth Jensen. Tema: masteroppgaven så langt.	09.08.18
	Arbeider videre med review og analyse	
	Diskusjon og avslutning ferdig.	
September 2018	Samarbeid Kirsten og Anne Grete	11.09,
Oktober 2018	Justering og ferdigstillelse av oppgaven	
November 2018	Innlevering oppgave	
Januar 2019	Samarbeid Kirsten og Anne Grete	16.01.19, 31.01.19
Februar 2019	Samarbeid Kirsten og Anne Grete	13.02.19, 19.02.19, 20.02.19,
Mars 2019	Samarbeid Kirsten og Anne Grete	01.03.19, 14.03.19, 19.03.19,
	Veiledning Ruth Jensen	22.03.19
	Drøfting og oppsummering av funn ferdig	
April – mai 2019	Samarbeid Kirsten og Anne Grete	05.04.19, 06.04.19, 07.04.19,
	Masteroppgaven ferdig. Oppgaven sendes i sin helhet til Ruth Jensen for veiledning innen 07.04.19	
	Ruth Jensen tilbakemelding på oppgaven i sin helhet innen 14.04.19	
	Rettelser på bakgrunn av tilbakemelding fra Ruth Jensen.	15.-22.04.19
	Korrekturlesing av oppgaven	23.04.19 – 10.05.19
	Oppgaven trykkes	11.05.19
	Innlevering av oppgaven	15.05.19
	Forberedelse til muntlig	15.05.-10.06.19

## 9.3 Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Hva karakteriserer datainformerte samtaler i lærerteam i Grunnskolen? ”

#### Bakgrunn og formål

Pilotstudiens problemstilling er: «Hva karakteriserer data informerte samtaler i lærerteam i grunnskolen?» Forskningsspørsmålene våre er: Hva karakteriserer samtalen, Hva settes på dagsorden og i hvilken grad er det indikasjoner på oppfølging?

Dette temaet er aktuelt fordi utviklingsarbeid i skolen i stor grad baserer seg på arbeid i ulike grupper/team av lærere. Betydningen av at lærere utvikler kunnskap og holder seg faglig oppdatert omtales i St.meld nr.11(2008-2009) Dette er særlig viktig når det gjelder å bidra til skoleutvikling og elevenes læring. Det er forventet at lærerne har endrings og utviklings kompetanse «med grunnlag i kritisk refleksjon over egen praksis å kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling (St. meld nr.11, s. 15)

Det er altså forventet at skolene skal fungere som lærende organisasjoner. I praksis betyr det at man som skoleleder må ha fokus både på kunnskapsutvikling hos lærerne og elevenes læring. Nasjonalt og internasjonalt blir det mer og mer bruk av data i skolen. På et overordnet plan er hensikten med og samles i lærerteam å samarbeide om elevenes læring.

Internasjonalt, med blant annet Louise Stoll m.fl.20016, er det en rekke studier som har fokusert på profesjonelle læringsfellesskap i skolen. I Norge er det begrenset med studier av dette. Av metode vil Vi benytte observasjon kombinert med lydopptak.

Prosjektet er en masteravhandling ved Universitetet i Oslo.

Utvalget er tilfeldig trukket, men fordelt på barne – og ungdomstrinn i grunnskolen.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakerne sier ja til å bli observert under arbeid med datainformerte samtaler og de samtykker til lydopptak av dette arbeidet. Lydfil vil i perioden lagres på PC, med brukernavn og passord, samt oppbevaring av pc på låsbart rom.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Det vil ikke lagres personopplysninger. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes via lydopptak. Lydopptak er kun til bearbeidelse for masteroppgavens eiere. Spesielle utsagn vil kunne gjenkjennes av den som deltar i temaet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2018. Da vil lydopptak slettes.

#### 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 Kirsten Semb mo: 95075208. Ansvarlig veileder er: Ruth Jensen ved UIO. Mob: 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)

## 9.4 Utviklingstid 30.01. 18 og 06.03.18, skole Østlandet

### Utviklingstid 30.01.18, Nasjonale prøver i lesing

#### **Innledning (10 min)**

Lesing som grunnleggende ferdighet innebærer å kunne anvende lesing i ulike fag når det er relevant og på de ulike fagenes premisser. Prøven for 5. trinn tar utgangspunkt i kompetansemålene og de fagspesifikke beskrivelsene av de grunnleggende ferdighetene i lesing etter 4. trinn i LK06 og for 8.-9.trinn tar prøven utgangspunkt i kompetansemålene og de fagspesifikke beskrivelsene av de grunnleggende ferdighetene i lesing etter 7.trinn. På udir.no kan dere lese mer om hva nasjonal prøve i lesing måler.

#### **Hva måler nasjonale prøver i lesing?**

Leseforståelse

Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Ulike tekster krever ulike lesemåter. Noen ganger må eleven finne svaret slik det står i teksten, andre ganger må eleven selv tolke, reflektere eller foreta vurderinger. På bakgrunn av dette er hver av oppgavene i leseprøven merket med én av følgende lesemåter eller *aspekter*:

##### **1. Finne informasjon i tekster**

innebærer å finne fram til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt. Selv om informasjon i tekster er eksplisitt uttrykt, kan det være vanskelig å lokalisere informasjonselementer i tekster som inneholder konkurrerende og til dels motstridende informasjon.

##### **2. Tolke og sammenholde informasjon i tekster**

innebærer å trekke slutninger på bakgrunn av én eller flere tekster. Dette leseaspektet spenner fra å trekke enkle slutninger mellom innholdet i to setninger som følger etter hverandre, til de mest kompliserte slutningene vi vanligvis forbinder med «å lese mellom linjene».

### 3. Reflektere over og vurdere teksters form og innhold

innebærer å forholde seg selvstendig til tekster. Dette leseaspektet spenner fra å kommentere teksters innhold med utgangspunkt i egne meninger til å forholde seg kritisk til tekster som helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger av tekster.

#### Individuelt (20 min)

Lærerne løser prøven hver for seg og noterer ned hva de tror kan være særlig utfordrende ved hver oppgave. Se oppgave.

1.-6.trinn Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn

7.-10.trinn Nasjonal prøve i lesing for 8.-9.trinn

#### Gruppe (30 min) Analyse av oppgaver som måler lesing i flere fag.

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5	Gruppe 6	Gruppe 7
x	x	Truls	x	x	Øystien	x
x	x	Karoline	x	x	Anders	x
x	x	Nora	X	x	Inger	x
x	x	Leif	x	x	Ole	x
x	x	Chris	x	x	Hanne	x
x	x		x	x		x

**Samtale om følgende spørsmål og noter stikkord. Gruppeleder (markert med blått)**

**styrer ordet og utnevner en annen på gruppen til å skrive referat. Referatet sendes til rektor i løpet av inneværende uke.**

1. Hvilke tekster og oppgaver var vanskelige?

(begreper/tekst/ informasjon)

2. Hvilke tekster ligner på tekster elevene møter i min undervisning?
3. Hvilke lesestrategier kreves for å løse de ulike oppgavene, hvilke ferdigheter må elevene ha?
4. Ser vi noen leseutfordringer som er felles for flere fag?
5. Hva kan vi gjøre for å forbedre de resultatene vi ikke er fornøyd med?

6. Hvilke tiltak forplikter vi oss til i alle fag?

Eks. Glosebok i alle fag/tverrfaglige prøver/læringspartner.

### **Utviklingstid 06.03.18, Nasjonale prøver i lesing**

#### **Individuelt (10 minutter)**

Bruk ti minutter for deg selv på å repetere hva gruppen snakket om sist/se på nasjonal prøve i lesing.

#### **Gruppe (20 minutter)**

Fortsett der hvor gruppen avsluttet sist. Gruppeleder (blått) passer tiden og sørger for at gruppen rekker spørsmål 6.

#### **Rekkefremlegg i plenum (15 minutter)**

Hvilke tiltak mener gruppen vi bør/kan forplikte oss til ved Gudeberg skole?

Hva kan vi gjøre konkret for å bedre leseferdighetene hos eleven våre?

#### **Avslutning: (rektor)**

Individuell forberedelse og oppgave til utviklingstiden 20.mars.

Sendes også på mail.

## 9.5 Forarbeid og innhold utviklingstid 20.03.18, skole Østlandet

### Forarbeid til utviklingstiden 20.03.2018

#### Foreslåtte tiltak for å forbedre elevenes leseferdigheter:

På bakgrunn av arbeid i utviklingstiden 30.januar og 6.mars ble det foreslått følgende tiltak for å forbedre leseferdighetene til elevene våre:

- Nivådeling av elever
- Mengdetrening, bruke prosjekt.
- Fagdag – lesedag
- Møte lesing i ulike former
- For – og etterarbeid med tekster.
- Øke begrepsforståelsen, ved å ha glosebok/begrepsbok i alle fag.
- Ha tekster og lærebøker som interesserer elevene
- Bevisstgjøre elevene på hvorfor de leser og hvor de bør bruke ulike lesestrategier
- Gjennomgå de ulike lesestrategiene med elevene
- Tverrfaglighet, oppgaver hvor elevene får vist kunnskap i flere fag
- Varierte tekster
- Bruke tankekart
- Bevisst på førforståelsen
- Elevmedvirkning, hva ønsker elevene å fordype seg i?
- Lesestafett, bingo mm.
- Tidlig innsats og ekstra ressurser i småskoletrinnet
- Lesekurs
- Lærevenner på tvers av trinn og mellom elever på trinnet
- Elevene må være kjent med prøveformen i nasjonale prøver. Få tilsvarende eksempeloppgaver gjennom hele året.
- Lesing på ulike medier: tekst, skjerm osv.
- Tilrettelegge for grunnleggende ferdigheter i alle fag

**Kjennetegn dybdelæring:**

Samtale, samarbeid, tverrfaglighet, læringsstrategier, førforståelse, multiple tekster, grunnleggende ferdigheter, forståelse av begreper og sammenhenger, kreativitet og problemløsning, kritisk tenkning, elevene skal være aktive i eget læringsarbeid.

**Oppgave og forberedelse til utviklingstiden 20.mars er som følger:**

Velg et tema og et undervisningsopplegg du skal ha i perioden frem til 20.mars. Lag et undervisningsopplegg innenfor dette temaet hvor du vektlegger noen av de foreslåtte tiltakene ovenfor og samtidig har med deg dybdelæringsforståelsen inn i undervisningsopplegget. Dette skal du dele med kollegaene dine den 20.mars.



## 9.6 Eksempel på transkribering og analytisk koding

	Hvem	Handling og samhandling	Analytisk koding: D-analyse
1	Karoline	Men jeg tenker at vi skulle snakke litt mer med elevene om dette her i etterkant. Jeg tenker på etterarbeid.	Deixis: Etterarbeid
2	Nora	Etter prøvene tenker du på? Men dere gjør vel det?	
3	Karoline	Jeg tenker at etterarbeidet er vel så viktig, for å dra med oss hva vi kan lære av dette videre. Når vi ser på resultatet.	Definition og deliniation
4	Truls	Jeg har jo tenkt sånn for så vidt, at vi ser det at den type tekster skårer vi lavt på. Så det bør vi ha i bakhodet når vi holder på videre.	Definition og deliniation
5	Nora	Men, hvordan?	
6	Truls	Men at vi også helt konkret kan gå gjennom med elevene....	Definition og deliniation
7	Karoline	Og så høre med elevene hva var det du opplevde som spesielt vanskelig i denne teksten. Var det hvordan det var satt opp – gi dem litt hjelp på veien.	Definition og deliniation
8	Nora	Dere går ikke gjennom prøver i utgangspunktet etter dere har tatt nasjonale prøver? For det kunne dem jo kanskje lært mye av hvis dere gikk gjennom tekstene sammen med dem og lært de å tolke.	Definition og deliniation
9	Chris	Det er jo det at de forsvinner vet du på nettet nesten med en gang.	
10	Nora	Dere har ikke noe mulighet å printe ut dem?	

## 9.7 Skjematisk oversikt over forskningsspørsmål, nominasjon av tema og funn

Forskningsspørsmål	Nominasjon av tema	Kap.	Funn
1. Hva settes på dagsorden i datainformerte samtaler og hvordan?	Lærernes egne erfaringer etter å ha gjennomført en nasjonal prøve selv.	6.1.1	- Ulik erfaring og kjennskap til NP
	Lærernes kunnskap og erfaring med gjennomføring av de nasjonale prøvene.		
	Nytteverdien av nasjonale prøver og hensikten med etterarbeidet.	6.1.2	- Ulik forståelse av etterarbeid og nytteverdi av NP
	Drøfting av elevresultatene.	6.1.3	- Unnlater å kommentere de faktiske resultatene
		6.1.4	- Dagsorden nomineres i hovedsak av rektor, men med noen unntak fra lærere.
2. Hva kjennetegner samtaleforløpet og interaksjonene med skoledataene?	Rangordningen og arbeidsfordeling i lærerteamene	6.1.5	- Ulik oppgavefordeling og ulike autoritetsposisjoner i barneskoleteamet.
	Redskapene/interaksjonen med skoledataene	6.1.6	- Ulik bruk av redskapene
3. I hvilken grad er det indikasjoner på utvikling og oppfølging i teamene?	Faglig drøfting av tiltak som kan bidra til å forbedre elevenes leseferdigheter	6.1.7 6.1.8	- Erfaringsbasert drøfting av tiltak - Ingen indikasjoner på forpliktelse og oppfølging av tiltak
	Erfaringsdeling og drøfting av planlagt og gjennomført undervisningsopplegg	6.1.9	- Bestilling fra rektor er forberedt i ulik grad