



det må være matnyttig

**Aksjonslæring som redskap i implementering
av Early Years Literacy Program (EYLP)**

FELLESGRUNNLAG

Marit Sollie Aukland

*Masteroppgave i spesialpedagogikk PED- 3901
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Tromsø
Våren 2009*

Forord

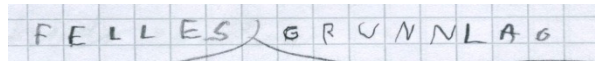
Arbeidet med denne masteroppgaven har virkelig vært en innholdsrik reise. Til tider frustrerende, slitsom og utfordrende. Men mest, fantastisk spennende, utfordrende. Rik på opplevelse og erfaring og læring. Jeg ville ikke vært dette foruten.

Spesiell takk, for at denne oppgaven kunne skrives rettes til dere, lærere ved småskoletrinnet på case- skolen. Tusen takk, for at dere sa ja, og for at dere ville dele opplevelse, erfaring, refleksjoner og drøfting med meg. Dere bidro til en unik opplevelse, Tusen takk til tidligere rektor for din glød og ditt engasjement. Det skapte en nødvendig driv for å komme i gang. Takk til ny ledelse ved skolen for at dere la til rette slik at prosessen kunne fortsette.

Tone A Skinningsrud, takk for samtaler og veiledning. Du bidro til at jeg fikk øynene opp fra det nære handlingsplanet, til økt distanse. Det var flott å oppleve hvordan dine spørsmål også åpna for nye teoretiske veier, da jeg trengte det mest. Du losa meg framover, og jeg opplevde større mestring og styrke, det bidro til bedre læringsutbytte.

Tusen takk til alle "mine" elever. Inspirasjon, kunnskap, glede og glød er bare litt av det jeg har fått "høste". Kjempetor takk til spesielle kollegaer; Martha, Judith, Solfrid, Kirsti og Elin, dere har satt spor. Det er så fantastisk å ha fått oppleve så rikt, frodig og inspirerende samarbeid.

Takk Maren, prinsessa mi. Tenk, til høsten blir du skolejente. Hver eneste dag inspirerer du meg. Gjennom deg har jeg lært så mye, blant annet om tidlig språkutvikling og lese- skriveutvikling. Mange ganger har du også hatt lyst til å *skrive oppgave*. Du har da tatt notater for meg. En gang pekte du på teksten i boka og sa: "*det vil æ skrive*". Du skrev, det som også står på forsida:



Mellom de to ordene skulle det stå:

-begreps- og forståelses-

Du hoppa bare over

det, og gleda deg over det du mestra. Du sprer glede. Jeg ser fram til å følge deg videre.

Gunn-Anna og Even, storungan mine. Gjennom omtrent en generasjon har dere gitt meg en *skatt* av erfaring. Tusen, millioner takk. Mamma, du har i lange perioder vært hushjelp her, og "*venninna*" til Maren. Kjemppeklem og tusen takk. Pappa, takk for pedagogisk innsikt og inspirasjon gjennom mange år, og takk for bidrag med "*rødpenna*".

Stein Torgeir, ingen kjenner vel mine refleksjoner, overveielser, tolkninger og analyser så godt som du. Med deg blir alt enklere. Ord blir fattige. I alle fall tusen, tusen takk!

Life is a moving process

Still in the making

-John Dewey-

Sammendrag

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er et pedagogisk utviklingsarbeid i et småskoleteam når de tar i bruk, vurderer og tilpasser et nytt lese- og skriveopplæringsprogram ved skolen. Tema er aksjonslæring som redskap i pedagogisk utviklingsarbeid ved iverksetting og videreutvikling av lese- og skriveopplæringsprogrammet *Early Years Literacy Program* (EYLP). Målsettinga var å undersøke om aksjonslæringa bidrar positivt i implementeringa og eventuelle forbedringer av EYLP- arbeidet ved skolen, og i tilfelle ja, hvordan aksjonslæringa bidro i implementeringa og hvilke forbedringer den bidro til?

Aksjonslæringa ble organisert i tre læringscykluser. Hver syklus besto av; egen praksis- og teori-refleksjon, felles refleksjon, skriving av refleksjonsdagboks som brev og ny plan for praksis. Aksjonsforskninga ble organisert som en case – studie av innholdet, endringsprosessen og endringsresultatet av aksjonslæringa. For å belyse problemstillinga brukes fire teorifelt knytta til: 1) *utvikling av lese- og skriveferdighet, lese- og skriveopplæring og forebygging av lese- og skrivevansker*, 2) *vilkårene for vellykket pedagogisk utviklingsarbeid*, 3) *aksjonsforskning og aksjonslæring* og 4) *teori om faglig og personlig bestyrking (empowerment)*. Empiriske data framkom ved triangulert kvalitativ metode: samtaleintervju med brevmetoden, gjennomgående refleksjonsdagbok formulert som brev fra deltakerne, egne notater og logg. Analysen og tolking av data er basert på en hermeneutisk metode.

Undersøkelsen viser at aksjonslæringa bidrar til å øke faglig bevissthet og øke kompetanse hos lærerne. Lærerne anvender og videreutvikler sin didaktiske kompetanse både for undervisninga, for samarbeid og planlegging og for teoretiske forhold. Den didaktiske kunnskapen som utvikles bidrar til økt bevissthet og uttrykk for interne behov, økt bottom up engasjement og styring. Aksjonslæringa bidrar også positivt som drivende faktor gjennom struktur, system og forpliktende avtaler. I arbeidet opplever lærerne økt, og svært godt samarbeid. De gir uttrykk for at aksjonslæringa gir støtte til prosessen at den skaper driv og at de opplever støtte fra hverandre. Aksjonslæringsprosessen bidrar til grundig didaktisk vurdering av EYLP. Dette bidrar til forbedringer.

Det skapes bedre tilpassa opplæring for nivågruppeplassering av elever i veileda lesing i EYLP. Prosessen bidrar også til økt kompetanse og bevissthet om behov for tilrettelegging for språklig utvikling. Lærerne legger planer for å inkludere språkleker som en del av EYLP (stasjonsarbeid) i 1. klasse ved skolestart neste år. Lærerne legger planer for å vurdere organisering av aldersblanda EYLP undervisning til neste år. Undersøkelsen viser også at aksjonslæringa bidrar til forbedring ved at lærerne utvikler økt bevissthet og behov for faglig utviklingsarbeid. De utvikler engasjement og tar styring over gjennomføring av aksjonslæringa. De utvikler økt iver, energi og driv for arbeidet. Dette peker på at økt didaktisk kompetanse også skaper grunnlag for en mer vellykket aksjonslæring. Lærerne gir uttrykk for økt mestring, økt kompetanse, økt fellesskap, økt faglig- og personlig trygghet. Aksjonslæringa sees å bidra til økt grad av internaliserte mål, kontroll og kompetanseheving. Dette er tegn på opplevelse av bestyrking, på økt lærerkraft.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Innhold	5
1 Introduksjon	7
1.1 Bedre lese- og skriveopplæring: bakgrunn og problemstilling	7
1.2 Teori- og datagrunnlag	9
1.3 Oversikt over oppgaven	9
2 Teorigrunnlaget	11
2.1 Begynneropplæring i lesing og skriving	11
2.1.1 Tilpassa lese- og skriveopplæring	11
2.1.2 Lesepedagogiske tradisjoner	13
2.1.3 Forebygging av lese- og skrivevansker	14
2.1.4 EYLP - fra New Zealand via Australia til praksis ved case-skolen.	16
2.1.5 Leseopplæringa ved skolen i denne undersøkelsen	18
2.2 Utviklingsarbeid i skolen	19
2.4 Styrking – bestyrking (<i>empowerment</i>)	27
2.4.1 Hva er styrking?	27
2.4.2 Bestyrking av ansatte gjennom kompetanseutvikling	29
2.5 Sammenfatning og problemstilling	30
3 Forskningstilnærmingen	31
3.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring	31
3.2 Design	32
3.3 Metoder	33
3.3.1 Logg	33
3.3.2 Brevmetoden	33
3.4 Reliabilitet, validitet og generalisering	35
3.5 Etiske betraktninger	37
3.6 Fortolkning av data – hermeneutisk metode	38
3.7 Sammenfatning	40
4 Innledende fase i aksjonsforskninga	41
4.1 Fra ide til aksjonslæringsplan	41
4.1.1 Valg av case (skole)	41
4.1.2 Presentasjon av La skole	42
4.1.3 Planleggingsfasen	43
4.1.4 Oppsummerende analyse	46
5 Gjennomføringa av aksjonslæringa	47
5.1 Fra motstand til prosjekteierskap i lærerteamet	47
5.1.1 Informasjons- og samarbeidsmøte	47
5.1.2 Tema 1: Aksjonslæring, innovasjon og lærende skole	49
5.1.3 Oppsummerende analyse	55
5.2 Implementering av Early Years Literacy Program	56
5.2.1 Tema 2: Tilpassa opplæring	56
5.2.2 Tema 3: Forebygging av lese- og skrivevansker	58
5.2.3 Tema 4: EYLP, tilpassa opplæring og forebygging av lese- og skrivevansker	61
5.2.5 Oppsummerende analyse	66
6 Sammenfattende drøfting og svar på problemstillingen	69
6.1 Behov	69
6.2 Makt	70
6.3 Driv	71
6.4 Svar på problemstilling	73
6.5 Evaluering	74
Litteraturliste	77
Oversikt over vedlegg	82

1 Introduksjon

”Det må være matnyttig” sa inspektøren ved *La skole*¹ rett før oppstart av aksjonslæringa som er grunnlaget for min masterundersøkelse. ”Ja, klart.” var mitt raske svar. Men var det så klart? Hva betyr egentlig ordet ”matnyttig”? La vi samme mening i ordet? Spørsmålet fulgte meg gjennom arbeidsprosessen som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Temaet er aksjonslæring som redskap ved iverksetting og videreutvikling av et lese- og skriveopplæringsprogram.

1.1 Bedre lese- og skriveopplæring: bakgrunn og problemstilling

Bedre lese- og skriveopplæring har stått på dagsorden i skoledebatten de siste ti årene. Temaet er fremdeles svært sentralt. Flere undersøkelser, blant annet PISA 2001, 2003, 2006 og PIRLS 2000, 2006 viser at for mange norske elever ikke leser godt nok. Myndighetene uttrykker bekymring for at det er for store forskjeller i elevene sine leseferdigheter. Andelen av svake lesere er større enn vi ønsker. Det er iverksatt flere tiltak for å bedre leseferdighet hos norske barn. Sentrale tiltak er initiert gjennom ”*Gi rom for lesing*”(UFD 2003) og innføring av ny læreplan, ”*Kunnskapsløftet*”(Udir 2006).

Myndighetene setter også fokus på behovet for, og reiser krav om styrking av faglig og pedagogisk kompetanse i skolen. I St. meld. nr. 30 går det klart fram at av alle ressurser i skolen er læreren sin kompetanse den faktoren som påvirker elevene sine prestasjoner mest. Det stilles mange og ulike krav til lærerne. For å lede elevenes læring er det nødvendig med faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse, og et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidler. I St.meld. nr. 31 vises det til forskning som konkluderer med at didaktisk kompetanse har størst betydning for læringsutbyttet til elevene. Videre er evne til kontinuerlig refleksjon over mål og veivalg grunnleggende egenskaper for å lykkes i å gi god opplæring i et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn (UFD 2005, Udir 2005, KD 2008).

Høsten 2007 begynte tre skoler i en kommune i Nord-Norge å bruke Early Years Literacy program (EYLP). EYLP er et helhetlig lese- og skriveopplæringsprogram som er utvikla i Australia. Det har sitt utspring på New Zealand og bygger på *Guided Reading* (veileda lesing) (Cappelen 2003b). Mange skoler i Norge bruker etter hvert EYLP i undervisninga. Programmet har også i Norge vist seg å gi svært gode resultat for utvikling av leseferdigheter (KD 2006). Samtidig med at de tre skolene tar i bruk EYLP gjennomfører de et prosjekt for

¹ *La skole* er det fiktive navnet jeg har gitt skolen som utgjør casestudien i dette arbeidet

kompetanseutvikling, *FellesEYLP*². I prosjektet stilles spørsmål om *EYLP gir bedre tilpassa opplæring*? Det varer fra 2007 – vår 2009. I skrivende stund er det ikke avslutta. Målsettinga er altså å utvikle bedre tilpassa lese- og skriveopplæring ved implementering av en ny metode i begynneropplæringa. *Implementering* brukes i betydning av *å gjøre det nødvendige for å få ... et program til å virke*” (www.ordnett.no), eller *”å forbedre”* (Gyldendal 1978: 129) *Innføring* brukes i betydning av *å ta i bruk* (www.ordnett.no). La skole, en av skolene som deltar i Felles EYLP, ønska meg velkommen til å gjøre min masterundersøkelse som en del av deres implementeringsarbeid. Samtidig reiste ledelsen ved skolen spørsmål om gjenytelse fra meg. Aksjonsforskning og aksjonslæring ble derfor aktuelt tidlig i samarbeidsprosessen.

Aksjonsforskning karakteriseres som et *forskende partnerskap*. Deltakerne og forskeren har gjensidig nytte av arbeidet. Aksjonsforskning åpner for at jeg kan forske sammen *med* lærerne i arbeidet, i stedet for *på* arbeidet deres. I aksjonslæring og aksjonsforskning er det legitimt at forskeren deltar i forandrende inngrep med aktivt, bevisst og målretta påvirkning. Aksjonslæring er læringsprosessen til lærerne når de utvikler større faglig og pedagogisk kompetanse. Ved case- skolen ble aksjonslæringa gjennomført midt i skoleåret 07/08. Aksjonsforskning kan defineres som arbeidet med og dokumentasjonen av aksjonslæringa. Hensikten er at svarene en får skal være til hjelp for deltakerne på en eller annen måte. (Bjørnsrud 2004, Bjørnsrud 2005, Tiller 2004, Tiller 2006, Skogen, 2006. Postholm 2008)

På en enkel måte kan en si at aksjonsforskning handler om å kombinere innovasjonstiltak som ofte har endring eller forbedring som mål, og forskning der hensikten er evaluering av innovasjonen. Aksjonsforskning har videre fokus på forbedring i praksisfeltet (Skogen 2004). Aksjonsforskning i skolen sees ut fra dette for det første å handle om fag - metodikk/ didaktikk, for det andre om pedagogisk utviklingsarbeid / innovasjon og for det tredje om forskning.

Gjennom flere år med praksis som allmennlærer i småskolen står undervisning for elever som opplever vansker med å lære mitt hjerte svært nært. Et sterkt ønske om å gi bedre lese- og skriveopplæring ga motivasjon til videreutdanning i *Norsk 2*; begynneropplæring i lesing og skriving, og *Norsk 3*. Dette leda til masterstudiet der tema lese- og skrivevansker er et sentralt emne. Ofte har jeg reflektert over hvordan vi kan undervise slik at elever unngår å utvikle vansker. Hvilke undervisningsmetoder skaper god tilpassa opplæring? Hvordan klarer skolen å tilpasse opplæringa slik at den virker forebyggende? Hvordan kan skolen styrke sin faglige og pedagogiske kompetanse? Hvordan kan lærerne vise og dele den kompetansen de

² *FellesEYLP* er det fiktive navnet jeg har gitt utviklingsprosjektet til de tre skolene.

har? Er aksjonslæring et godt redskap for kompetanseutvikling i skolen? Ut fra slike undring-er formulerer jeg følgende problemstillinger for masteroppgaven:

Bidrar aksjonslæringa positivt i implementeringa og eventuelle forbedringer av EYLP-arbeidet ved skolen? I tilfelle ja, hvordan bidrar aksjonslæringa i implementeringa og hvilke forbedringer i EYLP bidrar aksjonslæringa til?

1.2 Teori- og datagrunnlag

Denne oppgaven er en case- studie av innholdet, endringsprosessen og endringsresultatet av aksjonslæring. For å belyse problemstillinga brukes følgende teorifelt: 1) *teori om utvikling av lese- og skriveferdighet: herunder lese- og skriveopplæring og forebygging av lese- og skrivevansker*; 2) *teori om vilkårene for vellykket pedagogisk utviklingsarbeid*, 3) *teori om aksjonsforskning og aksjonslæring: der sentrale virksomheter er praksis - teori- refleksjon og dialog*, og 4) *teori om faglig og personlig bestyrking(empowerment)*.

Empiriske data skapes ved triangulert kvalitativ metode gjennom brevmetoden (Bjørnsrud 2004). Brevmetoden innebærer at deltakerne skriver brev etter innledende og avsluttende samtaleintervju og at de skriver en gjennomgående refleksjonsdagbok formulert som brev. Andre empiriske data skapes ved at jeg (som forsker) skriver egen logg, fører egne notater og gjennomfører kildestudier av skolen sitt eget læreplangrunnlag. I analysen av data tolker jeg lærernes utsagn og skriftlige notater og baserer meg dermed på en hermeneutisk tilnærming.

1.3 Oversikt over oppgaven

I kapittel to presenteres teorigrunnet: 1) prinsippene som ligger til grunn for tilpassa og forebyggende lese – skriveopplæring, prinsipper for EYLP (Early Years Literacy Program) dette inkluderer aktiviteter og organisering som inngår i programmet, samt hvordan dette programmet avviker fra den etablerte praksisen i skrive- og leseopplæringa ved skolen, 2) en modell for pedagogisk utviklingsarbeid, og vesentlige faktorer knytta til utviklings og endrings arbeid 3) en aksjonslæringsmodell og sentrale begreper knytta til denne og 4) styrkings/ empowerment-teori. I det tredje kapitlet gjøres det rede for forskningstilnærmingen, design og triangulerte metoder. I kapittel fire presenteres aksjonslæringsprosjektet ved La skole. I kapittel fem tolkes og analyseres data fra aksjonslæringsprosjektet, og i det sjette og siste kapitlet gis en sammenfattende drøfting og svar på problemstillinga.

2 Teorigrunnlaget

Før jeg går videre med presentasjon av metode og data fra studien, er det nødvendig å klargjøre sentrale begreper som er av betydning for feltet som undersøkes. Kapitlet er delt i tre. Først drøftes tilpassa opplæring ut fra synsvinkelen forebygging av lese- og skrivevansker. Her presenteres også prinsippene for, og aktivitetene som inngår i den første leseopplæringen slik den er tilrettelagt i språkopplæringsprogram i New Zealand og Australia. Disse er mer eller mindre godt tilpasset norske forhold. Materiellet er utgitt på norsk og metodikken er i ferd med å bli innført i flere norske skoler. I den andre delen drøfter jeg pedagogisk utviklingsarbeid og aksjonslæring. I den tredje delen framstilles teori knytta til den faglige og pedagogiske styrkinga som kan forventes som et resultat av aksjonslæring. Denne delen klargjør begrepet *empowerment*, som på norsk kan oversettes til styrking, eller bestyrkning. (Lassen 2002, Furu 2007) Aksjonslæring har i tidligere undersøkelser vist seg å føre til styrking av lærere som selvstendige og engasjerte profesjonsutøvere. Kapitlet avsluttes med formulering av en hovedproblemstilling, som går ut om aksjonslæring vil vise seg som et virksomt redskap i iverksettingen av EYLP i den foreliggende case- studien.

2.1 Begynneropplæring i lesing og skriving

Globalisering, økende bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi, språklig og kulturelt mangfold er gjennomgripende samfunnsendringer som blant annet stiller stadig større krav til at barn utvikler god lese- og skrivekompetanse. For å lykkes i skolen, for muligheter til utdanning og yrkesliv har gode lese- og skriveferdigheter sentral betydning. Barn som strever med lesing og skiving er i risiko for å komme i en negativ utviklingsspiral. Når elever føler at de mislykkes, unngår de helst å lese og skrive. Lav motivasjon kan føre til at problemene forsterkes. Dette leder lett til ytterligere utvikling av vansker og mindre læring i andre fag. Videre kan de utvikle dårlig sjølbilde og sosiale vansker. Det er store forskjeller mellom svake og sterke elever i Norge. Elever som henger etter må få bedre tilpassa opplæring, og skolen må arbeide for å utjamne forskjeller. Undersøkelser og forskning viser at tilpassa opplæring, tidlig innsats og forebyggende lese- og skriveopplæring gir resultat, og har betydning for å styrke lese- og skriveferdigheter hos svake elever (KD 2006).

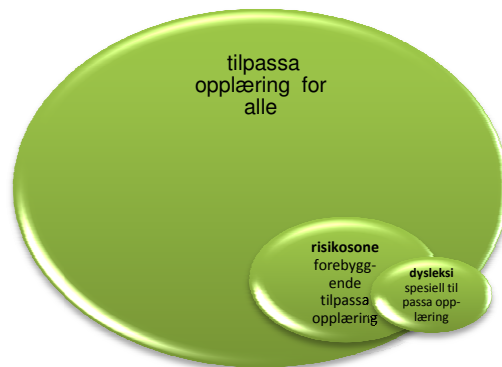
2.1.1 Tilpassa lese- og skriveopplæring

Alle elevene skal ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene innenfor fellesskapet. Inkludering i fellesskapet sees av noen som en utvidelse eller presisering

av begrepet integrering. Spesialundervisning kommer til anvendelse når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen (Oppl.1.§ 1-2). Spesialundervisning gis elever som, etter sakkyndig uttalelse og enkeltvedtak, har behov for at opplæringa tilpasses utover det ordinære for å skape likeverdig opplæring. Prinsippet om inkludering betyr at organiseringa primært er innenfor ramma av fellesskapet. Slik sett ser vi at spesialundervisning er en del av tilpassa opplæring. Grensen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning kan bli flytende og det kan bli overlapping mellom disse når all undervisning skal tilpasses. Fra skolemyndighetene forventes det at den ordinære undervisninga i større grad må bli tilpassa elever med moderate lærevansker og funksjonshemminger (NOU 1995:98, Ekeberg og Holmberg, 2004). Det er blant annet her at EYLP har kommet inn med nye løsninger for lese- og skriveopplæringen.

I alle klasser finner vi elever som i større eller mindre grad er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker/ dysleksi. *Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet.*” (Høien og Lundberg 1997). Tilpassa opplæring gjelder alle elevene i et klassefellesskap, der noen har lese- og skrivevansker/ dysleksi, andre er i risikosonen for å utvikle slike vansker. Den største andelen elever har ingen språklige problem. Tilpassa opplæring i klassefellesskapet er forsøkt illustrert i figur 1.

figur 1 Tilpassa opplæring i lesing og skriving



Den største sirkelen viser tilpassa opplæring for alle elevene i klassefellesskapet, her er det i stor grad behov som tilsier ”felles” tilrettelegging av undervisninga. Den minste sirkelen viser elever som har så stor grad av dysleksi, at de har behov særskilt tilpassa opplæring. Figuren viser hvordan disse elever kan ha et særlig behov for å få tilpassa aktiviteten utenom ordinær undervisning. Den mellomste sirkelen illustrerer elever som er i risikosonen for å utvikle lese og skrivevansker og som trenger tilpassa opplæring for å hindre/ forebygge utvikling av dys-

leksi. Vanskene til dyslektikere skiller seg ikke særlig fra vanskene hos yngre normallesere, som er på samme leseutviklingstrinn. Eleven kan ha fonologiske vansker, men dette sees som normalvariasjon der noen har seinere (forsinka) utvikling. De svakeste elevene står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker hvis en ikke oppdager dem og i undervisninga gir dem tilpassa opplæring. De kan utvikle seg inn eller ut av risikozonen. I modellen er dette illustrert med lysere felt i overgangene. Forebygging handler om aktivt å motvirke at uønskede handlinger, ferdigheter og atferdsmønstre gis anledning til å utvikle seg (Frost 1999). Tilpassa opplæring er grunnleggende for at elever som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker får undervisning som kan hindre, redusere eller minke risikoen for å utvikle slike vansker. Forebygging handler om å hindre negativ utvikling.

Forebygging av vansker er særlig viktig i den første lese- og skriveopplæringa. Forskning i flere land har vist positiv effekt av forebyggende tiltak som: *stimulering for utvikling av språklig bevissthet, arbeid med fonologisk bevissthet både før og underveis i opplæringa, samt barn sitt eget arbeid med språket der de kan lese (lekelese), skrive (lekeskrive) og leke med rim og regler*. Det kan se ut som om elever som hadde svakt utviklet språklig bevissthet og derfor stod i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker hadde størst utbytte av slike tiltak (Lyster 1998, Frost 2002, Høygård 2001). EYLP er et program for den tidlige lese- og skriveopplæringa som tilpasser undervisninga til ulike elevforutsetninger og følgelig har en klart forebyggende effekt når den gjør det mulig å undervise elever med ulike ferdighetsnivå innenfor klassens ramme.

2.1.2 Lesopedagogiske tradisjoner

Det er delte meiningar om hvordan en best kan legge til rette for læring når et barn ikke klarer å lære å lese. Noen legger vekt på å styrke innsatsen for å lære avkodingsteknikken. Phonics – tradisjonen (”Lyd- metode” eller ”syntetisk lesemetode”) hevder at en lærer å lese gjennom å tolke det alfabetiske system ved innføring i det skriftspråklige prinsippet og at fonembevissthet er avgjørende for å bygge opp sikker lyd – bokstav- forbindelse, det vil si automatisere ordavkoding. Sikker ordavkoding oppfattes som grunnleggende for innholdstegnelse. Tekstene er språklig tilpassa og begynnerlesinga er forskjellig fra rutinert lesing. Begrepet forebygging av lese- og skrivevansker oppstod som en del av phonics – tradisjonen (Frost 1999)³. *Whole - language - tradisjonen* (helordsmetode) har som prinsipp at å lære å lese er det samme som det samme som å lære å snakke, det er en naturleg del av den språklige utviklinga.

³ Phonics- tradisjonen kalles også ”bottom up”- modell

Ferdigheter kommer ved meningsfull erfaring med tekster. Fonembevissthet betyr ikke så mye når vi leser, og meningsskaping skjer ved at en forutser og sjekker innholdet. Tradisjonen legger sterk vekt på lesing som en kommunikativ prosess og aktiviteter i leseundervisning skal ha dette som utgangspunkt. Leselæring blir sett på som en naturlig språklig prosess med utgangspunkt i eleven sin egen tekstproduksjon. ”Tidlig innsats” har sitt opphav i den lesepedagogiske Whole - language tradisjonen⁴(Op.cit). EYLP tar utgangspunkt i både helordsmetode og lydmetode, alt etter hvilket nivå eleven er kommet til (Cappelen 2003b).

2.1.3 Forebygging av lese- og skrivevansker

Når vi står overfor elever som har vansker med å lese og skrive er det ikke snakk om enten – eller i forhold til lesepedagogisk retning. Elever som ikke greier å lære seg å lese, trenger undervisning som omfatter ”*både og*” i forhold til vektleggingene i disse tradisjonene (Op.cit). Vi må arbeide med lesing som kommunikasjon, ordavkodning og leseteknikk. Samtidig må vi legge vekt på elevene sine egne erfaringer, følelser og motivasjon. Ved å kombinere det beste fra begge tradisjonene kan vi imøtekomme krav om differensiert undervisning på en bedre måte. I dagens norske skole er det mest sannsynlig ingen som underviser bare etter den ene eller den andre tradisjonen, men en kan se at holdning til innhold i undervisning kan være ulik vekta og gi ulike prioriteringer (Frost 1999).

Høigård (2001) hevder at det er tre innsatsområder som kan forebygge at elever utvikler lese- og skrivevansker. De er: *høgtlesing, arbeid med fonologisk bevissthet og personlige erfaringer med skriftspråket.*

Å lese høgt *for* ungene handler om å utvikle språklig bevissthet. Høgtlesing er den beste lese- og skriveforberedelsen, og den beste forebyggingen av lese-skrivevansker. Fra å se og snakke om bildebøker i barnets første leveår, til etter hvert å lese tekst og samtale om tekst, bilde og innhold, fanges og utvikles barna sin våkenhet om fortellinga, spenning, virkelighet og fantasi. Samtidig skapes oppmerksomhet mot skriftspråket og skriftspråklige begrep, for eksempel ”bokstav”. De lærer om sammenhenger i tidsforløp, og de kan også foregripe hva som kommer til å skje - førforståelse, og gradvis bygges grammatisk forståelse. Et barn som blir vant til høgtlesing blir umerkelig eier av de fleste nøklene til leseforståelse, barnet opplever leseglede og motivasjon (Høigård 2001).

Arbeid med fonologisk bevissthet er basert på at vi har etablert en forbindelse mellom lyd og bokstav, og at vi kan dele opp ord i mindre deler. Forskning har vist at det er sammen-

⁴ Whole - language tradisjonen kalles også ”top down” modell

heng mellom barn sin evne til å lære barneregler og rimeferdighet på den ene siden og fonembevissthet på den andre og mellom rimeferdighet, fonembevissthet og lesing. Følgende utviklingslinje kan tenkes: fra *barneregler* til *rimeferdighet* til *fonembevissthet* til *lesing*. Når barnet begynner å ane ideen med rimet begynner det gjerne med utforskning av denne måten å leke med språket på. De retter oppmerksomheten mot formsida, flytter den til innholdsside (mening) og tilbake igjen (Høigård 1999). Dette er avgjørende for en begynnerleser (Frost 1999). Det ser ut som om **barneregler og rimeferdighet** har grunnleggende betydning for utvikling av fonologisk oppmerksomhet og til leselæring (Op.cit). Fonologisk bevissthet stimuleres gjennom pedagogisk møte med ord. Først gjennom lek med lyd i barnerim og vers, som videreutvikles mot evne til å oppdage at språket består av lyder som representeres av en bokstav, og at flere bokstaver danner ord som gir mening. Fonologisk bevissthet, artikulatorisk analyse og syntesedanning er viktige deler av leseutviklinga til barn. Når barn har oppdaga ordet og blitt oppmerksom på både form og innholdsside, begynner utviklinga mot fonologisk bevissthet. Barnet lærer etter hvert å lytte ut og bruke lyder i muntlig språk. De kan ta bort lyder, eller legge til lyder, de kan rime og leke med lyder og, for eksempel, sette sammen stavelser til ord, enkeltlyder til ord, klappe - dele ord og høre enkeltlyder i ord. Dette foregår ved en artikulatorisk analyse, de prøver å utale lydene i ord så langsomt som mulig og hører og kjenner etter hvordan de beveger taleorganene (Høigård 1999, KUF 1999). Det er lett å forstå at om barnet ikke får dette til, så svikter lesinga. Ved å sitere Høyen & Lundberg (1997) sier Høigård (2001) at når de dyslektiske barna starter leseinnlæringa på et nivå i den fonologiske bevisstheten som ligger langt under det normale, kan møtet med skriftspråket bli hardt og det er stor risiko for at barnet kan gå inn i onde sirkler. Systematisk stimulering av metaspråklig bevissthet generelt og fonologisk bevissthet spesielt kan forebygge utvikling av lesevansker. Hvis dyslektiske barn har vansker med å forstå lydstrukturen i ord, må de få så mye erfaring med poetisk språkbruk at de likevel kan bli fortrolig med ordenes lydside. De må få tulle, tøyse, vri og vrenge, rime og kjenne på rytme i ord. Hele kroppen må med i aktivitetene, en må hoppe, danse og klappe til rytme i rim og regler (Høigård 2001).

Personlige erfaringer med skriftspråket er viktig. De som mislykkes med lesing og skriving i de første skoleårene og som ikke forbinder skriftspråket med sine egne behov, opplever skriftspråket som noe fremmed. Det blir noe som foregår på papiret og med liten forbindelse til deres egne opplevelse, følelser og intellekt. Høigård (2001) viser til Hagtvet (1997: 246) som hevder at distanse mellom leser og tekst er et vanlig problem som forbindes med mekanisk preget bruk av leseverk i begynneropplæringa. Særlig gjennom tekstskaping og skriftspråkstimulerende rollelek kan barna oppdage at skriftspråk har med dem sjøl å gjøre.

Skrivinga forankres i det enkelte barnet. ”*Jeg-forankra*” skiving virker slik at barnet ikke blir fremmedgjort i forhold til skriftspråket og kan være med på å forebygge lese-, og skrivevansker. Høigård viser til mange praktiske eksempler der barn sjøl tar initiativ til skriftspråklig aktivitet som de ”her og no” opplever som morsom, viktig og nyttig for dem sjøl. Eksempel er å skrive huskelapper, skilt, penger, armbind, diplom og sitteplassbillet (Høigård 2001).

EYLP skiller seg fra annen metodikk for det lese- og skriveopplæring ved på en mer systematisk og strukturert måte å legge til rette for leseundervisning og øvingsoppgaver på flere nivå. (se kap 2.1.4.) Den systematiske differensieringa i programmet legger til rette for at elevene kan oppleve mestring. Gjennom mange mestringserfaringer utvikler de tro på seg sjøl og egne muligheter. Når barn lykkes med lesinga, utvikler de sjøltillit. De får mot til å søke nye utfordringer, mulighet til nye positive erfaringer, økt kompetanse og bedre sjølbilde. Det er dette det forebyggende arbeidet i stor grad dreier seg om å bringe barn inn i positive lærings- og samspillsirkler. Språklig bevissthet er grunnleggende for å lykkes med å lære å lese (Frost 1999, Hagtvet 2002). Høgtlesing, fonologisk arbeid og personlig arbeid med skriftspråket er sentrale forebyggende tiltak (Høigård 2001).

2.1.4 EYLP - fra New Zealand via Australia til praksis ved case-skolen.

New Zealand opplevde etter 60- tallet massiv innvandring fra stillehavsøyene. Det førte til etablering av forsteder, og et språklig og kulturelt mangfold med overvekt av personer med polynesisk språklig kultur. For skolesystemet resulterte det i et lese- og skriveopplæringsproblem, og behov for variasjon og tilpassing av språkopplæringa. The New Zealand Ministry of Education la til rette for et omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på, i, og med skolen. Et bredt spekter av fagfolk, rektorer, lærere og språkkonsulenter og forskere fra New Zealand og flere nasjoner, blant annet USA, deltok i å utvikle bedre tilpassa lese- og skriveopplæring (Holdaway 1978). Dette utviklingsarbeidet førte til utgivelsen av boka *Reading for Life* (www. learningmedia se Cappelen 2003a), og læreverket som bygger på denne, *Guided reading* (www. learningmedia se Cappelen 2003b). Videre omtales de ut fra den norske oversettelsen: *Å lese for livet* (Cappelen 2003a), og *Simsalabim vi leser* (Cappelen 2003b).

”Å lese for livet” og ”Simsalabim”

Å lese for livet (Cappelen 2003a) og læverket *Simsalabim vi leser* (Cappelen 2003b), er basert på at lesing og skiving henger sammen. Undervisninga må føles nyttig for eleven. ”*Lesing sees som en språklig og kommunikatv aktivitet der barnet sin trang til å lære og til å delta i kommunikasjon danner utgangspunkt for å vise vei inn i skriftspråket.*” (Cappelen

2003a:3) Opplæringa må ha utgangspunkt i barnet sine ferdigheter og interesser og innholdet må ha betydning for eleven (Cappelen 2003). Programmet er lagt opp for tre ulike leseutviklingsnivå: ”*lesere på det forberedende stadiet, lesere på det tidlige stadiet, og lesere som leser flytende.*” (Cappelen 2003a: 51 ff). Systematisk observasjon av leseferdighet er sentralt. Gjennom å føre *løpende leseprotokoll (running record)* kan en observere, vurdere og analysere elevenes leseatferd. Systematisk observasjon tjener flere formål, det kan blant annet hjelpe lærer i å gi tilpassa opplæring, og det kan være et godt utgangspunkt til at lærer og elev i lag kan finne lesetekster som passer til nivået eleven befinner seg på. For innlæring av alfabetet uttrykkes: ”*De som ikke kan alfabetet må få hjelp av læreren, slik at de lærer seg bokstavene.*” og ”*Hvis barna allerede kan bokstavene, er det viktig at de ikke kaster bort tiden med bokstavleker. Da kan de heller bruke kunnskapene sine på å lese og skrive.*” (Cappelen 2003: 39). I *Simsalabim, vi leser* er lesebøkene differensiert i *grønt, blått og gult lesenivå*, som tilsvarer de tre nivåene av leseferdighet som er listet overfor. I arbeid med fonetikk og veiledet lesing er organisering, vokabular og undervisningsforslagene lagt opp med mange muligheter. På en differensiert måte kan en bistå elevene i tekstforståelse gjennom språklyd og språkformer samt bokstav- lyd- relasjoner, og å kunne bruke disse som ledetråder. Her vises til hvordan lærer kan gjøre elever oppmerksomme på lyden og bruke denne aktivt når lærer og elev leser sammen (Cappelen 2003c). ”*I et helhetlig læringsprogram bruker barna fonetikk i kontekst som en viktig nøkkel til skriftforståelse*” (Cappelen 2003: 23).

Den beste lese- og skriveopplæringa bruker flere metoder. Barn lærer å lese og skrive gjennom arbeid med mange ulike typer tekster, og lesing og skriving er viktige redskaper i all innlæring. For å lykkes med lese- og skriveopplæringa må elevene komme inn i gode læringsprosesser og oppleve et støttende læringsmiljø fra begynnelsen av. Grundig evaluering og tilbakemelding er viktig for fruktbar læring (Cappelen 2003). Lese- og skriveopplæringsprogrammet består av flere forskjellige metoder. Alle metodene bør inkluderes i opplæringa: *høgtlesing, felleslesing, veileda lesing, sjølstendig lesing*. Programmet omfatter et stort innslag av høytlesing for barn på alle nivåer. Høgtlesinga knytter an til den trygge stemning fra godnatthistoria. Det gir barnet mulighet til å lytte til flytende tale, gir innsikt i et stort bokutvalg og bidrar til at ungene kan glede seg over litteratur de sjøl enda ikke kan lese. Ungene får erfare innhold og mening i tekst. Felleslesing er når elever og lærer leser sammen, gjerne i ei stor bok. Lesinga i større gruppe får preg av én til én kommunikasjon. Lærer også kan også sette fokus på bokstaver der lyd mestring og gamle språkmønstre kan gjenkjennes og nye erfares. Felleslesing er uunnværlig for de som har liten bokerfaring og uvurderlig støtte for de som har et annet førstespråk. Veileda lesing er kjerna i leseopplæringa. Det gir elevene og

lærer mulighet til å lese, snakke, og tenke om den nye fortellinga. Det gir gode muligheter for strukturert undervisning i alfabet, fonetikk, og vokabular. En viser og tillater nye måter/ strategier for å forstå tekst, og kan introdusere overkommelige utfordringer for meningsfull lesing. Lærer kan oppfordre til ansvar, kritisk innstilling og kan invitere til å utveksle synspunkter om teksten. Her er mulighet til kartlegging og til å tilby relevant individuell undervisning. Veileda lesing bidrar til positiv innstilling og motivasjon. Selvstendig lesing legger tilrette for og oppmuntrer til mer lesing, også fra ulike kilder. Barna utvikler evne til flytende lesing gjennom repetisjon, og ved å lykkes utvikler de trygghet. Aktiviteten oppfordrer leseren til sjølstendighet og gir mulighet for å utvikle egen preferanse og smak. (Cappelen 2003).

I Australia utvikla de Early Years Literacy Program (EYLP). Det er et helhetlig lese- og skriveopplæringsprogram med fire grunnleggende forutsetninger: 1) *aktivitet i klasserommet*, 2) *foreldremedvirkning* 3) *kontinuerlig opplæring av lærere*, 4) *et spesialpedagogisk program*. I klasserommet skal det være to hovedaktiviteter: stasjonsundervisning og individuell undervisning. Klasseromsundervisninga bygger på samme prinsipp som veileda lesing og stasjonsundervisning i *Reading for Life* (www. learningmedia se Cappelen 2003a) og *Guided Reading* (www. learningmedia, se Cappelen 2003b), fra New Zealand. I stasjonsorganiseringa skal det være seks stasjoner: mattekroken, formingskroken, pc- stasjonen, bok og alfabetstasjon, lesestasjon og individuell undervisningsstasjon ”på teppet hos læreren”. På denne lærerstyrte stasjonen foregår formell leseopplæring. De øvrige er sjølinstruerende, her er intensjonen at elevene instruerer og hjelper hverandre etter behov. Elevene er på hver stasjon i 12 minutter før de ved rulling forflytter seg til den neste stasjonen. *Foreldremedvirkning* bygges gjennom å involvere og motiver foreldre til aktivt å delta i opplæringa. De får grundig informasjon om betydning av og teknikk i forhold til å lese for og med ungene hjemme. Lærere som bruker EYLP får *kontinuerlig opplæring* knytta til undervisninga. De av elevene som av ulike årsaker ikke har den ønska progresjonen, undervises gjennom et *spesialpedagogisk program*, *New Start*. Her er det større innslag av repetisjon, og observasjon framheves som spesielt viktig for elever som ser ut til å få problemer i sin lese- og skriveutvikling (www.earlyyears.sa).

2.1.5 Leseopplæringa ved skolen i denne undersøkelsen

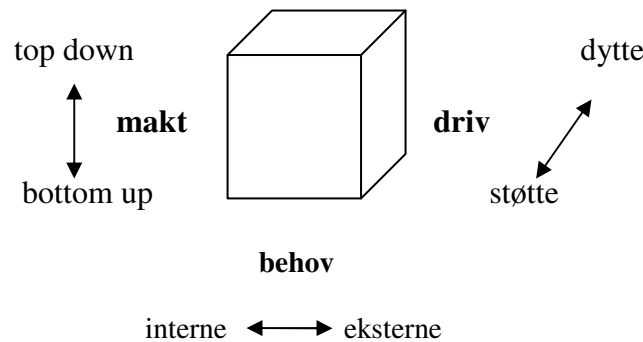
EYLP ble tatt i bruk av småskoletrinnet høsten 2007. Det besto hovedsakelig i *veileda lesing* og stasjonsarbeid og fulgte læreverket *Simsalabim vi leser*. Arbeidet med å implementere EYLP besto derfor i hovedsak i å gjennomføre *klasseromsaktiviteter* med stasjonsundervisning og veileda lesning. Ved oppstart høsten 2007 hadde ikke skolen innført de delene av

EYLP som omfattet *foreldremedvirkning, kontinuerlig opplæring av lærerne* eller *spesialundervisningsprogrammet ("Ny start")*. Det var første gang stasjonsundervisning og veileda lesning ble brukt i første klasse. I tillegg gjennomførte de i første klassetrinn et fast bokstavprogram etter ISELOMAFRÅNT osv (Plan for lese- og skriveopplæringa ved *La skole* 2006). De brukte også språkleker i undervisninga. På andre klassetrinn innførte de også veileda lesing høsten 2007. Tredje klassetrinn hadde begynt å bruke stasjonsarbeid og veileda lesing i 2006. I andre og tredje klassetrinn er det meste av lese- og skriveundervisning organisert som veileda lesing. I hovedsak har skolen gått fra fellesundervisning og felles faglige emner til nivågruppebasert og mer individuelt tilpassa undervisning.

Den store forskjellen fra før til nå er at til hver undervisningsøkt med veileda lesing og stasjonsarbeid må lærerne i stedet for å gjennomføre et felles opplegg for alle elevene, administrere lærerstyrt stasjon, samt følge opp eventuelle hendelser og behov på de fire andre stasjonene. De må planlegge relevante aktiviteter ved de ulike stasjonene og følge opp fem lesegrupper med tre ulike lesenivå. Hvert nivå har ulike lesebøker og forskjellige faglige fokus-emner. Disse er presentert i *Simsalabim vi leser, lærerveiledning* (Cappelen 2003 b). I tillegg er systematisk observasjon av eleven sin utvikling og behov sentralt.

2.2 Utviklingsarbeid i skolen

Det postmoderne samfunn stiller nye krav til samfunnet og skolen. Den nye læreplanen *Kunnskapsløftet* (Udir.2006) er en målstyrt læreplan som stiller store krav til skolen og lærerne i det daglige arbeidet. Skolene må lage sine egne planer for innhold og arbeidsmåter. Dette krever generell kompetanse og endringskompetanse i skolen. Læreren sin kompetanse, og i størst grad den *didaktiske kompetanse* er avgjørende betydning for elevene sin læring. Dette er godt dokumentert (Darling- Hammond 1990 & 1994, Eisner 1991, Godland 1991 Levin 2001, Moore 1994, Von Krogh 2000 i Skogen 2004). Det kommer også klart fram i *St. meld. nr. 30* (2003-2004) (UFD 2004), *Kompetanse for utvikling*. (Udir. 2005) og *St. meld. nr.31* (2007-2008) (KD 2008). En forutsetning for at skolen skal lykkes i tilpassing til et mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er at skolen utvikler en kultur for kontinuerlig læring. Dette innebærer at skolen utvikler en indre vilje til kontinuerlig utvikling. I beskrivelsen av ulike dimensjoner i skoleutvikling viser Moos (2003) til *Skoleutviklingskuben* til Schratz (figur 2): *makt-, behovs-, og driv dimensjonen*.

Figur 2**Skoleutviklingskuben**

Modell etter Schratz i Moos (2003)

Behovsdimensjonen, den vannrette linja i kuben, uttrykker hvor behovene for endring har oppstått. I ulik grad kan behovet ha oppstått utenfor skolen, *eksterne behov*, eller innenfor skolen, *interne behov*. *Maktdimensjonen*, den loddrette linja, beskriver hvor makten til å sette i gang og påvirke utviklingsprosjektet kommer fra. Det kan være fra myndighetene eller ledelsen ved skolen, *top down*. Eller det kan komme fra skolen, eller fra lærerne *bottom up*. *Dybdedimensjonen* handler driv og energi, og hvordan det utvikles hos aktørene. For at utviklingsprosesser skal starte opp, fortsette og å gi de resultatene som ønskes, må det være både eksternt og internt behov og det må være både top down og bottom up styring. Et prosjekt uten de ansatte sitt engasjement og medvirkning blir meget lett overflatisk. Det ser ut som om det skjer noe men det påvirker ikke den interne praksis. Uten *top down* styring er det ikke sikkert at prosjektet kommer i gang, eller det kan stoppe opp. Det ideelle er at det utvikles både *top down* og *bottom up* styring. Drivet til å gjennomføre utviklingsarbeid kan stimuleres både ved at aktørene får støtte og ved å utsette dem for press. Aktørene blir både dyttet, opplever egen driv. De blir støttet og opplever støtte. Det har vist seg at det beste resultat kommer gjennom en vekselvirkning mellom å dytte og dra. Det å bli etterspurt og få hjelp til videre veivalg er viktig i et utviklingsarbeid. Teoretikere er enige om at vilkårene for vellykket utviklingsarbeid, ligger et sted mellom ytterpunktene i dimensjonene. Endringsbehovet må både komme innenfra skolen og fra miljøet utenfor. Makten må komme både ovenfra, som styring, og nedenfra som et ønske om å gjennomføre prosjektet blant de som faktisk skal gjennomføre det. Det beste resultat viser seg i samspill mellom de ansatte sitt engasjement og ledelsen sin styring (Moos 2003).

Implementeringa av Early Years Literacy Program er et pedagogisk utviklingsarbeid. Et sentralt siktemål er å heve lærernes didaktiske kompetanse. Dette er en dimensjon som ikke

uttrykkes i Schratz sin modell, men som kan være den mellomliggende faktoren mellom makt, behov og driv, og den endringen som faktisk skjer. Hvis den rette kombinasjonen av maktutøvelse, behov og driv foreligger, vil utviklingsarbeidet føre til økt didaktisk kompetanse. Didaktisk kompetanse innebærer blant annet å være bevisst hvordan ulike elementer i undervisningen henger sammen. Lieberg (1975) har redegjort for **didaktisk relasjonstenking** (Gundem 1998), (se vedlegg 23 med sterkt forenkla visualisering av modellen). Modellen handler om tenking om-, planlegging og vurdering av undervisning. Den bidrar blant annet til at en kan betrakte undervisningsoppgaven på en systematisk måte for å øke forståelsen av hvor sammensatt og mangfoldig oppgaven er. Det er nødvendig å se på relasjonene mellom de ulike faktorene som angår undervisninga: *elev-, og lærerforutsetninger, mål, innhold, ramme-faktorer, arbeidsmåter og evaluering*. Det eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom alle faktorene, men en kan ikke si hva som er årsak og hva som er virkning. (Gundem 1998, Imsen 2006). Modellen peker på viktige vurderingsområder når en på systemnivå arbeider med refleksjon over og vurdering av undervisning. Det er likevel et aspekt ved didaktisk kompetanse å være bevisst om at undervisningens ulike deler og aktiviteter henger sammen og påvirker hverandre. Modellen sier imidlertid ikke noe om forholdet mellom teori og praksis, planlegging og samarbeid.

Bevissthet om forholdet mellom praksis, planlegging og samarbeid og teoritilknytning slik det illustreres i Løvli's modell **"praksistrekanten"** (Løvli 1972 i Edvardsen 2004) (se vedlegg 23), er et annet viktig aspekt ved didaktisk kompetanse. Mange andre, for eksempel Handal og Lauvås (1993), Dale (1999) har på noe ulike måter brukt modellen for å beskrive og analysere pedagogisk praksis (Edvardsen 2004). Praksistrekanten deler teoribegrepet i tre ulike former for pedagogisk teori. (Weniger 1964 i Imsen 2006). P1- nivået er knytta til handlingen, P2-nivået representerer planlegging og begrunnelse, for eksempel ved samhandling mellom flere lærere ved felles planlegging (teamarbeid). Her handler det om læreren sin bevisste og eksplisitte teori, basert blant annet på erfaring. P3-nivået representerer den overordna teori, og teoretiske metarefleksjonen fordi den knyttes til overordna tenkning **om** teoriene. (Imsen 2002). Slik sett gjelder praksis og praksisteoribegrepet både for virksomhet i klasserommet, for planlegging og for den overordna teoretiske refleksjon som knytter teori til praksis. (Edvardsen 2004, Imsen, 2006). I pedagogisk utviklingsarbeid søker skolen blant annet å ta i bruk teorier eller kunnskap fra forskning eller utviklingsarbeid for å endre eller utvikle sin praksis, ta i bruk nye metoder eller skape nye prosesser.

Motstand mot utvikling er ikke uvanlig. Wertsch (1998) har beskrevet at hvordan forandring eller endringsprosesser kan skape motstand eller økt beredskap hos deltakerne. Dette

har vist seg i mange utviklingsprosjekter, Haagensen og Tiller (2005), Eilertsen (2004) og Elliot (1998). Skoleutvikling fører ofte til forandring i forhold til rutiner og handlingsmønstre. Dette vil alltid føre med seg en form for motstand. Innarbeida vaner og rutiner i organisasjonen utøver et konservativt press i forhold til det de ”bruker å gjøre”. Motstand mot endring kan oppstå fordi forandringer i tradisjonelle normer og mønstre blir oppfattet som en trussel. (Barth 1994 i Senge 1999) Motstand eller spenning, kan komme fram som problemer, uoverensstemmelser, ulik oppfattelse, eller som ulike mål innenfor et system. (Madsen 2008)

Når lærere uttrykker motstand, motvilje, avviser endringer, eller læringstiltak for endring kan det komme av at de ikke ser sammenhengen til egen praksis. De kan tolke det nye som utidige inngrep utenfra og ovenfra. Der kan også læringen stoppe. Erfaringene høstes, men setter ikke læringsspor blant annet fordi begrepene mangler. Uten begreper blir læringen prega av taushet, den blir svak og ligger innbakt i handlingene. En dyktig lærer er ikke i stand til å forklare sin ferdighet. De undrende erfaringssamtalene der ulike meininger og opplevelse kan prøves, brytes eller brynes opp mot hverandre mangler. Skolen vil da mangle sitt viktigste læringsverktøy. Skal våre egne erfaringer kunne gripes og begripes, kreves både distanse og nærhet. Om noe skal gjøres forståelig for andre må en sjøl forstå budskapet som skal formidles. Det kan oppleves vanskelig å kunne noe, uten å kunne sette ord på sin viten. Det er viktig å få satt ord på det man gjør, og forklare det man vet man kan. På den måten aktiveres tauskunnskap. Dette krever trening, kyndighet og kompetanse til blant annet i å ta fram erfaringer og bedømme gyldighet og relevans. Det har vist seg at det er først når lærere ser at utviklingsarbeidet korresponderer med det de gjør til daglig, at det blir interesse for det nye prosjektet. (Tiller 2006)

Didaktisk kompetanse handler som sagt om bevisst refleksjon over ulike elementer i undervisningen og hvordan de henger sammen. Ved skolen i denne undersøkelsen er et hovedmål å øke muligheten for bedre faglig læringsutbytte for eleven gjennom økt didaktisk lærerkompetanse om muligheter for tilpassa og forebyggende lese- og skriveopplæring i Early Years Literacy Program (EYLP). For å utvikle kompetanse iverksetter skolen aksjonslæring.

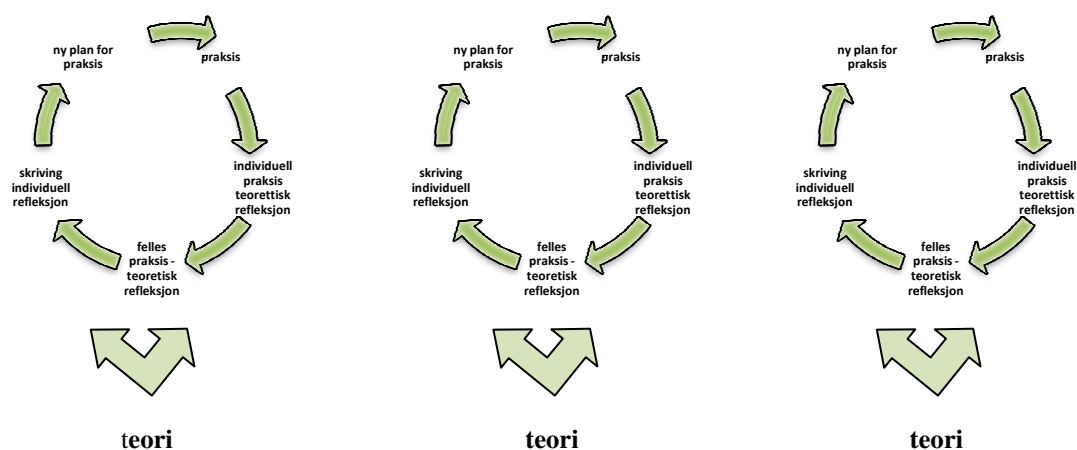
2.3 En modell for aksjonslæring og noen sentrale begreper

Modellen for utviklingsarbeidet ved case- skolen er aksjonslæring. Den blir organisert som en modifisert versjon av *ITP modellen* til Bjørnsrud (2004). Her betegnes den som *ITI modellen* (individ – team - individ). Først gjennomføres individuell praksisrefleksjon som knyttes til aktuelt litteratur, (I = individuell refleksjon). Deretter følger et felles teammøte (T= team-

refleksjon) med felles refleksjon og drøfting av erfaringer fra lærerne sin individuelle refleksjon. Tilslutt skriver hver deltaker individuell refleksjonsdagbok (I = individuell refleksjon).

Kurt Lewin regnes som pioneren bak aksjonsforskning. Han utvikla en modell for en syklisk arbeidsprosess som kombinerer forskning og aksjon. Prosessen beveger seg fra en generell ide, via studier av fakta, til en plan som blir implementert og fulgt opp med evaluering. Evalueringa kan så føre til neste syklus (Skogen 2006). En ser på forholdene slik de er, setter i gang noe nytt, ser på det, stiller spørsmål, analyserer situasjonen, reflektere og drøfter løsningsforslag og gjør så en ny endring (Madsen 2008). Ved skolen i denne undersøkelsen ble aksjonslæringa organisert i tre læringssykluser, se illustrasjon i fig 3.

Figur 3 Tre læringssykluser



Kilde: Tilpasset etter Carr og Kemmis (1986) og Madsen (2008a)

Som innholdet i figuren viser, utgjør hver av læringssykluserne en ITI-sekvens; individuell praksis og praktisk- teoretisk refleksjon (I), felles praktisk- teoretisk refleksjon (T), og skrivning som individuell refleksjon med ny plan for praksis (I). I det videre vil jeg presentere og drøfte noen sentrale begreper som belyser ITI- sekvensene: *praksis, refleksjon, distanse, dialog, språkstil, erfaringslæring, og skrivning.*

I praksis skal lærerne ved skolen implementere EYLP med vekt på veileda lesing i begynneropplæringa i lesing og skrivning. I innføringsarbeidet skal de øke sin kunnskap om EYLP i forhold til egnethet i tilpassa opplæring og som metode i forebygging av lese- og skrivevansker. Praksiserfaring er et viktig grunnlag for læring, men for at erfaringene skal bli til læring må de tas hånd om; de må forvaltes gjennom refleksjon.

Refleksjon betyr overveielse, ”rolig overveielse”, å tenke grundig over, eller tenke grundig gjennom noe. (Ordnett.no) Refleksjon handler altså både om ro til å tenke, og om å

tenke over og tenke gjennom ulike forhold i det vi opplever. Refleksjon kan deles i tre analytiske nivå (Møller 1997 i Tiller 2007). På det *første nivået* er refleksjonen innvevd i handlinga. Gjennomtenkinga er svak og usynlig, nært knytta til handlinga og kan bare forstås når vi følger handlinga på nært hold. Dyktighet og kompetanse uttrykkes ikke i bevisste verbale begrunnelser: ”Bli med inn i klasserommet så kan du selv se”. På det *andre nivå* er kommunikasjonen knytta til et uventa problem eller hendelse, en grad av opplevd krise. Det kan også kalles et ”oj oj nivå”. Krisen eller forsterkning (topping) av et problem leder til grundig behandling av spørsmålet. Spontanitet og krise preger dette nivået. Det *tredje nivå* er prega av løpende og systematisk metarefleksjon, grundig gjennomtenkning er en del av hverdagen.

Distanse er et grunnleggende vilkår for større refleksjonskraft. Det skaper en bredere synsvinkel og er grunnleggende for å lære. Egenrefleksjon over egen undervisning og profesjonalitet er nødvendig for at læreren skal kunne distansere seg fra rutiner og handlingsmønstre, og er grunnlag for bevisstgjøring om hva en kan og vet og hva en ikke kan og ikke vet. Vi må både være villig og ha mulighet til å tenke gjennom det vi har erfart (Gundem 2003, Tiller 2006). Distanse skapes på tre nivå, for hvert nivå øker distansen. *Nivå 1* handler om å tenke over positive og negative hendelser i praksis. Deretter kan en skrive ned disse viktige hendelsene eller også ta med følelser og tanker i ei loggbok eller dagbok. Tankene og skrivinga gir distanse til hendelsene. *Nivå 2* er teamnivå – flere går sammen om å skape større distanse til hverdagen. Alle har tenkt og reflektert over praksis og teori/ litteratur i tilknytning til praksis. Dette danner grunnlag for diskusjon om et planlagt tema. Som team, med *omtrent* samme utdanningsbakgrunn og posisjon på arbeidsplassen, kan det enkelte teammedlemmets erfaringer konfronteres med andres erfaringer. Dette erfaringsmøtet mellom kollegaer vil kunne gi økt distanseringspotensial. *Nivå 3* er organisasjonsnivået - i tillegg til møter mellom kollegaer på samme nivå kan en her møtes på ujevnbyrdig nivå, f eks elever møter lærere og elever møter rektor. Når erfaringene blir reflektert over, vurdert og systematisert er vi på god vei mot å lære av de erfaringene vi gjør. Refleksive prosesser er nødvendig i aksjonslæring. Det er derfor nødvendig å skape rom for refleksjon i en travel hverdag. Forutsetningen er at det settes av tid til individuell og kollektiv refleksjon og at denne tiden oppfattes som like forpliktende som andre gjøremål. (Tiller 2006).

Dialog omfatter flere varianter, fra den enkle ansikt-til-ansikt-samtalen mellom to personer til grundig saklig argumentasjon mellom to parter. Den klassiske betydning av dialog er normativt, ”den gode dialogen”, som innebærer samtaler med symmetri, lytting, åpenhet for andre sitt standpunkt og vilje til å endre eget standpunkt, harmoni, konsensus og enighet. En annen betydning fins hos Luckman (1990): “any interaction through language” (or other sym-

bolic means) (Dysthe 2001:13) Bakhtin har et vidt dialogbegrep. Han skiller ikke mellom muntlig og skriftlig dialog, og han inkluderer indre dialog og dialog mellom tekster (intertekstualitet). Bakhtin legger vekt på det vage, det heterogene, det flertydige, respekten for den andre sitt ord, vilje til å lytte forstå og bruke den andres ord som redskap for sjøl å tenke, men samtidig beholde sitt eget ord (Dysthe 2001). Vi kan likevel skille mellom ytre og indre dialog og mellom tekst og leser. Systematisk samtale og drøfting, eller dialog mellom lærere, vil skape bevissthet. Problemer blir løfta opp på et felles nivå som fører til at kollegiet i lag genererer kunnskap som hjelp til handlingskompetanse. Erfaringskunnskapen vil kompletttere og utdype den teoretiske viten (Gundem 2003). Hvor dialogisk ytringene i samtaler er, avgjøres av *stilen* taleren har (Skagen 2001). Monolog er det motsatte av dialog. I diskusjonen er en da mest opptatt av å få sagt sitt, uten å gjøre seg nytte av de andre sine stemmer, uten å gå inn i dialog med de andre (Dysthe 2001).

Språkstil kjennetegnes av i hvilken grad ytringene inviterer til motinnlegg og videre samtale. Virkemidler som har innslag av *diskursiv dominans*, som tjener til å kontrollere samtalen er også en del av taleren sin stil (Skagen 2001). Det handler om måten en bruker språket på for å framføre sitt budskap, eller om måten brukes språket på når lærere samarbeider. I en studie i USA så de på lærere sin språkbruk når et team av lærere arbeidet med å utvikle et undervisningsopplegg (Buchwald 1993, Engeström 1994a i Engeström 2008). I undersøkelsen fant de for eksempel at lærerteamet behandla problemstillinger gang på gang, uten at lærerne av den grunn gikk i en endeløs tematisk ring, uten utgang. For hver runde ble nye ting oppdaget, og nye vinkler presentert. Planlegginga og samtalene tok en spiralform som inneholdt en variasjon av parallelle mindre spiraler. Arbeidet var langt fra målretta eller lineært, men beskrives som "a vessel on a giant potter's wheel, emerging gradually as each teacher shaped it and added to it" (Engeström 2008: 95). Arbeidsprosessen, dialogen og samtalene karakteriseres som "*flurries of talk*" (Engeström 2008: 96). Oversatt til norsk betyr "flurry" å kave, eller vindstøt (www.tritrans.net). Slik det brukes i den undersøkelsen knyttes begrepet til at det var mangel på naturlige pauser, det var funn av avbrutt tale og taleordenen kunne karakteriseres som samarbeidende gjennomføring av samtalen i stedet for individuelle muligheter til å snakke én om gangen. Det var hyppig forekomst av overlappende tale og umiddelbar respons på andre sin uttalelse. Lærerne benyttet seg i stor grad av betingte uttrykk som "*perhaps we could*". I språket var det nesten total mangel på imperativer, presserende eller maktutøvende uttrykk som befaling eller sterk oppfordring. Språkbruken var indikativ, vanlig fortellende form med stor grad av betingte bruk av verb. Det var fremherskende bruk av betingte ytringer der spørsmål og uttalelser ble formulert som muligheter. Den massive bruken av betingte

språkstrenger kunne tyde på en prosess der nye ideer var i fokus, åpenhet i stedet for å godta ytre gitte faktorer, eller avhengighet i forhold til ja og nei bestemmelser. Dette var tegn på felles oppmerksomhet på og forlengelse eller utvidelse av hverandre sine ideer.

Erfaringslæring oppnådd gjennom systematisk refleksjon og metarefleksjon innebærer at vi oftere kan si at ”jeg vet”. Vi vet fordi vi alene, eller sammen med andre har tenkt over og undersøkt, diskutert og gransket. Vi vet fordi vi har valgt en mer forskende tilnærming til vår hverdag. Lærerne er nært involvert i undervisninga, i praksis, i hendelsene. Når en er så tett opp til situasjonen kan det være vanskelig å se og forstå hendelsene og mønstrene som utspiller seg. Erfaringslæring slik Tiller fremmer kan synliggjøres som fire stadier i lærings-trappa (Tiller 2006). *Første trinn* består av løs prat om hverdagens mange erfaringer. Hvis dialogen stopper her, blir det lite læring. På det *andre trinnet* ordnes og kategoriseres erfaringsmylderet. Vi samler sammen alle småbitene og lager noen hovedmønstre. På *trinn tre* kobles de kategoriserte erfaringene i en analyseprosess. De tre første nivåene er ganske nær i tid og sted, og er både betingende og bundet av situasjonen. Dette kan skape strukturblindhet. For å komme videre er det vesentlig at vi har blick for relasjonen mellom subjektive/ individuelle forhold og objektive/ strukturelle forhold. Når slike relasjoner knyttes og forsterkes, øker også mulighetene for å komme utover de umiddelbare erfaringene. På det *fjerde trinnet* knyttes erfaringene til kunnskap som kommer fram via forskning. Kommunikasjonen kan gå begge veier. Erfaringer kan belyse og nære den generelle kunnskapen, men den teoretiske kunnskapen kan også vekke våre erfaringer og skape nye kategorier og nye koblinger. Ved å knytte erfaringene an til teori er det mulig å se sammenhenger mellom erfaringer som det ellers ville være vanskelig å koble sammen. Tilknytningen mellom de daglige erfaringene og teori om det en holder på med, gjør at en ser sin virksomhet i et nytt lys. Å skape avstand til hendelsene har betydning. Det gjør det mulig å betrakte hendelser fra flere ulike perspektiv.

Skriving fremheves av mange som et nyttig redskap for skoleutvikling (UFD 2007a). Skriveprosessen kan være et bidrag til bevisstgjøring av egen kompetanse og den kan være døråpner for samspill. Skrivning kan gi grunnlag for og bidra til læringsfellesskapet blant annet ved at en kan skrive i lag med kollegaer. Dette kan bidra til at uformell læring gjøres tilgjengelig for profesjonell utvikling. Det kan lede til at personalet kan bli mer undrende og reflekterte i samarbeid med kollegaer. Personlige historier, dagbøker, formelle og uformelle diskusjonsgrupper har blitt brukt for å stimulere lærere til å reflektere over og forbedre praksis. Skrivning bidrar til at en kan skrive tanken fram og dele den med andre (Haugaløkken, Lø-kensgard Hoel, Karlsen 2006, Dysthe 2000).

Tiller (2006) har i flere studier observert at lærere får større kraft i utøvelsen av yrket når de arbeider refleksivt gjennom skriving av blant annet loggbøker og dagbøker. Refleksiv skriving virker både terapeutisk og kunnskapsgenererende. Slik skriving gir for det første mental og kognitiv avstand fra hverdagens mylder av erfaringer, for det andre har den en pedagogisk filtreringsfunksjon. Skriving bidrar til å sile ut essensen, eller det som aktøren finner er det viktigste. Mønstre og regulære trekk blir synlige eller tydeligere. Når en diffus erfaring skrives, kan den lettere bli gjenstand for diskusjon og handling. Skriving kan danne grunnlag for diskusjon og handling (Op.cit). Refleksiv skriving kan bidra til at aktørene blir i stand til å gripe det de ønsker å ta opp til vurdering, eller det de vil fornye eller forbedre. Sjølve skriveprosessen i rapporteringen kan også bidra til at den som rapporterer kan se dataene fra nye vinkler og finne nye analytiske muligheter eller implikasjoner. Dette gjelder særlig i forberedelsene før sjølve skrivinga mens en setter seg inn i leserens eller publikums perspektiver. Denne prosessen kan være full av oppdagelser og overraskelser, noen ganger så store at det fører til refleksjoner over hva det er man ”egentlig” har oppdaga (Schatzmann og Strauss 1973 i Hammersley og Atkinson 2004).

En forutsetning for å lykkes med en innovasjon er at deltakerne har et rimelig eierforhold til innholdet i utviklingsarbeidet. Eierforhold innebærer at deltakerne har tro på at innovasjonen representerer en forbedring og kan etableres ved at deltakerne er med i beslutningsprosessen som fører fram mot det aktuelle tiltaket (Tiller 2006, Skogen 2004).

Faglig, metodisk, pedagogisk og didaktisk kompetanseheving og endring framheves og står i fokus når det gjelder bestyrking av og i skolen. Hva betyr så begrepet styrking og hvordan kan kompetanseutvikling sees som en form for styrking? Dette ser vi nærmere på i neste avsnitt.

2.4 Styrking – bestyrking (*empowerment*)

Bestyrking av faglig og pedagogisk kompetanse fremheves som sentrale faktorer for endring og utvikling i skolen, St. meld.nr.30, Udir.(2005) kan innebære læring, kompetanseutvikling, økt selvtillit, eller økt evne til å formulere og realisere egne mål. Begrepet inneholder dermed både en kognitiv, emosjonell og praksiskomponent. Dette avsnittet tar nærmere opp styrkingsbegrepet.

2.4.1 Hva er styrking?

Styrking eller *bestyrking* er oversatt fra det engelske ordet *empowerment*. (Furu 2007, Lassen 2001). Videre brukes betegnelsen *bestyrking*, *styrking* og *empowerment* som synonym.

Et viktig prinsipp i bestyrking er å identifisere og utforme fremtidsretta løsninger i praksis. Bestyrking kan sees både som handling (prosess) og som (tilstand) resultat. Av den grunn kan det være vanskelig å gi en enhetlig definisjon av begrepet som er gitt flere betydninger. De mange forskjellige definisjoner av empowerment er like i at de har: 1) mestring og kontroll som resultat, 2) prosess og erfaring som skaper styrking, og 3) fokus på intra- og interpersonlig atferd. (se nedenfor) 4) de peker på interaksjon mellom prosess og resultat gjennom bestyrkende erfaringer (Dunst, Triviette og La Pointe 1994).

Intrapersonlig atferd viser til det som skjer inne i hodene våre når vi lærer. Dette forklares gjennom assimilasjon og akkomodasjon (Piaget 1973 i Wadel 2002), begreper fra kognitiv læringsteori. *Interpersonlig atferd* som er mest aktuell i sammenheng med denne undersøkelsen viser til uttrykk for: ”noe som foregår mellom folk, og gjennom interpersonlig relasjon” (Bø og Helle 2002:116). Den interpersonlige prosess uttrykkes gjennom kontaktforhold mellom en eller flere gjennom samspill og utveksling mellom partene (Bø og Helle 2002). Prosessen kan ta mange ulike former og kan i motsetning til den usynlige intrapersonlige prosessen observeres. I en vanlig samtale kan den ”interpersonlige prosess inneholde et stort antall kommunikative handlinger så som å avbryte, bekrefte, etterspørre, foreslå, grunnge, hevde, informere, kommentere, medgi, nyansere, omtale, poengtere, replisere, signalisere, tilkjenne, utdype videreføre osv.” (Wadel 2002)

Styrking kan knyttes til tiltak for individ, gruppe eller samfunn. Målet er at deltakerne skal oppnå en følelse av økt kontroll og innflytelse over viktige hendelser i livet. Kompetanseutvikling og opplevelse av mestring er både mål og middel for empowerment (Lassen & Faldet 2004). Sentralt for empowerment er bevisstgjøring av individet og systemet sine egne ressurser, samt fokus på vekst (Lassen 2001). Bestyrking handler dessuten om opplevelsen av gjensidig respekt og samarbeid mot felles mål. Mestringsbasert samhandling gjennom åpen kommunikasjon og handling, basert på gjensidig tillit, respekt og samarbeid er styrkende faktorer. Det handler om å gi autoritet og anerkjennelse til den andre sin opplevelse og ressurser. Styrking har sammenheng med å skape en positiv følelse av å ha kontroll over eget liv. (Dunst m. fl 1994)

Mestring, læring og bestyrking er tre aspekter av empowerment. Disse vil påvirke hverandre. Mestring stadfester at en kan håndtere oppgaver og utfordringer. Økt læring kan være forløper til mestring. Mestring kan være styrken til individ og system. Vilje til forandring, økt utholdenhet, innsikt i og utvikling av måten en er på er uttrykk for styrking. Bevisstgjøring i forhold til kognitive, kreative, sosial kompetanse, samarbeid, humor, kunnskap, talenter, og ferdighet vil kunne føre til innsikt i egen mestring. (Lassen 2002)

Resultat av bestyrking kan manifestere seg på utallige måter, og være ulike fra person til person, og kan være vanskelig å beskrive. Gjennom en *utføringsdimensjon* og *sjøloppfatningsdimensjon* beskriver Dunst, Triviette og La Pointe (1994) faktorer som kan uttrykke opplevelse av styrkning. *Utføringsdimensjonen* kan synliggjøres gjennom tegn på mestring, personlige evner, atferd, kompetanse, kritisk vurdering, fleksibilitet, samhold og felles satsing. *Sjøloppfatning* kan reflekteres ut fra tegn for følelse av personlig kontroll og innflytelse. I forhold til egen atferd er positiv forventning, selvtillit personlig makt, indre motivasjon, politisk gjennomslagskraft og kulturell bevissthet tegn som uttrykker sjøloppfatning. (Dunst, Triviette og La Pointe 1994). Læring fører til utvikling og kompetanse til å velge og å ta i bruk nye strategier. Når personen har en følelse av å bli drevet fram mot viktige og verdifulle mål, er vedkommende i en tilstand av *empowerment* (Lassen 2002). ”Viktigst er det man lærer om hvor meningsfylt det er å investere i egen utvikling” (Lassen 2002: 150). ”Ingenting kan gi en person eller gruppe mer kraft enn å bestemme seg for å oppnå noe” (Lassen 2002: 149).

2.4.2 Bestyrking av ansatte gjennom kompetanseutvikling

Gjennom sin forskning om av ansatte (Employee Empowerment) har Menon (2001) funnet at en hovedkomponent i det ho kaller *psykologisk empowerment* er at ansatte har *internaliserte mål* som vil si at de har antatt de målsettingene som ligger til grunn for arbeidet som gyldig for seg sjøl. Følelse av å være betydningsfull, å være en del av et fellesskap, å ha det gøy er tegn på internaliserte mål. *Internaliserte mål* er viktig og skaper derfor mening og driv i arbeidet. En annen sentral del av bestyrking består i opplevelsen av *kontroll* som resultat av medbestemmelse eller innflytelse. Tilgang på informasjon og ressurser, og at en ikke er faglig ensom, dessuten delegert ansvar med mulighet for å være sjølstyrt er faktorer som styrker og som får de ansatte til å føle seg trygge. Det samme gjelder romslighet og frihet. *Kompetanse* er en tredje faktor som fremmer styrkning. Ansattes opplevelse av makt og innflytelse gjennom delegering av oppgaver skaper en styrkende prosess som fører til forandring. Prosessen vil føre til indre tilstand av sjøltillit eller kontroll i arbeidet. Denne følelse av mestring kaller Menon (2001) for ”self-efficacy (Menon 2001). Efficacy oversettes med ”kraft” (Cappelen 2000). Styrking gjennom internalisering av mål, økt kompetanse som skaper positiv sjøloppfatning/ sjøltillit og en følelse av å mestre fører til en følelse av økt kraft (Menon 2001).

2.5 Sammenfatning og problemstilling

I dette kapitlet er det gjort rede for 1) prinsippene for tidlig skrive- og leseopplæring og EYLP (Early Years Literacy Program). Det er også gjort rede for hvilke nye utfordringer og oppgaver innføringen av dette programmet innebærer for lærerne i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, 2) en modell for pedagogisk utviklingsarbeid som angir grunnleggende vilkår for å lykkes, og dessuten didaktisk kompetanse som en mellomliggende variabel, 3) en modell for aksjonslæring og sentrale begreper som inngår i modellen, og 4) teori om bestyrking (empowerment).

Undersøkelsen som det blir gjort rede for i de følgende kapitlene, handler om implementeringa av EYLP på småskoletrinnet i én utvalgt skole. Prosessen som det gjøres rede for i det videre dreier seg om anvendelsen av aksjonslæring som redskap for implementering av sentrale deler av skrive- og leseprogrammet EYLP. Ut fra tidligere undersøkelser er det grunn til å forvente at aksjonslæring er velegnet både som implementeringsredskap og som kilde til videreutvikling av programmet som skal implementeres. I denne sammenheng står *empowerment* sentralt. Aksjonslæring i skolen har tidligere vist seg å føre til bestyrking av lærerne som deltar (Furu 2007). De føler seg tryggere, blir mer sikre på sine egne pedagogiske ideer og sterkere motivert for å fremme forslag om forbedringer og iverksette disse. Aksjonslæring har også vist seg å føre til kompetanseheving blant ansatte. Blant lærere vil kompetansehevingen særlig handle om økt didaktisk kompetanse. På bakgrunn av dette ble problemstillinga formulert:

Bidrar aksjonslæringa positivt i implementeringa og eventuelle forbedringer av EYLP-arbeidet ved skolen? I tilfelle ja, hvordan bidrar aksjonslæringa i implementeringa og hvilke forbedringer i EYLP bidrar aksjonslæringa til?

3 Forskningstilnærmingen

I dette kapitlet gjøres rede for aksjonslæring og aksjonsforskning, design, metode, reliabilitet, validitet og generalisering. Videre presenteres noen forskningsetiske betraktninger og tolkning av mening som analysemetode (hermeneutikk).

3.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Aksjonsforskning og aksjonslæring som begrep setter fokus på både aksjon, læring og forskning. *Aksjon* refererer til iverksetting av en handling eller et tiltak. *Læring* forbindes handlingen eller tiltaket. Utvikling, endring eller forbedring er målsetting. *Forskning* knyttes til evaluering av effekten av aksjonen eller endringsprosessen. Sjøl om det er overlapping, er det vanlig å skille mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Aksjonslæring er det som det arbeidet lærerne (praktikerne) gjør når de prøver å skape læring gjennom pedagogiske utviklingsarbeid. Aksjonslæringa i denne undersøkelsen er nærmere omtalt i kap 2.3. Aksjonsforskning knyttes til arbeidet forskeren gjør (Bjørnsrud 2004, Bjørnsrud 2005).

Aksjonsforskning blir av mange karakterisert som et forskende partnerskap. Forskeren deltar i aktørens virksomhet. I denne undersøkelsen er det nært samarbeid mellom forskeren og de som deltar i studiet. Det innebærer et bytteforhold eller gjensidighet mellom forskere og praktikere. Undersøkelsen er slikt sett knytta til *praktisk aksjonsforskning* slik det omtales i Tiller (2006) Prosessen er avhengig av at handlingene blant deltakerne kan omformes alt etter som situasjoner, mål og behov forandres. (Møller 2005, Skogen 2006, Tiller 2004, Tiller 2006, Postholm 2008).

Som forsker er jeg deltaker og forsker ikke *på* skolen men *i lag med* skolen. Dette kaller Tiller (1999) for det *tredje paradigme*. Svarene i undersøkelsen skal på en eller annen måte bidra deltakerne (Tiller 1999). Min rolle som prosessveileder er i lag med deltakerne å legge til rette for et samarbeid for å identifisere, analysere og løse de problem som er en del av deres daglige virksomhet. Samtidig skal jeg som forsker gjennom å etablere distanse gi en analytisk beskrivelse av deltakernes praksis som er med på å utvikle prosessen (Johanson og Lindfors 1993 i Bjørnsrud 2004). *Det første paradigme* legger vekt på at forskeren ikke påvirker den eller de det forskes på. *Det andre paradigme* er prega av at forskere har bevega seg inn i feltet; har et indre perspektiv, men uten å påvirke prosessen (Tiller 2006).

I stor grad preges aksjonsforskningsprosessen av det uferdige. Det er en utfordrende prosess der mye kan forandres underveis. I slike endringsprosesser, er didaktiske refleksjoner viktige. Et grunnleggende premiss er at prosessen skal gi alle mulighet til å være med i tenkninga og

at deltakerne dermed får et eierforhold til det nye som skal skje (Tiller 2004). Prosessen kan gi de involverte et læringsutbytte, eller kompetanseheving, som de kan ta med seg inn i nye prosjekter. Dette kan bidra til utvikling av lærende organisasjoner (Skogen 2006). Denne undersøkelsen har fokus på hva en kan og vil endre for å få en bedre praksis. Dette skaper i hovedsak et *konstruktivt forskningsopplegg*. Det fins to andre typer forskningsopplegg. *Konstaterende forskningsopplegg* er opptatt av spørsmål om hvordan noe er, var eller kanskje kommer til å bli og *vrderende forskningsopplegg* baseres på en mest mulig overbevisende verdiargumentasjon (Tiller 2006).

Begrepet *prosess* refererer til utvikling, et forløp fra én status til en annen, der det skjer en utvikling, eller en endring. Endring kan være resultat av en refleksiv prosess ved at individet utvikler nye tanker om et emne. Begrepet *forbedring eller endring* forutsetter en verdiforankring eller en kvalitetsreferanse. Denne undersøkelsen er verdiforankret i et ønske om å gi bedre undervisning til elevene. Forbedring plasserer aksjonsforskning som et innovasjonsverktøy. I både innovasjonsarbeid og aksjonsforskning legges det vekt på både prosessen og produktet. I rapporteringen må det redegjøres for begge deler. Om produktet er bedre praksis når det gjelder tilrettelegging for læring, vil prosessen med å utvikle og realisere denne praksisen være viktig (Skogen 2006).

Produktet i denne undersøkelsen er knytta til implementering av EYLP gjennom den bestyrking og kompetanseheving som utvikles gjennom aksjonslæringa. Produktet består også av erfaringer, lærdom og bevissthet om aksjonslæringsprosessen som redskap for pedagogisk utvikling.

3.2 Design

I forskning brukes begrepet *design* om forskningsprosjektets overordnede logikk som knytter data til forskningsspørsmålene. Design kommer fra det latinske ordet *de* - og *signum*, som betyr *tegn*. Designet handler om hvordan en beveger seg fra spørsmål til resultat, og forstås som en logisk plan for å komme fra *her* til *der*. *Her* kan slik sett bestå av de spørsmål en vil ha svar på, og *der* kan være svarene på spørsmålene (Skogen 2006). Designet handler om planen, eller strategien, for hvordan en framskaffer data/ tegn for å besvare ett eller flere forskningsspørsmål. Designet forbinder formålet for undersøkelsen med teorigrunnet, forskningsspørsmålene, metodene og utvalgsstrategien. I en tradisjonell vitenskapelig undersøkelse er case- studiet en type design. Det går også an å hevde at aksjonslæring er en form for design. Aksjonslæring vil alltid måtte være en studie av ett eller flere case, men aksjonslærings-

strategien omfatter en mer spesifisert prosedyre for hvordan data framskaffes gjennom aktiv påvirkning.

3.3 Metoder

I forskningssammenheng skiller en vanligvis mellom kvalitative og kvantitative metoder for datainnsamling og tolkning. Kvalitativ metode er valgt fordi det gir mulighet til å studere prosessen på en måte som ikke ville være mulig med en kvantitativ tilnærming. Det er som oftest få informanter. Forskeren er ofte nær informantene ved sjøl å delta i kontakten med dem. Undersøkellesmetodene er prega av nærhet og innlevelse, og man er mer subjektiv og innfølende til informanten sin opplevelse. Kvalitativ forskning gir mulighet for fleksible opplegg der det meste kan endres underveis og uventede data bli relevante for problemstillinga.

I denne undersøkelsen har jeg funnet det mest relevant å bruke triangulerte kvalitative data fremskaffet av egne gjennomgående notater og egen logg, og av ”*brevmetoden*” (Berg 1995 i Bjørnsrud 2004, 2005). I tillegg utgjør dokumentmateriale fra skolen deler av empirien. Dette omfatter den lokale norskopplæringsplanen og et dokument som er utarbeida lokalt om det teoretiske grunnlaget for tilpassa opplæring. Nedenfor gjøres det rede for datainnsamlingsmetodene i større detalj.

3.3.1 Logg

Når en arbeider med å produsere tekster i aksjonsforskning er det vanlig å skrive logg etter samtaler og observasjoner. Loggene kan brukes som grunnlag for fokuserte samtaler, og kan være med og skape reflektert distanse til det en har observert eller opplevd. Det fortelles om deltakere som har beskrevet at loggen kan disiplinere tanken og ordne erfaringen. (Tiller 2006). Loggen er vesentlig for å beskrive aksjonsforskningsprosessen (Bjørnsrud 2005). I dette aksjonslæringsprosjektet har jeg skrevet gjennomgående logg etter observasjoner, samtaler, og etter hvert temaarbeid. Loggene er basert på personlige notater og fra notater på flip-over-blokk. De er i hovedsak skrevet samme dag som begivenhetene har funnet sted.

3.3.2 Brevmetoden

Brevmetoden i denne undersøkelsen går ut på at lærerne. Underveis i aksjonslæringsprosessen, etter hvert samtaleintervju og etter hver ITI syklus, reflekterer lærerne over det som skjer og skriver dette som refleksjonsbrev. Fordelen med brevmetoden er relativt enkel å administrere. En trenger ikke ta opp et intervju og transkribere det. Hensikten med dagboknotatene var

blant annet at de skulle bidra i *Plangruppa* (ledelse, lærer og meg), som en av kildene for gjennomgående analyse, eventuelle justeringer og fastsetting av tema for neste læringssyklus. Dette kunne også skape deltakervalidering ved å være en kontroll på at alle deltakere hadde samme oppfatning av utviklinga i prosessen. Ulempen kan derimot være at det er vanskelig å finne tid til å skrive. Forskning ved en engelsk skole har vist at lærerens forskningsaktivitet ikke var en del av den organiserte skolehverdagen, og at rom for refleksjon og ettertanke måtte skapes i en hardt pressa hverdag (Tiller 2006). En annen ulempe ligger også i at kvaliteten på brevene er avhengig av deltakerne sin skriveferdighet og evne til å få fram kunnskaper om temaet. Brevet må være passelig utførlig for å få fram innhold som kan gi grunnlag for analyse. Det kreves også engasjement og motivasjon hos deltakerne (Bjørnsrud 2004, 2005). Brevene skulle stiles både til meg og til ledelsen ved skolen. Dette medførte en risiko for lærerne kunne bli mindre oppriktige. Fordelene og de mulighetene brevene skapte ble ansett å være betydningsfulle. Brevene skulle være en videre refleksjon over emner som også ble tatt opp i flere andre sammenhenger, drøfting i klassetrinnsteam, og i fellesdrøftingene. Dette bidro som en sjekk blant annet på oppriktighet. Åpenhet og respekt for ulike og synspunkter var et tema som også ble tatt opp innledningsvis.

Lærene har skrevet til sammen fire brev, tre individuelle og et avsluttende felles brev. Det siste fellesbrevet og det første innledende brevet, som var individuelt, ble skrevet som: *brev på bakgrunn av et halvstrukturert samtaleintervju og refleksjonsdagbok som brevmetode*

Brev på bakgrunn av et halvstrukturert samtaleintervju

Halvstrukturerte intervju har en rekke temaer som skal dekkes, det er utvikla forslag til spørsmål, og det er åpent for forandringer både i rekkefølge og spørsmålsform. Intervjueren kan på den måten underveis blant annet stille oppfølgingsspørsmål. Det ble utvikla intervjuguide med emner og spørsmål, ”Innledende samtale og refleksjoner”(vedlegg 14), og ”Avsluttende samtale og refleksjoner” (vedlegg 21). De to andre brevene ble skrevet som:

Refleksjonsdagbok som brevmetode

Skriving av refleksjonsdagbok kan være en god måte for å tenke gjennom tingene (Tiller 2006). En kan skrive ut tanker og overveielser, og prosessen kan bidra til både å skape nye tanker og bedre situasjonsforståelse. Brevmetoden er valgt fordi det gir deltakerne mulighet til å uttrykke en dypere refleksjon og grundigere ettertanke i forhold til de ulike emner. Gjennom brevene får deltakerne mulighet til å uttrykke seg med egne ord. Brevene er skrevet som refleksjonsbrev etter hver temasyklus.

3.4 Reliabilitet, validitet og generalisering

Noen foretrekker å bruke begrepene *overførbarhet*, *troverdighet*, *bekreftbarhet* når det dreier seg om kvalitativ forskning. Begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* er begreper som er nært knyttet til måling i kvantitativ forskning. De anses likevel å være nyttig for kvalitativ forskning fordi de har referanse til innarbeidde og generelle begreper for å vurdere datas kvalitet. (Ringdal 2001) Teksten i dette avsnitt bygger i stor grad på Kvale (2001) der han nytolker, det vil si han rekonseptualiserer begrepene på en slik måte at de blir egna for kvalitativ forskning (Kvale 2001).

Reliabilitet handler om troverdighet eller pålitelighet. Vurdering av reliabilitet dreier seg om oppbygning av forskningsfunnene og er forskeren sin refleksjon over datainnsamlingen og hvordan den har funnet sted. Et siktemål er å finne mulige feilkilder (Ringdal 2001, Kvale 2001). I arbeidet er reliabilitet vurdert i forhold til spørsmålsstillinger i intervju og både spørsmål og temavalg i fellessamtaler. Intervjuene planlegges og gjennomføres ut fra ”*Kvalitetskriterier for et intervju*” (Kvale 2001:90). Sentralt er for eksempel å vurdere om det er slik at det som kommer fram virkelig er informantens sitt svar, eller om spørsmålene er stilt slik at de leder til bestemte svar. Spørsmålene som stilles i samtaleintervjuene og i sammenheng med fellestemamøter kan være positivt ledende ved at de åpner for relevant og nyttig informasjon, og de kan være med på å sjekke intervjuvarsverens reliabilitet og bekrefte intervjuerens reliabilitet (Kvale 2001).

Som masterstudent er jeg i en læringssituasjon, har mindre rutine i å planlegge, gjennomføre og analysere intervju og annet erfaringsmateriale. For å styrke reliabilitet i intervju- og i aksjonslæringsprosessen for øvrig, har jeg prøvd å vurdere forhold knyttet til egen kvalifikasjon. Reliabilitet er også tilstrebet gjennom å søke kunnskap om, bevissthet for og holdning til min ferdighet som intervjuer, som prosessveileder for aksjonslæringa, og for analyse av materialet. For å skape slik bevissthet har jeg blant annet reflektert over og vurdert min rolle gjennom ”*Kvalifikasjonskriterier for intervjueren*” (Kvale 2001: 93).

Validitet handler om å vurdere sannhet eller riktighet (gyldighet) i en uttalelse. Det handler om å vurdere valide argument som er fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende, og å skape valide slutninger som er basert på korrekte opplysninger Kvale (2001). Spørsmål om sannhet eller korrekthet presenteres i filosofien gjennom tre kriterier: 1) *korrespondanse*kriteriet; knyttet til vurdering i forhold til en objektiv verden. Bygger på et ønske om forsvarlige kunnskapsutsagn i stedet for absolutt og sikker kunnskap. 2) *koherens*kriteriet; handler om sammensetning (konsistens) og indre logikk i utsagnet. 3) *det pragmatiske* kriteriet omhandler forholdet mellom sannhet og praktiske konsekvenser av uttalelser. Sann-

hetskriteriene utelukker ikke nødvendigvis hverandre. Ved bruk av koherens og pragmatisk validering av kvalitative forskningsfunn setter jeg fokus på falsifisering i stedet for verifisering. Jeg søker etter *forsvarlig* eller *pålitelig kunnskap* og ikke absolutt sikker kunnskap. I sentrum er en sosial virkelighetskonstruksjon med koherenskriterier og pragmatiske kriterier. Kommunikasjon av kunnskap er vesentlig. Ved denne måten å legge vekt på pragmatisk bevisføring gjennom handling blir kunnskapsbegrunnelse erstattet med kunnskaps anvendelse og kunnskap blir evnen til å utføre effektive handlinger (Kvale 2001). I undersøkelsen med samarbeidsbasert aksjonsforskning utvikler forskeren og deltakerne (intervjupersonene) sammen kunnskap om en sosial situasjon. Kunnskapen brukes deretter gjennom nye handlinger og kunnskapens validitet testes ut i praksis. Validitet handler om i hvilken grad mine funn faktisk reflekterer de fenomen eller variablene som jeg ønsker å vite noe om. I undersøkelsen belyses og drøftes aktuelle spørsmålsstillinger flere ganger. Data knytta til samme fenomen skapes og belyses og skapes i flere sammenhenger. Triangulering av data styrker reliabiliteten i datamaterialet. Ved å samle inn data fra flere kilder kontrollerer man koblinger mellom begrep og indikatorer ved å gripe til andre indikatorer (Hammersley og Atkinson 2004). Det triangulerte datamaterialet i undersøkelsen kompenserer i en viss grad for at deltakervaliditeten i undersøkelsen blir svakere enn planlagt. En del av datamaterialet i undersøkelsen er deltakervalidert ved at ledelsen fikk anledning til å lese og kommentere logger fra planleggingsmøter og fra det innledende informasjonsmøtet. I utgangspunktet var siktemålet at deltakervalideringen skulle sikres i hver av de tre arbeidssyklusene. Underveis i prosessen endres dette. Den tenkte ”plangruppa”, som skulle oppsummering og gjennomføre en felles analyse av deltakerne sine refleksjonsbrev utgår (se kap 5.1.2). Dette svekket deltakervaliditeten. I stedet var det lærerretamet som styrket den felles oversikten og kontinuiteten i arbeidet ved å oppsummere hver temasyklus i plenum og fastsette tema og planer for neste syklus.

Sentrale spørsmål knytta til validitet er om lærerne er oppriktige for eksempel når de skriver refleksjonsbrev. I aksjonslæringsprosessen kontrolleres erfaringsdata både underveis og i analysen. Felles refleksjon i teamet skaper et en god sjekk på at virkeligheten blir betraktet fra mange ulike synsvinkler. For hvert klassetrinn deltar to lærere, og det blir vanskelig å unngå å ta opp bestemte problemer, eller unngå å beskrive bestemte situasjoner. Lærerne sine opplysninger kan underveis både bekreftes, utfylles og korrigeres av de andre.

Generalisering handler om hvorvidt resultatene fra en undersøkelse er overførbar til andre. I denne masteroppgaven er siktemålet *analytisk generalisering*, slik det drøftes av Stake (1994) i (Kvale 2001). Analytisk generalisering handler om i hvilken grad funnene kan brukes som rettledning (er overførbar) for hva som kan komme til å skje i en annen og lignen-

de situasjon. I oppgaven forsøker jeg å skape analytisk generalisering ved å tolke data i lys av teori. Det er også et poeng å få leserne til å kjenne seg igjen og bedømme overførbarhet. Utstrakt bruk av sitater fra lærerne bidrar til dette. Dette omtales som induktiv generalisering (Yin 1994). En målsetting er å beskrive og å gi tilstrekkelig informasjon slik at både forskere og andre lesere skal kunne følge resonnementene og vurdere tolkningene som gjøres. Donmoyer (1990) i Kvale (2001) anbefaler å bruke kasusstudier for å lære leserne å se muligheter, og til å utvide og berike utvalget av sosiale konstruksjoner som er tilgjengelige for praktikere. Denne studien søker å underbygge generalisering, slik som i beskrivelsene til Kvale (2001), når han refererer til Gegen (1992) ved både *å si det som det er, og å utvikle det til noe det kan bli* (Kvale 2001).

3.5 Etiske betraktninger

I aksjonsforskning er det et grunnleggende prinsipp å etterstrebe gjensidig respekt mellom forskere og andre deltakere (informanter), i dette tilfellet mellom meg og lærerne. De medvirkende skal bli verdsatt og kjenne at de blir satt pris på. Dette er alfa og omega i aksjonsforskning (Postholm 2005). I denne undersøkelsen er refleksjon over etiske og moralske utfordringer og hvordan etiske oppgaver skal ivaretas forankra i ”*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*”, NESH (2006). Rammene for mine etiske betraktninger i hovedsak knytta til teori presentert av Kvale (2001). Gjennom alle stadier i prosessen har det vært sentralt å stille spørsmål til og å vurdere etiske sider av undersøkelsen. For eksempel har det vært å vurdere den vitenskapelige verdien av studien opp mot de mulige andre konsekvensene den kan ha. Dette gjelder også sammenheng med mulig forbedring for den menneskelige situasjon i studien. Lærerne sin aksjonslæring er knytta til implementering (innføring og forbedring) av lese- og skriveopplæringsprogrammet EYLP i begynneropplæringa. Fokus er en bedre tilpassa opplæring og bedre mulighet for å forebygge lese- og skrivevansker. I tillegg til den faglige forbedringen etterstrebes en pedagogisk og personlig bestyrking av deltakerne. I undersøkelsen legges det vekt på tre sentrale etiske hensyn: informert *samtykke, konfidensialitet og konsekvenser* (NESH 2006). Deltakerne fikk innledningsvis fullstendig informasjon om bakgrunn, innhold og mål for prosjektet, om oppgaver de skulle utføre og om frivillighet. På bakgrunn av denne ga de informert samtykke (se også 5.1.1). Konfidensialitet er søkt ivaretatt gjennom å anonymisere personlige data og skolen sitt virkelige navn. Det er likevel kjent for alle berørte parter at det kan være mulig for å gjenkjenne skolen. Dette skyldes at min undersøkelse ved skolen var kjent for øvrige deltakere i FellesEYLP. Ulike conse-

kvenser ble vurdert med hensyn til mulig skade for deltakerne og den større gruppen av lærere de tilhører. For eksempel, hvor dypt og kritisk kan data analyseres? Kan undersøkelsen og rapporten føre til skade eller ulempe for noen? Konsekvenser, arbeidsbelastning, konkrete oppgaver og tidsbruk ble drøfta både som en del av *innledende informasjon og planlegging* og som en del av fellestemaene *aksjonslæring, innovasjon og lærende skole*. Deltakerne ble gjort kjent med at informasjonen ved oppstarten ikke kunne være fullstendig ettersom det er mye som kan endres underveis i en aksjonslæringsprosess.

I kvalitativ forskning kommer forskeren nær informantene. Som forsker kan en ta ulike roller, for eksempel venn, forvarer, eller reformator som omtalt av Glennie og Peshkin (1992) i Kvale (2001). I dette prosjektet er min rolle å være prosessveileder. Oppgaven er å legge til rette for aksjonslæringsprosessen, følge opp læringsarbeidet i temasyklusene, forstå aktuelle behov og reise aktuelle spørsmål som kan være med på å drive arbeidet framover. Upartiskhet ved nær forbindelse til forskningsfeltet er også et prinsipp i gjennomføringen av dette prosjektet. Sjøl om jeg ikke er tilsatt ved denne skolen er jeg ”lærerkollega” med praksis fra småskoletrinnet og begynneropplæring. Yrkesmessig står jeg på mange måter overfor de samme oppgaver og utfordringene som lærerne i undersøkelsen, og er i risiko for å overidentifisere meg med lærerne eller delta i drøftingene slik at det i for stor grad påvirker prosessen. Jeg etterstreber derfor å skape distanse blant annet ved ikke direkte å delta i fellesdrøftingene. Jeg stiller meg litt ”på sidelinja”. I drøftinga søker jeg å stille spørsmål som kan hjelpe lærerne til å identifisere, drøfte og løyse de problem de sjøl opplever å stå overfor. Jeg etterstreber å vise åpenhet og upartiskhet og jeg søker samtidig å styre utenom og unngå ekspertrollen. Jeg ønsker å unngå å fremme meninger som kan oppfattes som de ”riktige” svar. I tilrettelegginga for aktuelle tema bidrar jeg også til utvikling gjennom å tilby relevant faglitteratur. En annen etisk side ved min rolle dreier seg om å etterstrebe vitenskapelig ansvar overfor profesjonen og deltakerne når det gjelder deres mulighet til å kontrollere og etterprøve kunnskapsproduksjonen. Sitater fra lærerne sine tekster gjengis ordrett slik de framkommer i brevene fra lærerne. På denne måten søker jeg å la lærerne sine egne stemmer komme til uttrykk ved å gjengi relevant innhold fra refleksjonsbrevne.

3.6 Fortolkning av data – hermeneutisk metode

I dataanalysen bruker jeg en hermeneutisk, eller fortolkende tilnærming. Kvalitativ kaseforskning knyttes ofte til den hermeneutiske forskningstradisjonen, der fortolkning av mening står sentralt. Hermeneutikk er læren om fortolkning og forståelse. I en tolkningsprosess må helheten forstås i lys av enkeltdelene og enkeltdelene forstås i lys av helheten. Man kan ikke

forstå en del uten å forstå helheten, og en kan ikke forstå helheten uten å forstå delene. Dette er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske sirkel, eller spiral (Kleven 2002). Ved gjentatte runder med analyse av deler og helhet i erfaringsmaterialet har jeg søkt etter stadig å bedre min forståelse. For å skape forståelse er det viktig å skille mellom nødvendige forutseneringer for innsikt, at helhet og deler passer sammen, og at for eksempel egne fordommer kan fordreie forståelsen.

For utvikling av forståelse i en kvalitativ undersøkelse har jeg funnet det formålstjenelig å gjøre en nivådeling. Befring (2002) har brukt følgende nivå for: *Deskriptiv, fortolkende og teoretisk forståelse*. Deskriptiv forståelse innebærer en korrekt behandling av det empiriske materialet for å beskrive det som skjedde, fortolkende forståelse er å prøve å forstå deltakerne sine uttalelser ut fra deres perspektiv, å bli klar over meninga. Teoretisk forståelse innebærer å veksle mellom nærhet og analytisk distanse og kontinuerlig lesing av teori for å finne sentrale tema i datamaterialet og belyse disse teoretisk. I tillegg har jeg brukt analysebegrepene 1) *experience near* som er betegnelsen på uttalesene fra informantene og 2) *experience distant* for neste analysenivå det inkluderer tolkninger av uttalesene. Tolknninger kan være informantene sine tolkninger av hendelser og opplevelse og/ eller forskeren sine tolkninger. Mellom de to analysenivåene har det foregått en form for analytisk prosess. (Geertz 1973 i Dalen 2004)

Erfaringsmaterialet i min undersøkelse bygger i stor grad på lærerne sine refleksjoner formulert som brev. Disse trianguleres med mine egne notater og logg. Erfaringsmaterialet bearbeides i flere omganger. Først underveis gjennom deler av aksjonslæringsprosessen, blant annet med lesing og tolkning av brevene som kilde til for eksempel valg av nye tema og emner. Etter gjennomført aksjonslæring analyserte jeg hele datamaterialet. Først leste jeg hele datamaterialet samla, flere ganger. Jeg skrev en helhetlig og tidsriktig beskrivelse/ oppsett av alt som foregikk (narrativ). Etter hvert delte stoffet i foreløpige analysekategorier. Først farga jeg - og så samla jeg alle uttalelser og tegn som kunne knyttes til samme område. Det bidro blant annet til å skape analytisk distanse når jeg forsøkte jeg å bli klar over meningen i som skjedde og det som ble uttrykt. For å etablere en refleksiv distanse til hendelsene etablerte jeg etter hvert tre *meta-posisjoner* som omtalt i Stensland (2003). Forstavelsen "meta" betyr "på et høyere nivå" (Bø og Helle 2002:160). Slik Stensland (2003) beskriver metaposisjoner er de et ytre fokuspunkt der jeg kan evaluere hendelsene (Op.cit.) Den ene av mine metaposisjoner er "Fra motstand til prosjekteierskap". Den andre er "Fra ide til plan i aksjonslæringa". Den tredje er: "Implementering av Early Years Literacy Program". Jeg veksla mellom nærhet og analytisk distanse og kontinuerlig lesing av teori. Dette bidro til en begynnende refleksjon over aktuelle teoretiske innfallsvinkler det kan være naturlig å trekke inn. For å forstå hva det

egentlig handler om trenger jeg både analytisk refleksjon og teoritilfang. Dette kan slik Dalen (2004) sier bidra til å overskride den konkrete tolkningen som ligger rett opp til informantens sin fortelling og til egne erfaringer, og tolke den i en mer teoretisk retning. Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, det skjer ved at en tolker ytringene og setter dem inn i en teoretisk ramme. (Dalen 2004)

Jeg søkte å være bevisst min egen forforståelse, og være åpen overfor det som er annerledes. En forforståelse er et nødvendig vilkår for forståelse. Vi vil alltid gå inn i fortolkningsprosessen med visse ideer om hva vi skal se etter, ellers ville ikke undersøkelsen ha retning. Gadamer kaller dette for forforståelse. Forforståelse er bakgrunn for at vi kan danne oss en fortolkningsramme eller forståelseshorisont (Kleven 2002).

3.7 Sammenfatning

Kapitlet har presentert sentrale prinsipper i aksjonsforskning og aksjonslæring. Case -design og metoder for innsamling av data er presentert. Videre er reliabilitet, validitet og generalisering drøfta som aspekter ved datas kvalitet. Etiske betraktninger om informert samtykke, konfidensialitet, og konsekvenser for deltakerne og den større gruppen de tilhører er tatt opp. Tilslutt er det gjort rede for prinsipper for datafortolkning og -analyse som har fokus på at forståelse utvikles gjennom å være bevisst egen forforståelse og å veksle mellom del og helhet og nærhet og distanse etter prinsipper i den *hermeneutiske spiral*. Etablering av metaposisjoner bidrar til et ytre fokuspunkt. Med det søkes et høyere nivå der forskerens egne indre samtale om hendelsene også reflekteres og knyttes til aktuell teori.

4 Innledende fase i aksjonsforskninga

I dette kapitlet drøftes først prosessen omkring valg av skole-case. Etter det introduseres La skole. Deretter presenteres, drøftes og analyseres planleggingen av prosjektet mellom skolens ledelse og meg. Kapitlet avsluttes med en kort oppsummerende drøfting av prosessen fra idé til plan for aksjonslæringa.

4.1 Fra ide til aksjonslæringsplan

4.1.1 Valg av case (skole)

I april 2007 sendte jeg en e- post til alle grunnskolene i kommunen. Her informerte jeg om at jeg er masterstudent, og at jeg planla en undersøkelse knytta til EYLP. Jeg spurte skolene om de brukte leseverket ”Simsalabim”, og i tilfelle ja, om jeg kunne ta nærmere kontakt. Av 35 skoler svarte 11. Tre svarte ja, på begge spørsmål. To av disse skulle i lag med én til, gjennomføre et prosjekt for å vurdere om *Early Years Literacy Program* (EYLP) gir bedre tilpassa opplæring. Våren og tidlig på høsten 2007 utveksla ledelsen ved én av disse skolene og jeg informasjon og ideer. De skulle delta i dette EYLP- prosjektet, og jeg skulle skrive masteroppgave. Vi avtalte samarbeid. Skolen ville være informant for min undersøkelse og de ønska ”gjennyttelse” i form av deltakelse fra meg. Aksjonsforskning og aksjonslæring ble derfor tidlig aktuelt som strategi for undersøkelsen. I innledende samtale snakka vi om at en forutsetning for å lykkes med en innovasjon er at deltakerne har et rimelig eierforhold til innholdet i innovasjonen. Eierforhold innebærer at deltakerne har tro på at innovasjonen representerer en forbedring og kan etableres ved at deltakerne er med i beslutningsprosessen som fører fram mot det aktuelle tiltaket (Skogen 2004). Ledelsen skulle derfor innledningsvis informere lærerne på småskoleteamet om mitt masterarbeid, og spørre om de kunne tenke seg å delta. I august blir deltakelse positivt bekrefta av inspektør.

Ledelsen informerte om at skolen får ny rektor og inspektør fra høsten 2007. Den nye inspektøren deltar i den innledende planleggingen denne våren. For å skape kontinuitet i arbeidet skulle inspektøren være min kontaktperson videre. Neste møte ble avtalt til medio august. Tilsettinger og planer for neste skoleår ville da være klar.

Skolen skulle innføre EYLP i undervisninga. De ville samtidig vurdere om programmet gir bedre *tilpassa opplæring*. Ut fra dette og at rektor viste stort engasjement og ønsker meg velkommen, valgte jeg å gjøre min masterstudie ved skolen.

4.1.2 Presentasjon av La skole

Skolen i undersøkelsen har jeg kalt *La skole*. Den er en *byskole* som likevel ligger landlig til innerst i en vakker nordnorsk fjord. Her er omtrent 150 elever, 13 lærere, 3 assistenter/fagarbeidere, inspektør og rektor. Elevene er organisert i klasser etter alder. I hovedsak har hver klasse to kontaktlærere. Personalet er organisert i team for 1. – 2. trinn, 3. – 4. trinn og 5.- 7. trinn, med teamlederstilling for hvert team.

I 2006 utvikla skolen en egen ”Plan for lese- og skriveopplæringa”. Leseopplæringsplanen tar opp prinsipper, kompetansemål, arbeidsmåter, materiell og lesestimulering og kartleggingsarbeid for alle klassetrinn. Her går det fram at begynneropplæringa ved skolen skal være basert på skolen sin ”modifiserte” LTG – baserte undervisning (Lesing på talemålets grunn) (Leimar 1974). Forebygging av lese- og skrivevansker framsettes som prinsipp for lese- og skriveopplæringa for hele skoleåret i første klasse. Planen er ”formalisert for å forplikte alle”. Innføring av EYLP er ikke en del av planen, men åpner for at ”dyktige og engasjerte” lærere kan arbeide på andre måter som ”de finner hensiktsmessige og gode”. ”Avvik skal gjøres i samråd med ressursteamet og skolens ledelse” (Plan for lese- og skriveopplæringa ved *La skole* 2006: 3).

La skole er med i nettverkssamarbeid med flere skoler i nærområdet. Nettverkene møtes jevnlig, og lærerne deltar i ulike temagrupper. I arbeid med ny læreplan ”Kultur for læring” (UFD 2005), deltok en av lærerne ved småskoleteamet i et nettverksarbeid mellom flere skoler i arbeid med tema ”tilpassa opplæring”. Her utvikla de i 2006 dokumentet ”Tilpassa opplæring – å møte elevene der de er”. La skole har foreløpig ikke, men skal etter hvert gå gjennom dette dokumentet.

Etter en studietur skoleåret i 2006/2007 begynte to av lærerne ved skolen å bruke ”veileda lesing” ut fra læreverket ”Simsalabim”(Cappelen 2003). *Veileda lesing* er en læringsaktivitet som inngår i Early Years Literacy Program. Samtidig utvikla skolen FellesEYLP prosjektet i lag med de to andre skolene. Aksjonslæring og aksjonsforskningsarbeidet organiseres som en del av FellesEYLP, (se illustrasjon i figur 3 kap 4.1.3 s. 46). Skolen deltar med tre lærere i dette fellesprosjektet. I aksjonslæringa som er knytta til mitt masterarbeid deltar alle lærerne som har undervisning på småskoletrinnet 1. – 4. Klassetrinn. Skoleåret 2006/2007 begynte to av lærerne å bruke ”veileda lesing”, som inngår i EYLP. I veiledning etter observasjon fra fagveileder i FellesEYLP karakteriseres arbeidet deres som et ”glanseksempel”. En av de andre lærerne deltok også en del i 2006/2007, men har ikke brukt programmet sjøl. For to av lærerne var undervisningsprogrammet nytt, og for den ene helt ukjent ved skolestart 2007/2008 (egen logg, brev etter innledende intervjusamtale).

For at et utviklingsprosjekt skal starte opp bør det være både eksterne behov og interne behov (Moos 2003). De eksterne behov er klart uttrykt gjennom behov, føringer og krav formulert i aktuelle styringsdokumenter for skolen. Ledelsen ved La skole har tatt initiativ til å ta i bruk EYLP i undervisninga og uttrykker behov for å implementere opplegget og vurdere om det ”gir bedre tilpassa opplæring”. Innledningsvis forteller lærerne om noe ulike læringsbehov knytta til EYLP. En lærer har prøvd veileda lesing, og synes etter å ha gjort gode erfaringer der at det: ”vil være naturlig å gå vidare med å prøve ut veileda skriving”(brev etter første intervjusamtale). En annen skriver i brev etter første intervjusamtale at ho ikke har erfaring med EYLP og trenger både teoretisk og praktisk kunnskap og erfaring, fra klasserommet og ved å diskutere og utveksle erfaringer.

4.1.3 Planleggingsfasen

På grunn av en hektisk skolestart ville skolen vente med første planleggingsmøte til etter at de var kommet godt i gang med skoleåret 2007/2008 og FellesEYLP prosjektet. I mellomtiden ønska de meg velkommen, til å være med på arbeidssamlinger i fellesprosjektet. Jeg takka ja, og deltok ved første og andre samling. Jeg var også i lag med fagveileder i prosjektet og observerte praksis i to klasser ved La skole, og deltok i felles veiledningssamtale for hele småskoleteamet. Tidsplan for samarbeidet mellom skolen og meg utvikles i denne perioden (vedlegg 3). I denne fasen utvikles også en grovskisse for innhodet i aksjonslæringa (vedlegg 12/13) Tilsutt ble innhodet som vist i tabell 1.

Tabell 1 Innhold i aksjonslæringa

	TID	INNHOOLD	DELTAKERE	EMPIRI
INNLEDENDE	Okt.07	Planlegging	Rektor, inspektør,	Eget notat
	Okt. 07	Planlegging	Inspektør	Logg
	Okt. 07	Informasjon og samarbeidsmøte, avklare innhold og begrep, informert samtykke.	Småskoleteamet	Logg
	Okt. 07	Samtaleintervju som brevmetode	lærerne	Eget notat - individuelle brev
GJENNOMFØRING	Nov. 07	Plangruppemøte analyse og temavalg for den første læringssyklusen	Lærerrepresentant, inspektør	Logg
	Nov. 07	Læringssyklus I Tema 1) aksjonslæring, innovasjon og lærende skole Tema 2) tilpassa opplæring	Småskoleteamet	Notat, logg og dagbok
	Des.07	Læringssyklus II Tema 3) Forebygging av lese- og skrivevansker	Småskoleteamet	Notat, logg og dagbok
	Jan.08	Læringssyklus III Tema 4) EYLP tilpassa opplæring og forebygging av lese – og skrivevansker	Småskoleteamet	Notat, logg og dagbok
	Feb. 08	Samtaleintervju som brevmetode	lærerne	Notat -felles brev
AVSLUTTNI	Feb. 08 - Mai 09	Analyse og tolkning. Skriving og presentasjon av rapport		

* forskeren er med på alle innledende møter, fellesmøter og gjennomførte samtlige intervju.

Planleggingsmøtet mellom den nye rektor, inspektør og meg ble holdt tidlig i oktober 07. Målet for møtet var å klargjøre og skape felles forståelse for innhold og oppgaver, og bestemme videre arbeid i aksjonsforsknings- og aksjonslæringsprosjektet. På bakgrunn av innledende samtaler på våren, lesing av teori og inntrykk gjennom tidlig høst hadde jeg utvikla et hefte som jeg tok med til møtet. Det ble bestemt at heftet skulle brukes som utgangspunkt for samtalen i informasjonsmøtet med lærerteamet. (vedlegg 5-13). Heftet bygger på teori som er presentert i kapittel 2 og 3 i denne oppgaven. Det viser en del sentrale begreper i forståelsen av aksjonslæring og aksjonsforskning. Disse mener jeg kan bidra til å klargjøre og skape felles forståelse for vesentlige faktorer og ulike roller i aksjonsforskningsprosjektet. Innholdet i heftet er: 1) *bakgrunnen* 2) *aksjonslæring* og 3) *aksjonsforskning*

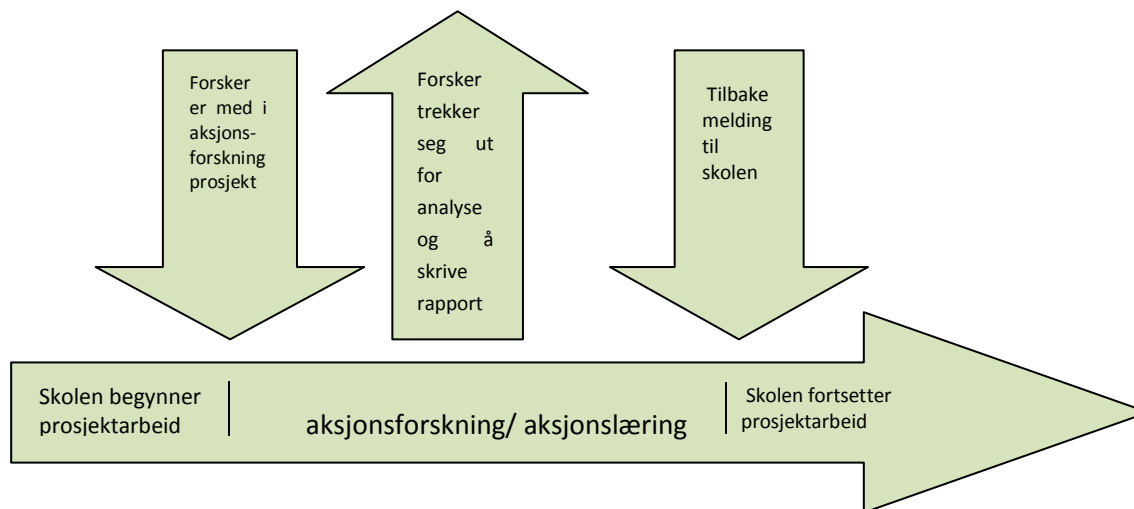
Bakgrunnen: handler om valg av tema for det pedagogiske utviklingsprosjektet og er knytta til La skole sitt arbeid med innføring av EYLP, min masteroppgave, skolen sitt ønske om å gi bedre tilpassa lese- og skriveopplæring og sentrale styringsdokumenter om faglig og pedagogisk styrking og kunnskapsutvikling i skolen som en lærende organisasjon. *Aksjonslæring:* Handling for å lære, handling for kunnskapsutvikling, iverksetting av innovasjon, endring, utvikling, læringsprosesser, praksis og teoretisk refleksjon. *Aksjonsforskning:* *handler om aksjonsforskning* i tre deler; a) *faglig forbedring* knyttet til skolen sin målsetting om å gi bedre tilpassa lese- og skriveopplæring, utvikling og endring, b) *innovasjon aksjonslæring* etter ITI modell (se også kap.2.3) c) *Forskning:* 1) skillet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, 2) aksjonsforskning som samarbeid mellom praktikere og forsker og 3) at jeg ikke forsker på lærerne men med lærerne (se også kap 3.1).

Rektor avklarte ledelsen sin rolle og oppgaver i forbindelse med prosjektet. Ledelsen skulle legge til rette for tidsorganisering, rammer og ressurser. Inspektør skal videre følge prosjektet og være kontaktperson. Etter at ledelsen har klargjort rammer for aksjonslæringa skal inspektør og jeg møtes for videre planlegging.

Planleggingsmøtet mellom inspektør og meg finner sted midt i oktober 07. Organisering, tid og innhold er sentrale tema. Inspektør framhever at det er viktig at innholdet i aksjonslæringa blir knytta til felles EYLP. Ho forteller at ho har lovet lærerne at arbeidet skal være ”matnyttig”. Min respons er ”ja, så klart!”. Vi drøfter betydningen av at det er lærerne sine egne behov som skal legges til grunn for valg av tema i læringssyklusene. Det er deres egne praksisrefleksjoner og problemstillinger som skal drøftes, og eventuelle svar står slikt sett i forhold til de daglige utfordringer de har. Det er bestemt at aksjonsforskningsarbeidet skal organiseres som en del av FellesEYLP som vist i figur 4. side 43. Å lese for livet er sent-

ral litteratur i FellesEYLP og skal også være det i aksjonsforskningsarbeidet. I tillegg er det aktuelt med annen relevant litteratur.

Figur 4. Modell for samordning av FellesEYLP og aksjonslæring /aksjonsforskning



Modell etter Hammersvik og Jensen (2005)

Figur 3 viser at arbeidet på skolen starter med at lærerne ved småskoletrinnet begynner å bruke EYLP. Samtidig deltar tre av dem i FellesEYLP. I FellesEYLP skal de vurderte om *EYLP gir bedre tilpassa opplæring*. Etter ei tid kommer jeg med i arbeidet og deltar i aksjonslæring for hele småskoleteamet. Et fokus i aksjonslæringa er *forebygging av lese- og skrivevansker*. Etter gjennomført aksjonslæring, fortsetter skolen arbeidet med implementering av *Early Years Literacy Program* og deltar fortsatt i FellesEYLP. Ved siden av å være en del av, og danne grunnlag for arbeidet i FellesEYLP, danner aksjonslæringa det empiriske grunnlag for masteroppgaven.

Aksjonslæringa ble planlagt som tre læringssykluser (se kap.2.3). Tema for hver syklus skulle fastsettes mellom hver syklus av *Plangruppa*. Plangruppa skulle bestå av inspektør, en representant for lærerne og meg. Valg av tema skulle baseres på analyse av behov som framkom etter praksis, refleksjon og drøftinger, og refleksjonsbrev. Deltakere fra flere nivå skaper slik sett større deltakervaliditet. Deltakerne er med på å kontrollere innholdet og fortolke meningen i datamaterialet (se kap.3.4). Tidsmessig ble fellestid satt til om lag 10 timer. Det vil si fire fellesmøter, hver av to timers varighet og tid til samtaleintervju. Fellestida ble organisert ved bruk av ”bunden tid” for pedagogisk utviklingsarbeid. Den ble lagt til den vanlige faste møtetiden ved skolen. Noen datoer kunne inspektør sette, mens andre skulle lærerne sjøl ta stilling til for å tilpasse til andre oppgaver. Inspektør kommenterte at det nok aldri før hadde vært brukt så mange timer på ”et slikt prosjekt” ved skolen. Vi var enige om en skisse for innhold, organisering og forslag til tidsbruk som etter hvert ble som presentert i tabell 1

side 41. Det ble ansett som en stor fordel at alle som skal delta i aksjonslæringa utvikler mest mulig sammenfallende forståelse og felles begrep knytta til organisering og innhold i arbeidet (Tiller 2006, Postholm 2007). Gjensidig åpenhet, tillit og respekt er sentralt for å etablere bestyrking (Dunst m.fl. 1994). I det *innledende informasjonsmøtet* var derfor planen å ta opp forventninger, arbeidsoppgaver og tidsbruk med lærerteamet. Et mål var å skape et best mulig grunnlag for arbeidet gjennom bevissthet om etiske aspekt i undersøkelsen, roller, anonymisering, faglige motsetninger, uenighet, holdninger omkring respekt for ulike meninger og om åpenhet og høyde for saklig uenighet. For å skape et slikt underlag, og som grunnlag for refleksjon og drøfting for å etablere eierforhold til arbeidet med aksjonslæringa, ble vi enige om at inspektør skulle gi lærerne to aktuelle fagtekster: ”Innovasjon” (Skogen 2004) og ”Å være en lærende skole” (Samuelsen 2006) til selvstudium før det innledende informasjonsmøtet med lærerteamet.

4.1.4 Oppsummering

I hovedsak ble innledende samarbeidssamtaler og utvikling av skisser for aksjonslæringa lagt i samarbeid mellom den forrige ledelsen ved skolen og meg. Den nye ledelsen organiserte og la til rette for utvikling av kompetanse gjennom aksjonslæring og videreutvikla skissa for aksjonslæringa. Aksjonslæringsprosessen ble planlagt som tre læringsyklusler med refleksjon og drøfting av aktuelle faglige tema gjennom ITI modellen. Aksjonslæringa skal være en del av skolens arbeid i *FellesEYLP* (se også fig.4 side 43). I aksjonslæringa skal imidlertid alle lærerne ved skolen delta.

Ut fra dimensjonene i skoleutviklingskuben til Schratz i Moos (2003) er det innledningsvis tegn til sterkest uttrykk for *eksternt behov* og et *top down perspektiv* for aksjonslæringa. I innledende møte er en målsetting å skape best mulig grunnlag for vellykket aksjonslæring blant annet gjennom informasjon og samtaler som kan bidra til felles begrepsforståelse for og om aksjonslæringa. Skisser og planer bringes med for videreutvikling i *Innledende møte med lærerne*. I neste kapittel presenteres, drøftes og analyseres gjennomføring og funn i aksjonslæringa.

5 Gjennomføringa av aksjonslæringa

I dette kapitlet presenteres, tolkes og analyseres data fra gjennomføringa av aksjonslæringa. Den første delen har jeg kalt: ”*Fra motstand til prosjekteierskap*”. I denne analysen har jeg tolket data i lys av tidligere forskning om betydningen av eierskap for å kunne gjennomføre en vellykket aksjonslæringsprosess. Motstanden kom til uttrykk på det første informasjons og samarbeidsmøtet. Denne motstanden forsvant imidlertid etter hvert. *Aksjonslæring* ble tatt opp som tema 1) i den første læringssyklusen. Den andre delen har jeg kalt ”*Implementering av Early Years Literacy Program (EYLP)*”. Her anvender jeg også metaperspektivet didaktisk kompetanse. Som nevnt i teoridelen er en målsetting for aksjonslæringa å heve lærernes didaktiske kompetanse. Prosessen med implementering ble starta i første læringssyklus og drøfta i fellesmøte som tema 2) *tilpassa opplæring*. Implementeringsprosessen fortsatte i læringssyklus II med tema 3: forebygging av lese- og skrivevansker og fellesdrøftinger. Videre avslutta aksjonslæringa med læringssyklus III, der refleksjon og fellesdrøftingene skulle bygge på tema 4) Hvordan kan EYLP bidra til bedre tilpassa opplæring og forebygge skrive- og lesevansker?

Som hjelp til analysen av aksjonslæringsprosessen stiller jeg spørsmålene: ”Hva skjer? Hvordan skjer det? Hvorfor skjer det? Hvem deltar i hendelsene? Hva endres?” Jeg tolker lærernes erfaringer og samspillet i gruppa i lys av teoretiske begrep som pedagogisk utviklingsarbeid, motstand, refleksjon, dialog, samarbeidsform og didaktisk kompetanse (Se også kap 2, 3 og vedlegg 22). Hvordan utvikles og forbedres interaksjonen i løpet av aksjonslæringsprosessen? Hvordan utvikles og forbedres faglig kunnskap og praksis i løpet av aksjonslæringsprosessen?

5.1 Fra motstand til prosjekteierskap i lærerteamet

5.1.1 Informasjons- og samarbeidsmøte

Ledelsen tok initiativ og gjennomførte innledende planlegging av aksjonslæringa i samarbeid med meg. Lærene deltok fra og med det innledende informasjonsmøtet (se tabell 3). Til møtet hadde jeg med heftet: ”*Informasjon om masterprosjektet*”(vedlegg 5-11). Med noen tilføyninger hadde heftet samme innhold som i møtet med rektor (se side 42). Innholdet skapte ramme for drøftingene gjennom møtet.

En av lærerne åpna møtet og fortalte at inspektør hadde meldt forfall. ”*Ordet*” ble derfor med en gang gitt til meg. Jeg innleda ved å vise til ledelsen sin introduserende informasjon om masterprosjektet mitt, og takka for at skolen var positiv til å delta i min studie. En lærer sa

da at de ikke hadde fått opplysning om masterprosjektet. Verken om hva som skulle skje, eller om de var interessert i å delta:

”vi vet ingenting om hva du skal gjøre her, de (ledelsen) spurte oss ikke om å delta, de sa bare at du skulle komme”(egen logg).

Flere av lærerne syntes ikke å ha fått introduserende informasjon eller forespørsel om deltakelse. I samtalen videre refererte jeg til det innledende arbeid mellom ledelsen og meg, og viste til avtaler som ble inngått med hensyn til informasjon og foreløpig samtykke fra deltakerne (se side 39). Jeg fortalte at dette informasjonsmøte blant annet skulle handle om *frivillighet* og *mulighet til å trekke seg*. Et av målene var informasjon om - og etablering av *informert samtykke*. ”*Ja, no er du jo her, og da deltar vi jo!*” sa da en av lærerne (egen logg).

Denne uttalelsen tolka jeg som et uttrykk for lite lyst, motvilje eller reservasjon mot å delta i aksjonslæringa. Jeg oppfatta en undertone av uutalt innvending. Jeg ba om å få reise spørsmål om deltakelse på nytt på slutten av møtet, etter gjennomført informasjon og drøfting. Dette ble akseptert og etter møtet ga lærerne *informert samtykke* til å delta.

Lærerne gir i starten ikke klare uttrykk for ønsker eller behov for systematisk aksjonslæring som en del av implementeringa av EYLP. I begynnelsen gir de derimot som vist i sitatene over, uttrykk for en viss motvilje eller reservasjon mot å delta i aksjonslæringa. Det kan være flere årsaker til motstand og lav motivasjon hos lærerne. Kanskje opplevde de deltakelsen i aksjonslæringa som *ytre press*, og som et ”*utidig inngrep*” (Tiller 2006: 28). Det er også mulig at de ikke så at aksjonslæringa kunne bli til nytte (Tiller 2006). Løftet inspektør hadde gitt lærerne om at aksjonslæringa *skulle være matnyttig* kunne sannsynligvis vært gitt ut fra formidla betenkeligheter fra lærerne. Innvendingene og motstanden kan også, sjøl om det ikke blir direkte uttrykt, være knytta til at forskninga ble oppfattet som truende, den kan være uttrykk for usikkerhet i forhold til at jeg skulle ”forske på”, og ”undersøke” dem, og at prosjektet ikke var deres men mitt.

Noen av disse antakelsene er blitt bekrefta. Både i innledende møte og i første fellesarbeid fortalte en lærer at de i utgangspunktet følte et ytre press til å starte med EYLP, og til deltakelse i FellesEYLP- prosjektet. Ho sa at de ikke visste at de ga samtykke til å være med i FellesEYLP da de sa ja til å være med på informasjonsmøte om programmet. Ho sa: ”*Vi visste ikke hva vi gikk til, vi følte oss litt lurt*” (egen logg). Videre fortalte ho at det etter dette har skjedd endring. Studietur, og å prøve EYLP, og de første FellesEYLP møtene har bidratt positivt. De opplevde at det skjedde endring fordi de gjennom praksis har erfart at modellen virker.

”...no har vi utvikla eierforhold til utviklingsarbeidet. Hos oss var det ikke noe ”Bottom-up” strategi i begynnelsen av arbeidet med EYLP. Det har blitt som en todelt strategi – først tok ledelsen initiativ til at vi skulle begynne. Etterpå grep vi tak i det og gjorde det til vårt, no er det mer bottom up.” (egen logg)

Læreren sin fortelling kan tyde på at lærerne i utgangspunktet var avvisende til å endre metode i begynneropplæringa. De så kanskje ikke sammenhengen mellom EYLP og egen praksis, eller de så ikke at innføring av EYLP kunne føre til en bedre praksis. Avvisningstendenser som dette kan bero på at lærerne i utgangspunktet ikke så noen fordel eller nytte av å endre begynneropplæringa i lesing og skriving. Undersøkelser har vist at først når lærerne ser at det nye viser positive resultat, når det korresponderer med det de har behov for, utvikler de et eierforhold til utvikling og endring (Tiller 2006). Lærerne sine uttalelser tyder på at de tolka innføring av EYLP som utidige inngrep utenfra og ovenfra (Op.cit). Dette er også tegn på at behovet for endring av begynneropplæringa hadde sterkest ekstern forankring. Motstanden mot å bruke EYLP endra seg imidlertid etter hvert som lærerne så nytte av arbeidet. Én lærer uttalte: *”Det var mange barrierer og motsetninger mot å gi slipp på felles lesebok for alle elevene. Erfaringene har likevel vært bare positive”* (siste intervjusamtale).

Ledelsen ved skolen tok initiativ til aksjonslæringa. Maktdimensjonen til å sette i gang arbeidet var derfor *top down* i forhold til skoleutviklingskuben til Schratz i Moos (2003). Spørsmålene som ble reist av lærerne kan være tegn på at de ikke følte at de hadde nok kontroll eller innflytelse over organiseringa av aksjonslæringa. En forutsetning for å lykkes med skoleutvikling er at deltakerne har et rimelig eierforhold til innholdet i innovasjonen. Eierforhold innebærer at deltakerne har tro på at endringer representerer en forbedring. Tro på forbedringsmulighetene kan etableres ved at deltakerne er med i beslutningsprosessen som fører fram mot det aktuelle tiltaket (Skogen 2004). Det beste resultat i skoleutvikling viser seg når både de ansatte og ledelsen er engasjert, og ledelsen styrer. Ideelt bør maktdimensjonen i utviklingsarbeid befinne seg et sted mellom ytterpunktene ”top down” og ”bottom up”(Moos 2003). I møtet uttrykker lærerne ønske om å lese og drøfte litteraturen som er presentert om *innovasjon og lærende skole*. Dette viste seg å være et fint utgangspunkt for å etablere sterke eierforhold til aksjonslæringa.

5.1.2 Tema 1: Aksjonslæring, innovasjon og lærende skole

I plangruppemøtet hadde inspektør, lærerrepresentanten og jeg bestemt at tema for første læringssyklus skulle være: 1) aksjonslæring; innovasjon og lærende skole og 2) tilpassa opplæ-

ring (se vedlegg 15). *Tilpassa opplæring* omtales under avsnitt for implementering av EYLP kap. 5.2.1. Målet for dette første fellesdrøftingsmøtet var for det første å skape en mest mulig sammenfallende forståelse av deltakernes oppgaver i aksjonslæringa, og å etablere en sterkere prosjektmakt hos dem. Dette kunne bidra til en klarere plassering av maktutøvelse et sted mellom *top down* og *bottom up*. Videre presenteres innholdet for tema: aksjonslæring, innovasjon og lærende skole i to deler, en for drøfting av organisering av aksjonslæringa og en for drøfting av temadrøfting.

Drøfting av organisering av aksjonslæringa.

Ved møtestart viste lærerne tegn på å gripe mer av kontrollen i aksjonslæringsprosessen. En av lærerne innleda med å fortelle at de (lærerne) hadde snakka sammen, og hadde to spørsmål. For det første var dato for innlevering av første brev uklart. Saken ble klargjort. I informasjonsheftet var det *foreslått* to alternative tidspunkt. Det var lærerne sjøl som fastsatte endelig dato. For det andre, sa samme lærer: ”*Det neste spørsmål eller problem er jo egentlig ikke din feil, men neste felles temamøte er lagt til tirsdagen etter at vi skal arrangere Åpen dag*”.

(egen logg) Lærerne fortalte at de derfor ikke ville ha tid til å lese og forberede seg som planlagt. Det oppstod et dilemma. Ny dato for fellesdrøfting var vanskelig å finne. Lærerne ønska å legge fellesdrøftingene til skolen sin faste teamtid på tirsdagene. Disse er opptatt til midt i april. For å avklare og gjøre nye avtaler ble vi enige om å be inspektøren om å delta på slutten av dette møtet. Inspektøren kom, og var med på å avgjøre at fellesdrøftingene i den andre læringssyklusen skulle gjennomføres på planlagt dag. Arbeidsprosessen med det andre temaet beslutta vi imidlertid å endre. Lærerne skulle ikke lese fagstoff før temamøtet. Den individuelle refleksjonen skulle teoretisk knyttes til ”*Å lese for livet*”, kapittel 1 og 2. Det hadde alle lærerne lest. I den andre temasyklusen ble det derfor mindre fokus på egen praksis-teori-refleksjon. Fellestida fikk et sterkere teoretisk fokus. Tema skulle være *forebygging av lese- og skrivevansker* og aktuell litteratur skulle leses innledningsvis i selve teammøtet, som *Læring gjennom samarbeid* (Hjertaker 1984). Læring gjennom samarbeid organiseres ved at alle individuelt leser hver sin del av en tekst. Deretter refererer i fellesskap leserne hver sin del, kronologisk samtidig som felles nøkkelord etableres og skrives på ”Flip - over blokk”.

Lærerne fremma videre et ønske om at alle på teamet, ved slutten av hvert fellestema-møte, skulle være med på evaluering og fastsetting av nytt tema for neste læringssyklus. Plangruppa (inspektør lærerrepresentant og meg) ble dermed nedlagt. Inspektør var ikke lengre *deltaker* i det videre arbeidet. Bortfallet av plangruppa førte til at det ble mindre av skolen sin ”medforskning”. Det skapte svakere deltakervalidering. Ledelsen ved skolen hadde heller

ikke lengre en definert oppgave i arbeidet. Dette innebærer at lærerne grep mer av kontrollen over aksjonslæringa. Utviklingen gikk i retning av *praktisk aksjonsforskning* i lærergruppa (Tiller 2006). Samarbeidet gjennomgikk to sentrale endringer: 1) lærerne tar større kontroll og øker sin maktposisjon over aksjonslæringa og 2) de får dermed også et sterkere eierforhold til aksjonslæringa. En sterkere *bottom up* påvirkning innebærer at én av forutsetningene for et vellykket utviklingsarbeid er innfridd. Sammen med ledelsens styring bidro lærernes kontroll og eierforhold til prosjektet at iverksettingen av EYLP kunne lykkes.

Drøfting av tema

Ettersom ikke alle lærerne hadde funnet tid til å lese de aktuelle fagtekstene, leste vi dem raskt, som *"Læring gjennom samarbeid"* (Hjertaker 1984), (nøkkelord i vedlegg 13). Dette danna en teoretisk ramme for videre samtale. Først fortalte noen av lærerne om sin erfaring i forhold til dette temaet. Drøftinga viste ulik forståelse. En lærer sa:

"Vi jobber tett, og har daglige, kontinuerlige samtaler om hvordan vi skal tilrettelegge for stasjonsarbeid med veileda lesing. Vi utveksler tanker og erfaringer"(egen logg).

Læreren snakker her om samarbeidet mellom lærerne på det enkelte klassetrinn. Læreren reflekterer over samarbeidspraksis knytta til sin egen klasse og forstår innovasjonsbegrepet i forhold til arbeidet i klasserommet. Ved evaluering av aksjonslæringa seinere gir denne læreren uttrykk for å ha gjort positive erfaringer med å delta i felles refleksjon for 1.-4. klasse:

"Det har vært godt med avsatt tid for refleksjon ellers hadde det ikke blitt gjort som felles for 1. – 4. klasse. Da hadde vi bare snakka sammen i vårt team..."(eget notat ved siste intervjusamtale).

En annen lærer framhever det verdifulle i å ha faglige diskusjoner som omfatter flere enn klasselærerteamet:

"Vi har for lita tid til faglig diskusjon mellom oss her på skolen. Det er mest når vi har nettverksamarbeid med de andre skolene i nettverket at vi har slike faglige diskusjoner. Nettverket legger grunn for faglige diskusjoner. Der er veldig gode diskusjoner, i alle fall på det nettverket der jeg deltar." (egen logg).

Når læreren bruker uttrykket "faglig diskusjon" må en anta at det viser til *overordna* teoretisk og faglig drøfting av den typen som har foregått i gruppa i tilknytning til tema som *vurdering av teori som grunnlag for å forbedre praksis, diskusjon med gjensidig avhengighet, felles mål og partnerskap der handling knyttes til teori* (Skogen 2004).

Et tema som også har vært drøfta er å *være en lærende skole*. Når jeg spurte hvordan lærerne syntes de greide å ta erfaringene fra ulike nettverkssamarbeid med tilbake til egen skole, var svaret at læreren syntes de greide det ”*på en god måte*”. Neste lærer sa: ”*Jeg føler at skolen har kultur for innovasjon. Vi er få, snakker med alle.*” (egen logg).

For å kunne analysere og overveie gjennom refleksjon trenger en begrep å tenke i, begrep som setter navn på fenomen i skolevirkeligheten, og som samtidig blir redskap for analyse (Gundem 2003). Samtalen viser at lærerne griper tak i sentrale begrep. De starter en prosess for å samforstå, avklare og definere sin opplevde hverdag i forhold til teoretiske begrep. Deltakerne utveksla og reflektererte over erfaringer om eget utviklingsarbeid i relasjon til begrepene i den faglige teksten og visa versa, de reflekterte over aktuelle teoretiske begreper gjennom å bruke eksempler fra praksis. Dette viser at lærerne har nådd opp til trinn fire i erfaringslæringstrappa (Tiller 2006).

Lærene fulgte i mindre grad opp hverandres uttalelser. Det var ikke særlige mange tegn på at de ulike utspill følges opp med spørsmål, invitasjon til videre dialog, forlengelser eller motforestillinger. Styrken i samtalen var den åpne, spontane og umiddelbare formidlinga av egne tanker. Dette peker i retning av begynnende bestyrking og konsolidering av partnerskap (Dunst, La Pointe og Triviette 1994).

I refleksjonsbrevet etter fellesdrøftingene kommer det tydelig fram at lærerne reflekter videre over begrep og begrepsinnhold i forhold til *endring, utvikling, praktisk og teoretisk refleksjon*, etter fellesdrøftinga. De reflekterer over egen utvikling og eget endringsarbeid. Et brev uttrykker en høy bevissthet om eierforhold og samarbeid:

”For å ønske endring og utvikling, må lærerne ha brukt tid på refleksjon over eksisterende praksis og konkludert med ønske om utvikling og endring. For en lærende skole vil utgangspunktet alltid være eget ståsted med Gjennom kursing og etterutdanning vil lærerne kunne tilegne seg ny teoretisk kunnskap som vil være nødvendig for endring av praksis. Med en organisering på team og tid til å reflektere over ny kunnskap, og tid til å planlegge hvordan best organisere skoledagen/aktiviteter for å kunne få til endring av praksis. For at lærerne skal ønske å bidra til endring av praksis, er det viktig at ledelsen sammen med de ansatte kommer fram til hva som skal endres. Ny læring kan være vanskelig dersom ledelsen har bestemt tema for nytt utviklingsområde uten å ha inkludert lærerne i denne planlegginga. Den enkelte lærer gjør mange observasjoner på mange områder i løpet av en skoledag. Å reflektere over noen av disse observasjoner i lag med de andre på teamet og på den måten komme fram til andre måter å arbeide på, andre måter å løse problemer på, endring av organisering osv, er viktig og kan bidra til endring. Da er det selvfølgelig nødvendig at alle på teamet har ønske om endring og deltar i utprøving av f. eks nye måter å arbeide på.” (refleksjonsbrev I)

Refleksjonene og drøftingen viser at lærerne er i en bevisstgjøringsfase i forhold til utviklingsarbeidet. De setter ord på og avklarer forhold omkring eget læringsarbeid. Refleksjonen tyder på at de formulerer sin intuitive viten. De får satt ord på tanker om innovasjon og å være en lærende skole. Diskusjonen er slik sett erfaringsutveksling som aktiverer "taus kunnskap". Egenrefleksjon kan bidra til bevissthet om hva man vet og kan. Fellesrefleksjonen løfter nivået og kan komplettere og utdype tidligere, og generere ny kunnskap. (Gundem 2003, Møller 1997 i Tiller 2006).

I fortsettelsen, videre i aksjonslæringsprosessen forteller lærerne etter hvert at de gjennom aksjonslæringa opplever at arbeidet er nyttig, økt samarbeid, økt ferdighet og økt trygghet.

"Nyttig påfyll av fagstoff som er relevant." (refleksjonsbrev)

"Arbeidsprosessen har absolutt vært nyttig og vært med på å gjøre meg tryggere i arbeidet med veileda lesing."(refleksjonsbrev 1)

"Når vi er mange i lag og snakker om ulike emner faller ting på plass. At du kom gjorde det lettere å lese boka. Vi ble på en måte tvunget til å sette oss inn i stoffet. Jeg har sett at det har gitt mye. Opplever det når vi har besøk fra andre skoler."(siste intervjusamtale)

"Vi har hatt mange diskusjoner og refleksjoner over teori og egen praksis. Vi har faglige diskusjoner om hvorfor vi gjør som vi gjør. Vi deler på disse erfaringene og hjelper med og "låner" av hverandre oppgaver til stasjonsarbeidet.. Vi har satt fokus på veileda lesing og den tilpassa opplæring som metoden innebærer. Vi føler at prosjektet har gitt oss ny kunnskap på flere områder. Flere i lag ser lettere løsninger når teori-grunnlaget er felles. Det å lese og reflektere samtidig som vi prøver ut en ny arbeidsform, har gitt oss en bedre forståelse og trygghet i det vi har arbeidet med. Det har nok også ført til at vi har blitt flinkere til å takle utfordringer vi møter. Vi har blitt tryggere på teori og praksis. Med at hele teamet er med, gir det oss en trygghetsfølelse i arbeidet, vi støtter hverandre i det som kan være vanskelig og i organiseringa av veileda lesing." (sammensatt sitat fra brev etter siste intervjusamtale)

Disse sitatene tyder på at lærerne gjennom arbeidet har opplevd at praktisk- teoretisk individuell og felles refleksjon korresponderer med egen praksis og deres behov for utvikling og endring. Lærere gir uttrykk for at arbeidet med refleksjon og lesing har ført til økt forståelse og økt trygghet. De forteller mer omfattende og har hyppigere erfaringsutveksling. De opplever å være blitt flinkere til å takle utfordringer. De formidler og sprer sine erfaringer ved at andre skoler kommer på besøk og får demonstrasjon. Aksjonslæringa med praksisteoretisk refleksjon har ført til bedre forståelse av arbeidet, og lærerne synes de bedre kan møte utfordringene. De opplever at de er trygge nok til å ta mot besøk fra andre skoler og formidle erfaringene. De ser at de har en rolle i å utvikle kontinuitet i arbeidet oppover i klassetrinnene på

skolen og de ser at de er i stand til å formidle sin kunnskap til andre lærere ved skolen (mellomtrinnet).

"I fjor besøkte vi skoler andre steder i landet, i år er det vi som tar i mot besøk og formidler våre erfaringer til lærere fra andre skoler i vår kommune. Det gjør at vi er blitt tryggere i det vi gjør, og vi ser at vår rolle i skoleutviklinga er viktig slik at det kan bli kontinuitet oppover på trinnene. Vi ser at vi er i stand til etter hvert å formidle vår kunnskap videre til lærerne på mellomtrinnet."(samling av sitat fra fellesbrev etter siste intervju samtale)

De skriver om opplevelse av støtte:

"Forutsetninga for å lykkes er at ledelsen viser interesse, støtter oss og legger til rette for at vi skal kunne utføre arbeidet. Det er god hjelp i å ha en ledelse som forstår at det vi holder på med krever stor arbeidsinnsats og gir oss positive tilbakemeldinger." (siste felles brev)

Hvis det kom ny litteratur, f.eks. om veileda skriving, tror vi at dette er en god modell å jobbe etter. (ITI modellen) Når det gjelder annet utviklingsarbeid, er det vel slik at vi må sette oss inn i teorigrunnlaget for å kunne bidra i en diskusjon." (siste fellesbrev)

Dette er tegn på at det skjer utvikling; fra at lærerne opplevde ytre og kanskje utidig press og gir uttrykk for avvisning og motstand ved initiering av endringstiltak for læring i skolen, til at de ved gjennomføring av læringstiltak opplever økt bevissthet om egen praksis og kobling til teoretisk viten.

"Vi har hatt et svært godt samarbeid og et godt samarbeidsklima."..Vi er alle blitt tryggere på oss selv, vi ser vi har hatt stor utvikling på mange områder. (siste fellesbrev)

Lærerne gir uttrykk for samhold, felles satsing, utvikling av personlige evner, økt sjøltillit og økt kompetanse. Dette er tegn som klart knytter lærerne sine uttalelser til opplevelse av styrking. (Dunst, Triviette og La Pointe 1994) Lærerne opplever at arbeidet er nyttig. De internaliserer mål for arbeidet, de opplever økt kontroll og økt kompetanse. Denne opplevelsen skaper grunnlag for det Menon (2001) kaller for *psykologisk empowerment, self- efficacy, (kraft)*. Gjennom aksjonslæringa opplever lærerne å få økt kraft. Dette er sammenfallende med funn i knytta til økt lærerkraft gjennom aksjonslæring i andre undersøkelser (Furu 2007).

Enkelte lærere i undersøkelsen gir også uttrykk for ulik oppfattelse av deler av aksjonslæringa. Noen gir uttrykk for at *fellestida skulle vært brukt til planlegging av praktiske aktiviteter for elevene* (fellesbrev). Andre leste litteraturen på egenhånd og *"skulle ønske vi kunne brukt meir av tida på å drøfte betydningen"* (siste intervju samtale). I fellesbrevet reflek-

terer lærerne over at det vel er slik at de må sette seg inn i teorigrunnlaget for å kunne bidra i en diskusjon, og at de synes det blir for lita tid til å arbeide med utviklingsarbeid på denne måten. (aksjonslæring) Ulik opplevelse og oppfatning av enkeltdeler anses å være forventa i en så gjennomgripende gruppeprosess som denne aksjonslæringa. Lærerne opplever også å ha ”for lita tid til det de skal rekke over i løpet av ei arbeidsuke”, og de gir uttrykk for en opplevelse av at arbeidet i aksjonslæringa må gjøres ”..... på toppen av det ordinære arbeidet.....”(siste refleksjonsbrev) Dette kan tyde reservasjon, at systematisk pedagogisk utviklingsarbeid ikke er godt internalisert som en integrert og nødvendig del av undervisninga.

5.1.3 Oppsummerende analyse

I starten var det ledelsen og jeg som la innledende planer og tilrettelegging for aksjonsforskning og aksjonslæring. Dette gir aksjonslæringsprosjektet et innledningsvis preg av *top down* perspektiv. Lærerne kom mer aktivt med i *Informasjons- og samarbeidsmøtet*. I starten ga lærerne signal som kan tyde på at de opplevde aksjonslæringa som et ytre press og en form for *utidig inngrep*. De ga signal som kan forstås som avvisning av aksjonslæringa og en viss motvilje mot å delta. Innledningsvis hadde lærerne ikke utvikla eierforhold til aksjonslæringa.

I prosessen er det imidlertid klare tegn på at lærerne tar tak i organiseringa av aksjonslæringa. Deres engasjement og innflytelse fører til endringer som de opplever som bedre tilrettelegging. De er med på å bestemme og de utøver større kontroll med prosessen. Medbestemmelse, innflytelse og kontroll er faktorer som bidrar til bestyrking (Menon 2001, Lassen 2002). Økt kontroll og sterkere engasjement er faktorer som bidrar til økt bottom up styring (Menon 2003). I aksjonslæringsprosessen skapes en større grad av *bottom up* prosess. Aksjonslæringsprosessen inneholder elementer både av *top down* og *bottom up*. De ansatte er mer engasjert og styrer, og ledelsen styrer. Dette skaper grunnlag for et godt resultat i henhold til Moos (2003). I forhold til dimensjonen ”driv” i skoleutviklingskuben til Schratz i Moos (2003) er innledningsvis sterkeste perspektiv at ledelsen ”dytter” aksjonslæringa i gang. I fellesdrøftinga i første læringssyklus fører lærerne sitt engasjement til justeringer av aksjonslæringa. Den tilpasses slik at den ble opplevd å være bedre tilrettelagt i forhold til deres daglige virksomhet. Lærerne drøfta, reflekterte og tenkte over ulike roller i utviklingsarbeid, og de uttrykte økt begrepsbevissthet. I prosessen fortalte lærerne at felles refleksjoner og drøftinger over teori og egen praksis gjennom aksjonslæringa har bidratt til at de er blitt flinkere til hyppig erfaringsutveksling, de støtter hverandre og deler ideer. De formidler motivasjon, de støtter hverandre og forteller etter hvert om et svært godt samarbeid. Dette er uttrykk som også peker på utvikling av sterkere ”driv” blant lærerne.

Deltakerne ga uttrykk for at faglige diskusjoner bidro til opplevelse av utvikling og kompetanseheving. Lærerne fortalte at de så nytte i aksjonslæringsarbeidet. De framhevdde at alle er blitt tryggere på seg sjøl, tryggere og flinkere til å møte utfordringer i arbeidet med veileda lesing (EYLP). De mestrer å dele sine erfaringer internt og eksternt. Gjennom prosessen utforsker lærerne sin egen praksis. De reflekterer, drøfter og knytter egen praksis i EYLP opp mot mer overgripende faglige og teoretiske perspektiver. Lærerne utvikler og tilpasser undervisninga. De legger planer for utvikling og satsing for neste skoleår. Lærerne viser etter hvert økt eierforhold til det som skjer og til det nye som skal skje. De forteller om god hjelp i at ledelsen viser interesse og legger til rette for arbeidet. Lærerne fortalte om sterkere samhold, økt selvtillit, personlig makt og økt motivasjon og utvikling av personlige evner. Dette er klare tegn som i forhold til teori om bestyrkning (Dunst, Triviette og La Pointe 1994, Lassen 2002) er tegn på at lærerne opplevde styrking.

Det er også tegn som tyder på reservasjon, at lærerne ser og opplever positiv vekst og utvikling, men at de også opplever at arbeidet tar tid og er krevende. Dette peker på et behov for at pedagogisk utviklingsarbeid systematisk organiseres og tilrettelegges som en vanlig del av virksomheten.

Neste del handler om faglig og didaktisk kompetanse som brukes, og som utvikles gjennom aksjonslæringa og hvordan didaktisk arbeid virker inn i implementeringsarbeidet.

5.2 Implementering av Early Years Literacy Program

Dette avsnittet handler om den faglige utviklingsprosessen med implementering av EYLP. Arbeidet starta som tidligere nevnt som en del av første læringsssyklus. Dette avsnittet handler om tema II: tilpassa opplæring, tema III: forebygging av lese-, og skrivevansker og tema IV: *”hvordan kan EYLP bidra til bedre TPO sett i forhold til å forebygge lese-, og skrivevansker”*. Her belyses også de forandringer/ endringer som gjøres i forhold til praksis i EYLP.

5.2.1 Tema 2: Tilpassa opplæring

Fellesdrøftingen ble innleda ved at alle leste hver sin del av artikkelen *”Tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole”* Gamlem (2006). Denne teksten ble også lest som *”Læring gjennom samarbeid”* (Hjertaker 1984), (se også s.50 og nøkkelord i vedlegg 13). Samtalen etterpå ble innleda ved at lærerne utveksla erfaringer. De gikk ikke nærmere inn i andre sine historier, med spørsmål eller kommentarer, før en av lærerne fortalte om et konkret problem:

Etter ei kartlegging av leseferdigheter blant elevene ble det dannet nivågrupper for *veileda lesing (EYLP)* (se s. 16). Fire elever kom i gruppe på ”grønt nivå” (Simsalabim 2003:6:50ff). I løpet av kort tid viste det seg at tre av elevene leste bedre enn først antatt. De hadde ferdigheter og behov for opplæring på ”blått nivå”. Én elev hadde fortsatt behov for å arbeide etter ”grønt nivå”. Læreren syntes ikke at eleven kunne være alene. Blant annet kunne det sosialt sett medføre vansker (egen logg). Lærerne grep tak i dette dilemmaet, denne problemstillinga, som jeg her kaller *plassering i nivågrupper*. Gjennom ei rekke spørsmål og problemstillinger drøfta småskoleteamet flere problemstillinger: ”Hva kan det å være i ei aldersblanda gruppe bety for eleven sin sosiale og faglige læring? Hva slags valg medfører størst fordel for eleven sin tilpassa opplæring? Kan skolen organisere i aldersblanda grupper? Hva kan eventuelt bli konsekvens av dette?” (egen logg).

I dialogen var det klare tegn til at de bruker de andre sine stemmer på en ”kvalitativt god måte” (Dysthe 2001). Det var eksempler på betinga åpne spørsmål, uttalelser som ble formulert som muligheter, med verbale uttrykk for ønsker, uttrykk for vilje eller oppfordring, eksempelvis som: ”kanskje vi kunne...” Å stille slike spørsmål, invitere til motinnlegg og videre samtale, er tegn på ”fruktbar dialog” (Dysthe 2001, Skagen 2001). Lærerne viste vilje til å lytte og forstå og bruke den andres ord som redskap for sjøl å tenke (Dysthe 2001). Lærerne vurderte relasjonene mellom *elev og læreforutsetninger, mål, fag, innhold, arbeidsmåte (metode)*. Dette knytter refleksjonen til didaktisk relasjonstenking slik det er presentert av (Gundem 1998, Imsen 2006). Lærerne fremma tanker om muligheter, begrensninger, og reiste spørsmål. I diskusjonen ble alternative løysninger fremma som muligheter. Blant annet drøfta de mulighet for å organisere aldersblanda undervisning. Elever kan ved aldersblanda undervisning tilhøre ei gruppe av elever fra høyere eller lavere klassetrinn, kanskje så lavt som to klassetrinn ned eller opp. Gjennom drøftinga fortsatte læreren sin fortelling. En helhetlig vurdering førte til at **alle** elevene på gruppa fikk arbeide på ”blått nivå”.

Ved at hele teamet er med på å reflektere over og drøfte en felles problemstilling ble det her skapt større distanse til hendelsene i hverdagen. Dette er eksempel på refleksiv distanse til egen praksis, på nivå 2 (Tiller 2006). Dette gir nødvendig avstand for økt perspektiv når de drøfter hvordan de på best mulig måte kan tilpasse opplæringa gjennom tilpassa nivåplassering av elever. Ved økt distanse og ved å avsette rom for refleksjon i en travel hverdag skapes grunnlag for å lære av de erfaringene en gjør (Møller 1997 i Tiller 2006).

Refleksjonen var grunnlagt i praksis, egenerfaring gjennom handling. Dette knytter refleksjonen til praksistrekanten P1 nivå (Løvli 1972). Aksjonslæringa forgikk som planlegging, begrunnelse og bruk av erfaringsbasert eksplisitt teori, ved samhandling mellom flere lærere.

Dette knytta arbeidet til P2 nivået (Op.cit). Refleksjonen og aksjonslæringa var også knytta til P3- nivået fordi det dreier seg om metarefleksjon ettersom arbeidet i en viss grad knyttes til overordna tenkning **om** teoriene (Imsen 2002).

Drøftinga foregikk som en åpen dialog, mestringsbasert samhandling, samarbeid og åpen kommunikasjon med felles satsing på å reflektere over, fremme forslag til og finne løysninger. Kommunikasjon og samhandling viste tegn til å være på et likeverdig plan, og de ga autoritet og anerkjennelse til den andre sin opplevelse og ressurser. Dette er tegn på en styrkende prosess. Det har sammenheng med å skape en positiv følelse av å ha kontroll over eget arbeid. Slike tegn tyder på at aksjonslæringa bidro til opplevelse av styrking.

I refleksjonsbrevet etter emnet "tilpassa opplæring" reflekterer lærerne videre over tilpassa opplæring i relasjon til EYLP. To av brevene sammenfatter det alle uttrykker:

"Tilpasset opplæring for alle: menes at alle elever skal få en opplæring i tråd med egne evner og forutsetninger, det være seg arbeidsmåte, tempo, antall oppgaver etc. Undervisningen skal tilrettelegges slik at alle kan oppnå mestring på eget nivå og samtidig ha noe å strekke seg etter/utvikling. Det kan eksempelvis gjøres ved bruk av metoder som EYLP."(refleksjonsbrev I)

"En opplæring som er tilpassa den enkelte elevs forutsetninger, ønsker og behov. Denne læringa bør i størst mulig grad foregå i et læringsfellesskap. Da vil behovet for tilrettelegging og inkludering være svært nødvendig. Det vil samtidig være et dilemma hvordan alle, også de med tilpassa/ individuelle oppgaver skal nå læreplanens faglige mål. "(refleksjonsbrev I)

5.2.2 Tema 3: Forebygging av lese- og skrivevansker

Dette tema er overordna i den andre læringssyklusen. Egenrefleksjonen er knytta til "Å lese for livet" kapittel 1 og 2 (Cappelen 2002). Læringssyklusen er som tidligere nevnt endra (se s. 48). Fellesrefleksjonen starta derfor med at lærerne leser hver sin del av: "Forebygging av lese- og skrivevansker" av Høigård (2001) som "læring gjennom samarbeid" (se s.50). I fellesskap ble teksten gjennomgått. Nøkkelord ble etablert på flip-over- blokka (se vedlegg 18). Handlinga i begynnelsen av felledrøftinga var *lesing av faglitteratur*. I litteraturen avklares først begrepene *dysleksi, dyslektikere og forebygging av lese- og skrivevansker*. Deretter handla det om *innsatsområder* for forebygging av lese- og skrivevansker. Videre drøfta egen praksis med EYLP i forhold til faglitteratur om forebygging av lese- og skrivevansker.

Debatten ble innleida ved at en av lærerne fortalte: "Tenk! Før arbeidet vi med kun med språklig bevissthet i første klasse - et helt år" (egen logg). Samtalen videre dreide seg om ulike tanker og erfaring knytta til at formell og systematisk lese- og skriveopplæring for kort tid siden starta i 2. klasse. Begynneropplæringa var da basert på *Læring på talespråkets grunn*

(LTG-metoden), (Leimar 1984). En lærer tilføyer: *"Jeg-forankra tekstskaping etter LTG gir elevene et godt grunnlag for egenopplevelse av skriftspråket"* (egen logg).

Etter disse ytringene om LTG-metoden skifta emnet. Neste lærer fortalte at de erfarer at det på alle klassetrinn er elever som er dårlig stimulerte når de begynner på skolen. *"Vi ser noen – noen ser vi ikke - vi har ingen til å ta seg av dem vi ser."* Videre ble snakka de om at skolen ikke får tildelt ekstra ressurs for svake elever før de har fått en diagnose. Lærerne fortalte at det tar veldig lang tid å få en diagnose. Elevene må vente i opptil to år på å komme til PPT.

Neste taler vinkla samtalen inn på foreldresamarbeid. For å forebygge utvikling av "ond sirkel" fortalte læreren om en positiv erfaring om samarbeid med skriftspråkstimulerende aktiviteter. Foreldrene var aktive deltakere med hjemmeaktivitet. Det nære samarbeid opplevdes som en sterkt medvirkende faktor til at eleven raskt utvikla seg inn i *laveste midtsjikt*. Deretter dreide innleggene om erfaringer knytta til *"motivasjon"*, *"medelever som rollemodeller"*, *"om aktive elever og god effekt"*. Lærerne fortalte også om erfaringer der tiltak ikke har gitt effekt (egen logg).

En sentral del av teorien som ligger til grunn for denne praksis-teori-refleksjonen er lest og gjennomgått i nær tid, rett før drøftinga finner sted. Lesing og drøfting av teori er slik sett på handlingsplanet for denne refleksjonen. På den ene siden kan dette medføre at refleksjonen preges av å være svak og usynlig. Språkbruken viser indikativ, vanlig fortellende form. I ytringene er det få uttrykk for ønsker, mulighet, spørsmål, refleksive eller undrende ytringer, som kan åpne for innspill fra de andre deltakerne. Deltakerne følger i liten grad opp de andre sine uttalelser. Refleksjonen kan slik sett knyttes til refleksjonsnivå 1 hos Møller (1997).

På den andre siden presenterer lærerne sine umiddelbare tanker og assosiasjoner. Kommunikasjon sees som åpen og mestringsorientert. Gjennom verbal fellesrefleksjon satte de ord på og delte sine erfaringer og umiddelbare tanker. Dette kan bidra til at lærerne øker egen bevissthet om sin praksis, og de får innsyn i andre sin praksis og erfaring gjennom deres beretninger. Egenrefleksjon over egen erfaring er nødvendig for å kunne distansere seg fra rutiner og handlingsmønstre. En kan se det som problemstillinger på denne måten blir løfta opp på et felles nivå. Erfaringer deles. Kollegiet kan få et felles grunnlag for å frambringe kunnskap som bidrar og hjelper fram handlingskompetanse. Kunnskapen vil komplettere og utdype den teoretiske viten. Systematisk samtale og drøfting lærerne mellom om undervisning og profesjonalitet er nødvendig for at læreren skal kunne distansere seg fra rutiner og handlingsmønstre, og er grunnlag for bevisstgjøring om hva en kan og vet, og hva en ikke kan og ikke vet (Gundem 2003).

I refleksjonsbrevene etter temaarbeidet er det tegn på at skriverne bearbeider, og skaper dypere mening ved å reflektere teori i forhold til egen praksis. En av lærerne skriver først nøkkelord i tilknytning til teorien som ble tatt opp i fellesarbeidet, og uttrykker sin egenrefleksjon:

”Derfor er det viktig å oppdage barn med dysleksi tidlig, og prøve å forebygge at man unngår å komme inn i en negativ utviklingsspiral. Gode generelle språkferdigheter og gode allmennkunnskaper er grunnleggende viktig for at barn skal lykkes med lesing. I tillegg er motivasjonen viktig, barnet må sjøl ønske å bli en god leser.” (refleksjonsbrev II)

Videre under overskrifta ”Viktig, og kanskje avgjørende med tanke på forebygging.” er nye nøkkelord fra Høigård (2001) presentert. Konklusjonen viser tegn på egenrefleksjon: ”EYLP favner mange av punktene ovenfor, og gir til en viss grad mulighet for å forebygge, men er ikke alene tilstrekkelig.”(refleksjonsbrev II). To andre lærere reflekterer over praksis og teori og skriver:

1) ”Det er viktig at man begynner tidlig med å stimulere barna for lese- og skriveutviklingen, og at det er godt samarbeid mellom barnehage/skole og hjemmet. Lese- og skrivevansker er et sammensatt og uensartet problem, så tidlig kartlegging og oppfølging av eleven er viktig, slik at tiltak kan settes i verk. Elevens følelse av mestring er essensielt for videre utvikling. Forebygging av lese- og skrivevansker betyr å gi eleven gode forbilder i lesing og skriving (vise nytteverdi), bygge gode allmenn- og språkkunnskaper, og arbeide for at motivasjon og tiltro til egne evner er positiv. Slik jeg ser det, gir EYLP en mulighet til å fange opp og forebygge lese- og skrivevansker. Eleven får oppgaver tilpasset eget nivå og erfaring, og får oppfølging i mindre gruppe. Jeg tror at vi ved å bruke EYLP som metode kan gi en bedre tilpasset opplæring enn vi kunne ved å ikke benytte denne.”

“Slik jeg opplever EYLP, gir vel nettopp metoden et godt grunnlag for forebygging. Jeg opplever at artikkelen ”Å forbygge lesevansker” og de første kapitlene i ”Å lese for livet” har et sammen fallende innhold. Det artikkelen sier om forbygging, er vel noe av grunnlaget for EYLP.” (refleksjonsbrev II)

2) ”Teksten gir også god oversikt over grunner til lesevansker, for meg var dette en oversiktlig liste som kan være til god hjelp i kartleggingsarbeidet av leseferdigheter. Teksten gir meg også en påminnelse av nødvendigheta av å hjelpe barnet til å ta i bruk gode strategier for å utvikle leseferdigheter før dette har blitt et så stort problem for barnet at det kan føre til dårlig selvbilde og negativ personlighetsutvikling. Teksten gir videre en grei framstilling av hva dysleksi (spesifikke lese- og skrivevansker) er, og at det først og fremst knyttes til avkodingsaspektet ved lesingen. Vanligvis har problemet ingen sammenheng med intellektuell begavelse. Videre viser artikkelen til tre områder som er viktig for forebygging sv lesevansker; Høytlesing, arbeid med fonologiske bevissthet og personlige erfaringer med skriftspråket. Dette er vel grunnlaget for EYLP? Arbeidet med EYLP på NN trinn har vel foreløpig vist at dette er en god metode for lese- og skriveopplæring. Kanskje mer enn i andre metoder har vi her muligheter til å tilpasse opplæringa til den enkeltes nivå, starte der barnet er med utgangspunkt i barnets erfaringer. Når lesegruppa tilnærmer seg en tekst ved at lærer

stiller spørsmål, vil elvene ta i bruk strategier for å forstå innholdet, noe som kan bidra til at eleven får et positivt forhold til det å lese.” (refleksjonsbrev II)

”Slik jeg ser det, gir EYLP en mulighet til å fange opp og forebygge lese- og skrivevansker. Eleven får oppgaver tilpasset eget nivå og erfaring, og får oppfølging i mindre gruppe.” (refleksjonsbrev II)

En stor del av kunnskapsbasen som utvikles har vært bearbeida mentalt underveis i prosessen, gjennom drøfting og erfaringsutveksling og mens lærerne skriver refleksjonsdagbok. I refleksjonsbrevene kommer videreføring av teoriforankra refleksjon til uttrykk. Teori bidrar til at lærene kan tolke sin erfaring på måter som ellers ville være vanskelig å få til. Aksjonslæringa er med dette løftet til nivå fire i erfaringslæring (Tiller 2006). Skriftliggjøring av refleksjonen bidrar til at lærerne setter ord på egen praksis og resultat etter praksis- teoretisk refleksjon.

”møtene og tekstene har helt klart bidratt til ny kunnskap om og refleksjon omkring det arbeidet vi driver med. Jeg har blitt mer bevisst i forhold til lese- og skriveopplæringa, og jeg tror det har gjort at jeg har blitt flinkere til finne bedre tilpassa oppgaver.” (refleksjonsbrev II)

5.2.3 Tema 4: EYLP, tilpassa opplæring og forebygging av lese- og skrivevansker

Tema for det tredje fellesmøtet er problemstillinga: *”Hvordan kan Early Years Literacy Program bidra til bedre tilpasset opplæring sett i forhold til å forebygge lese, og skrivevansker?”* Litteratur som skal knyttes til egenrefleksjon i denne syklusen er: *”Å lese for livet”* kapittel 3, 4 og 5. Noen av lærerne har tidligere i prosessen reist problemstillinger knytta til at de gjennomfører tre parallelle aktiviteter i begynneropplæringa.. Noen opplevde et stort læringstrykk i første klasse. Innledningsvis viste jeg til kapittel 3: 39 i *Å lese for livet* (Cappelen 2003). Innholdet her handler blant annet om *abc – opplæring* og peker på differensiert og behovstilpassa bokstavopplæring. Blant uttrykkes det også at en ikke skal kaste bort tiden ved bokstavleker for de elevene som allerede kan bokstavene.

En av lærerne fortalte først om lesepedagogisk tradisjon ved La skole. Til 1985 brukte de syntetisk lesemetode. Etter det anvendte de deler av LTG – metoden.(Leimar 1974). Historia utløste en dialog blant lærerne om LTG metoden. De utveksla erfaring om hvordan de opplevde at det i tekstsapinga i LTG- metoden kunne være vanskelig å få elevene til å skrive gode språklige tekster. Ved skolen brukte de ikke metoden akkurat slik den var ment å brukes, de brukte blant annet også ferdige tematekster. Lærerne sa at de fram til no har brukt *”det beste fra analytisk og det beste fra syntetisk metode. Vi bruker en blandametode.”* I samtalen kom det også fram at de i forhold til elever som har spesialpedagogisk tilrettelagt undervis-

ning basert på individuell opplæringsplan (IOP) også i dag tildels bruker rein syntetisk metode.

Etter denne samtalen fortsatte det som kan karakteriseres som en frisk ”Flurries of talk” (Engeström 2008, se s. 23) Lærerne forteller om sine erfaringer med bruk av EYLP. Den ene tok ordet etter den andre, og det var nesten ikke pauser mellom hvert innlegg, praten gikk. En lærer fortalte at elevene må oppleve å ha et mål med å lære seg å lese. En annen forteller om elever som de har vært bekymra for har vist å få eksplosiv læringskurve etter at de starta med EYLP (veileda lesing). De så imidlertid også at det fremdeles er elever som er veldig svak. En tredje fortalte at elevene holdes lengre på begynnernivå. Det vil si en lengre periode med språkstimulering, og at dette er den del av EYLP og nivåbaserte grupper. Videre fortelles at de har mye større fokus på kartlegging enn før. En lærer prata om elever som gjerne vil lese bøker, og som har valgt for vanskelige lesebøker når bokbussen har vært på besøk. Ho snakka med eleven om dette, om mestring og å sette seg mål for leseutviklinga. Etter slike samtaler har elevene valgt bøker de kunne mestre. Et innlegg satte igjen fokus nivågruppeplassering av elever og at de opplevde det som vanskelig å skifte nivå på lesebøkene for noen av elevene. I første klasse har elever blitt stående på grønt nivå. Likevel har de latt eleven følge de andre elevene på gruppa når de utvikla ferdigheter og fikk arbeid på blått nivå. Det ble begrunna med at det var den beste og eneste løsning for at eleven skulle få tilhøre ei gruppe. Samtalen fortsatte på samme måte. Lærerne formidla sine tanker og refleksjoner knytta til egen praksis. Ytringene tyder på at de i lag tenker gjennom positive og negative hendelser/ erfaringer i egen praksis:

”Språklige begreper brukes mye tidligere enn før. På slutten av blått nivå settes fokus på grammatikk. Allerede i første klasse snakker vi om tegnsetting.”

”En side ved nivåtilpassa grupper er at vi kan snakke med ungene om det de trenger å øve seg på. Det kan gi dem ny driv ved at vi snakker med dem om at de snart kan få bøker som er litt vanskeligere, men at de før det må øve litt ekstra slik at de greier å lese de nye bøkene.”

”Elevene er veldig glad i rollespillene som er i noen av bøkene”. Det er ”noe” med småbøkene som motiverer. Ungene sier at bøkene er artige, og de synes at de lærer mye når de leser faktabøkene.”

”Gjennom nivåtilpassa bøker opplever elevene mestring og at det gir læring. På gruppene differensieres oppgavene, de fleste elevene vil lese høgt, aleine for de andre.”

”Noen unger ikke har lest hjemme, da tar vi det opp med den enkelte og prøver å motivere for å gjøre lekse.”

”Et resultat av EYLP er en rutine i at foreldrene registrerer på et lesekort når de leser lekse hjemme.”

”En av lærerne har begynt å ringe hjem når ho etter tre gjentatte ganger ser at elevene gjentatt ikke har lest hjemme. Det gir resultat, foreldrene forstår og er positive. Foreldrene er forberedt på dette gjennom at det ble tatt opp på foreldremøte rett etter skolestart. De har også sendt skriftlig informasjon om at dette vil være gjeldende praksis.”
(sitatene over er fra min egen logg)

Videre reflekterte de over at tema i småbøkene i Simsalabim kan være problematiske. De er direkte oversatt fra engelsk. En av lærerne fortalte at en av nivågruppene hadde ”sj”- lyd som tema. Leseboka inneholdt kun ett ord med ”sj”- lyden. Samtalen handla om at småbøkene har flere tema og illustrasjoner som ikke er helt relevante for nordnorske forhold. For eksempel handler ei bok om cowboyer, noe de anser som lite nært og kjent for elevene. De ser også at ved ulike temaarbeid, kan for eksempel lesetekstene handle om noe helt annet. Lærerne drøfta arbeidet etter LTG - metoden der det var mulig å velge tekster, rim, regler og dikt som kunne anvendes i arbeid med ulike tema. De reflekterte over at ved bruk av LTG- metoden var alle elevene sammen om alle tekstene. Dette så de ikke som særlig grunnlag for tilpassa undervisning. De fortalte at de ikke fikk differensiert på samme måte da som no. En tanke som ble fremma var at det kunne vært positivt om samme type bøker som Simsalabim hadde norske relevante tematekster. Likevel synes de Simsalabim-leseverket er godt med nivådifferensierte og faglig gode tekster.

I drøftinga satte de ord på sine erfaringer. Ved å sette ord på sine erfaringer forvaltes den, den brukes gjennom fellesrefleksjon. Ord ordner erfaringer og skaper et godt eierforhold til daglig erfaring. Slik refleksjon er en bærende kraft der erfaring konverteres til læring. (Tiller 2006). I siste brevet skrev lærerne:

”Vi er blitt flinkere til en hyppig erfaringsutveksling. Det har nok også ført til at vi har blitt flinkere til å takle utfordringer vi møter. (siste fellesbrev)

“Flere i lag ser flere muligheter enn en alene. Ulike erfaringer gjør at vi har større utbytte av de erfaringer vi gjør”. (siste fellesbrev)

Vi har faglige diskusjoner om hvorfor vi gjør som vi gjør. Vi deler på disse erfaringene og hjelper med og ”låner” av hverandre oppgaver til stasjonsarbeidet. Det gjør at vi er blitt tryggere i det vi gjør ” (siste fellesbrev)

Lærerne setter her ord på erfaringer knytta til praksis med EYLP som veileda lesing og stasjonsarbeid. Gjennom refleksjonen kan en se at de formulerer sin intuitive viten. De aktiverer

og formulerer "taus kunnskap". Fellesrefleksjonen bidrar til bevissthet om det de kan og vet, og de løftes in i et fellesskap, som kan bidra til å komplettere tidligere kunnskap, utdype og generere ny kompetanse.

5.2.4 Tema som oppstod underveis a) "plassering av elever i nivågrupper"

Problemstillinga fra arbeid med tema 2) tilpassa opplæring: *plassering i nivågrupper* bearbejdes og reises flere ganger i aksjonslæringsprosessen. Det kommer til uttrykk i møtene, gjennom refleksjonsbrevene og i siste intervjusamtale. Gjentatt behandlinga av tema viser utvikling, bevegelse ved at lærerne sirkler fram og tilbake, og behandler et problem gang på gang, gjennom prosessen utvikler de større kunnskap. Læringa gikk ikke i en endeløs tematisk ring, men for hver runde oppdaga de nye sider av saken. Det er tegn til at arbeidet og samtalene tok en spiralform. Det var ikke en lineær prosess, men den kan beskrives som: *"a vessel on a giant potter's wheel, emerging gradually as each teacher shaped it and added to it"* (Engeström 2008: 95).

I siste brevet forteller lærerne:

"Vi ser at noen barn som kommer til skolen mangler de grunnleggende fonologiske og språklige ferdigheter. Vi ser at ved å bruke veileda lesing klarer vi å løfte alle elever fra det nivå vi møter dem på ved skolestart. For de fleste betyr det en framgang i ferdigheter, men vi ser også at for noen er til og med det enkleste for vanskelig. Utfordringa blir da at de øvrige på ei gruppe går videre, mens en svak elev ikke klarer å henge med og har behov for egen tilrettelegging. Ved likevel å delta på ei gruppe der de øvrige ligger noe over, kan denne eleven delta i et fellesskap med andre fra klassen, ha noe å strekke seg etter og føle seg som en del av gruppa. (avsluttende felles brev)

"Vi kan ikke ha bare to elever på ei gruppe, de er derfor plassert på gruppe med elever på høyere nivå, og har samme bøker som disse. Vår oppgave er å gjøre boka enklere, vi gjør om språk og gjør om nivå. Vi må tilpasse innholdet. Vi tar opp og snakker med de svakeste om emner som er på deres nivå." (egen logg siste intervjusamtalen)

5.2.5 Tema som oppstod underveis b) ny praksis i begynneropplæringa i første klasse

I slutfasen er det tegn som tyder på at lærerne har brukt tida mellom fellesdrøftingene aktivt. Behov for å drøfte aktuelle tema fra fellestida nærmere har ført til videre drøfting blant lærerne knytta til den enkelte klasse.

"Tida vi hadde til rådighet på møtene med student, gjorde at vi satt igjen med en følelse av at snakkedelen blei for liten. Det blei ofte lesing og skriving. Men vi har til dels tatt drøftinga på teamnivå. (siste felles brev)

Et tema som ikke blir drøfta særlig i fellestida er knytta til stort læringstrykk i første klasse. Tidlig i aksjonsforskningsprosessen forteller lærerne knytta til første klasse at de opplever stort læringstrykk for elevene. Den første leseopplæringa gjennomføres med tre parallelle innlæringsmetoder. Tre lærere skriver:

1) ”Jeg ser også at det blir et stort læringstrykk på 1. trinn, samtidig som de har bokstavinnlæring skal de ha stasjonsundervisning” (refleksjonsbrev I).

2) ”Norskundervisningen på 1. trinn er flerdelt: vi jobber med språkleker parallelt med bokstavinnlæring og stasjonsarbeid (hvor veiledet lesing/EYLP er en av stasjonene). Mens elevene i språklekene og bokstavinnlæringen får felles, tilnærmet lik undervisning, er opplegget i stasjonsundervisningen differensiert til den enkelte gruppe (nivåbaserte grupper på 4-5 elever)” (refleksjonsbrev I).

3) Vi ser at det er et stort læringstrykk og læringsglede hos elevene på 1. og 2. Trinn. I forebygging av lese – og skrivevansker vektlegger jeg den grunnleggende opplæringa i norsk, der vi fokuserer på språk- og begrepslæring. Det er et grunnleggende og viktig arbeid som legges ned i barnehage og på 1. trinn. Begynneropplæringa på 1. trinn er viktig og at de elevene som trenger lengre tid her bør får det.” (refleksjonsbrev I).

I den siste intervjusamtalen tar på nytt en av lærerne igjen opp den følte problemstillinga: ”*det er hektisk med bokstavinnlæring og veileda lesing/stasjoner, samtidig, parallelt. To daga i uka har vi felles bokstavinnlæring*” (egen logg). Dette har ikke vært tema i fellesdrøfting. I fellesbrevet fra alle lærerne forteller de likevel om resultatet, om implementering som resultat etter atdrøftinger på klasseteam. Det siste brevet tyder på at problemstillinga også ble tatt opp som fellesdrøfting, i alle fall ved refleksjon og skriving av fellesbrevet:

”Vi må ta utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger, ønsker og behov. Parallelt med bruk av veileda lesing må vi vektlegge språkleker. I år starta første trinn med veileda lesing i november. De erfaringer vi har gjort her, gjør at vi til neste år i stasjonsarbeidet bruker språkleker på en betjent stasjon før vi begynner med veileda lesing i småbøkene. Det vil oss hjelpe oss i kartlegginga vi trenger for å sette sammen grupper etter nivå, samtidig som vi øver inn stasjonsarbeid. Det vil også kunne gi oss oversikt over hvem som vil ha behov for ”Ny start”. Bokstavinnlæringa kjøres parallelt med stasjonsarbeidet, det leses da en felles tekst som tar utgangspunkt i bokstaven det arbeides med. Vi føler at denne arbeidsformen gir oss god oversikt over hva eleven kan. Læreren blir utrolig viktig, hun blir den som tilrettelegger undervisninga ut i fra den enkelte elevs nivå, noe som kan bli avgjørende for den enkelte elevs utvikling av lese- og skriveferdigheter.” (siste felles brev)

5.2.6 Tema som oppstod underveis c) *Hvorfor praktiseres felles bokstavinnlæring?*

I siste intervju samtale ønska jeg å få vite mer om hvorfor lærerne velger *felles* bokstavinnlæring som en parallell metode til veileda lesing i EYLP. Jeg viste igjen til ”Å lese for livet” (Cappelen 2003a). Der det blant annet framheves at elevene ikke trenger å lære det de allerede kan (se også s. 59) En lærer fortalte at: ”Vi må det fordi vi er forplikta til det gjennom skolen sin norskopplæringsplan.” (egen logg)

Dette kan være tegn på at en opplevelse av handlingstvang. Bestemmelsen i skolen sin opplæringsplan kan virke som et hinder for aktivt å ta opp mulighet for å differensiere bokstavinnlæringa. Fast og felles for alle bokstavprogram kan oppleves som en trygg og oversiktlig ramme for opplæringa. En annen lærer satte fokus på at det bare er i bokstavintroduksjonen at fellesfokus er størst. Etterpå jobber elevene individuelt. Da differensieres oppgavene. De som kan bokstaven fra før, kan ha behov for å lære -, og å øve på å skrive den. Elever som kan bokstavene kan gjennom bokstavinnlæringsprogrammet lære ”å bruke bokstaven, de kan skrive bokstaven, analysere den gjennom arbeid med bokstavhuset, vokal og konsonant” (egen logg).

Skolen sin praksis, faglitteratur, teori og grunnboka som brukes i forhold til EYLP, ”Å lese for livet” reiser aktuelle problemstillinger. Det er grunn til å anta at noen av disse ”henger i luften”, og at det å drøfte dem kan være nyttig. For eksempel: Skaper felles bokstavprogram, slik det praktiseres, tilpassa opplæring for elevene? Hvordan og hvorfor bidrar eventuelt felles bokstavprogram sett i forhold til å gi forebyggende undervisning? Hvordan er det for de elevene som ikke har språklig utvikling slik at de kan gjøre seg nytte av progresjonen i felles gjennomgang? Hvordan vil det være å implementere stasjonsarbeid og veileda lesing (EYLP) til også å gjelde bokstavintroduksjon? Lærerne sier at de på dette tidspunkt ser det som beste løsning, og at de fremdeles er i en prosess der de søker å utvikle sin praksis:

”ikke alle løsninger har blitt slik vi hadde ønska i utgangspunktet, men vi arbeider slik vi på det nåværende tidspunkt mener er det beste. Men vi snakker allerede om hva vi kan få til neste skoleår, kan vi klare å få til en aldersblanding?” ...” Vi ønsker å holde oss oppdatert, og føler at vi er kontinuerlig utvikling. Vi ser at vi får til mange ting, men er fortsatt en lærende organisasjon - åpen for nye utfordringer. Vi er bevisst på å drive prosjektet framover.” (siste felles brev)

5.2.5 Oppsummerende analyse

Lærerne tar i bruk og implementerer EYLP. Gjennom aksjonslæringa praktiserte de og de etablerer erfaringer. De leste aktuell litteratur og teori og reflekterte over teori og praksis. I

fellesdrøftinger utveksla og tok de enkelte erfaringer opp til grundigere drøfting. Gjennom aksjonslæringa satte lærerne ord på og formidla egne erfaringer. Dette både aktiverer taus kunnskap og bidrar til å øke distanse og synsvinkel i forhold til EYLP, tilpassa opplæring og forebygging av lese-, og skrivevansker. Erfaringsutveksling i fellesskap skapte større refleksjonskraft. Samarbeidet ga økt mulighetene for å komme ut over de umiddelbare erfaringene. Erfaringer fra praksis ble også belyst gjennom teoretisk fordypning. Dette bidro til at lærerne kan studere fenomener i praksis i nytt lys og i et annet perspektiv. I aksjonslæringa skapte lærerne dypere forståelse og samforståelse av aktuell teori gjennom å reflektere og drøfte faglitteraturen i relasjon til erfaringer. Lærerne grep en felles problemstilling for tilpassa opplæring: *Nivåplassering av elever*. Gjennom åpen, fruktbar, løsningsbasert distansert refleksjon, drøfta og samhandla de. I arbeidet sees tenkinga i relasjon til alle faktorene i modellen for didaktisk relasjonstenking. Lærerne bevegde seg også mellom de tre nivå i praksistrekanten (vedlegg 23). Arbeidet sees som erfaringslæring på trinn fire. Lærerne utvikler løysning. Gjennom didaktiske vurderinger inkluderes eleven sitt sosiale muligheter og behov for plassering i nivågruppe. Læreren må i større grad tilpasse EYLP (veileda lesing og stasjonsarbeid) til eleven som ramme slik at de kan tilpasse innholdet til den enkelte eleven.

I starten av første klasse til neste år planlegger lærerne å bruke språkleker som faglig innhold på den lærerstyrte stasjonen i veileda lesing (stasjonsarbeid). Dette innebærer systematisk forebyggende aktivitet og gir et bedre grunnlag for kartlegging av elevene sine ferdigheter. I tillegg får elevene øve seg på organisering og rutiner knytta til stasjonsarbeid. Kompetanseutviklinga fører til at lærerne videreutvikler EYLP, de forbedrer EYLP ved å gjøre det de anser som nødvendig for å få programmet til å gi ønsket virkning på denne skolen.

Lærerne fortalte likevel at *alle opplever å være blitt tryggere på seg sjøl*, de opplevde faglig større teoretisk og praktisk trygghet, og trygghet overfor foreldre som stiller spørsmål. Følelsen av trygghet og mestring ble også uttrykt når lærerne fortalte at de føler seg i stand til å vise sin praksis for andre skoler, og at de formidler sine erfaringer til mellomtrinnet på egen skole. Deltakerne forteller om et svært godt samarbeid og samarbeidsklime. Erfaringsutveksling har ført til at de opplever større utbytte av egne erfaringer. Gjennom prosessen utvikler de større bevissthet og eierforhold til implementeringsarbeidet. Lærerne utvikler og endrer innholdet i EYLP (veileda lesing) for bedre tilpassing i forhold behov hos enkeltelever, og de inkluderer språkleker. De planlegger videre implementering. Kompetanseutvikling, økt faglig kontroll og felles faglig satsing er faktorer uttrykkes og som kan knytta til opplevelse av faglig, pedagogisk og personlig styrking.

6 Sammenfattende drøfting og svar på problemstillingen

Problemstillinga i denne oppgaven er: *Bidrar aksjonslæringa positivt i implementeringa av EYLP ved skolen? I tilfelle ja, hvordan bidrar aksjonslæringa i implementeringa og hvilke forbedringer bidrar aksjonslæringa til?* For å belyse problemstillinga sammenfattes og drøftes i dette kapitlet funn i undersøkelsen først i forhold til dimensjonene: *behov, makt og driv* slik de framkommer i Skoleutviklingskuben til Schratz i Moos (2003). Kapitlet oppsummeres med svar på problemstillinga. Tilslutt presenteres en evaluering.

6.1 Behov

Behovsdimensjonen i Skoleutviklingskuben er knytta til spørsmålet om hvem sitt behov skoleutviklinga er svar på. For at utviklingsprosesser skal starte opp, fortsette og å gi de resultater som ønskes bør det være både *internt behov og eksternt behov* (Moos 2003).

Innledningsvis i dette utviklingsarbeidet er det tegn som tyder på at det eksterne behovet er sterkest, gjennom myndighetene sine krav og føringer i aktuelle styringsdokumenter. Her uttrykkes klart behov for: 1) bedre tilpasset lese- og skriveopplæring 2) å hindre utvikling av lese- og skrivevansker, 3) å skape mindre forskjell i kunnskapsferdighet hos norske barn. 4) kompetanseutviklingstiltak i skolen 5) betydningen av - og behov for didaktisk kompetanseutvikling i skole. Det *interne behovet* er ulikt i ledelsen og blant lærerne. Ledelsen synes å ha antatt og lojalt fulgt opp krav og føringer fra skolemyndighetene. Dette kommer fram gjennom initiativ til innføring av Early Years Literacy Program, ledelsen sin prosjektsøknad (FellesEYLP) og iverksetting av tiltak for kompetanseutvikling. I småskoleteamet ble det i starten uttrykt reservasjon og motstand mot å delta i utviklingsarbeidet. En lærer forteller om behov for å prøve EYLP og å utveksle og drøfte erfaringer. En annen vil gå videre og prøve ut veileda skriving. I svært liten grad uttrykker de behov for felles systematisk faglig og pedagogisk utviklingsarbeid. I starten av aksjonslæringsarbeidet sees slik sett ulike og uklare uttrykk for intern bevissthet om behov for denne typen utviklingsarbeid i skolen. Dette endrer seg.

Tiller (2006) sier at uten begreper blir læring prega av taushet, den blir svak og ligger innbakt i handlingene. Skal våre egne erfaringer kunne gripes og begripes, kreves både distanse og nærhet. Det er viktig å få satt ord på det man gjør, og forklare det man vet man kan. Det har vist seg at det er først når lærere ser at utviklingsarbeidet korresponderer med det de gjør til daglig, at det blir interesse for det nye prosjektet (Tiller 2006). Gjennom aksjonslæringsprosessen forteller lærerne at de opplever å øke sin kompetanse *om* utviklingsarbeid i skolen, og de opplever å ha nytte av den faglige læringen. Didaktisk kompetanse innebærer å være

bevisst på hvordan ulike elementer i undervisningen henger sammen. (Gundem 1998, Imsen 2006) I didaktisk kompetanse er også forholdet mellom praksis, planlegging og samarbeid og teoritilknytning et annet viktig aspekt. I erfaringsmaterialet er det tegn til at lærerne utvikler økt fagdidaktisk kompetanse og faglig bevissthet knytta til muligheter og begrensninger i praktisering av EYLP ved skolen. Dette kommer til uttrykk gjennom refleksjon og drøfting i aksjonslæringa og bearbeiding av tema som tilpassa opplæring, forebygging av lese- og skrivevansker og praktisering og teori om EYLP. Lærene gjennomfører erfaringsutveksling, og fruktbar fagdidaktisk drøfting som inkluderer de fleste didaktiske faktorer. I temadrøfting for nivågruppeplassering betyr dette at i tillegg til å legge kartlegging av leseferdighet til grunn, inkluderes blant annet vurdering av elever sine behov og muligheter for faglig utvikling, sosial tilhørighet, hjem/ skole samarbeid og praktisk organisering. Kunnskapen som utvikles resulterer i endringer av EYLP for veileda lesing. Elever kan tilhøre gruppe på nivå over sitt eget, og lærer må tilpasse undervisninga. Ut fra dette er det grunn til å hevde at aksjonslæringa bidrar til lærerne sin læring slik at ved implementering av EYLP iverksetter bedre og mer inkluderende tilpassa opplæring. Det er tydelige tegn på at lærene blir bevisst på, oppdager og utnytter muligheter som skapes i systematisk utviklingsarbeid. Lærerne forteller underveis at de opplever å være i kontinuerlig utvikling og de er åpen for nye utfordringer. De uttrykker ønske om å holde seg oppdatert og at de vil være en lærende skole. Ut fra dette er det grunn til å konkludere med at aksjonslæringa bidrar til økt didaktisk kompetanse som bidrar til sterkere opplevelse av interne behov for systematisk faglig og pedagogisk utviklingsarbeid.

6.2 Makt

Maktdimensjonen i *Skoleutviklingskuben* til Schratz i Moos (2003) handler om hvor makten til å sette i gang og påvirke prosjektet kommer fra. Fra myndighetene eller ledelsen ved skolen, *top down*. Fra skoleledelsen eller fra lærerne, *bottom up*. Uten at lærerne er engasjert, kan et utviklingsprosjekt lett bli overflatisk og praksis endres ikke. Hvis ikke ledelsen er engasjert, er det ikke sikkert at utviklingsprosjekt blir iverksatt, eller det kan komme til å stoppe opp. Det ideelle for et vellykket utviklingsarbeid er at det utvikles både top down- og bottom up-styring. (Moos 2003)

Ved innledning til og oppstart av utviklingsarbeidet ved La skole er det klare tegn som tyder på sterkest top down styring. Dette framkommer ved at ledelsen er initiativtaker, ledelsen deltar i innledende planlegging og de setter i gang aksjonslæringa. Blant lærerne er det i starten reservasjon og motstand. Dette kommer til uttrykk når lærerne forteller at de har opp-

levd en følelse av *ytre press*, at de følte seg *lurt* til å være med. De opplever at de ikke har fått informasjon om aksjonslæringa/aksjonsforskninga og heller ikke at ledelsen har spurt dem om å delta. De uttrykker motvilje mot å delta i aksjonslæringa. Tidlig i gjennomføringsprosessen er det imidlertid klare tegn til at lærerne sitt engasjement øker. I første fellesmøte tar de større kontroll. De bidrar til organisatoriske og innholdsmessige endringer. Ledelsen trekker seg tilbake, noe som skaper frihet og delegerer ansvar for videreutvikling og gjennomføring til lærerne. Det er mange tegn som tyder på at lærergruppa opplever medbestemmelse og innflytelse, og at engasjement og eierforhold til aksjonslæringa øker blant lærerne. Engasjementet bidrar til mulighet for økt sjølstyring og kontroll blant lærerne. Dette er tegn på økt bottom up styring og at aksjonslæringsprosessen bidrar til styrking. Lærerne tar større kontroll, de får frihet, delegert ansvar, de utøver medbestemmelse og innflytelse og tar i større grad styringen med prosessen.

Ledelsen bruker sin myndighet og engasjement til å *igangsette* aksjonslæring. Lærerne kommer etter hvert med. De uttrykker økt vilje til å delta og de griper tak i prosessen. De engasjerer seg, tar større kontroll, knytter arbeidet til sin daglige praksis, øker sin bevissthet og kompetanse og endrer praksis. Lærerne forteller at de er bevisst på å drive prosjektet videre. Økt engasjement skaper økt grad av bottom up styring. Aksjonslæringa, i form av refleksjon og drøfting, er medvirkende faktorer til at det skapes bedre balanse mellom top down- og bottom up- styring.

6.3 Driv

Dybdedimensjonen i *Skoleutviklingskuben* til Schratz i Moos (2003) dreier seg om hvordan *driv*, iver og energi, dannes slik at utviklingsarbeidet vedvarer. Utviklingsarbeidet kan stimuleres både ved at aktørene støttes og at de utsettes for press. Ved å bli dytta og å oppleve utvikling av iver og energi, ved å støtte og å oppleve støtte kan aktørene utvikle driv til videre utvikling. (Moos 2003)

Som vist i kap 6.2 *makt* er det klare tegn på at det er ledelsen som drar eller dytter utviklingsarbeidet i gang. Lærerne viser i starten liten grad av driv. Dette kommer til uttrykk gjennom reservasjon, liten lyst og motstand. Likevel stiller de seg positiv til å delta og etter hvert er det klare tegn til at det utvikles større driv blant lærerne.

Aksjonslæringa synes å bidra både som faktor for å dytte og støtte utviklingsarbeidet. De ytre rammene for aksjonslæringa, slik den ble skapt fra ledelsen i samarbeid med meg, skaper en relativt fast ramme om utviklingsprosessen, som bidrar til struktur og systematikk i et forpliktende samarbeid. Lærerne synes å oppleve dette som en positiv form for ytre press,

der de opplever drahjelp, når de sier at de da jeg kom, på en måte ble tvunget til å lese boka, og at de opplever at det har gitt mye. Det er grunn til å anta at aksjonslæringa blir både en drivende og støttende faktor gjennom hele prosessen.

Aksjonslæringa synes også å bidra til utvikling av økt fagkompetanse. Dette kommer til uttrykk ved at lærerne forteller at de opplever å få økt kompetanse, og gjennom uttrykk for økt faglig innsikt om tilpassa opplæring som bidrar til at de endrer og planlegger endring knytta til praksis i Early Years Literacy Program (EYLP). I drøftingene og refleksjonsbrevne framkommer tydelige tegn på at lærerne øker sin didaktiske kompetanse. Didaktisk kompetanseutvikling kommer til uttrykk gjennom aksjonslæringa i tilknytning til alle nivåene i praksisrekanten (Edvardsen 2004, Imsen 2006). Det dreier seg om praksisnær refleksjon på P1-nivå, videre til planlegging og fellesrefleksjon knytta til de fleste faktorene i didaktisk relasjonstenkingsmodell på P2-nivået og tilslutt en teoretisk forankring i P3-nivået. Dette er uttrykk for en positiv, felles og helhetlig vurdering av samvirket mellom EYLP og øvrige betydningsfulle elementer i undervisninga. Støtte kommer også til uttrykk ved at lærerne sine tauses kunnskap aktiveres. De setter ord på og formidler det de vet og kan, og gjennom erfaringsutveksling bekreftes kunnskapen. Lærerne støtter hverandre. Støtte uttrykkes også gjennom at lærerne klart forteller at de gjennom aksjonslæringsprosessen opplever et svært godt samarbeid og samarbeidsklima. De forteller om økt samarbeid på småskoletrinnet og gir uttrykk for at det skapes et faglig samhold som fører til at de opplever økt trygghet.

Aksjonslæringa bidrar til bestyrking og utvikling av driv gjennom økt trygghet. Lærerne forteller at de opplever økt faglig trygghet og personlig trygghet og gir uttrykk for økt faglig bevissthet og faglig mestring. Lærerne opplever at deres kunnskap blir etterspurt og de mestrer å fortelle om, begrunne og demonstrere sin praksis. Gjennom samarbeidet forteller lærerne at de opplever støtte i hverandre. De forteller om økt erfaringsutveksling, økt samarbeid, økt samhold, økt faglig trygghet og økt personlig trygghet. Alle lærerne på småskoletrinnet deltar. Dette bidrar til at læringa blir felleseie. Kompetanse og å være en del av et fellesskap og følelsen av å være betydningsfull er tegn på styrking.

Prosessen skaper bestyrking blant annet gjennom økt innflytelse, medbestemmelse, kontroll, faglig fellesskap og økt trygghet. Internaliserte mål, kontroll, medbestemmelse og innflytelse og kompetanse er sentrale faktorer som bidrar til det Menon (2001) kaller *self-efficacy* som vi kan oversette med kraft. Lærerkraft. Dette samstemmer godt med funn hos Furu (2007).

Gjennom aksjonslæringsprosjektet reflekteres, drøftes, utvikles og endres praksis. Aksjonslæringa bidrar til økt fagdidaktisk bevissthet om behovet for tilpassa opplæring. I im-

plementeringa endres EYLP for grunnlaget for nivågruppeplassering av elever. Sosiale behov hos elevene får også betydning for hvilket nivå elevene skal arbeide etter. Videre endres praksis ved at systematisk arbeid med språkleker skal innføres som en del av EYLP (stasjonsundervisning) i første klasse. Lærerne uttrykker behov og ønsker for videre utviklingsarbeid. De skal vurdere mulighet for og eventuelt iverksette aldersblanda undervisning. Aksjonslæringa bidrar til at lærerne får positive opplevelse ved å fortelle om sin kunnskap både til kolleger på mellomtrinnet og til besøkende som ønsker å se hvordan skolen gjennomfører EYLP i praksis.

6.4 Svar på problemstilling

Basert på funn i undersøkelsen mener jeg det er grunn til å svare ja, aksjonslæringa bidrar positivt i implementeringa av Early Years Literacy Program ved skolen.

I erfaringsmaterialet sees klare tegn på at aksjonslæringa bidrar til økt fagdidaktisk kompetanse som bidrar til sterkere opplevde og uttrykte interne behov for systematisk faglig og pedagogisk utviklingsarbeid. Lærene internaliserer mål for sitt faglige utviklingsarbeid, og dette bidrar til balanse mellom eksterne og interne behov. Didaktisk kompetanse og internalisering av mål har også betydning for utvikling av større engasjement, økt kontroll og økt bottom up styring. Aksjonslæringa bidrar til både top down- og bottom up- styring. Engasjement og medvirkning er viktige maktfaktorer som bidrar til at aksjonslæringsprosjektet holdes i gang, og at utviklingen bidrar til endring av praksis. Aksjonslæringa og didaktisk kompetanseutvikling er drivende faktorer som både støtter og drar utviklingsprosessen. I prosessen forteller lærerne at de opplever et svært godt samarbeid, at de støtter og oppmuntrer hverandre. Samhold, fellesskap og støtte er sentrale faktorer både for utvikling av iver og energi. De er også betydningsfulle faktorer for bestyrkning. Dette er faktorer som sees å bidra til faglig og pedagogisk styrking. I aksjonslæringsprosjektet bidrar individuell og felles praksis- teoribasert refleksjon til utvikling av didaktisk kompetanse, som blir en mellomliggende faktor som påvirker positiv utvikling og bedre balanse i dimensjonene behov makt og driv.

Aksjonslæringa bidrar til bedre tilpassa opplæring ved grundig didaktisk vurdering for nivågruppeplassering av elever i veileda lesing i EYLP. Videre bidrar prosessen til økt kompetanse og bevissthet for språklig utvikling slik at lærerne legger planer for å inkludere språkleker som en del av EYLP (stasjonsarbeid) for 1. klasse ved skolestart neste år. Lærerne uttrykker behov for og legger planer om å organisere aldersblanda EYLP undervisning til neste år. Aksjonslæringa bidrar slikt sett til forbedring av EYLP. Lærene forteller at de opplever økt kunnskap, økt og svært godt samarbeid i småskoleteamet, økt faglig og personlig trygghet.

Aksjonslæringa bidrar til at lærerne opplever mestring ved å spre sin kunnskap både eksternt og internt.

Didaktisk kompetanse har avgjørende betydning for elevene sin læring. Empirien i denne undersøkelsen gir også grunn til å anta at didaktisk kompetanse også har avgjørende betydning for et mer vellykket pedagogisk utviklingsarbeid. Denne undersøkelsen gir grunn til å konkludere med at aksjonslæringa bidrar til faglig, pedagogisk og didaktisk styrking. Den bidrar også til et mer vellykket pedagogisk utviklingsarbeid og til økt lærerkraft.

6.5 Evaluering

6.5.1 Et internt evalueringperspektiv

Aksjonslæringa ble gjennomført i løpet av en relativ kort periode der det var behov for å bruke noe av tiden til å samforstå begreper og innhold i lese- og skriveopplæringa og dermed skape et felles grunnlag for gjennomføringen. Likevel bidro prosessen positivt til utvikling av kompetanse og økt bevissthet, og til fagdidaktisk, pedagogisk og personlig styrking.

Aksjonsforskning og aksjonslæringsprosjekt endrer seg ofte (Tiller 2006). Det gjorde også dette. I starten hadde jeg en formeining om at fokus og dybden i arbeidet kom til å bli satt på flere aktuelle faglige problemstillinger i forbindelse med praksis. Slik ble det ikke. Det viste seg at småskolelærerne hadde behov for å etablere seg som ei samarbeidsgruppe. De viste behov for å bruke til av fellesrefleksjonen til å utveksle erfaringer og reflektere i lag over praksisnære hendelser. Først etter slik fellesrefleksjon, som var med på å skape nødvendig distanse opplevde jeg at refleksjonen ble mer verbalt uttrykt, klarere og mer kategorisert. Fokus i aksjonsforskninga dreide seg derfor. Fra at jeg hadde ei underliggende forventning om å gå dypere inn i faglige spørsmål og vurderinger, til at det i større grad ble å dreie seg om å studere utviklingsprosessen. Jeg opplever at det har bidratt til overraskende og positiv læring. For meg var interessen for pedagogisk utvikling i stor grad basert på lojalitet mot eksternt behovsuttrykk. Gjennom dette studiet har jeg blitt oppmerksom på og utvikla bevissthet for eget behov, et internt behov. Jeg har utvikla mye større kunnskap og bevissthet om og betydning av behovet for tilrettelegging i pedagogisk utviklingsarbeid. Det oppleves svært interessant å oppdage betydningen av didaktisk kompetanseutvikling som bidrag til bestyrking og til mer vellykka pedagogisk utvikling i aksjonslæringsprosessen.

Hvis jeg skal vurdere hva jeg kunne gjort annerledes i dette utviklingsarbeidet, vil jeg peke på at jeg overfor deltakerne sterkere kunne ha framheva betydningen av å lese teori som sjølstudium og reflektere denne over i egen praksis. Det kunne ha bidratt til et tydeligere fokus på konkrete problemstillinger, som kunne gitt bedre utnyttelse av fellesdrøftingene.

Det at undersøkelsen er utført som del av mitt masterstudium har med stor sannsynlighet påvirket alle deler av prosessen. Som student er jeg i en læresituasjon. Om jeg var erfaren forsker ville nok både planlegging, gjennomføring og analyseprosessen vært annerledes. Særlig kan det tenkes at mitt *analytiske* blikk ville vært mer distansert gjennom hele prosessen. Jeg ville som et klart eksempel ha bedt ledelsen ved skolen om å klargjøre og drøfte skolen og læreren sine behov og ønsker knyttet til aksjonslæringa og aksjonsforskninga, og at denne ble gjort skriftlig. En tanke er også at jeg ville ønske at lærerne om mulig kunne delta tidligere i planleggingsprosessen.

6.5.2 Et eksternt evalueringsspektiv

Aksjonslæring er én måte å organisere pedagogisk utviklingsarbeid på. Et aktuelt spørsmål er om lærerne kunne utvikle samme kunnskap og gjort samme faglige endringer uten å gjennomføre aksjonslæringa? Andre tiltak kunne også ha bidratt til forbedring av praksis. Av generell betydning vil da være faktorer som systematikk, hvem som deltar, ledelse, veiledning, og valg av aktiviteter og læringsmetoder, tid, innhold og struktur. Det som er sentralt for aksjonsforskning og aksjonslæring er at oppmerksomheten rettes mot allerede eksisterende kunnskap som befinner seg blant lærerne. Det handler om at lærerne gjennom prosessen skal forstå sin egen praksis, reflektere og drøfte denne og knytte teori til refleksjonen. Ved å sette ord på erfaringene aktiveres taust kunnskap. Kunnskapen utvikles gjennom gjentatte aktivitetssyklus med praksis, refleksjon, evaluering, gjøre eventuelle endringer ny refleksjon, ny justering osv. Ved La skole har det at alle lærerne på småskoleteamet deltar og at en sentral del av arbeidet er knyttet til felles refleksjon og drøfting vært av stor betydning. Dette har bidratt til større refleksjonskraft, økt samhold, samarbeid og fellesskap. Videre er de systematiske erfaringsutvekslingene og erfaringsbasert teoriforankring aktiviteter som klart løfter kvaliteten til erfaringslæringa ved La skole. Ved La skole bidro aksjonslæringa klart positivt til iverksetting og utvikling av en ny tilnærming i lese- og skriveopplæringa, og det er vanskelig å forestille seg hvilken annen metode som ville ført til et så godt resultat med effekt for hele skolemiljøet.

Som sagt innledningsvis følger begrepet *matnyttig* meg gjennom arbeidsprosessen. Til inspektøren sitt krav om at aksjonslæringa skulle være matnyttig var min respons: ”ja, så klart. Men var det så klart. Hadde vi samme oppfatning av hva matnyttig betyr?

Litteraturliste

- Backmann, K. og Haug, P. (2006) Forskning om tilpasset opplæring. Volda, Høgskulen i Volda
- Bjørnsrud, H. (2004) Forskermøte med en fortellende skole, Oslo, Unipub forlag
- Bjørnsrud, H. (2005) Rom for aksjonslæring, Gyldendal
- Bø, I., Helle, L. (2002) Pedagogisk ordbok. Oslo: Universitetsforlaget
- Cappelen (2000) Cappelens engelsk – norsk/ norsk - engelsk ordbok. Oslo: Cappelen Forlag
- Cappelen (2003a) Å lese for livet – barn lærer å lese, Oslo. Cappelen
Oversatt til norsk Jahr, M.C. Orginaltittel ”Reading for life”
<http://www.learningmedia.co.nz/international/products/catalogue/professionalreading/rflint/view?searchterm=reading%20for%20life>
- Cappelen (2003b) Simsalabim – vi leser! Lærerveiledning, Oslo, Cappelen. Oversatt til norsk av Høydalsnes, E. Orginaltittel Guided reading. Teachers Guide, Emergent Early, Early Fluency. Gaynor, B. Thompson, L. Craker, E
<http://www.learningmedia.co.nz/international/products/catalogue/pd/guidedreading/view?searchterm=guided%20reading>
- Dunst, C.J, Triviette C.M, & Deal, N. (Ed.) (1994) Supporting & Strengthening Families, Cambridge, Massachusetts: Brookline Books
- Dunst, C.J, Triviette C.M, & LaPointe, N. (1994) Meaning and Key characteristics in Empowerment i Supporting & Strengthening Families, Cambridge, Massachusetts, Brookline Books
- Dysthe, O.(2000) Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning, Oslo: Abstract forlag
- Dysthe, O. (red) (2001) Dialog, samspel og læring. Oslo: Abstract forlag
- Early Years Literacy Program: EYLP
<http://www.earlyyears.sa.edu.au/pages/about/19466/> (2.okt 2007)
www.sofweb.vic.edu.au/eys/lit/classrom.htm (10.nov 2008)
- Edvardsen, E. (2004) Samfunnsaktiv skole. Vallset: Oplandske bokforlag
- Engeström, Y. (2008) From teams to knots – Activity theoretical studies og Collaboration and Learning at Work. USA, Cambridge University press
- Fountas, P & Pinell, S. (1996) Guided reading, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
- Frost, J. (1999) Lesepraksis på teoretisk grunnlag. Oslo: Cappelen akademiske forlag

- Gamlem, S.T.M, (2006) Tilpassa opplæring i Spesial pedagogikk nr 03. 2006, Oslo: Utdanningsforbundet
- Gundem, B. B (2003) Skolens oppgave og innhold. Oslo, Gyldendal Norsk forlag
- Hagtvet, B. E. (2002) Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Halvorsen (2008) Å forske på samfunnet. En innføring i forskningsvitenskapelig metode. Oslo, Cappelen Akademiske forlag
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2004) Feltmetodikk. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Handal, G, Lauvås, P. (1982) På egne vilkår. En strategi for veiledning av lærere. Oslo, Cappelen forlag as
- Haugaløkken, Løkensgard Hoel, Karlsen (2006) i En lærende skole, artikkel 1, Skrivning som reiskap for skoleutvikling. Udir
http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=33751&epslanguage=NO (31 aug. 2007)
- Helland, T. (2005) Dysleksi, Norsk logopedlags småtidsskrifter nr 5
- Holdaway (1978): The Foundation of Literacy, Aston Scholastic
- Høien, T., Lundberg, I.(1997) Dysleksi – fra teori til praksis. Oslo Ad Notam Gyldendal
- Høigård, A.(2001) Barns språkutvikling muntlig og skriftlig. Oslo: Universitetsforlaget
- Høyen, T. (red) 1982, Lesevansker. Oslo, Universitetsforlaget
- Illeris, K. (red) (2000) Tekster om læring. Roskilde: Universitetsforlag
- Imsen, G.(2006) Lærenes verden. Innføring i generell didaktikk. Oslo, Universitetsforlaget
- KD (2006): St. meld. nr. 16 (2006 – 2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> (Kunnskapsdep.) (1. Aug. 2007)
- KD (2008) St.meld. nr. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen,
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- KUF (1999)Veiledning til L.97. Lese og skriveopplæring (LOVE) Nasjonalt læremiddelsenter
- Kleven, T.A.(red)(2002) Innføring i pedagogisk forskningsmetode og en hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo. Unipub
- Kvale, S. (2001) Det kvalitative forskingsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lassen, L.M (2002) Rådgeving. Kunsten å hjelpe. Oslo: universitetsforlaget

- Lassen, L.M.(2004) ”Empowerment” som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivings arbeid i Befring, E. & Tangen, R. (red) i Spesialpedagogikk, Oslo. Cappelen Forlag
- Leimar, Ulrika (1974). Läsning på talets grund. Lund: Liber forlag
- Lervåg, A. 2002. Forholdet mellom språk, ulike fonologiske ferdigheter og den begynnende leseutviklingen, side 148-163 i: Ivar Bråten (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Lalo: Cappelen Akademiske Forlag
- Madsen, J. (2008) Vi snakker bare men gjør ikke noe med det. Tromsø: Universitetet i Tromsø
- Menon, S.T. (2001) Employee Empowerment: An Integrative Psychological Approach. *Applied Psychology: An international Review*, vol, 50, nr 1, s 153 – 180
- Nedberg, A. (2004): Lese- og skriveopplæring i New Zealand, *Norsklæreren* 2/04, LNU. Fagbokforlaget
- NESH (2006)
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Nordenbo, S. E og Sivesind, K. (2008): Danmarks pædagogiske universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning ”Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole ”
- NOU 2007: 6 (2007) Formål for framtida:
<http://www.regjeringen.no/pages/1984848/PDFS/NOU200720070006000DDDPDFS.pdf>
- Nylund skole – Nylundmodellen Nylund skole:
<http://www.linksidene.no/minskole/Nylund/pilot.nsf/VArt?OpenView&u=Nylundmodellen>
- Opplæringsloven (1998). Sist endra (2008)
<http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html> (11 nov 2008)
- Ordnnett: (www.ordnett.no)
- PIRLS (2001) Progress in International Reading Literacy Study.
http://udir.no/tempostes/udir/TM_Artikkel.aspx?id=370 (11 Nov. 2008)
- PIRLS (2006) Progress in International Reading Literacy Study.
http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3133 (11. Nov.2008)
- PISA (2000):PISA Programme for International Student Assessment, Kort nettverson av rapporten. http://www.pisa.no/kort2000_les.html
- PISA (2003) http://udir.no/tempostes/udir/TM_Artikkel.aspx?id=895 (11. Nov 2008)

- PISA (2006)
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3135
(11 nov 2008)
- Postholm, M.B. (red) (2007): Forsk med. Oslo: Damm & sønn
- Samuelson, A.S.S (2006) Lærende skoler- et svar på fremtidens utfordringer i skolen? i
Spesial pedagogikk 03.2006. Oslo: Utdanningsforbundet
- Senge, P.(1999) Den femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjon. Oslo, Eg
mont Hjemmets bokforlag
- Skagen, K. (2001)Veiledningssamtaler i Bakhtinsk perspektiv, i Dysthe, O, (red) Dialog,
samspill og læring 2001, Abstract forlag
- Skogen, K.(2004) Innovasjon i skolen, kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Oslo,
Universitetsforlaget
- Skogen, K.(red) (2006): Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk, design og
metoder. Oslo: Cappelen forlag as
- Tiller, T. (2004) Aksjonsforskning. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Tiller, T. (2006) Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Kristiansand:
Høgskoleforlaget
- Tritrans: <http://www.tritrans.net>
- Udir (2005): Kompetanse for utvikling – strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen
2005 – 2008. http://udir.no/upload/Brosjyrer/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf
(3 sept. 2007)
- Udir (2006) Læreplanen generell del
http://udir.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf
(8. september 2007)
- Udir (2006) Prinsipper for opplæringen
http://udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf (8. september 2007)
- Udir (2006): Læreplanverket
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/lareplaner.html?id=434953>
<http://www.udir.no/grep> (8. september 2007)
- Udir (2007a): En lærende skole, artikkel 1, Skrivning som reiskap for skoleutvikling.
http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=33751&epslanguage=NO (31 aug. 2007)

- Udir (2007)b) En lærende skole, artikkelsamling kompetanse for tilpassert opplæring.
(http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=43864&epslanguage=NO (1.okt 2007))
- UFD (2003) Gi rom for lesing
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/Gi-rom-for-lesing.html?id=106009 (4. juni 2006)
- UFD (2004) Rundskriv F-13/04
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf (8. september 2007)
- UFD (2004) St.meld. nr. 30. Kultur for læring (2003-2004)
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> (4.juni 2006)
- UFD (2005) b)Kompetanse for utvikling – strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005 – 2008.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf (8. sept. 2007)
- Wadel (2003)Læring i lærende organisasjoner, Flekkefjord, SEEK a/s
- Yin, R (1994) Case study research: design and methods. Calif. Sage

Oversikt over vedlegg

	side
Vedlegg 1	Søknad om å gjøre undersøkelsen ved La skole..... 83
Vedlegg 2	Svar på søknad om å gjøre undersøkelsen ved La skole..... 84
Vedlegg 3	Tidsplan for masterundersøkelse..... 85
Vedlegg 4	Arbeidsplan for <i>innledende informasjon og samarbeidsmøtet</i> 86
Vedlegg 5–13	Informasjonsheftet om masterprosjektet..... 87
Vedlegg 6	Bakgrunn..... 87
Vedlegg 7	Aksjonslæring..... 88
Vedlegg 8	Aksjonsforskning..... 88
Vedlegg 9	EYLP aksjonsforskningsprosjekt – Fag..... 89
Vedlegg 10	EYLP aksjonsforskningsprosjekt - En lærende skole..... 89
Vedlegg 11	EYLP aksjonsforskningsprosjekt - Undersøkelsen..... 90
Vedlegg 12	Forslag til organisering og innhold 91
Vedlegg 13	Arbeidsdokument for innhold og organisering aktuelle datoer..... 92
Vedlegg 14	Intervjuguide for innledende samtale og refleksjon..... 93
Vedlegg 15	Arbeidsplan for fellesmøtet i den <i>første læringscyklus</i> 94
Vedlegg 16	Nøkkelord fra tema 1 og tema 2 95
Vedlegg 17	Om refleksjons – dagboks - brev I..... 96
Vedlegg 18	Arbeidsplan for fellesmøtet i den <i>andre læringscyklus</i> 97
Vedlegg 19	Nøkkelord tema 3 98
Vedlegg 20	Om refleksjons - dagbok – brev II..... 99
Vedlegg 21	Intervjuguide for avsluttende samtale og refleksjon 100
Vedlegg 22	Hovedkategorier og begreper i analysen..... 101
Vedlegg 23	Praksistrekant og didaktisk relasjonstenkingsmodell..... 102
Vedlegg 24	Matrise over resultat i forhold til dimensjoner i skoleutviklingskub. 103

Vedlegg 1

Søknad om å gjøre undersøkelsen case-skolen

Til "La skole" v/ rektor

Aksjonsforskningsprosjekt som masteroppgave

I forbindelse med Masterstudie i spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø, ønsker undertegnede å samle inn data til masteroppgaven ved "La skole" i NN kommune. Rektor og deltakende lærere ved skolen har gitt sin tilslutning til deltakelse. Undersøkelsen omfatter noen deler av skolen sitt faglige utviklingsprosjekt der de søker å finne ut om Early Years Literacy Program (EYLP) vil gi bedre mulighet for å gi tilpassa opplæring. Arbeidet foregår på systemnivå, elevene blir ikke berørt. Forøvrig viser jeg til at EYLP- prosjektet skolen deltar i skal være kjent skoleledelsen i NN kommune, og ber med dette om tillatelse til å gjøre undersøkelsen ved skolen.

Formålet med prosjektet er mitt bidrag som prosessveileder, i et forskende partnerskap, i deler av skolen sitt arbeid med i EYLP – prosjektet samt å beskrive og analysere læringsprosessen og eventuell endring som kommer til uttrykk gjennom lærernes arbeid med å øke sin kunnskap om muligheter og begrensninger ved å innføre EYLP.

Undersøkelsen organiseres som aksjonsforskning. Av den grunn vil planene og arbeidet kunne endres underveis. I dag er følgende plan for innsamling av data:

Brevmetode: Innledende samtale med lærerne, for klargjøring av nåværende ståsted, der lærerne etterpå skriver brev om det samme. Brevet stiles til ledelsen ved skolen og meg.

Logg: jeg skriver etter hvert temamøte med lærerne.

Dagbokmetode: lærerne gir meg skriftlig fag og innholdsrefleksjon etter hvert temamøte.

Brevmetode: Avsluttende samtale og nytt brev fra lærerne til ledelsen ved skolen og meg.

Informasjonen anonymiseres, personopplysninger vil ikke bli lagret.

Med vennlig hilsen

Marit Sollie Aukland

Vedlegg 2

Svar på søknad om å gjøre masterundersøkelsen ved La skole

e- post svar:

Hei Marit.

Jeg rettet en henvendelse til Fag- og utviklingsenheten i NN Kommune. Det er de som vi rektorer rådfører oss med i ymse saker.

Svaret jeg fikk var følgende:

Hun må søke med utgangspunkt i § 13 - 3 i forvaltningsloven hvis det er snakk om taushetsbelagte ting, personvern osv. Stiles til departementet.

Du vil ha ansvaret for at dette blir gjennomført i tråd med gjeldende regler. Er det kun snakk om metodikken uten at elever kan gjenkjennes, kan du gi denne tillatelsen.

Kan du bekrefte at det gjelder bare metodikk?

I såfall får du tillatelse fra meg.

Sign NN

Vedlegg 3

Tidsplan for masterundersøkelse

	2007												2008												2009				
	a	m	j	J	a	s	o	n	d	j	f	m	a	m	j	j	a	s	o	n	d	j	f	m	a	m			
Utarb.design																													
Innled. aksjonsf																													
Oppfølg. og avslutt.																													
Teoretisk for- dypn.																													
Analyse																													
Skriving under- veis og rapport																													
Tilbakem. skolen																													
innlevering																													

Inspirert etter Møller (1996)

Vedlegg 4

Arbeidsplan for innledende informasjon om masterprosjektet

PLAN FOR GJENNOMFØRING

I. Gå gjennom prosjektplan for masterundersøkelse

Side 1, 2 og 3 rask gjennomgang

Side 4:

1. fag - det vil bli valgt ut aktuelle emner
2. aksjonslæring/ en lærende skole – kommentar om skolen sitt "gående" EYLP prosjekt
3. undersøkelsen

viktige avklaringer

- tema velges blant annet ut fra behovene i teamet
- organisering og tid av års ramma for fellestid, og av tiden som brukes for praksisrelatert for og etterarbeid samt til egen oppdatering (jf. ledelsen)
- roller og ansvar
 - skolen/ lærerne er eiere av aksjonslæringa i prosjektet, og bidrar med empirisk materiale til mastergradsundersøkelsen
 - Marit bidrar prosessveileder, og bidrar med tilrettelegging og spørsmål – en sokratisk klegg og ikke bare en observerende flue på veggen
- 4. gå gjennom plan for undersøkelsen
- 5. Spørsmål og avklaringer

2. Individuell - Innledende samtale og refleksjon

Vedlegg 5

INFORMASJON OM MASTERPROSJEKTET

AKSJONSFORSKNINGSBASERT

AKSJONSLÆRING

Vedlegg 6

Bakgrunn

- Behov for bedre språkferdighet
 - PISA 2000 – 2003
 - PIRLS 2001
 - Kunnskapsløftet
 - Opplæringsloven
 - I strategiplan for kompetanseutvikling 2005-2005 (Utdanningsdirektoratet) legges det vekt på utvikling av skolen som en lærende organisasjon.
 - Hensikten er å få en bedre skole – en skole som har fokus på kjerneoppgaven - å gi en god og tilpasset opplæring til alle elever.
-
- innovasjon
 - skoleutvikling
 - en lærende skole
 - (Aksjonslæring)

Vedlegg 7

Aksjonslæring

(aksjon betyr handling)

- Hensikt er **endring**
- EYLP – fellesskoleprosjekt (med fagveileder)
- Spørsmålsstilling: *“Vil EYLP gi en bedre tilpasset opplæring?”*

To områder i aksjonslæring

- Aksjonslæring - en lærende skole
- Fag

Side 2

Vedlegg 8

Aksjonsforskning

Et undersøkende/ forskende partnerskap

- Skolen gir bidrag til undersøkelsen
- Den som undersøker gir bidrag til skolen

Undersøkelsen er ikke **på** skolen eller **av** skolen, men **med** skolen.

Tre områder i aksjonsforskning

- Aksjonslæring - en lærende skole
- Fag - undervisning – metode – EYLP
- Forskning – undersøkelse

Side 3

Vedlegg 9

EYLP aksjonsforskningsprosjekt

FAG

- tilpasset opplæring
- forebygging av lese - skrivevansker
- EYLP – begynneropplæringa – helordsmetode vs. lydmetode (hva med tilpassing i EYLP?)
- EYLP et helhetlig opplæringsprogram
- EYLP – fire hovedområder:
 - Strukturert klasseromsprogram
 - Foreldremedvirkning
 - spesialundervisning
 - Etterutdanning av lærere
- EYLP – lesing og skriving hand i hand
- EYLP og skriving
- EYLP og systematisk observasjon

Side 4

Vedlegg 10

EYLP aksjonsforskningsprosjekt

En lærende skole

ITP metode for aksjonslæring (Individuell – Team – Plenum)

Organisering

- **Innledning:** avklaring og organisering
- **Tema 1:** Lese – drøfte - skrive
- **Tema 2:** Lese – drøfte - skrive
- **Tema 3:** Lese – drøfte – skrive
- **Avslutning:** individuell samtale og skrive

Tema kan være et gjennomgående for alle gangene, eksempel

- Skrivning eller
- Bokstavlæring eller
- EYLP i første klasse

Tema kan være forskjellige emner for hver gang eksempel

- TPO
- Forebygging av lese, –og skrivevansker
- Helordsmetode eller lydmetode

Undersøkelsen

Hvordan kommer ending av praksis i EYLP til uttrykk gjennom kunnskapstilegnelse i et forskende partnerskap?

Med underproblemstillinga:

- Hvordan vurderer lærerne tilpassa opplæring i EYLP, får det betydning for undervisninga?
- Hvordan vurderer lærerne EYLP og lese, - og skrivepedagogisk retning for begynneropplæringa, får det betydning for praktisk tilrettelegging av begynneropplæringa?
- Hvordan vurderer lærerne mulighetene for å forebygge lese og skrivevansker gjennom bruk av EYLP, får det betydning for undervisninga?

Rapporten

- Tillatelse kommunaldirektør eller rådmann
- Anonymisert eller åpen
- Narrativ – tidsmessig organisert - historisk fortellende ramme

Validitet – reliabilitet -generalisering – overførbarhet til de som har nytte av erfaringene i undersøkelsen

Metoder - min logg – dagbokmetode - samtale og brevmetode

Vedlegg 12

Forslag til organisering og innhold

I. oktober:

Innledende samtaleintervju kartlegging av ståsted: "her og no", "hvor er vi?" "hva har vi behov for?" Denne samtalen foreslår jeg at danner grunnlag for at deltakerne formulerer et brev til ledelsen på skolen, og meg. ("Brevmetode" i tråd med anbefalingene fra fagveileder FellesEYLP- Brevet skal danne grunnlag for videre temavalg

II. november:

temaarbeid - etter ITP - metode (individuell - team og plenum) - som vi omarbeider til IT - individuelt – team

- **Individuelt** lesing av artikkel og/ eller "å lese for livet"
- **Team-** drøfting med notat på flippoverblokk
- eventuelt med individuell brevmetode – gir også godt grunnlag for deltakerne sin sluttoppsummering i hovedprosjektet
- min logg etter notatet på flippoverblokka

III. januar:

temaarbeid - som i II (med ny vinkling av tema - eller nytt tema - alt etter behov)

- **Individuelt** lesing av artikkel og "lese for livet"
- **Team-** drøfting med notat på flippoverblokk
- eventuelt med individuell brevmetode – gir også godt grunnlag for deltakerne sin sluttoppsummering i hovedprosjektet
- min logg etter notatet på flippoverblokka

IV. februar:

temaarbeid - som i II og III (med ny vinkling av tema - eller nytt tema - alt etter behov)

- **Individuelt** lesing av artikkel og "lese for livet"
- **Team-** drøfting med notat på flippoverblokk
- eventuelt med individuell brevmetode – gir også godt grunnlag for deltakerne sin sluttoppsummering i hovedprosjektet
- min logg etter notatet på flippoverblokka

V. mars:

avsluttende samtaleintervju, som i innledende aksjonsforskning - "hit kom vi" oppsummering og veien videre, dette danner grunnlag for et felles brev slik som i 1), er samtidig grunnlaget for videre arbeid i FellesEYLP. **vedlegg 13**

Vedlegg 13

Arbeidsdokument for innhold og organisering av aksjonslæringa

Tid	Individuelt teori/ lesearbeid	Team	Individuelt arbeid	plangruppe (planlegging og tema) Marit (skrive logger og rapport)
Uke 42 Torsdag 8. oktober				Møte med inspektør Forslag for tidsplan Forsag innhold i samtaleintervju
Uke 44 Innledende aksjons- forskning Tirsdag 30. oktober	artikkel av Anne Sofie Salberg ”Lærende skoler- et svar på fremtidens utfordringer i skolen?” (Spesialpedagogikk nr. 03 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Innledning og klargjøring • 	<ul style="list-style-type: none"> • Kartlegging av her og nå situasjonen” (1/2 time) • Individuelle, 1/2 timers samtaleintervju for brevmetode • Skrive brev til 6.november Eventuelt til 14.november 	”Her og nå” - kartlegging Tema videre! - plangruppe Dele ut artikkel eller kapittel i Å lese for livet
Uke 47 Tirsdag 27.november Gjennomføring første aksjonslæringssyklus Tema I.	Artikkel om TPO? Å lese for livet	<ul style="list-style-type: none"> • Drøfte EYLP • artikkel • å lese for livet 	Individuell dagboknotat – til 4. des.	Tema videre! plangruppe Dele ut artikkel eller kapittel i Å lese for livet Logg
Uke 50 Tirsdag 11. desember Gjennomføring andre aksjonslæringssyklus Tema II.		<ul style="list-style-type: none"> • Drøfte EYLP • artikkel • å lese for livet 	Individuell dagboknotat – til 18. des.	Tema videre! – plangruppe Dele ut artikkel eller kapittel i Å lese for livet Logg
Uke 4 Tirsdag 22. Januar? Gjennomføring andre aksjonslæringssyklus Tema III.		<ul style="list-style-type: none"> • Drøfte EYLP • artikkel • å lese for livet 	Individuell dagboknotat – til 29. jan.?	Tema videre! plangruppe Dele ut artikkel eller kapittel i Å lese for livet Logg
Uke 7 når det måtte passe den enkelte deltaker Avsluttende aksjonsforskning			<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle, 1/2 timers samtaleintervju for brevmetode • Skrive brev til 19. Februar? 	Analyse og skrivearbeid

Vedlegg 14

Intervjuguide for:

Innledende samtale og refleksjoner

Som dere vet skal vi inn i en arbeidsprosess som skal organiseres som et forskende partnerskap i en aksjonsforskningsbasert undersøkelse. Arbeidet er en del av skolen sitt pågående prosjekt med spørsmål om EYLP vil gi bedre tilpasset opplæring? Utgangspunkt for arbeidet videre, både med dette prosjektet og masterundersøkelsen, er situasjonen på skolen i dag. Som en del av dette arbeidet er vi derfor interessert i at dere skriver et kort brev, til ledelsen ved skolen og meg, med utgangspunkt i sentrale refleksjoner ut fra samtalen vi nå har hatt. Brevet skaper grunnlag for hvor dere står i arbeidet akkurat nå, og vil danne grunnlag for å bestemme emner for videre fordypning. Følgende emner skaper ramme for brevet som skal leveres etter nærmere avtale enten 6. Eller 14. november.

- Din faglige utdanning og praksis
- Hvilket klassetrinn underviser du?
- Hva legger du i tilpassa opplæring?
- Hvordan opplever du å gi tilpassa opplæring i norsk på ditt klassetrinn?
- Hvilke muligheter og hindringer ser du i dette arbeidet?
- Hva legger du i "forebygging av lese-, og skrivevansker"?
- Hvordan legge til rette for å forebygge lese-, og skrivevansker på ditt klassetrinn?
- Hvilke muligheter og hindringer ser du i dette arbeidet?
- Hvordan er EYLP tatt i bruk på ditt klassetrinn?
- Hva er ditt behov for videre læring om EYLP?

Vedlegg 15

Arbeidsplan for fellesmøtet i den første læringssyklusen

Tema 1) Aksjonslæring

Skoleutvikling - innovasjonsarbeid eller å være en lærende skole (12.15 – 3.05)

Metode: "læring gjennom samarbeid"

1. Individuelt - Les artikkelen "Lærende skoler" av Anne Sofie Salberg Samuelsen og avsnittet om "Problembasert læring" av Kjell Skogen. Noter hovedmoment
2. Presenter hovedmoment kronologisk i forhold til avsnitt - hovedmoment føres på "Flip over"
3. Drøft de mest sentrale hovedpoeng/ hovedkomponent i forhold til hvilken betydning dere mener de har i arbeidet med dette EYLP prosjektet.

Tema 2) Tilpasset opplæring for alle

(13.15 – 14. 15)

Refleksjon og drøfting

1. Hvordan forsto du artikkelen om "Tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole" av Siv Therese Måseidvåg Gamlem?
2. Hva betyr tilpassa opplæring for alle ut fra denne artikkelen og slik tilpassa opplæring defineres i Opplæringslova og Prinsipper for opplæringa?
3. Reflekter og drøft begrepet *tilpasset opplæring for alle* i forhold til hvilken betydning dette får for deres daglige virke - fokus er begynneropplæringa i norsk.

Sitat opplæringslova:

§1-2. Formålet med opplæringa

Opplæringa i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar.

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat.

Sitat fra Prinsipper for opplæringa 2007

Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål.

Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder. Når elever arbeider sammen med voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling.

I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.

Bestemmelsene om spesialundervisning kommer til anvendelse når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen. (Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)

Vedlegg 16

Nøkkelord tema 1)

Å være en lærende skole – (Salberg Samuelsen 2006)

(nøkkelord fra flip – over)

- Personalet sin læring (ikke bare elevene sin læring)
- Skolen i kontinuerlig forandring ▪
- innovasjonsorientert kultur
- Refleksjon ▪ Interaksjon
- Diskusjon
- Organisatorisk læring
- kenguruskole
- Videreutvikle kompetanse finne ut hva vi har – hva vi vil endre – hvordan vi vil endre
- Foranke i kunnskap ▪ (Forankres i teori)
- System – ledelse - ”dra i lag”
- Tvang fører til dårlig resultat
- ”Bottom up” – strategi ▪ To – delt strategi
- Info
- medvirkning - deltagelse – medvirkningstilfredshet

Problembasert læring (PBL) (Kjell Skogen 2004)

(nøkkelord fra flip – over)

Innovasjon= kunnskapsutvikling

- **Problemløsning** – relatert til praksis (klasserom)
- **Refleksjon** ▪ Erfaring ▪ Kompetanse ▪ Kunnskap
- **Diskusjon** ▪ gjensidig avhengig ▪ felles mål ▪ faglige diskusjoner ▪ partnerskap ▪ felles ▪ allianse ▪ innhold ▪ resultat prosess ▪ prosess
- **Teori** – bak handling – (handling knyttes til teori) verdivalg – teorivalg ▪ Vanskelig ▪ Mange teorier ▪ Mange valg ▪ teori som grunnlag for å forbedre praksis

Nøkkelord tema 2)

Tilpassa opplæring (Siv T Måseidvåg 2006)

(nøkkelord fra flip – over)

- Inkluderende skole – (uttrykt i L97 – ikke spesifikt uttrykt i L 06)
- I fellesskapet (rammene av fellesskapet)
- For individet
- Felles kompetansemål - Hinder for TPO for alle
- Metode – tempo – organisering - læremiddel
- Kjenne eleven sine sterke og svake sider
- Fellesskapet

Vedlegg 17

Om refleksjonsdagbok brev I

Dagboknotat som sendes til meg og ledelsen på skolen

Skriv et kort "dagboknotat" fra temamøtet.

Bruk tips fra momentene i "en enkel refleksjonsmodell". I "Skriving som reiskap i skoleutvikling – å skrive tanken fram og dele den med andre" (UFD side 28) Du har fått kopi.

En enkel refleksjonsmodell

- Første steg er dette møtet (hendelsen, episoden eller situasjonen)
- Andre steg er å se tilbake
- Tredje steg er å identifisere viktige sider, nye perspektiv, andre tolkninger i forhold til tema
- Fjerde steg representerer tanker og refleksjon om eventuell betydning dette får, eller ikke får, eller kan få for praksis.
- Steg fem vil være aktuelt hvis du vil prøve ut noe av dette

Hva menes med å være en lærende skole?

Hva menes med tilpasset opplæring for alle?

Hvordan vurderer du den arbeidsprosessen vi til nå har vært gjennom?

Med vennlig hilsen Marit

Vedlegg 18

Arbeidsplan for fellesmøtet i den andre læringszyklusen

Tema 3) Forebygging av lese-, og skrivevansker

I. "Å forebygge lesevansker"

- Lese kapittel av Anne Høigård
- Oppsummere hovedmomenter i teksten

"Å lese for livet"

- Oppsummere hovedmomenter fra kapittel 1 og 2

II. Drøft "Å forebygge lesevansker", i forhold til hovedinnholdet i kapittel 1 og 2 i "Å lese for livet"

Drøft dette i forhold til om det har, eller får betydning for praksis på skolen

III. Tema og tidspunkt for neste gang – i januar

Vedlegg 19

Nøkkelord tema 3)

Forebygge lese-, og skrivevansker - Anne Høigård

Tidlig identifikasjon	Dysleksi	Dyslektikere	Forebygging av vansker
samarbeid foreldre barnehage sammensatt problem ulike typer av vansker: <ul style="list-style-type: none"> • manglende ord-avkodning • dårlig automatisering • vansker med syntaks • dårlig ordforståelse • dårlig førforståelse • mangel i bakgrunnskunnskap • svak metaspråklig forståelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Vansker med ord • Spesifikk lese-, skrivevanske • Funksjonssvikt – ikke evnerelatert • Avkodingsvanske • Høyen - Lundberg: vedvarende svikt • Arvelig • Svak fonologisk forståelse: - lydstruktur – dele – stavelse – artikulasjon – non-ord, det medfører svakt/ enkelt språk • Dårlig kortidsminne 	<ul style="list-style-type: none"> • Unngår å lese • Økte vansker • OND SIRKEL – negativ utviklingsspiral • Ingen vidunderkur • Økte fagvansker • Lavt sjølbilde • Atferdsvansker • Tilpassingsvansker • Kan vedvare på tross av undervisning • Støtte – kompensasjon 	<ul style="list-style-type: none"> • gode generelle språkferdigheter • god allmennkunnskap • Motivasjon • Være gode høgtlesingsforbilder • Skape godt læremiljø – skape god følelse • Egenverdi – egen tiltro • Lesestimulerende aktivitet

Innsatsområder

- Høgtlesing
- Arbeid med fonologisk bevissthet
- Personlig erfaring med skriftspråk

Høgtlesing	Fonologisk bevissthet	Personlig erfaring med skriftspråk
– hver dag Foreldre – tidlig (spedbarn) Barnehage - fortsette skole - fortsette fører til læring om: <ul style="list-style-type: none"> • sammenheng • tidsforløp • årsak virkning • førforståelse • fortellingsgrammatikk • motivasjon 	Svikt på dette – svikt i lesing Dyslektikere – betydelig dårligere/ svakere <ul style="list-style-type: none"> • Fonemstuktur – fonem – grafem, lyd - bokstav • Stavelser Spesielt viktig for de som har vansker Noen har dårligere effekt av tiltak <ul style="list-style-type: none"> • Stimulering av metaspråklig bevissthet/ snakke om språket – • Veien til metaspråklig bevissthet blir kort gjennom arbeid med: <ul style="list-style-type: none"> • poetisk språk • Lytte til tekst • Rim – regler - språkleker 	tesktskaping skriftsspråkstimulerende aktiviteter jeg-forankra skriveing

Vedlegg 20

Om refleksjonsdagbok brev II

Dagboknotat som sendes til meg og ledelsen på skolen

Skriv et kort "dagboknotat" fra temamøtet

Bruk tips fra momentene i "en enkel refleksjonsmodell". I "Skriving som reiskap i skoleutvikling – å skrive tanken fram og dele den med andre" (UFD side 28) Du har fått kopi.

En enkel refleksjonsmodell:

- Første steg er dette møtet (hendelsen, episoden eller situasjonen)
 - Andre steg er å se tilbake
 - Tredje steg er å identifisere viktige sider, nye perspektiv, andre tolkninger i forhold til tema
 - Fjerde steg representerer tanker og refleksjon om eventuell betydning dette får, eller ikke får, eller kan få for praksis.
 - Steg fem vil være aktuelt hvis du vil prøve ut noe av dette
1. Hvordan forstod du teksten om forbygging av lese- og skrivevansker?
 2. Hva betyr "forebygging" av lese- og skrivevansker"?
 3. Gir EYLP mulighet for å forebygge lese- og skrivevansker?
 4. Mener du dette får betydning for din/skolens praksis?
 5. Hvordan vurderer du prosessen vi nå har vært gjennom?

Med vennlig hilsen Marit

Vedlegg 21

Intervjuguide for:

Avsluttende samtale og felles refleksjonsbrev


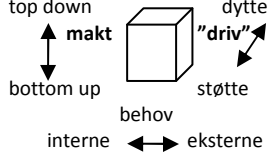
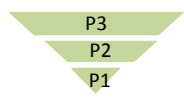
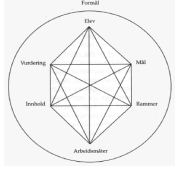
Som en del av prosjektet der dere deltar for å finne ut om Early Years Literacy Program gir bedre tilpassa opplæring, har vi gjennom denne aksjonsforskningsbaserte prosessen arbeida med spørsmål om tilpassa opplæring i EYLP sett i forhold til spørsmål om å forebygge lese- og skrivevansker.

Siste del av aksjonsforskningsarbeidet er denne samtalen, samt brevet hvor dere refererer sentrale refleksjoner fra samtalen. Det er viktig at dere arbeider grundig. Arbeidet skaper et dokument som er et godt grunnlag for hvor dere står i arbeidet akkurat no. Brevet bør være på fem – seks sider. For at innholdet i teksten klart skal få fram hva dere mener, er det viktig at språkbruken er mest mulig presis. Brevet skal leveres innen 19. februar, og inneholde følgende momenter:

1. På hvilke måter ser du/ dere forebygging av lese-, og skrivevansker som en del av tilpassa opplæring for elevene på småskoletrinnet?
2. På hvilke måter ser du / dere at behovet for forebyggende lese- og skriveopplæring kommer til uttrykk på de ulike klassetrinn på småskolen?
3. På hvilke måter, og i hvilken grad har du / dere hatt nytte av å lese fagteori og faglitteratur for å vurdere EYLP i forhold til å være forebyggende mot lese- og skrivevansker?
4. På hvilke måter, og i hvilken grad har du/ dere hatt nytte av at teamarbeidet forankres i praktiske erfaringer?
5. I forhold til arbeid med aktuelle problemstillinger, på hvilke måter og i hvilken grad har du/ dere hatt nytte av:
 - a. egenrefleksjon og
 - b. felles refleksjon
6. På hvilke måter, og i hvilken grad opplever du/ dere at det har vært nyttig å drøfte teori i forhold til praksis?
7. Gjennom å bruke og å lese om EYLP, på hvilke måter, og i hvor stor grad mener du/ dere at undervisninga på de ulike klassertrinn dekker et individuelt behov for
 - a. høgtlesing?
 - b. fonologisk bevissthet; fonemstrukturer; lyd, bokstav og stavelser?
 - c. Personlig arbeid med skriftspråk?
8. Har dette arbeidet ført til endringer for deg/ dere, og i tilfelle hvilke, på planleggings-, praksis-, organisatorisk nivå? (endring sees eksempelvis i forhold til kompetanseutvikling; kunnskaps-, metode-, praksis-, egen- og teamutvikling)
9. sammen, hvilke muligheter og hindringer har du/ dere opplevd?
10. I arbeidet har vi jobba etter en modell med å lese, snakke, skrive, (teoretisk/ praktisk refleksjon og drøfting) er dette en måte du/dere vil bruke videre i EYLP prosjektet og/ eller annet pedagogisk utviklingsarbeid?

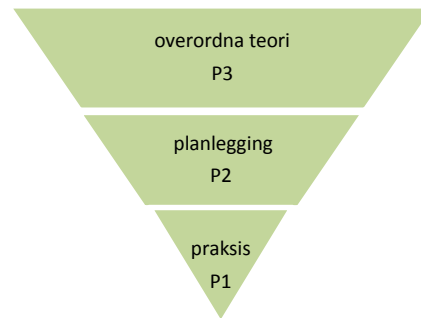
Vedlegg 22

Hovedområder og begreper i analysen

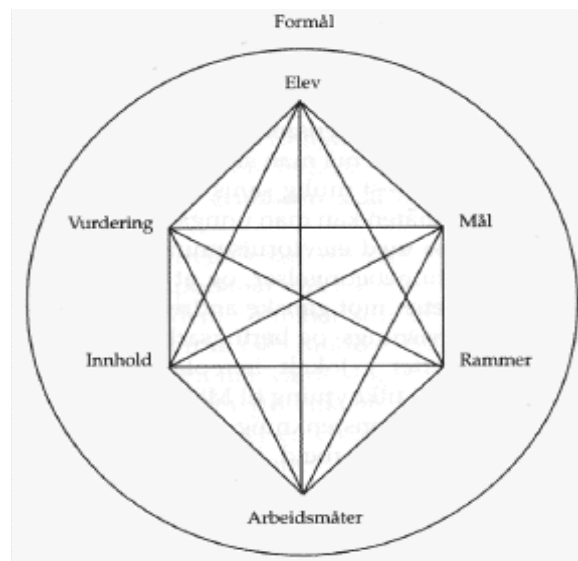
	prosess	Gjennomføring – læringscyklusene		Endring og utvikling	Teori
Aksjonslæring; "det tredje paradigme" – endringsarbeid gjennom å forsøke med i stedet for på	tre sykliske prosesser  handling knytta til prosessen ITI-modellen; - Individuell praksis-Teoretisk refleksjon - Team refleksjon - Individuell refleksjonsdagbok, brev	<ul style="list-style-type: none"> • handling/ praksis • spenning og motsetn. • refleksjon og refleksjonsdistanse • dialog og språkstil • erfaringslæring • skrive dagbok 	Skoleutviklingskube 	Faglig endring – utvikling EYLP <ul style="list-style-type: none"> • Tilpassa opplæring • Lese og skriveopplæring og forebygging av lese-, og skrivevansker; <ul style="list-style-type: none"> - Høgtlesing - Fonologisk arbeid - Personlig arbeid med skriftspråket 	Tiller Bjørnsrud Postholm Dysthe Skagen Høigård Løvli Lieberg Gundem S/Moos
		praksistrekant P1- P2- P3 -nivå 	didaktisk relasjonstenkning 	Didaktisk kompetanse Skoleutvikling <ul style="list-style-type: none"> • behov • makt • driv 	
Empowerment / styrking; paradigme/ filosofi, proaktiv og positiv	<ul style="list-style-type: none"> • Mulighet for læring • Erfaring og hendelser 	<ul style="list-style-type: none"> • deltakende aktivitet • mestringsbasert samhandling • åpen kommunikasjon • handling • gjensidig tillit • respekt • samarbeid 		<ul style="list-style-type: none"> • personlige evner • atferd • kompetanse • kritisk vurdering • fleksibilitet • samhold • felles satsing • positiv forventning • selvtillit • personlig makt • indre motivasjon • kulturell bevissthet • politisk gjennomslagskraft 	Dunst Triviette La Pointe Lassen
		internaliserte mål, kontroll, kompetanse	mestring – økt læring – bestrykning Kraft (self-efficacy) Psykologisk empow. lærerkraft	Menon	

Vedlegg 23 Figur for Praksistrekant og Didaktisk relasjonstenkingsmodell

Praksistrekant, Løvli (1972)



Didaktisk relasjonstenkning, Lieberg(1975) i Gundem (1998)



Vedlegg 24 Matrise over resultat i forhold til dimensjoner i skoleutviklingskuben

Dimensjoner skoleutvikling	Hvordan var det?	Hvordan bidro aksjonslæring til utvikling?	Hva ble resultatet?
<p>Behov</p> <p>Eksterne behov Interne behov</p> <p>Hva var eksterne behov?</p> <p>Hva var interne behov?</p> <p>Hvordan utvikla behovene seg?</p>	<p>Eksterne behov uttrykt gjennom styringsdokument: 1) for norskfag – utjamne for store faglige forskjeller, TPO 2) for å utvikle skolen som lærende organisasjon, kontinuerlig læring</p> <p>Interne behov: ledelsen vil gi bedre TPO, endre til EYLP og gjennomføre aksjonslæring som ledd i implementering – i begynnelsen er det tegn på at lærerne ønsker å fortsette dagens praksis – ikke endre beg.opplæring, har ikke et bevisst eller uttrykt ønske om å være med på aktivt og systematisk utviklings/ endrings – arbeid i implementering. Ikke eierforhold til aksjonslæringa, noe mer eierforhold til EYLP, (har prøvd). Har sett tegn til at det nytter. Ikke uttrykt interne behov for læring og utvikling blant lærerne</p>	<p>Systematisk tilrettelegging av mulighet for utvikling av bevisst og reflektert kunnskap om EYLP i forhold til TPO og forebygging av lese- og skrivevansker. Gjennom tre læringscykluser. <i>Stoppe litt opp – ta et steg tilbake – tenke over både egen praksis, faglig utvikling og egen utvikling og utviklingsarbeid.</i> Bidra med å legge til rette for faglig kompetanseutvikling og til utvikling av kompetanse om utviklingsarbeid. Aksjonslæring med egen praksis refleksjon, fellesdrøfting og refleksjon, og til å skrive egen refleksjon. Etablere mulighet for felles utviklingsarbeid mellom alle lærerne på småskoletrinnet. Bidrar til økt distanse, økt faglig og praktisk perspektiv, mulighet for sterkere grad av kategorisering og drøfting av problemstillinger knytta til enkeltområder. Bidra til å knytte teori til praksis – praksis til teori. Bidra til å organisere mulighet til læring om pedagogisk utviklingsarbeid til å sette ord på og skaper bevissthet for betydning av systematisk endringsarbeid og for å knytte teori til erfaringer og praksiskunnskap.</p>	<p>Reflektere, drøfte og knytte EYLP til didaktiske relasjonsforhold. Satte ord på egen praksiskunnskap, utveksle erfaringer med de andre, mer reflektert og økt bevissthet om egen praksis – mer kyndig blikk. Didaktisk kompetanse</p> <p>Kompetanse om Early Years Literacy Program (EYLP) forebygging og TPO, og behov for implementering forandring/ endring. Behov for å endre organisering av nivågrupper, sterkere fokus på læreren sin oppgave med å tilpasse innholdet i veileda lesing til eleven, mindre fokus på styringer i læreverket. Behov for endring av veileda lesing til også systematisk bruk av språkleker.</p> <p>Behov og plan om å arbeide videre med faglige - spørsmålsstillinger – planer, aldersblanding, språkleker. Uttrykker at de opplever fordeler med å arbeide etter ITI modellen - aksjonslæringa gjennom sykliske prosesser og i samarbeidet mellom alle, ulempen uttrykkes i forhold til tidsmessige forhold. Bevisste interne behov</p>
<p>Makt fra "top down" til "bottom up"</p> <p>Hvor ligger makten til å sette aksjonslæringa i gang?</p> <p>Hvor ligger makten til å påvirke og fortsette aksjonslæringa?</p> <p>engasjement?</p>	<p>Makten til å sette i gang med aksjonslæring, systematisk refleksjons og drøfting i hele småskoleteamet, som del av implementeringsarbeidet har top down perspektiv.</p> <p>Initiativet til aksjonslæring er et samarbeid mellom ledelsen og meg.</p> <p>Tidlig i aksjonslærings prosessen er <i>forstst</i> makten plassert i avtaler som i innledningen er gjort mellom ledelsen og meg. Disse forplikter</p>	<p>Legge til rette for økt bevissthet og begrepsutvikling om aksjonslæring, skolen som lærende organisasjon og innovasjon gjennom teoretisk fordypning – praksis teoretisk drøfting og refleksjon.</p> <p>Følge opp med erfaring gjennom å praktisere aksjonslæring</p>	<p>Lærene opplever kunnskaps- utvikling. Økt bevissthet, økt begrepsforståelse, økt trygghet</p> <p>Større engasjement.</p> <p>Griper tak i organisering – tar større kontroll</p> <p>Økt <i>bottom up</i> styring både top – down og bottom up</p> <p>ledelsen legger til rette for – lærerne blir mer engasjert og påvirker og gjennomfører.</p> <p>Opplever at aksjonslæringa bidrar – er nyttig for både faglig utvikling samhold, felleskap - egen utvikling.</p>
<p>Driv dytte og støtte energi - iver - styrkning</p> <p>Det handler om hvordan driv og energi utvikles gjennom prosjektet.</p> <p>Hvordan var driv og energi i aksjonslæringsprosjektet?</p> <p>Blir de involverte dyttet?</p> <p>Blir de støttet?</p> <p>Hvilken endring uttrykkes?</p>	<p>Ledelsen dytta i gang innføring av EYLP, deltakelse i FellesEYLP og deltakelse i aksjonslæringa. I begynnelsen var det ledelsen som var ivrig.</p> <p>Den nye ledelsen legger til rette for organisering og bruk av tid.</p> <p>Deltakerne er ikke med i innledende planlegging</p> <p>Lærerne viste raskt at de hadde driv og engasjement til å gjennomføre den veileda lesing i EYLP på, den tekniske utøvelsen klasserommet, på en best mulig måte.</p>	<p>Avtalene og forpliktelsen om aksjonslæring var en innledningsvis drivende faktor i det <i>systematiske</i> implementeringsarbeidet. Ytre driv gjennom ytre press. Fortsatt dytting</p> <p>Støtte gjennom aksjonslæringa som legger til rette for bevisst refleksjon om egen og felles kunnskapsutvikling om fag og EYLP, og bevisst refleksjon og kunnskapsutvikling om aksjonslæringsprosessen.</p> <p>Aksjonslæringa bidrar til at de opplever støtte fra hverandre, både klasseteam, fra alle på småskole -trinnet og fra ledelsen. De setter ord på det de kan og det de vet. De får bekrefte sin praksis og sin kunnskap. Bidrar ved å skape bekreftelse, refleksjon og utvikling og etablering av bevissthet om verdi og kvalitet i arbeidet med implementering av EYLP</p> <p>Bidrar til å skape følelse av mestring når de demonstrerer og forteller om sin praksis med EYLP. De får positive tilbakemeldinger. Positiv ringvirkning.</p>	<p>De blir både pressa og dytta, de blir støtta, blir etterspurt og får bekreftelse</p> <p>Økt kunnskap Økt fellesskap Økt samhold Økt fellesskap Økt trygghet</p> <p>Mestring til å demonstrere praksis, mestring for å informere internt</p> <p>Faglig styrking Didaktisk styrking Pedagogisk styrking</p> <p>Økt Lærerkraft</p> <p>Økt grad av indre driv og energi i småskoleteamet.</p>