

Læreres kollegasamtaler – et rom for læring?

En studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere.

Av

June Junge

Avhandling for graden
Philosophiae Doctor
(PhD)



Universitetet
i Stavanger

Det humanistiske fakultet
Institutt for førskolelærerutdanning

2013

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2013 June Junge

ISBN: 978-82-7644-515-2

ISSN: 1890-1387

Avhandling nr. 180

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært en lang og krevende prosess. Jeg startet som stipendiat ved Senter for Atferdsforskning/SAF høsten 2005, og ble tatt opp ved doktorgradsutdanningen ved Humanistisk Fakultet, Universitetet i Stavanger våren 2006.

Takk til SAF for gode arbeidsforhold, og for den imøtekommenhet og forståelse jeg ble møtt med under en langvarig sykemelding og rehabiliteringsperiode midt i prosjektet.

Takk til hovedveileder professor Elaine Munthe, som har gitt stort rom for selvstendig tenkning og frie valg i arbeidet med avhandlingen.

Takk til professor Otto Lauritz Fuglestad, biveileder, som har vært en god støtte underveis.

Takk til Institutt for Førskolelærerutdanningen som har innvilget meg utvidet FOU og tilrettelagte arbeidsoppgaver de to siste årene.

Takk til kolleger som har deltatt i samtaler underveis, og således bidratt til stadige små fremrykk i arbeidet.

En spesiell takk til min kollega, Førsteamanuensis Ingerid Bø, som har vært til stor hjelp i strukturering av artiklene.

Takk til venner og familie som har vist interesse for mitt arbeid, og forståelse for at jeg de siste årene har vært lite aktiv i sosiale aktiviteter.

Takk til min datter, Elise, som stadig minner meg om hva som egentlig er viktig i livet.

Sist men ikke minst, en særlig takk til lærerne i studiegruppen som gjorde denne studien mulig. Dette arbeidet er tilegnet dem.

Stavanger, januar 2013

June Junge

Sammendrag

Læreres kollegasamtaler - et rom for læring? En studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere

Lærere setter generelt samarbeid med kollegaer veldig høyt, og mange lærere gir uttrykk for at de synes deltakelse i samarbeidsfora med kolleger er nyttig og lærerikt. Det er imidlertid usikkert hva som bidrar til nytteverdi og læring i denne type virksomhet. Studien tar sikte på å belyse særtrekk ved læreres kollegasamtaler i en studiegruppe, og hvilken betydning disse særtrekkene kan tenkes å ha for læringspotensialet i samtalerne.

I studien kartlegges og analyseres alle samtaler i en studiegruppe med ungdomsskolelærere som møttes jevnlig i to år. Det sentrale spørsmålet i studien er; Hva kjennetegner lærernes samtaler, og hvilke konsekvenser har disse kjennetegn for samtalerens læringspotensial.

Analysene foregikk hovedsakelig i tre faser, og hver av disse er relatert til en artikkel. Den første fasen er en omfattende innholdsanalyse av alle samtalerne. Denne viste at det mest omtalte emnet var elever. Videre analyser i denne fasen ble avgrenset til dette emnet, og tydeliggjorde flere aspekter ved samtalerens særtrekk som har betydning for læring.

Den andre fasen var en fordypning i ett av samtalerens særtrekk; lærernes narrative virksomhet. Denne viste seg å være gjennomgående i alle samtalerne, og ulike måter å samhandle om disse bidro på ulike vis til å påvirke læringspotensialet i samtalerne.

Den tredje fasen handlet om samtalerens kontekstuelle rammeforhold, og inkluderer i tillegg til alle samtalerne også individuelle intervju i etterkant. Aspektene som ble trukket frem i analysen var basert på de forhold som lærerne trakk frem i sine samtaler og intervju.

Resultatene fra alle analysefasene ble drøftet i forhold til hvilken betydning de kunne tenkes å ha for samtalenes læringspotensial. Forståelse av læringspotensialet er basert på en sosiokulturell definisjon av læring, det vil si at språk og sosial samhandling er å forstå som en del av læringsprosessen.

Lærerne ga uttrykk for at det var nyttig og lærerikt å delta i studiegruppen. Analyser og drøftinger kan også vise at det foregikk læring. Læringspotensialet i samtalene ble imidlertid ikke optimalt utnyttet. Hver av analysefasene viste forhold som bidro til å hemme læringspotensialet. Disse drøftes i de tre artiklene som ligger vedlagt i denne avhandlingen.

Studien viser betydningen av at både lærerutdanning og praksisfelt involverer seg i studenters tilegnelse av evne til å anvende teori. Videre at det ikke er nok for skolens ledelse å tilrettelegge for profesjonsutvikling, det må også utvises respekt for faglig kompetanse i daglig virksomhet. I tillegg viser studien at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom læreres opplevelse av læring og en optimal læringsprosess.

Summary

Teachers' conversations with colleagues – a room for learning? A study of conversations in a study group of four teachers from lower secondary school.

Teachers have a tendency to rate collaboration with colleagues very high, and many teachers state that participation in collaborative forums is useful. It is however uncertain what exactly it is that contribute to the usefulness and learning in this kind of activity. This study aims at clarifying the characteristics of teachers' conversations with colleagues in a study group, as well as what implications these characteristics might have on the learning potential in these conversations.

In this study, all the conversations in a study group of teachers, who met regularly over a period of two years, have been mapped and analyzed. The central question in the study is; What are the characteristics in the teachers conversations, and what consequences do these characteristics hold for the learning potential in these conversations?

The analysis took place mainly in three phases, and each phase is related to an article. The first phase was an extensive content analysis of all the conversations. According to this, the most frequent subject was pupils. Further analysis in this phase was limited to this subject and revealed several aspects that might have had an influence on the teachers learning.

The second phase was a concentration on one of the characteristics of the conversations; narrative activity. This was activity was present in all the conversations, and different ways of verbal interaction contributed on several levels to influence the learning potential in the conversations.

The third phase was an analysis of the external framings of the conversations and includes in addition to the conversations, individual interviews. The aspects in focus of the analysis were based on those made relevant in the teachers' conversations and interviews.

The results from all the phases of analysis were discussed in relation to what significance the possible could have for the learning potential in the conversations. The understanding of learning potential is based on a socio cultural definition of learning. This implies that language and social interaction is part of the learning process.

The teachers expressed that it had been a useful learning experience. Analysis and discussions also indicate that learning did occur. The learning potential in the conversations, were however, not fully explored. Each of the analysis phases revealed aspects that contributed to decrease the learning potential in the conversations. These are discussed in the three articles attached to this dissertation.

According to this study, teachers' ability to imply theories depends both on teacher education and in-service training. As well as organizing and structuring professional development, it is important that the school management exercise respect for professional knowledge on a daily basis. In addition the study shows that there is not necessary a coherence between teachers experiencing learning and an optimal learning process.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Teoretisk innramming.....	3
1.2	Studien som del av et overordnet prosjekt.....	4
1.2.1	<i>Pilotstudie</i>	<i>5</i>
1.2.2	<i>Intervensjonens design.....</i>	<i>6</i>
1.3	Problemstillinger og forskningsspørsmål	8
1.4	Studiens design og fremdriftsplan	10
1.5	Avhandlingens oppbygging	10
2	Teori og Empiri	15
2.1	Et sosiokulturelt syn på læring og virksomhet	15
2.2	Medierende artefakter	16
2.2.1	<i>Fagspråk som artefakt for samtaler om undervisning</i>	<i>17</i>
2.2.2	<i>Empiriske undersøkelser av læreres samtaler</i>	<i>19</i>
2.3	Deltakelse i virksomhet/er	20
2.4	Hvordan foregår læring i en virksomhet?	26
2.4.1	<i>Læring som appropriering.....</i>	<i>26</i>
2.4.2	<i>Læring som ekspansiv.....</i>	<i>28</i>
2.5	Hvilke forhold har betydning for læreres læring?	31
2.5.1	<i>Skolens felleskap; kolleger og ledelse:</i>	<i>32</i>
2.5.2	<i>Læringsaktivitet:</i>	<i>33</i>
2.6	Oppsummering	34
3	Metodekapittel.....	37
3.1	Valg av analyseenhet	37
3.2	Kjennetegn ved studiegruppen	38

3.3	Forskerrollen - Deltakende observatør	41
3.4	Audiovisuelle opptak	45
3.4.1	<i>Audiovisuelle opptak; muligheter og begrensninger</i>	46
3.4.2	<i>Opptak som instrument i deltakende observasjon</i>	46
3.5	Opptak som instrument i lærernes samtaler.....	49
3.6	Transkripsjoner av audiovisuelle opptak	50
3.7	Oppsummerende samtaler og individuelle intervju.....	52
3.8	Troverdighet, bekreftbarhet, og overførbarhet	53
3.9	Etikk.....	57
4	Analyser.....	61
4.1.1	<i>Dialogisk diskursanalyse</i>	61
4.2	Delstudie 1; Kartlegging av emne-episoder; innhold	63
4.2.1	<i>Samhandling om innholdet i emne-episoder</i>	66
4.3	Delstudie 2; Narrativer	67
4.3.1	<i>Kartlegging av narrativer</i>	68
4.4	Delstudie 3; Samtalenes eksterne innramming.....	72
4.4.1	<i>Samtalers innramminger</i>	72
4.4.2	<i>Kartlegging av aspekter ved ekstern innramming</i>	73
5	Presentasjon og diskusjon av forskningsresultat	75
5.1.1	<i>Artikkel 1: Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene</i>	75
5.1.2	<i>Artikkel 2: Læreres bruk av narrativer i kollegasamtaler</i>	77
5.1.3	<i>Artikkel 3: Betydningen av ekstern innramming for læringspotensialet i læreres kollegasamtaler</i>	79
5.2	Hva kjennetegnet lærernes samtaler i studiegruppen?.....	81
5.3	Hvilken betydning hadde samtalenes kjennetegn for samtalenes læringspotensial?	85

5.4	Kritisk blikk på egen forskning	93
5.5	Oppsummering	94
5.5.1	<i>Implikasjoner</i>	97
6	Litteraturliste:	99
7	Vedlegg	109

Figurer

Figur 1: Studiens fremdrift.....	10
Figur 2: Oversikt over studien.....	13
Figur 3: Virksomhetens tre nivå basert på Leontev (2002).....	22
Figur 4: Virksomhetssystem iht Engeström (1987, 2001a).....	23
Figur 5: Approprieringsprosess, etter Saljø (2006).....	27
Figur 6: Sekvensene i en ekspansiv læringssyklus, etter Engeström (2005e)	30
Figur 7: Kategorisering av samtale fra møte 6 (jmf vedlegg II)	65
Figur 8: Oversikt over narrative i studiegruppens samtale; innhold og samhandling.	70
Figur 9: Studiegruppen som virksomhet etter modell av Engeström (1987, 2001a)	87

1 Innledning

Internasjonale studier som PISA og TIMSS ¹ har bidratt til økt fokus på betydningen av læreres kompetanse. Dette har gitt seg utslag i flere stortingsmeldinger og rapporter som redegjør for nasjonale forhold og behov knyttet til lærerrollen og elevers behov for støtte til læring (jmf. KDP, 2003-2004; KDP, 2008-2009, 2009-2010; Nordenbo, S., Tiftici, Wendt, & Østergaard, 2008). Denne oppmerksomheten mot betydningen av læreres kompetanse har ført til økte krav. Disse kravene til læreres kompetanse har gitt seg utslag i en nasjonal utdanningsreform; *Kunnskapsløftet* (KDP, 2008) som vektlegger faglig fordypning for grunnskolelærere, og innføring av veiledningsordning (KDP, 2008-2009; 2011) for nyutdannede lærere.

Mange studier om sammenhengen mellom lærerkompetanser og elevers læring konkluderer med at lærer er den enkeltfaktor som har mest å si for hva elever lærer og presterer (Falch & Naper, 2008; Nordenbo et al., 2008). I forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet har det vært en økt økonomisk satsning på læreres videre- og etterutdanning, (KDP, 2012). Både i strategier og rapporter er oppmerksomheten hovedsakelig rettet mot hva lærere trenger mer kompetanse i for å styrke elevers læring. Det har vært lite fokus på hva lærere har utbytte av, eller hva som påvirker deres læringsprosesser.

Det er vanlig at lærere knytter seg opp til profesjonsutviklingsprosjekt gjennom kollegasamarbeid (Hagen & Nyen, 2009; Jensen, 2008). Prosjektene innebærer som regel en form for samarbeid som handler om at lærere møter kolleger i større eller mindre grupper og samtaler om undervisningsrelaterte tanker og hendelser. Det synes å være en underliggende antakelse om at læreres kollegasamarbeid er et effektivt læringsforum. Antakelsen bekreftes av undersøkelser som fremhever at

¹ Programme for international student assessment - jmf www.pisa.no
Trends in International Mathematics and Science Study – jmf www.timss.no

Innledning

skoler som preges av lærersamarbeid kan vise til bedre resultater enn andre (Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden, & Rasmussen, 2003; Dahl, Klewe, Lauvdal, Molden, & Skov, 2003). Også i mer uformelle sammenhenger antas samhandling med kolleger å ha stor betydning for faglig utvikling. Lærere viser til at kolleger er deres viktigste kunnskapskilder (Jensen, 2008).

Selv om lærere oppmuntres til samarbeid (KDP, 2009-2010), og samarbeidsmuligheter har økt, er vår forståelse av hvilke trekk ved samarbeidet som bidrar til læring ikke økt proporsjonalt. Det kan skyldes at mange studier, i henhold til Opfer & Pedder (2011), i alt for liten grad har tatt hensyn til at læring er relatert til situert praksis og arbeidsbetingelser. Dessuten er mange studier av læreres kunnskapsproduksjon mer opptatt av synlige endringer i undervisningen enn av hvordan selve samarbeidsprosessen foregår (Tillema & Westhuizen, 2006). Vi trenger mer kunnskap om hvordan læreres læring fremstår i ulike konkrete situasjoner (Opfer & Pedder, 2011; Tillema & Westhuizen, 2006; Westheimer, 2008). Det etterspørres også flere empiriske undersøkelser av samtalers betydning i forhold til læreres profesjonsutvikling (Hindin, Cobb, Arwen, & Aguilar, 2007; Little, 2007; Little & Horn, 2007; Midthassel, 2003, 2009; Orland-Barak, 2006).

Denne avhandlingen er et innspill i dette arbeidet. Målet med studien er å utforske læreres kollegasamtaler som forum for læring. Gjennom analyser av autentiske samtaler mellom lærerkolleger vil jeg belyse hva som kjennetegner disse, og hva som kan tenkes å påvirke læringspotensialet i slike samtaler. Min interesse for læring og samarbeid er på den ene siden knyttet til min erfaring som lektor i pedagogikk ved Førskolelærerutdanningen, hvor jeg har vært spesielt opptatt av studenters læring og samarbeid (Junge, 1997, 1999; Junge, Abrahamsen, & Alvestad, 2001). I den forbindelse har jeg opplevd at det har vært vanskelig å peke på hva som har bidratt til at samarbeidet i studiegrupper vellykket eller ikke. På den andre siden er interessen

knyttet til en faglig teoretisk forankring i et sosiokulturelt perspektiv som postulerer at læring er sterkt forbundet med samhandling og språk.

I denne studien ønsker jeg å se nærmere på hvordan læringspotensialet i en studiegruppe med lærerkolleger påvirkes av språkbruken i samtalene.

Videre i dette kapitlet følger først en kort presentasjon av studiens teoretiske og empiriske innramming, før problemstillinger og forskningsspørsmål presenteres. Deretter følger en redegjørelse for hvordan denne studien inngår i en intervensjon, og hva som kjennetegner denne intervensjonen. Så presenteres studiens design og fremdriftsplan. Kapitlet avsluttes med en kort gjennomgang av avhandlingens struktur og en oversikt over studien i tabellform (se figur 2).

1.1 Teoretisk innramming

En definisjon, eller en operasjonalisering av begrepet læring vil være avhengig av teoretisk perspektiv. Denne studien er forankret i en sosiokulturell forståelse av læring som bygger på en forståelse om at menneskets psykologiske utvikling foregår i sosiale samhandlinger innenfor gitte kulturer. Forståelsen rommer flere teoretiske perspektiv som fremhever ulike trekk ved denne samhandlingen. Felles for de ulike perspektivene er at læring betraktes som en sosial prosess i motsetning til individorienterte oppfatninger som anser sosiale prosesser som mer eller mindre påvirkende faktorer (jmf. Dysthe, 1996, 2001; Säljö, 2001, 2006). Fokus i denne studien er på samhandling innenfor en spesifikk kultur og innenfor et relativt begrenset tidsrom. Derfor er det naturlig å anvende begrepet sosiokulturell i motsetning til for eksempel kulturhistorisk som er mer opptatt av langsiktige prosesser.

Grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv er at vi blir formet som tenkende individ gjennom samhandling med vår omverden. Denne samhandlingen foregår gjennom medierende kulturelle artefakter (Säljö, 2006; Vygotskij, 1978), og målrettet deltakelse i ulike virksomheter (Leontjev, 1977).

Vektleggingen av mennesket som bevisste redskapsbrukere innebærer en ikke-deterministisk forståelse av forholdet mellom mennesket og natur. Den er et alternativ til to dualistiske forestillinger om læring; empirismen og rasjonalismen (Säljö, 2006). I et empirisk perspektiv fremstilles mennesket som tabula rasa, og læring handler om at man formes av sine omgivelser. I et rasjonalistisk perspektiv vektlegges kognitive prosesser og biologi, utviklingen er naturgitt, og derved har erfaringer og samhandling begrenset betydning. I begge tilfeller er læring mer eller mindre naturgitt, og handler i stor grad om overføring og reproduksjon. Ingen av disse perspektivene ivaretar forståelsen av mennesket som historisk, kulturelt og kommuniserende vesen.

I et sosiokulturelt perspektiv handler læring om å skape mening innenfor rammene av et gitt praksisfellesskap (ibid). Læring skjer først og fremst gjennom deltakelse i aktiviteter, og som en konsekvens av deltakelsen. Perspektivet omfatter flere teorier. I kapittel 2 presenteres de begrepene som har vært relevante for denne studien.

1.2 Studien som del av et overordnet prosjekt

Studien inngår i en overordnet intervensjon rettet mot ungdomskolen; Preconditions for learning in a School for All (heretter; intervensjonen). Intervensjonen, som var finansiert av Norsk Forskningsråd/NFR og Stavanger Universitet/UiS ble gjennomført av Senter for Atferdsforskning/SAF ved UiS, hvor jeg var stipendiat og medarbeider i intervensjonen fra 2005-2010.

Et sentralt mål med intervensjonen var å prøve ut om læreres læring hadde effekt på elevers sosiale og faglige læring (se 1.2.2).

Alle rektorene på ungdomsskolene i en kommune ble informert om prosjektet av prosjektleder Edvin Bru og delprosjektleder Elaine Munthe. Rektorene kunne deretter melde sin interesse for å delta i prosjektet. De som var interessert fikk så besøk av forskere som informerte lærere og foreldre om hva som var hensikten med studien. Intervensjonen omfattet både *tiltaksskoler* og *kontrollskoler*. Rapportering til NSD og innhenting av samtykke fra foresatte til alle elever ble gjennomført i regi av intervensjonen.

Lærere og elever ved tiltaksskoler og kontrollskoler skulle svare på en spørreundersøkelse, og alle elever skulle i tillegg svare på faglige tester. Utvalget av lærere som deltok i intervensjonen var selv-selektert og bestod av seks studiegrupper med fire lærere fra fem ungdomsskoler.

1.2.1 Pilotstudie

Studieåret 2004-05 gjennomførte delprosjektleder, Elaine Munthe, og jeg en pilotstudie som en forberedelse til *intervensjonen*. Vi ønsket på den ene siden å prøve ut filming i klasserommet, og på den andre siden å utforske læreres bruk av audiovisuelle opptak for å klargjøre innholdet i en *prosjektperm* som var tenkt å danne grunnlag for studiegruppens møter. Vi fikk anledning til å samarbeide med en lærergruppe gjennom et helt år (Junge & Munthe, 2005).

Erfaringene fra pilotstudien fikk betydning for den endelige utformingen av intervensjonen. Opprinnelig var det for eksempel tenkt at lærerne skulle filme hverandres undervisning. Dette ble møtt med så stor skepsis at vi valgte å endre det til at forskere påtok seg denne oppgaven i intervensjonen. Ett av argumentene var at logistikk og frikjøp fra egen undervisning ville være for ressurskrevende. Ett annet var at de ikke ønsket å ha kolleger inn i undervisningen.

Erfaringene fra pilotstudien bidro også til å skape et bedre grunnlag for valg av innhold i de faglige samlingene som var planlagt for intervensjonen. For eksempel innså vi betydningen av å bruke oppstartseminaret til å gå gjennom hvordan audiovisuelle opptak fra undervisningen og faglige pedagogiske begrep kan danne utgangspunkt for diskusjoner i studiegruppene uten at disse får for sterkt preg av evaluering.

1.2.2 Intervensjonens design

Intervensjonen, som gikk over to år, bestod av at lærere i 8. og 9 klasse dannet studiegrupper for å utforske sin egen undervisningspraksis. Gruppene hadde regelmessige møter, ca en gang i måneden, for å drøfte elevers læringsmuligheter og klima i undervisningen. Utgangspunktet for disse drøftingene var audiovisuelle opptak fra egne undervisningsøkter.

Det var 4 felles samlinger med alle lærerne som var aktivt involvert i intervensjonen. Den første samlingen var oppstartseminar (én dag), hvor vi gikk gjennom praktiske og teoretiske aspekter ved prosjektet, og hvor alle deltakerne fikk utlevert en prosjektperm.

Undervisningsøktene som ble filmet ble planlagt i felleskap i studiegruppen. Planleggingen tok utgangspunkt i de forskningsbaserte tekstene i prosjektpermen som lærerne fikk utlevert ved oppstart. Opptakene dannet så grunnlag for observasjon og samtaler på studiegruppens møter.

Studiegruppenes fremdrift det første året var sterkt knyttet til presentasjonen av disse faglige tekstene, på den måten at de brukte begrepene som grunnlag for planlegging av undervisningsopplegg. Det andre året var de mer fristilt, og lærerne formulerte problemstillinger for undervisningsopplegg med utgangspunkt i egne behov og interesser.

Innledning

Undervisningsøkter ble filmet av forskere fra SAF, opptakene ble spilt over på videokassett og DVD (avhengig av lærernes tilgang til teknisk utstyr). Disse ble så levert til læreren som ble filmet ca en uke før møtet i studiegruppen. Denne læreren hadde anledning til å gå gjennom og avgjøre hvilke deler av opptaket som skulle vises for gruppen. Etter at studiegruppen hadde gått gjennom opptaket ble det levert tilbake til SAF.

Hver gruppe fikk tildelt en forsker ved SAF som fungerte som rådgiver og koordinator i henhold til gruppens behov. Som regel dreide det seg om å filme i klasserommet, eller oppklaringer og koordinering i forbindelse med spørreskjema og elevers fagprøver.

Lærere og elever ble bedt om å svare på spørreskjema 3 ganger i løpet av intervensjonen (to år). Elevenes spørreskjema hadde som mål å belyse opplevelse av læringsmiljø, klima i klassen, og mønsteret i relasjoner mellom elever. Dessuten blir elevene bedt om å gjennomføre faglige prøver for å bedømme om prosjektet fører til bedre læringsresultat.

Vi valgte å bruke prosjektperm fordi den skulle kunne oppdateres både fra intervensjonen, og gjennom egenvalgte artikler og notater. Permen ble ferdigstilt til oppstart av intervensjonen, og organisering av innhold er basert på arbeidet til en forskergruppe rundt Robert C. Pianta ved University of Virginia (USA) som resulterte i et verktøy for å evaluere undervisning; Classroom Assessment Scoring System/CLASS (LaParo, Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2001; Munthe, 2005). CLASS er en skåringsmanual basert på variabler som går på tvers av undervisningens faglige innhold. Variablene er basert på tre hovedkomponenter, og disse er basert på hva skoleforskning holder frem som sentrale faktorer i forhold til elevers akademiske og sosiale utvikling; emosjonelt klima, organisering for læring, og støtte til læring (Munthe, 2005). Hver av disse variablene er inndelt i tre eller fire variabler som bidrar til nyanseringer. Emosjonelt klima beskriver den emosjonelle og sosiale

tonen i interaksjoner mellom lærer og elever og mellom elevene. For eksempel entusiasme, glede, oppmuntring, eller sinne og sarkasme. Organisering for læring handler om strukturer i forhold til tid og rutiner, elevers medvirkning, og fokus på elevers sosiale utvikling. Støtte til læring handler om presentasjon av lærestoff, variasjon av aktiviteter, og lærers bruk av spørsmål og respons (ibid.).

De første endringene i prosjektpermen ble gjort allerede i pilotstudien ved å tone ned fokus på evaluering av opptakene. Fagtekstene ble skrevet slik at de kunne fungere som et generelt utgangspunkt for utforskning av faglige begrep. Det ble også lagt til et kapittel om hvordan det kunne være hensiktsmessig å samarbeide i studiegruppen.

Sentralt i gruppens samarbeid står lærernes samtaler om opptakene av undervisningsoppleggene. Det er samtalene fra en av disse gruppene som danner grunnlag for denne avhandlingen. Gjennom analyser og drøftinger av disse vil jeg belyse hva som kjennetegner disse, og hva som kan tenkes å påvirke læringspotensialet i kollegasamtaler om undervisning. Intervensjonens design har lagt klare føringer både på studiegruppens virksomhet og på designet av min studie.

1.3 Problemstillinger og forskningsspørsmål

Avhandlingen har søkelys på læreres kollegasamtaler som forum for læring. Hvilke forhold eller særtrekk ved disse samtalene kan tenkes å virke hemmende eller fremmende på læringspotensialet i disse samtalene? Hensikten er ikke å si noe om hva lærerne faktisk har lært, men å utvikle kunnskap om hvordan denne type samtaler kan fungere som optimale læringsfora.

Hovedproblemstilling i studien er:

- Hva kjennetegner samtaler mellom lærerkolleger i en studiegruppe, og hvilken betydning kan disse kjennetegn ha for samtalenes læringspotensiale?

Innledning

Problemstillinger i kvalitative undersøkelser er en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosjektet, og endelig utforming påvirkes av empiri og analyser (Thagaard, 2006). Problemstillingen i denne studien blir belyst gjennom 3 delstudier som belyser ulike forskningsspørsmål som oppstod underveis. Den første delstudien belyser 3 forskningsspørsmål;

1. Hva snakker lærerne om?
2. Hvordan snakker lærerne om elever?
3. Hvordan påvirker kjennetegn ved lærernes samtaler om elever læringspotensialet i disse samtalene?

Det første spørsmålet belyses gjennom en grunnleggende kartlegging av alle samtalene i studiegruppen (se vedlegg II). Det andre spørsmålet var basert på hva som var det mest omfattende emnet i fokus, og belyses gjennom en kategorisering av samtalenes innhold og særtrekk. Det tredje spørsmålet belyses gjennom en drøfting av resultatene fra de to første i lys av begrepet *ekspansiv læring* (Engeström, 1987).

Den andre delstudien var en dybdestudie av ett av samtalsens særtrekk, lærernes fortellende måte å utveksle erfaringer; samtalenes narrative virksomhet, og hadde to forskningsspørsmål;

1. Hva kjennetegner lærernes narrative virksomhet?
2. Hvilken betydning har narrativ virksomhet for læringspotensialet i studiegruppen?

Disse spørsmålene ble belyst gjennom en kartlegging av narrativ virksomhet i alle gruppens samtaler, og en drøfting av disse i lys av *ulike læringsnivå* (Bateson, 2000).

Forskningsspørsmålene i den tredje studien handlet om å belyse betydningen av samtalenes kontekst;

1. Hvilke aspekter ved studiegruppens kontekstuelle rammeforhold aktualiseres i lærernes samtaler?

2. Hvilken betydning kan ekstern innramming tenkes å ha for lærernes læring?

Det første spørsmålet ble belyst gjennom å kartlegge hvilke aspekter ved studiegruppens eksterne innramming lærerne valgte å trekke frem i sine samtaler. Disse ble så drøftet i lys av virksomhetsteori og forskning som har belyst betingelser for læreres læring.

1.4 Studiens design og fremdriftsplan

Studiens design er preget av tilknytningen til intervensjonen. Der lå blant annet føringer om opptak fra egen undervisning og regelmessige møter for å utforske disse. Jeg var koordinator mellom intervensjonen og studiegruppen og foretok opptakene fra undervisningen. I tillegg var jeg deltakende observatør ved alle gruppens møter.

Gruppen hadde totalt 16 møter som var jevnlig fordelt over to år. Det ble gjort audiovisuelle opptak av møtene. Transkripsjoner av disse utgjorde hovedmaterialet analysearbeid. Det ble foretatt individuelle intervju i etterkant av intervensjonen (se figur 1).

Figur 1: Studiens fremdrift

Studiens fremdriftsplan					
2004	2005-6	2006-7	2007-8	2009-10	2010-12
Pilot	Intervensjon		Individ.intervju	Analyser	Artikkel 1
	opptak av undervisning				Artikkel 2
	Deltakende observasjon opptak av st.gruppemøter				Artikkel 3
	8 stgrmøter	8 stgrmøter			
	Transkripsjon av opptak – delvise analyser			Kappe	

1.5 Avhandlingens oppbygging

I **kapittel 2** følger en presentasjon av studiens teoretiske og empiriske forankring. Studien er forankret i et sosiokulturelt perspektiv. Innenfor dette perspektivet er det et stort omfang av begrep, og mange av disse

ligger utenfor studiens rammer. Sentrale begrep i denne sammenheng er *medierende artefakter*, med hovedvekt på samtalen. Artefakter oppstår og blir utviklet i en form for *virksomhet*, og begrepet presenteres her i lys av Leontevs (2002) tenkning om virksomheters betydning og Engestrøms (1987) videreutvikling av denne.

Videre følger en redegjørelse av læringsbegrepene som anvendes i drøftingen av samtalenes læringspotensiale; *appropriering* (Säljö, 2006), *ekspansiv læring* (Engeström, 1987) og Batesons *læringsnivå 2 og 3* (Bateson, 2000). I tillegg presenteres empiriske undersøkelser av læreres samtaler, og av betingelser for læreres læring.

Kapittel 3 er metodekapittel. Et sosiokulturelt perspektiv innebærer at analyse-enheten for atferd og utvikling må inkludere samhandling, mellom mennesker og mellom mennesker og omgivelser, og dette må gjenspeiles i valg av metoder. Her presenteres og drøftes valg studiens analyseenhet, min rolle som deltakende observatør, og bruken av audiovisuelle opptak.

Bruken av audiovisuelle opptak i denne studien har to funksjoner. Ett handler om min bruk av opptak som metodisk hjelpemiddel (artefakt) i rollen som deltakende observatør. Ett annet handler om opptakene fra undervisningen som fungerte som hjelpemiddel (artefakt) i lærernes samtaler.

Kapitlet avsluttes med en drøfting av troverdighet og etikk.

Kapittel 4 er studiens analysedel. Her redegjør jeg for en diskursanalytisk tilnærming. Diskursanalyse er et vidt begrep som omfatter ulike tilnærminger og perspektiv; fra språkbruk i hverdagslige samtaler til språkbruk på mer abstrakte og overordnede nivå i samfunnet, som for eksempel maktforhold i statlige institusjoner (Andersen, 1999; Sahlin, 1999). I denne studien er det samtaler mellom lærerkolleger som er i fokus.

Innledning

Gjennom å velge en dialogisk diskurs analytisk tilnærming (Linell, 2001) tas det høyde både for dynamikken mellom samtalepartene, og for dynamikken mellom samtalepartene og deres kulturelle tilhørighet.

Studiens overordnede problemstilling belyses gjennom 3 delstudier med ulike tilnærminger. De to første handler om samtalenes særpreg, og ivaretar oppmerksomheten rundt dynamikken mellom samtalepartene. Den tredje delstudien er rettet mot samtalens kontekstuelle forhold.

I **kapittel 5** presenteres resultater av analysene. Resultatene fra hver av de tre delstudiene er presentert i en artikkel. I alle artiklene drøftes resultat fra analysene i forhold til samtalenes læringspotensial. Kapitlet starter med en kort presentasjon av artiklene.

Den første artikkelen belyser generelle særtrekk ved lærernes samtaler. Disse trekkene ble drøftet i forhold til ekspansiv læring. Den andre artikkelen redegjør for omfanget av lærernes narrative virksomhet og belyser narrativens funksjoner i samtalene. Funn drøftes i lys av Batesons læringsnivå 2 og 3. Den tredje artikkelen viser at det er flere aspekter ved samtalenes eksterne innramming som synes å påvirke samtalenes læringspotensial.

Etter presentasjonen av artiklene følger en samlet drøfting av disse i lys av virksomhetsteori.

Kapitlet avsluttes med noen kommentarer om studiens implikasjoner og begrensninger.

Innledning

Figur 2: Oversikt over studien

Oversikt over hele studien			
problemstilling	Hva kjennetegner læreres samtaler i en studiegruppe, og hvilken betydning kan disse kjennetegn ha for samtalenes læringspotensiale?		
Metodisk tilnærming	Deltakende observasjon + intervju		
Analytisk tilnærming	Dialogisk diskursanalyse		
Delstudier:	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Empiri	16 gruppe-samtaler	16 gr- samtaler	16 gr- samtaler + individuelle intervju
Teoretisk fokus	Dialogisk diskursanalyse Virksomhetsteori	Dialogisk diskurs analyse Narrativ teori Virksomhetsteori Batesons læringsteori	Dialogisk diskurs analyse Virksomhetsteori Profesjonsteori
analysefokus	Generelle kjennetegn – betydning for læring	Narrativ virksomhet – betydning for læring	Kontekstuelle aspekt – betydning for læring
Resultat	Engasjement Praksisnærhet Lite refleksjon Lite utforskning Ikke ekspansiv læring Læring på nivå 2	Narrativ virksomhet er gjennomgående Fungerer som: rom for normer om u.visning – rom for frustrasjoner og uenigheter Lite utforskning Læring på nivå 2b	3 aspekter fremstår som hemmende; Intervensjon – Skolens ledelse – Antakelser om teori
Implikasjoner av hele studien:	Praksisnære samtaler og manglende fagspråk vanskeliggjør ekspansiv læring <ul style="list-style-type: none"> - utdanning; legge til rette appropriering av fagspråk – i samarbeid med praksisfeltet - ledelsen; ta hensyn til faglig kompetanse og betydningen av faglig utvikling - intervensjonen: grundig innføring og kontinuerlige metasamtaler om virksomhetens objekt. 		

2 Teori og Empiri

Studien er forankret i et sosiokulturelt perspektiv, og videre i dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva dette innebærer i denne studien. I tillegg presenteres empiriske undersøkelser av læreres samtaler, og av betingelser for læreres læring.

2.1 *Et sosiokulturelt syn på læring og virksomhet*

Fokus i studien er samtaler som foregår innenfor en avgrenset virksomhet; en studiegruppe hvor lærerkolleger samarbeider om videreutvikling av sin faglige kompetanse. Resultater og læringsutbytte av dette samarbeidet er således å forstå som en konsekvens av samhandling og kollektive prosesser. Et sosiokulturelt perspektiv retter oppmerksomheten mot deltakeres samhandling med hverandre og med artefakter, og egner seg derfor godt til å belyse læringsprosesser hvor samtaler inngår som det sentrale artefakt.

Vygotskys teori om artefaktens betydning postulerer at individuell atferd må forstås som både et produkt og en produsent av kulturelle betingelser. Dette skjer ved hjelp av artefakter i en dialektisk prosess mellom subjekt og kontekst, og mellom fortid og nåtid (Vygotskij, 1978). Læreres atferd må således forstås både som et produkt av den lærerkulturen de befinner seg innenfor, og som medprodusenter av denne kulturen. Videre at artefakter som for eksempel pedagogiske hjelpemidler i stor grad påvirker denne atferden. Samtaler mellom kolleger kan således forventes å bli påvirket av den praksis de foregår i og tilgjengelige artefakter (Arrow, McGrath, & Berdahl, 2000). Videre følger først en presentasjon av begrepet *medierende artefakt* med hovedvekt på språk og læreres språkbruk, så følger en redegjørelse for hva det vil si å delta i en *virksomhet*, og hva som kjennetegner *læring* i en virksomhet.

2.2 Medierende artefakter

Vygotsky forstod utviklingen av menneskets bevissthet som en historisk og kulturelt bestemt prosess, og definerte sosial samhandling som den viktigste drivkraften i barnets utvikling. Til forskjell fra utviklingen av instinkter som utvikler seg innenfra, utvikles høyere psykologiske prosesser som logisk tenkning utenfra; fra det sosiale miljøet (Vygotskij, 2001). Denne utviklingen skjer gjennom bruk av artefakter, først og fremst språk, som han anså som analogt med oppfinnelsen og anvendelse av verktøy; ”The invention and use of signs as auxiliary means of solving a given psychological problem ... is analogue to the invention and use of tools in one psychological respect” (Vygotsky, 1978, p. 52).

Produksjon av artefakter kan forstås som en eksternalisering av menneskelige erfaringer (Säljö, 2006), og foregår gjennom at mennesker utformer et objekt med spesifikke egenskaper som egner seg til visse handlinger og/eller operasjoner. Over tid vil artefaktene utvikles i henhold til erfaringer, refleksjoner og behov, og vil derved bidra til en økende optimalisering av en gitt produksjon (ibid.). For eksempel er tilgang til, og anvendelse av pedagogiske læremidler et resultat av en lang historisk utvikling, og den underliggende drivkraften et underliggende behov for kontinuerlig forbedring og/eller effektivisering av undervisning.

Språket er også et artefakt som påvirkes av brukernes erfaringer og behov. Ord og begrep vi bruker er ikke tilfeldig. De er konstruert og utviklet i et felleskap for at vi skal kunne snakke om våre behov og ting vi er interessert i (Säljö, 2006). Desto mer nyansert språket er, jo mer nyanserte forståelser legger det til rette for. Innsikt i komplekse begreper gjør det mulig å overkomme stadig mer komplekse oppgaver; gangetabellen bidrar for eksempel til mer komplekse operasjoner enn forståelsen av addisjon og subtraksjon.

Både fysiske artefakter og språket er åpne for tolkninger, og forutsetter et aktivt subjekt som tolker og tilpasser anvendelse i henhold til situerte behov (Säljö, 2006). Mulighetene i en pc overføres ikke direkte til brukeren, og avhengig av situert behov vil det være nødvendig med en kortere eller lengre opplæring. Tilegnelse og håndtering av et vitenskapelig begrepsapparat trenger for eksempel en lang opplæring for at det skal være nyttig (ibid). Det er ikke nødvendigvis vanskelig å tilegne seg definisjoner av begrep, men det kan være en krevende prosess å anvende disse på egen praksis.

Artefakter er både fremmede og hemmende for handlinger og forståelse. De er fremmede gjennom sitt potensial, og hemmende gjennom sine begrensninger. Nye artefakter overgår begrensninger i gamle artefakter, og vil etter hvert virke begrensende i forhold til nye behov som oppstår fordi forventninger til hva som er mulig også øker. Dette har for eksempel vært veldig tydelig i utviklingen av internettbaserte tjenester de siste årene.

2.2.1 Fagspråk som artefakt for samtaler om undervisning

Språket gjør oss i stand til å organisere oss i ulike kollektive virksomheter (Säljö, 2006), og vil etter hvert preges av den virksomhet det inngår i. Ulike profesjoner vil preges av ulik språkbruk fordi de er rettet mot ulike virksomheter. Ifølge Colnerud og Granström (1993) består profesjoners yrkesspråk av tre nivå; et hverdagsspråk som beskriver opplevelser på et konkret handlingsnivå, et pseudometaspråk som inneholder abstrakte begrep uten at disse nødvendigvis settes i en sammenheng, og et metaspråk som er forklarende på et teoretisk nivå.

Hverdagsspråket er spontant, og brukes til å gi uttrykk for følelser, hensikter og forventninger. Det er naturlig at lærere bruker dette når de formidler sine opplevelser fra klasserommet, fra møter med elever, eller med ulike arbeidsmetoder (ibid.).

Et pseudometaspråk består av faglige begrep og uttrykk og bidrar til å gjøre kommunikasjonen mellom kolleger mer effektivt. Det kan beskrives som et hverdagspråk med innslag av faglig terminologi, og brukes når oppgaver og arbeidsmåter skal oversettes til handling (ibid), som for eksempel *støttelærer* eller *prosjektarbeid*.

Et metaspråk består av teorier og generaliseringer, og gjør det mulig å forklare hendelser i praksis. Hvorfor noen undervisningssituasjoner utviklet seg som de gjorde, og hvorfor noen metoder kan tenkes å fungere i en gitt situasjon og andre ikke (ibid.). Det kan for eksempel brukes teorier om læring og/eller motivasjon for å utforske enkeltelevers eller grupper av elevers læringspotensiale og faglige utvikling. Alle lærere har vært innom slike teorier i løpet av sin utdanning. Det samme gjelder forståelsen av at en vellykket undervisning er et samspill mellom flere faktorer. Engelsen (2006) tydeliggjør dette i sin fremstilling av didaktisk relasjonstenkning. Hun hevder at en optimal undervisning er et gjensidig avhengighetsforhold mellom eleven, innhold i, og målet for læringsaktivitet, valg av arbeidsmåter, rammefaktorer og vurdering underveis og i etterkant (ibid.).

I praksisfelt som ikke anvender metaspråk kan det lett oppstå en opplevelse av oppgitthet og at *vi har prøvd alt men ingenting nytter*. (Colnerud & Granström, 1993; Granström, 2000). Som regel har det også vært prøvd flere tiltak, men disse savner som regel årsaksanalyser og teoretiske antakelser (ibid.).

Det er flere undersøkelser som er kritisk til læreres samtaler som forum for faglig utvikling. En review av undersøkelser med fokus på læreres samtaler gjort av Little (2007), viser at de fleste av disse er kritiske til læreres evne til å bruke samtalen som faglig forum. Kritikken er rettet mot to fenomen som synes å fremstå som generelle kjennetegn ved læreres samtaler. Det ene er fravær av fagspråk og manglende bruk av faglige begrep, det andre er en sterk forankring i praksis og en sterk

tendens til å prioritere egne erfaringer fremfor andre kilder (ibid.). Det er imidlertid en svakhet ved mange av disse studiene, ifølge Little (2007), at de er basert på intervju og/eller survey undersøkelser. Hun hevder at audiovisuelle opptak viser et mer nyansert bilde. Det er imidlertid ikke snakk om store og tydelige forskjeller, og det er fremdeles behov for mer forskning på dette området (ibid.).

2.2.2 Empiriske undersøkelser av læreres samtaler

Det er en relativt vanlig oppfatning at læreres samtaler preges av sterk praksisnærhet, og at lærere har en tendens til å prioritere egne erfaringer fremfor andre kilder når de tolker og/eller begrunner forhold i undervisningen (Hargreaves, 2008; Kvernbekk, 2005; Lortie, 1975; Pedder, James, & McBeath, 2005)

Det er også flere undersøkelser som viser at lærerne i liten grad utfordrer hverandres synspunkter. De deler sine erfaringer og observasjoner med hverandre uten at de utfordrer håndteringer eller synspunkter knyttet til disse (Ohlsson, 2004a; Stedt, 2004). I den grad det stilles spørsmål er det mer om hvordan konkrete forhold foregikk, enn hvordan dette kan forstås. Undersøkelser av lærere som observerer hverandres undervisning viser at samtalerne er mer beskrivende enn analytiske. Lærerne stiller ikke spørsmål som kan motivere til analyser (Murray, 2009). Dette fenomenet viser seg også i samtaler mellom øvingslærere og lærerstudenter. Edwards og Prothero (2003) fant at 79% feedback i samtaler mellom studenter og øvingslærere fokuserer på beskrivelser av observasjoner, gjentakelser og en generell støtte. Det var lite tegn til videre utforskning, analyse og tolkning.

I samtaler knyttet til elever med behov for spesiell oppfølging fremgår det at i de fleste saker defineres problemet som en egenskap ved eleven eller foreldrene (Colnerud & Granström, 1993; Hjöring & Säljö, 2008). Det vil si at forholdene rundt disse elevene ikke oppleves som en felles pedagogisk utfordring gjennom for eksempel hvilken betydning

lærer/e, undervisnings situasjonen, eller skolen generelt kan tenkes å ha for disse elevene.

Ohlsson (2004a) observerte to bevegelser i læreres samtaler. Samtidig som det ble invitert til felles refleksjoner foregikk det også en motsatt aktivitet; en avstengning av samtalen. Noen ganger skjedde det nærmest umerkelig; ved at innspillene ikke følges opp, andre ganger mer direkte; *vi har ikke tid nå*. Stedt (2004) fant i sin studie at en vanlig, og samtidig diskret måte å avbryte en felles refleksjon var avledende samtaler som rant ut i uklarerheter.

Stedt (2004) fant at det var forskjell på læreres samtaler i formelle og uformelle fora. Samtaler i uformelle fora var i langt større grad enn samtaler i formelle fora preget av utforskning og refleksjoner. Disse ble ofte brukt til forberedelse og bearbeidelse av møter i formelle fora. Problemet med dette er at møter i uformelle fora fant sted blant de som allerede hadde nokså like synspunkter, og derved var der ingen fora hvor ulike synspunkter kunne møtes. Hvis lærerfellesskap ikke gir rom for kritiske og reflekterte holdninger, reduserer det muligheten for å utvikle kunnskap om læreres praksis utover den eksisterende praksis, og sporadiske endringer vil være relatert til bruk av metodologier (Handal, 1991).

I denne studien vil vurderinger av hvorvidt lærernes samtaler er faglige eller ikke baseres på hvorvidt samtalene bærer preg av undervisningsrelaterte teorier og/eller forklaringer som trekker inn flere forhold utover den hendelsen som er i fokus.

2.3 Deltakelse i virksomhet/er

Som nevnt vil språket i enhver praksis preges og utvikles i henhold til virksomhetens behov for effektiv samhandling. For å få en nyansert forståelse av lærernes samtaler er det derfor viktig å se nærmere på hva

slags virksomhet den inngår i. Hva kjennetegner en virksomhet, og den gjensidige relasjonen mellom deltakere og virksomheten.

Virksomheter oppstår som en konsekvens av samfunnsmessige behov. Det er løsningen på dette behovet som er virksomhetens objekt, det vil si dens formål eller hensikt. All virksomhet må, ifølge en sosiokulturell tilnærming, tolkes i lys av sitt objekt og sine samfunnsmessige relasjoner (Leontjev, 1977, 1978, 2002). I et samfunn vil det være utallige virksomheter, og disse vil være på mange ulike nivå. Objektet kan være både konkret som for eksempel å produsere møbler, eller abstrakt som å utvikle kunnskap om undervisning.

Studiegrupper kan for eksempel opprettes fordi en organisasjon har behov for å utvikle ny kunnskap, og virksomheten i denne gruppen kan beskrives og analyseres gjennom hvordan deltakerne samhandler om å utvikle denne kunnskapen. Studiegruppens formål, virksomhetens objekt, som er utvikling av ny kunnskap, vil fungere som både retningsgiver og motiv for handlinger innenfor virksomheten (Karpatschof, 2002). Begrepet virksomhet henger derved sammen med begrepet motiv, og motivet virker igangsettende på målrettede handlinger.

Ifølge Leontjev (2002). består en virksomhet av tre gjensidig avhengige nivå (se figur 3). Virksomhetsnivået handler om den kollektive samhandlingen relatert til virksomhetens formål. Et annet; handlingsnivået handler om individuelle målrettede handlinger som er underordnet forestillingen om formålet med virksomheten. Det tredje nivået; operasjonsnivået består av automatiserte handlinger, dvs mer eller mindre bevisste rutiner for å gjennomføring av handlinger i en virksomhet. Ett eksempel er skole, en type kollektiv virksomhet som innebærer at deltakere som lærere, elever, foreldre og administratorer knytter seg opp til denne virksomheten gjennom sine individuelle handlinger. Målet for disse handlingene vil være preget av det som de

ulike deltakerne opplever som relevant atferd for å nå det formålet som virksomheten er rettet mot.

Virksomhet er en kontinuerlig reproduserende prosess som også karakteriseres av stadige transformasjoner. Den kan miste sitt opprinnelige motiv, for å forvandles til handling som kan realisere en annen virksomhet (Leontjev, 1977). For eksempel har jaktlag som opprinnelig ble opprettet på grunn av behov for mat gått fra å være matauk (objektiv; mat) til å bli en fritidssysse (objektiv; forlystelse). På samme måte som en handling kan få selvstendig kraft og blir en spesifikk virksomhet (skyting som er en handling i jaktsammenheng, blir for eksempel en virksomhet i Norgesmesterskap i skyting). Definisjon av hva som er virksomhet og hva som er handlinger vil være relatert til hva som er subjekt og objekt i en gitt situasjon. For eksempel kan en studiegruppe være en virksomhet, men det kan også være en handling ift en mer overordnet skolepolitikk.

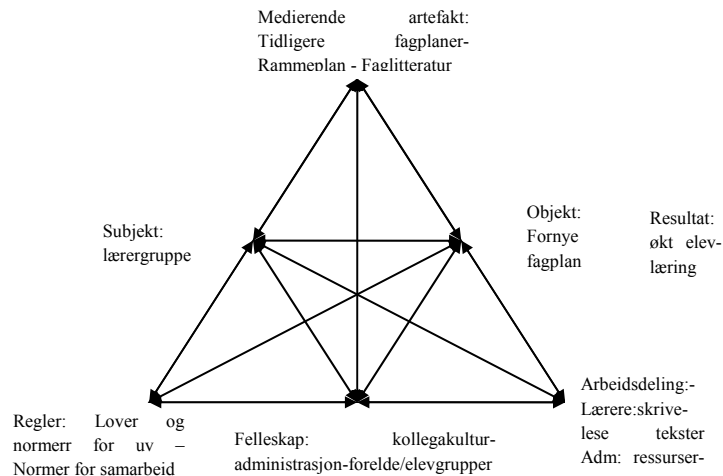
Figur 3: Virksomhetens tre nivå basert på Leontev (2002)

Virksomhet			
Ulike nivå*	Jaktvirksomhet	Skolevirksomhet	Gruppevirksomhet
Virksomhetsnivå -kollektivt -motivrettet	Jaktlag; matauk	Grunnskole;	kollegasamarbeid; utvikle kunnskap om uv
Handlingsnivå -individuell - målrettet	Jager: får dyr i posisjon Skyttere: dreper	Lærere underviser Kollegasamarbeid Elever deltar i uv	Planlegge, evaluerer u.v. – møter – litteratursøk
Operasjonsnivå Automatiserte handling - betingelser -	Håndtering av våpen, kode signaler/tegn,	Bruk av pc – pensum - metoder	Bruk av språk – utveksle erfaringer- filmopptak --
*nivåene forutsetter hverandre – de går over i hverandre og - kan endre status			

Engeström (1987, 2001a) har konstruert en modell som viser hvordan en virksomhet kan beskrives som et dynamisk system (se figur 4). Modellen gjør det mulig å identifisere hvordan ulike forhold påvirker et praksisfelleskap. Her fremgår det at virksomhet er en dynamisk

prosess, avhengig av, og påvirket av ulike forhold som står i en kontinuerlig gjensidig påvirkning i forhold til hverandre.

Figur 4: Virksomhetssystem iht Engeström (Engeström, 1987, 2001a)



Subjekt i et virksomhetssystem kan, avhengig av tilnærming og forskningsdesign, være både en liten gruppe med kolleger, et helt kollegium, eller et praksisfelleskap sammensatt av flere kollegiale grupper. I dette eksemplet er det en gruppe lærere.

Objektet er virksomhetens formål, det behovet virksomheten er ment å dekke. Det er objektet som er grunn til at virksomheten eksisterer. For en studiegruppe med lærere kan det for eksempel være utvikling av nye fagplaner i forbindelse med ny Rammeplan. For et byggefirma vil det være å bygge hus.

Medierende artefakt er de redskaper/verktøy og/eller metoder som subjektet har til rådighet i sin tilnærming til objektet. For eksempel kan det i forhold til utvikling av nye fagplaner være føringer i ny Rammeplan og faglitteratur. For et byggefirma vil det være kunnskap om husbygging og ulike typer av verktøy.

Regler regulerer subjektets forhold til fellesskapet gjennom lovverk, rammeplan og generelle regler og normer for undervisning. I tillegg kommer uskrevne normer for samarbeid i en gruppe. Disse legger føringer og begrensninger for hva det er mulig for subjektet å iverksette.

Felleskap er det overordnede fellesskapet som subjektet og virksomheten er forankret i, og som også har en relasjon til objektet. For eksempel må lærere i en kollegagruppe forholde seg til skolekulturen de er en del av, administrative forhold, foreldregruppen og elevgruppen.

Arbeidsdeling mellom de ulike deltakerne i virksomheten er nødvendig for en effektiv fremdrift. For eksempel vil en gruppe læreres arbeid med å utvikle ny fagplan i tillegg til egen innsats, også være avhengige av, og påvirkes av bidrag og innspill fra, øvrig kollegium, administrasjon, foreldre, og elever.

Alle disse relasjonene er formet av historisk utvikling og åpne for videre utvikling. Et virksomhetssystem er flerdimensjonalt, det vil alltid representere flere synspunkter og interesser. Arbeidsdelinger vil skape ulike posisjoner for deltakere med ulike bakgrunner, og systemet selv vil være preget av historie og konvensjoner (Engeström, 1987, 2001b). En lærergruppe som arbeider med å utvikle nye fagplaner, må for eksempel forholde seg til offentlige føringer, administrative forhold, foreldre- og elevgrupper. Disse gruppene har ulike muligheter for påvirkning i ulike faser og/eller situasjoner.

Over tid vil deltakeres ulike interesser og behov bidra til at det utvikles spenninger og motsetninger. Disse vil manifestere seg som forstyrrelser i virksomheten (Engeström, 2005a, 2005b; Ilyenkov, 1974). Potensialet for utvikling i et virksomhetssystem ligger i bearbeidelsen av disse iboende motsetninger (ibid.). Ifølge Ilyenkov vil opplevelsen av konkrete motsetninger i en virksomhet føre oss fremover mot en nærmere eksaminering av fakta for å lete etter en løsning på disse

motsetningene. ”The concrete contradiction that arises in thought also leads towards a further, and moreover, purposive examining of the facts, towards the finding and analysing of just those facts that are lacking for solving the problem and resolving the given theoretical contradiction.”(Ilyenkov, 1974, p. 12). Dette er ikke overfladiske kortvarige uenigheter som kan oppstå i enhver samhandling. Det handler om relativt langvarige motsetninger som oppstår over tid, og som står i veien for virksomhetens optimale fremdrift.

Modellen av virksomhetssystemet kan brukes for å tydeliggjøre komponentenes innbyrdes forhold i en virksomhet, og derved er den egnet til å bruke som verktøy for å overskride motsetninger i virksomhet. Gjennom kartlegging av undervisning innenfor dette rammeverket kan det for eksempel tydeliggjøres at en gitt undervisningsmetode viser seg å stå i motsetning til objektet for undervisningen. Hvis objektet er selvstendige utforskende elever, vil det for eksempel stå i motsetning til en undervisning som kun legger til rette for fasitsvar. Denne motsetningen befinner seg mellom tilgjengelig artefakt; undervisningsmetode og virksomhetens objekt; selvstendige elever. En mulig løsning på dette kan være å utvikle nye artefakter; nye former for undervisning, eller nye former for evaluering. Motsetninger kan oppstå mellom alle elementene i modellen, og/eller mellom tilstøtende virksomhetstyper.

Dersom motsetninger innenfor en virksomhet ikke tas hensyn til vil de fortsette å dukke opp med jevne mellomrom, og med økende kraft. Fordi motsetningen i utgangspunktet ikke kan forstås som et isolert fenomen, men må ses i relasjon til den virksomheten den er en del av, er det ikke mulig å reparere den uavhengig av sine relasjoner.

Engeström sier ingenting om vekting av de ulike elementene, men det er grunn til å anta at disse vil variere i henhold til typer og omfang av virksomheter, og/eller hva som er fokus for studien. I denne studien hvor fokus begrenser seg til virksomheten i en relativt liten gruppe er

det for eksempel naturlig å tenke seg at subjektets utvikling har større betydning enn arbeidsfordeling.

Videre følger en nærmere redegjørelse av læringsprosesser som er relevante for å belyse læringspotensialet i gruppesamtaler. Det handler på den ene siden om individuelle prosesser relatert til eksisterende kunnskaper og bruken av artefakter. På den andre siden handler det om læring og utvikling av ny kunnskap innenfor en virksomhet.

2.4 Hvordan foregår læring i en virksomhet?

To ulike læringsbegrep har vært sentrale i denne studien. Det ene er *appropriering*, og det andre er *ekspansiv læring*. I tillegg har det vært nyttig å anvende Bateson sin læringsteori som ligger til grunn for ekspansiv læringsteori.

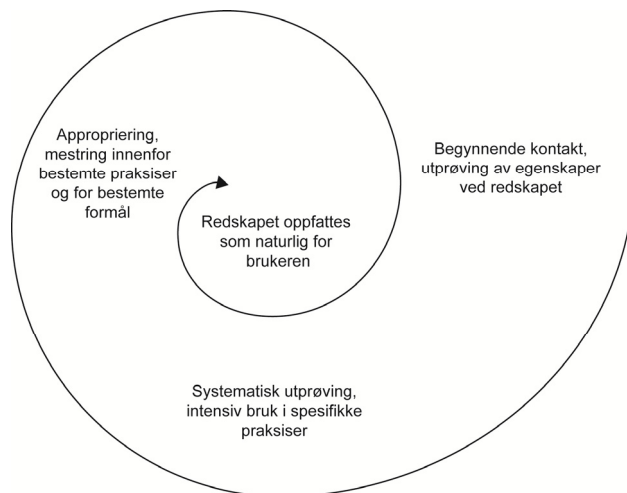
Appropriering gir en god forklaring på hvordan individ tilegner seg allerede eksisterende kunnskaper. Ifølge Engeström (1987, 2005d) er det også nødvendig med et begrep som kan redegjøre for det som særpreger konstruksjon av ny kunnskap. Han introduserer begrepet *ekspansiv læring* for å beskrive den prosessen som fører til utvikling av ny kunnskap innenfor en virksomhet. Jeg mener begge begrepene er nyttige for å belyse læringspotensiale i kollegasamtaler. De bidrar på ulike måter å gi innblikk i det læringspotensialet som ligger i studiegruppens samtaler.

2.4.1 Læring som appropriering

Appropriering er, i henhold til Saljø, (2006), den prosessen som foregår når et individ lærer å nyttiggjøre seg kunnskaper og ferdigheter som de blir eksponert for. I møte med, og praktisering av nye tenkemåter og nye fysiske redskaper, vil et individ utvikle seg og bli i stand til å agere på nye måter i sosiale praksiser (ibid). For eksempel har utviklingen av internettbaserte tilbud og muligheter bidratt til store endringer i

undervisningen på relativt kort tid. Det har påvirket både informasjonsformidling og samhandling på flere nivå. For eksempel er maktforhold mellom lærer og elever forskjøvet på den måten at lærer ikke lenger har uinnskrenket definisjonsmakt fordi elever relativt kjapt kan finne frem til alternativer.

Figur 5: Approprieringsprosess, etter Saljø (2006)



Spiralen i figur 5 illustrerer hvordan appropriering foregår. Appropriering innledes i en fase med begynnende kontakt med et kulturelt artefakt som er ukjent for oss. Denne fasen kan bestå av observasjoner, og etterfølges av en stadig mer kompleks innsikt i redskapet. Det kan for eksempel handle om en lærers første møte med en gitt undervisningsmetode.

Så følger en appropriering, dvs en utprøving og evaluering av redskapet som fører til en relativt fullkommen mestring av redskapet. Håndtering av redskapet blir normalisert og kan brukes på stadig mer sofistikerte måter, som for eksempel at en undervisningsmetode viser seg å fungere bra i flere sammenhenger. Etter hvert vil artefaktet oppleves så naturlig at det tas for gitt, selv om det ikke alle aspekter ved metoden er utforsket.

I noen tilfeller kan det være nødvendig å overvinne motstand for at approprieringen skal bli vellykket (ibid.). Det kan være at et kulturelt artefakt oppleves som utilgjengelig, fordi de kollektive erfaringene som er kodifisert i redskapet og dets anvendelse strider mot egne erfaringer. Dette kan for eksempel skje i møte med nye undervisnings metoder. Hvis en lærer for eksempel tidligere ikke har erfaringer med at gruppesamarbeid gir faglig uttelling, kan denne metoden oppleves som unyttig før læreren opplever at metoden gir faktiske resultat. For de som blir fortrolige med metoden blir det et levende redskap som øker forståelsen av praksisen innenfor en gitt virksomhet. For de som ikke approprierer denne metoden blir det ”et dødt fenomen” (ibid). Derfor er det av stor betydning at lærerstudenter føres inn i appropriering av teorier og metoder i løpet av sin utdanning. En begrenset tilegnelse, for eksempel i form av fokus på løsevne definisjoner, risikerer at teoriene blir ”døde fenomen”, og det være vanskelig å se dem som nyttige redskaper.

2.4.2 Læring som ekspansiv

Ifølge Engestrøm (1987, 2001b) vil mye av det som læres på arbeidsplasser bryte med forståelsen av kunnskap som stabil og ferdig definert. Den ligner ikke på den læringsprosess med vertikale bevegelser som kjennetegner tilegnelse av allerede eksisterende kunnskaper. Mennesker og organisasjoner lærer hele tiden noe som ikke er konstant, og noen ganger læres kunnskap mens den skapes. Det kan for eksempel skje når kolleger utfordrer hverandres forståelser, og konstruerer ny kunnskap basert på jevnbyrdige innspill og utprøving av løsningsforslag (ibid). Dette er en prosess som preges av horisontale bevegelser. Ekspansiv læringsteori belyser de horisontale prosessene som kjennetegner kunnskapsutvikling mellom kolleger i et praksisfelt (ibid). Læringen blir et resultat av horisontale bevegelser i samtaler, hvor jevnbyrdige parter definerer og utfordrer begreper og forståelse i henhold til flere oppfatninger.

Teorien om ekspansiv læring baserer seg på Vygotsky ((Vygotskij, 1978) sin forståelse av læring som *internalisering* og *eksternalisering* og Bateson (Bateson, 2000) sin anvendelse av *dobbel-bind*. Eksternalisering viser til den prosessen individet er i når hun bruker sin internaliserte kompetanse, som for eksempel i en *approprieringsprosess*. Dobbelbind beskriver en situasjon som er låst av sine motsetninger. Det kan for eksempel skje hvis rutiner for effektive handlinger står i motsetning til en persons verdigrunnlag. Dette forutsetter en løsning på metanivå for å kunne løse seg opp. Det er, ifølge Bateson (ibid.), denne dobbel-bind opplevelsen som står i veien for tilgang til det øverst mulige læringsnivået.

Bateson forklarer læring som en prosess over flere nivå, hvor overganger til høyere nivå er basert på bearbeidelse av utilfredsstillende forhold på nivået under. På nivå 1 foregår instrumentell læring. Det vil si at kunnskaper og ferdigheter tilegnes innenfor en gitt kontekst gjennom erfaringer med prøving og feiling uten at læringsprosessen relateres til refleksjon.

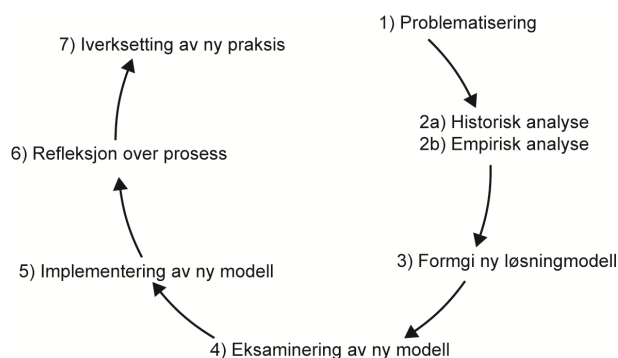
Nivå 2 er en videreutvikling av det første og innebærer en viss grad av refleksjon i forhold til hvordan oppgaver løses innenfor en kontekst, kombinert med evne til å bruke sine erfaringer i nye kontekster. Læring på dette nivået fører til at kunnskaper og ferdigheter etter hvert går over til å bli ubevisste og effektive handlemåter. Det sentrale med denne kompetansen er ifølge Bateson (ibid.) at den danner grunnlag for selvforståelse. Det betyr for eksempel at læreres handlingskompetanse, etter hvert som den blir ubevisst også danner grunnlag for deres faglige identitet; hvordan de forstår seg selv som lærere. Læring på nivå 3 er det høyeste nivået for læring og innebærer at i tillegg til å løse et gitt problem, evner man å definere problemet. Det er evne til å tenke nytt, og forutsetter evne til å reflektere over egne refleksjoner, eller hvordan man tenker når man reflekterer (vurdere egne antakelser). Læring på nivå 3 oppstår som et resultat av at motsetninger på nivå 2 bearbeides. En overgang fra nivå 2 til 3 vil preges av motstand fordi det innebærer

endringer i våre mest grunnleggende vaner og antakelser. Denne påkjenningen, mener Bateson (ibid.), gjør at læring 3 nærmest er umulig.

Engeström (1987, 2005e) har med utgangspunkt i Vygotsky og Bateson sin tenkning utviklet et redskap som han mener kan brukes for å overkomme den motstand Bateson beskriver. Han presenterer en ekspansiv læringsyklus, som kan brukes til å bearbeide motsetningsfylte forhold som bidrar til å hemme læring og fremdrift i virksomheter.

Hele læringsyklusen består av syv sekvenser (Engeström, 2005e). Bevegelsen i en ekspansiv læringsyklus starter med en kollektiv konfrontasjon mellom ulike synspunkter som oppstår fordi at det stilles spørsmål ved eksisterende praksis (se figur 6). Neste handlingstype/sekvens dreier seg om å analysere den påpekte situasjonen, enten gjennom å spore dens historiske utvikling, eller gjennom en empirisk analyse som redegjør for relasjonelle strukturer i denne praksisen. Den tredje handlingstypen/sekvensen handler om å konstruere løsningsforslag, og fra den fjerde til den syvende sekvens handler det om å eksaminere, implementere, og reflektere over prosess og løsningsforslag, før konsolidering av ny praksis. Dersom de identifiserte motsetningene overses, eller ikke blir tatt opp til vurdering vil de etter hvert bli ikke-ekspanderende.

Figur 6: Sekvensene i en ekspansiv læringsyklus, etter Engeström (2005e)



Ekspansiv læring er først og fremst en stegvis utvidelse av objektet (Engeström, 1987, 2001a, 2004, 2005e). Læringen innebærer at subjektet blir i stand til å reposisjonere seg i forhold til objektet. Det vil si at deltakerne innenfor en gitt virksomhet blir i stand til å tolke og utvide definisjonen av virksomhetens objekt slik at det fører til økt forståelse og evne til å se nye alternativer. De nye alternativene gjør det mulig å overkomme de motsetninger i virksomheten som bidrar til bremse fremdriften i virksomheten. Dette vil igjen innebære at virksomheten vil romme flere handlingsmuligheter.

Syklusen er utviklet i forbindelse med mentorstyrte intervensjoner i store bedrifter/organisasjoner. Gjennom flere stadier oppfordres praktikere til å sette tilside sine etablerte rutiner for å løse opp i de motsetninger som bidrar til å hemme virksomhetens fremdrift.

Studiegruppens virksomhet er verken stor eller mentorstyrt. De formelle strukturene legger likevel til rette for at lærerne gjennom observasjoner og refleksjoner kan problematisere sin egen praksis. I tillegg er jeg i denne studien mer opptatt av å belyse læringspotensialet enn å slå fast at det faktisk har skjedd læring. Derfor vil påbegynte sykluser også være av interesse, selv om de ikke følges opp gjennom alle sekvensene.

2.5 Hvilke forhold har betydning for læreres læring?

For å kunne si noe om læringspotensialet i lærernes samtaler er det nødvendig å se nærmere på hvilke betingelser som har vist seg å ha betydning for læreres læring. Forskning viser at dette dreier seg om flere forhold. Læreres orientering i forhold til læring vil preges av antakelser om kunnskap og undervisning og erfaringer i praksis (Opfer & Pedder, 2011; Timperley, 2011). I tillegg viser flere studier at det fellesskapet lærere er tilknyttet spiller en avgjørende rolle (Hodkinson & Hodkinson, 2005; Jensen, 2008; Opfer & Pedder, 2011; Timperley,

2011). Det er også viktig at læringsaktiviteten er relatert til lærernes praksis (Opfer & Pedder, 2011), og at de foregår over tid (Timperley, 2011).

2.5.1 Skolens felleskap; kolleger og ledelse:

Skolens syn på læring og kunnskap er av stor betydning for læreres læring. Det er førende for normer, strukturer og praksis, og kan virke både fremmende og hemmende på læreres læringspotensiale (Jensen, 2008; Opfer & Pedder, 2011; Westheimer, 2008). Flere undersøkelser viser at måten skolens virksomhet organiseres, legger premisser for lærernes yrkesutførelse (Berg, 1999; Colnerud & Granström, 1993; Hargreaves, 1992; Little, 2007; Midthassel & Bru, 2001; Midthassel, Bru, & Idsøe, 2000; Ohlsson, 2004b). Undersøkelsene bekrefter at læreres arbeidsmåter og muligheter til læring og utvikling ikke kan forstås som individuelle holdninger, men må ses i relasjon til den skolekultur de er en del av (Engeström, 2005c).

Engeström (2005c) er særlig opptatt av hvordan læring i praksisfellesskap foregår. Han peker i sin studie av læreres kollegasamarbeid på tre forhold ved skolens virksomhet som la hindringer i veien for dette samarbeidet. For det første den sosio-spasiale struktur, basert på autonome klasserom hvor lærere arbeidet som isolerte individuelle praktikere og skolen som en relativt avgrenset enhet i forhold til samfunnet for øvrig (jmf. Lortie, 1975). Den andre hindringen var skolens temporale struktur som var preget av relativt korte tidsintervaller og stadige avbrytelser (ibid).

Både norske og internasjonale undersøkelser viser at mange lærere opplever at stadig mer av arbeidstiden går til oppgaver utenfor klasserommet. De rapporterer om høyere forventninger og bredere forespørsler, økte redegjørelser, mer sosialt ansvar, mer møter, utviklingsarbeid, osv. (Hargreaves, 1992; Jordfald, Nyen, & Seip, 2009). Intensiveringen tvinger frem en tidsreduksjon innenfor den del

av arbeidsdagen som ikke anvendes i *direkte produksjon*, som for eksempel når matpauser brukes til informasjonsformidling. Dette bidrar så til mindre muligheter for uformelle kollegatreff og manglende tid til fornyelse og oppdatering av ferdigheter (Hargreaves, 1992).

Det tredje forholdet Engestrøm holdt frem var at lærernes anvendelse av karakterer og klassifisering av elever som svake eller kompetente, bidro til manglende nyansering av de forhold og relasjoner som var i virksomhet i undervisningen (ibid). Dette styrker Granstrøm sin påstand om at lærere ikke har et godt nok utviklet metaspråk til å kunne diskutere utfordringer og problem som dukker opp i praksis (Granström, 2000). Mangel på metaspråk vanskeliggjør både samarbeid og muligheter for å utvikle felles strategier i forhold til erfaringer i praksis.

Læreres læring er i stor grad avhengig av at skolens ledelse legger forholdene til rette for optimale læringsforhold (Hodkinson & Hodkinson, 2005; Timperley, 2011). Dette er et tankekors med tanke på undersøkelsen av norske lærere (Jensen, 2008), som viste at disse deltar i mindre systematisk opplæring enn øvrige profesjonsgrupper. Lærerne ga uttrykk for at ansvar for oppdatering og videre læring i stor grad er individualisert og overlatt til personlig initiativ.

2.5.2 Læringsaktivitet:

Læringsaktiviteter som betingelser for læreres læring handler både om pedagogiske særtrekk og tidsperspektiv. Når det gjelder pedagogiske særtrekk viser det seg at lærere lærer best når aktivitetene er relatert til egen undervisningspraksis, og sammen med kolleger (Jensen, 2008; Opfer & Pedder, 2011; Timperley, 2011). I tillegg påstår Timperley (2011) at elevs læring må være et sentralt mål for, og ikke bare et biprodukt av, læreres læring. Hun hevder at elevene er den viktigste motivasjonsfaktoren for læreres læring, og viser til at selv små fremskritt i elevprestasjoner synes å øke læreres motivasjon for læring.

Hun viser til at de skolene hvor det kunne måles forbedringer i elevers læring, var der hvor skolens ledelse involverte seg i lærernes læring.

Utvikling av profesjonell kompetanse står i en gjensidig relasjon til rammefaktorene tid og resurser (Handal, 1991; Westheimer, 2008). Skolens temporale struktur begrenser lærernes rom for refleksjon og faglige diskusjoner. Det må settes av tid og møteplasser for å gi rom for læreres læring. Når det gjelder tidsperspektiv er det flere undersøkelser som viser at læringsaktiviteter over tid seg bidrar til mer læring enn kortvarige opplegg (Opfer & Pedder, 2011; Timperley, 2011).

Timperley (ibid.) skiller mellom læreres *profesjonsutvikling* og *profesjonslæring* gjennom bl.a. tidsperspektivet. Profesjonsutvikling relaterer hun til relativt kortvarige opplegg som handler om *formidling* av informasjon til lærere for å påvirke deres praksis. Det er lite som tyder på denne type deltakelse fører til endringer. Profesjonslæring derimot innebærer at lærere engasjerer seg aktivt over tid, og skaper profesjonskunnskap gjennom å utfordre tidligere antakelser og skaper ny mening. Utfordring og meningsskapning er essensielt i læringsprosessen fordi dagens utfordringer i undervisningen krever transformative mer enn additive endringer i undervisningspraksis (ibid.).

2.6 Oppsummering

I et sosiokulturelt perspektiv forstås læring som en meningsskapende prosess mellom mennesker, og mellom mennesker og omgivelser. Sentralt i denne samhandlingen står bruken av artefakter, i denne studien er det først og fremst språket som er i fokus. Språkbruk vil utvikles og preges av behov og nytteverdi i virksomheten den er en del av. En forståelse av læreres språkbruk kan derfor ikke begrense seg til analyser kun av samtalene, man må også se nærmere på den praksis lærerne er en del av.

Læring som appropriering og ekspansiv læring er ikke gjensidig utelukkende prosesser. Appropriering innebærer i tillegg til internalisering av eksisterende artefakter, også en eksternalisering gjennom at kunnskaper og ferdigheter utprøves underveis. En ekspansiv læringsprosess beskriver utvikling av ny kunnskap. Samtidig oppstår ikke nye strukturer av ingenting, det forutsetter refleksjoner over eksisterende modeller, og redskap som tilbyr en vei ut av de motsigelser som er til hinder for optimal fremdrift.

En ekspansiv læringsyklus er en omfattende prosess som går over lang tid. Ifølge Engestrøm , egner denne teorien seg også til å identifisere foreløpig ekspansiv læring. Disse er å anse som potensielt ekspansive. Anvendelse av Bateson sin læringsteori gjør det mulig å utforske potensialet som ligger til grunn for ekspansiv læring.

Læringsprosesser krever tid, men tid må ikke forveksles med læringsprosesser. Det er fullt mulig for lærere å bruke mye tid på refleksjoner over praksis med sine kolleger uten at dette bidrar til synlige endringer i praksis (Timperley, 2011).

Studiens sosiokulturelle tilnærming innebærer at analyseenhet og valg av metoder må inkludere samhandling over tid, mellom mennesker og mellom mennesker og omgivelser. Disse forholdene redegjøres for og drøftes i neste kapittel.

3 Metodekapittel

I studien inngår flere forskningsstrategiske valg, noen ble foretatt i oppstarten, som for eksempel å følge studiegruppen som deltakende observatør. Andre ble til etter hvert, som for eksempel bruk av dialogisk diskursanalyse og intervju med lærerne i etterkant. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hvordan disse valgene har relevans i forhold til mine teoretiske perspektiv, og hvordan de er forbundet med muligheter, begrensninger og utfordringer.

Deltakende observasjon og en nær samhandling med en liten gruppe over relativt lang tid, plasserer meg i en kvalitativt orientert metodisk tradisjon. I denne tradisjonen produseres mening gjennom tolkning, og data produseres av forsker ved at observasjoner begrepsfestes og gjøres til gjenstand for analyse og forståelse (Aase & Fossaskåret, 2007; Wadel, 1990, 1991).

Videre i dette kapitlet følger begrunnelse for valg av analyseenhet og en presentasjon av studiegruppen. Deretter følger utfordringer med rollen som deltakende observatør. Så presenteres muligheter og begrensninger i forbindelse med audiovisuelle opptak, og nytten av å transkribere opptak. Videre drøfter jeg studiens troverdighet og overførbarhet. Kapitlet avsluttes med en etisk refleksjon.

3.1 Valg av analyseenhet

Analyse-enheten i denne studien er læreres kollegasamtaler i en studiegruppe. Et sosiokulturelt perspektiv forutsetter en helhetlig tilnærming som gjør rede for både analyseenhetens funksjon og inkluderer informantens meninger, samtidig som at analysen må romme et utviklingsperspektiv som tar i betraktning kontekstuelle vilkår (Vygotskij, 2001). Det vil si at samtalene i en gruppe ikke kan vurderes isolert, men må vurderes og forstås i forhold til gruppens funksjon og deltakernes' opplevelser av den. Dette tas det hensyn til i denne studien

gjennom at alle gruppens samtaler, i tillegg til individuelle intervju hvor lærerne får komme med sine meninger og opplevelser av deltakelsen i grupper, utgjør analyse-enheten. I tillegg trekkes kontekstuelle vilkår relatert både til studiegruppens funksjon og lærerens daglige praksis inn i analyser og drøftinger.

Det er ikke et mål i kvalitativ forskning å oppnå statistisk representativitet. Kvalitative studier baserer seg på strategiske valg (Thagaard, 2006), det vil si at valg av informanter baseres på at de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk viktige i forhold til den problemstillingen som ønskes belyst. Denne studien inngår i en overordnet intervensjon. Det innebærer at utvalgene på mange måter er gitt (se 1.2.2). Alle lærerne som deltar i intervensjonen har meldt seg frivillig.

Jeg ønsket å undersøke læringspotensialet i disse kollegabaserte studiegruppene, og fordi mitt faglige ståsted i stor grad er forankret i et sosiokulturelt perspektiv var det naturlig å bruke samtalene som utgangspunkt.

Som en del av intervensjonens design ble studiegruppene tildelt en koordinator, og det å være koordinator for en av disse gruppene inngikk i min stilling som stipendiat. På innføringsseminaret informerte jeg om at jeg ønsket å følge en gruppe som deltakende observatør, og lærerne som jeg endte opp med å følge, inviterte meg til å følge deres gruppe. Studiegruppen var altså allerede del av et strategisk utvalg, og som del av min studie ble de også et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2006).

3.2 Kjennetegn ved studiegruppen

Studiegruppen i denne studien hadde mange likheter med en fokusgruppe. Fokusgrupper er forskerstyrte gruppediskusjoner som har som mål å undersøke et gitt område av sosialt relevante tema gjennom spontane og uformelle diskusjoner (Orvig, 2007). I disse gruppene

organiseres informanter rundt intervju eller samtaler om et spesifisert tema, som vanligvis styres av forsker. Det er en organisering som gir forsker direkte innblikk i deltakernes meninger og erfaringer, samtidig gir den innsikt i gruppens samhandling.

Forskerstyringen av gruppen i min studie var mer indirekte enn det som er vanlig i fokusgrupper. Den lå først og fremst i utarbeidelsen av rammefaktorene for gruppens møter. Det var for eksempel gitt at gruppen observerte og snakket om opptak fra egen undervisning. Videre var brukermanualen ment å være styrende for gruppens diskusjoner. Lærerens frihet til selv å velge og styre innhold gjorde samtalenes retning mer uforutsigbar enn i vanlige fokusgrupper.

Ifølge Grossen (2007), er det sjeldent at studier som involverer fokusgrupper problematiserer at empirien er utviklet i en gruppe. Hun forklarer dette med at fokusgrupper har vært dominerende innenfor sosiologisk forskning, mens forskning på små gruppers dynamikk tradisjonelt har vært knyttet til sosialpsykologi.

En anerkjennelse av fokusgruppen som gruppe ville innebære at man tok hensyn til tre sentrale forhold som fremgår på tvers av forskning på smågrupper. Det ene er at grupper alltid har mer enn en funksjon (Arrow et al., 2000). Samtidig med at medlemmer løser en oppgave vil de også påvirke hverandres holdninger, de håndterer uenigheter, utveksler informasjon. Et særpreg ved denne studiegruppen var at deltakerne kjente hverandre relativt godt. Lærerne hadde relasjoner til hverandre både i fortid og nåtid og sannsynligvis fremtid. Det vil si at de var avhengige av å vedlikeholde sine relasjoner, samtidig som de ble oppfordret til å forholde seg kritisk til hverandres arbeid.

For det andre er grupper mer enn en samling individ, og gruppens mål og tilgjengelige ressurser er gjensidig forbundet i komplekse mønstre og vil påvirke medlemmenes atferd (ibid.). I min studie var gruppen relativt homogent sammensatt. Med noen variasjoner i fagtilhørighet, alder og kjønn, hadde lærerne noenlunde samme utdanningsbakgrunn

og alle hadde mer enn ti års arbeidserfaring. Kjønn var ikke relevant i denne sammenheng, og dekkes over av anonymisering.

Et sentralt spørsmål i forbindelse med intervensjonen var om organiseringen av studiegruppen skulle ta utgangspunkt i et felleskap av elever, eller et felleskap basert på fagdisiplin. På den ene siden ville det være fruktbart å sette sammen lærere fra ulike fag, men med tilknytning til de samme elevene, slik at de med sine ulike innfallsvinkler kunne belyse hverandres synspunkter på behovene til en samlet elevgruppe. På den andre siden ville det være også være interessant å sette sammen lærere som underviste de samme fagene, slik at dette fellesskapet kunne styrke interessen for å videreutvikle eget fag.

Da vi bestemte oss for at lærernes felles tilknytning til elevene var det viktigste, så var det med tanke på at studiegruppene skulle studere både faglig og sosial utvikling hos elever. Vi tenkte at en gruppe med lærere som var knyttet til samme elevgruppe ville styrke muligheten for å forbedre de sosiale relasjonene mellom elevene, selv om dette valget kunne tenkes å redusere oppmerksomheten i forhold til faglig innhold i undervisningen.

For det tredje vil grupper utvikle seg og endres over tid, fordi grupper lærer av sine erfaringer (ibid). Gjennom at det teoretiske perspektivet i denne studien er sosiokulturell teori, vil analyser og drøftinger ta høyde både for dette forholdet og de øvrige to. Anvendelse av sosiokulturelle teorier innebærer at analyser av atferd må inkludere samhandling, mellom mennesker og mellom mennesker og omgivelser, over tid (jmf kapittel 2).

I tillegg var det to spesifikke forhold som kan tenkes å ha påvirket medlemmenes samhandling og samtaler på ulike måter. For det første at jeg var til stede på alle møtene som deltakende observatør, og for det andre at det ble gjort audiovisuelle opptak av alle disse møtene for

senere analyser. Videre følger en presentasjon og drøfting av disse forholdene.

3.3 Forskerrollen - Deltakende observatør

Det å følge en studiegruppe gjennom hele dens "levetid" kan sammenlignes med det som Wadel (1990, 1991) beskriver som grunnleggende trekk ved feltarbeid. Det vil si at forsker i relativt tett samhandling med informantene søker etter relasjonelle og prosessuelle forklaringer på atferd. I denne studien foregår dette gjennom at jeg som deltakende observatør står i en kontinuerlig relasjon til lærernes samtaler i studiegruppen.

Denne tette samhandlingen innebærer at relasjonen mellom forsker og informant er avgjørende for kvaliteten på empirien, og forsker bruker seg selv som instrument for å skape dette forholdet (Fangen, 2004; Wadel, 1991). I denne relasjonen har begge parter innflytelse, forsker over omfanget av sin deltakelse, og informantene over hvilke situasjoner forskeren inkluderes i.

Som deltakende observatør må man delta med *noe* (Fuglestad, 1993; Wadel, 1991). Dette *noe* er det ikke kun observatøren som kan definere, man er også avhengige hva de øvrige aktørene i feltet er villige til å gi plass til. Det jeg hadde å bidra med var kunnskap om og erfaringer med undervisning. Lærerne inkluderte meg villig i sine samtaler, og var ofte ekstra detaljerte i sine beskrivelser for å gjøre forholdene det ble snakket om tydelig og forståelig for meg. Det kan også være at de unnlot å gå inn på noen emner fordi de ikke ønsket å involverer meg. Det er vanskelig å si noe presist om dette.

Fokus i denne studien er lærernes samtaler seg imellom, og da er det, ifølge Wadel (1991), fornuftig å tone ned sin egen deltakelse i samhandlingen. Derved reduseres også muligheten for at lærerne ble respondenter på mine innspill (Fangen, 2004). Jeg la derfor vekt på

rollen som interessert samtalepartner, aktivt lyttende, uten å være styrende i forhold til samtalenes innhold, retning og utvikling. Det er likevel ikke mulig å se vekk fra at det er en strukturell forskjell mellom forsker og informant, og denne vil påvirke samhandlingen i feltet (ibid.). I min studie er det strukturelle forskjeller på to nivå. Det ene handler om meg som forsker og lærerne som informanter. Det andre handler om meg som representant for lærerutdanningen og lærerne som tidligere lærerstudenter.

Som lærerutdanner fremstod jeg ikke bare som forsker, men som en komplementærrolle til deres fortid som lærerstudenter (jmf Wadel, 1989). I tillegg innebar den rollen at vi delte erfaringer om undervisning, selv om vi underviste ulike aldersgrupper. Denne rollen gjorde det for eksempel mulig for meg å bidra med tips om aktivisering av elever i undervisningen. Den kan også ha gjort det lettere for lærerne å akseptere min tilstedeværelse fordi de antok at jeg hadde en viss forståelse og aksept for deres situasjon. Da de ble spurt i ettertid om hvordan de opplevde min tilstedeværelse var det ingen som ga uttrykk for at den hadde vært problematisk. I den grad den synes å ha gjort en forskjell var det at samtalene holdt seg innenfor tematikken;

Åse:” men jeg satte i alle fall pris på at du var tilstede – for i og med at du var der så måtte vi jo holde oss mer eller mindre seriøst til det vi skulle snakke om – så jeg tror – sann som jeg kjenner oss fire - at hvis du ikke hadde vært på møtene at vi hadde glidd ut ”.

De gangene forskjellen mellom meg som forsker og lærerne som informanter var synlig i samtalene, var det som regel i forbindelse med praktiske oppklaringer og forklaringer relatert til intervensjonen. Som for eksempel med håndtering av elevers spørreskjema og fagprøver, eller tid og innhold for felles seminarer. En gang fremstod imidlertid denne strukturelle forskjellen veldig tydelig. Det var på et møte hvor lærerne fikk utlevert en kopi hver av en transkribert, og delvis analysert samtale. Meningen var å gi dem et innblikk i hvordan jeg brukte optakene. Det var mer en moralsk enn en metodisk handling.

Metodekapittel

Opptakene av studiegruppemøtene var veldig åpenlys, kamera stod alltid rett i nærheten. Likevel gjorde det tydeligvis stort inntrykk på dem å lese ”seg selv”.

Åse: Holdt på å si – du måtte jo - vi var jo ikke klar over at du skulle skrive ned i detalj alt det der som ble sagt – du burde jo bare ha stoppet oss (*hun er anspent i uttrykket - jeg opplever det ubehagelig*)

June: Nei – det var jo bare – jeg kunne jo ha satt og analysert filmen

.....²

June: - ...³ Så er det noe med gjøre det om til tekst – det blir enklere og så blir det ryddigere –-

...

Iren: Jeg synes det var vanvittig morsomt – det viser jo bare egentlig når du holder på med noenting hvor lett du på en måte sporer av og – ja – man er jo spekket av å fortelle

Det var kun Åse som uttrykte seg så tydelig anklagende, de andre mer eller mindre lo det vekk. Jeg opplevde likevel denne situasjonen som ganske ubehagelig, og ble litt engstelig for at de i etterkant ikke ville være like inkluderende som de hadde vært. Jeg brukte derfor litt tid på å forklare nytten av å transkribere opptakene. Anspenheten forsvant relativt kjapt, men jeg ble minnet om hvor sårbar denne relasjonen er, og hvor avhengig jeg er av gruppen for å få fullført mitt prosjekt. Jeg ble også minnet på at det kan oppleves ubehagelig å bli observert.

Uansett om man jobber innenfor kjente eller ukjente omgivelser, vil forskerens personlige forutsetninger ha betydning for hva en får tilgang til og hvilke problemer en møter. Forskerens erfaringer og kunnskaper gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre (Paulsgaard, 1997). Kulturen jeg bega meg ut i var verken fremmed eller min egen, den var noe midt i mellom. Jeg har ikke arbeidet som lærer i grunnskolen, og deler ikke deres felles erfaring som studenter ved lærerutdanningen. Som førskolelærerutdanner har jeg undervist i pedagogikk i flere år, og på den måten deltatt i erfaringsutvekslinger

² ... = noen ytringer som ikke har betydning for eksemplet er utelatt

³ -...- = noen kommentarer som ikke har betydningen for eksemplet er utelatt

med kolleger på lærerutdanningen. I tillegg har jeg selvfølgelig kjennskap til skolen i rollen som elev (selv om det er lenge siden) og som mor til en elev. Jeg er likevel ikke så kjent med denne kulturen at jeg risikerer den form for kulturblindhet (Wadel, 1991) som bidrar til at fenomenen er så familiære at de blir selvfølgelig og vanskelige å legge merke til.

Som deltakende observatør må man, i tillegg til å observere andre, også forfølge sine egne reaksjoner (Fuglestad & Wadel, 2011). Det er for eksempel viktig å strebe etter en bevisstgjøring av egne følelser i samtaler med informanter fordi det ellers vil være usikkert hvordan de påvirker samtalene, og derved kan de bli en kilde til uklarhet (Fangen, 2004). Følelser som var nødvendig å forfølge i denne studien var frustrasjoner i oppstarten som handlet om mine forventninger til lærernes atferd. Disse var hovedsakelig basert på to forhold. På den ene siden var de basert på den forståelsen jeg har av lærernes praksis som en kompleks virksomhet, som innebærer koordinering av forhold på og mellom flere nivå (fagstoff-elever-foreldre-kolleger-administrasjon). Denne kompleksiteten antok jeg forutsatte gode evner og erfaringer med effektiv strukturering av samhandling og diskusjoner. På den andre siden var mine forventninger basert på møte med lærerne i forbindelse med oppstartseminaret. På dette seminaret fikk jeg inntrykk av at lærerne var svært motiverte til å delta i en studiegruppe. Derfor tok jeg det nærmest som en selvfølge at de kom til å gå aktivt og målrettet inn i utforskning av egne erfaringer og faglige tekster om undervisning.

Møtene i studiegruppen viste seg imidlertid å bli svært uformelle og spontane, og de bar lite preg av struktur og effektivitet. Riktignok deltok lærerne aktivt i både planlegging og gjennomføring av ulike undervisningsøkter. De var også svært engasjerte når opptakene fra disse øktene ble vist. Det var dessuten veldig lite fravær på disse møtene (kun et par ganger pga sykdom). Samtalene handlet i stor grad om undervisning og elever, men de var i liten grad preget av struktur.

Innimellom opplevde jeg samtalen som så utflytende at det ble vanskelig å holde fast på den opprinnelige tanken om ikke å være styrende i samtalen, og da bringer jeg samtalen ”tilbake til sporet” ved å vise til opptaket. Opptak og analyser viser imidlertid at det hovedsakelig er lærerne som styrer samtalsinnhold og retning.

Det var spesielt de første møtene som opplevdes ganske frustrerende på grunn av det jeg opplevde som manglende møtestruktur og relativt overfladiske samtaler. Lærerne oppførte seg så lite i takt med mine forventninger at jeg var bekymret for at jeg ikke skulle få tilgang til relevant empiri. Gjennomgang av opptaket i forbindelse med transkriberingsarbeidet gjorde det imidlertid tydelig at samtalen var mer undervisningsrelatert enn jeg først opplevde i selve situasjonen.

Det ble etter hvert klart for meg at jeg strevde med en konflikt mellom min rolle som lærer(utdanner) og forsker. På mange måter var min reaksjon en parallell til det som foregikk i lærergruppen. De ga ofte uttrykk for frustrasjon over at elevene ikke gjorde som de forventet. Frustrasjonen over at lærerne ikke oppførte seg som forventet bidro til at jeg til en viss grad gikk glipp av det som faktisk foregikk. Etter denne erkjennelsen ble det enklere å forholde seg åpent og undrende til det som foregikk i gruppen.

3.4 Audiovisuelle opptak

Sammenheng og mening som skapes i en samtale ligger ofte utenfor ordene som sies. Betydningen av en ytring er nær forbundet med måten den ytres på og kan bidra til endringer i forståelse av innholdet. Audiovisuelle opptak gjør det mulig å fange opp flere elementer i kommunikasjonen enn ved lydopptak (Alrø & Kristiansen, 1997). Audiovisuelle opptak i denne studien har betydning på to nivå. På et nivå fungerer opptak av undervisningen som instrument i gruppens samtaler. På et annet nivå fungerer opptak av gruppens samtaler som instrument i mitt arbeid som deltakende observatør.

3.4.1 Audiovisuelle opptak; muligheter og begrensninger

Audiovisuelle opptak gjør det mulig med grundige analyser fordi man ved gjentatte avspilninger, eventuelt i ”slowmotion”, eller ved å gå på tvers i materialet, får mulighet til å studere detaljer som ikke var så synlige i den opprinnelige situasjonen (Alrø & Kristiansen, 1997; Rønholdt, Holgersen, Fink-Jensen, & Nielsen, 2003).

Audiovisuelle opptak har stor overbevisningskraft, og audiovisuelle data kan lett oppfattes som objektive (Christiansen, 1997; Munthe, 2005). Denne oppfatningen styrkes hvis analysene legger mest vekt på opptakenes *indeksikalitet*⁴ (Rasmussen, 2001). Det vil si at handlingsmønstre defineres utfra hva som kan identifiseres og telles, og lar være å ta hensyn til betydningen av kameraplassering, tidspunkt for filming og/eller kulturell praksis. Kameraplassering kan for eksempel bidra til at en persons nonverbale uttrykk fremstår som mer dominerende enn andres fordi det fremgår mer tydelig på opptaket, mens det i realiteten kan ha vært andre som var mer dominerende men mindre synlige på opptaket.

Audiovisuelle opptak mangler den dimensjonen av naturlig samhandling som er knyttet til våre sanser, og som gjør personlig observasjon flerdimensjonal (Rasmussen, 2001). Siden jeg i tillegg til opptakene også var personlig tilstede på møtene gir det meg en mulighet å supplere opptakene med mine personlige erfaringer. I tillegg lar jeg lærerne komme til i etterkant med sine opplevelser av møtene.

3.4.2 Opptak som instrument i deltakende observasjon

Jeg valgte å bruke audiovisuelle opptak av studiegruppemøtene fordi det ga meg anledning til å delta friere i samtalen enn hvis jeg skulle være opptatt med å ta notater (Rønholdt, 2003). I ettertid av en samtale

⁴ Indeksikalitet anvendes i forbindelse med analyser av film og fotografi, og viser til at opptakene viser i bilder og lyd av noe som faktisk har skjedd. Derved blir det et slags bevis for at det som foregår på opptaket faktisk har skjedd.

kan det være vanskelig å redegjøre presist for det som skjedde. Med audiovisuelle opptak fastholdes kommunikasjonen som en dynamisk utviklings- og handlingsprosess hvor det er mulig å observere både verbale og nonverbale aspekter (Alrø & Kristiansen, 1997).

Opptakene ble gjort med ett stasjonært kamera. Selv om det var litt bevegelse frem og tilbake som ikke kom med på opptakene, som for eksempel henting av kaffe, røykepauser og lignende så var gruppen stort sett samlet rundt et bord, og derfor fungerte ett kamera relativt greit. Det første året var vi på ulike lokaliteter så avstanden varierte i henhold til rommets utforming, bordets størrelse, og avstand mellom stoler. Det viktigste var å få alle deltakerne best mulig med ”i bildet”.

Valg av et stasjonært kamera er knyttet til at jeg ønsket at møtene skulle være mest mulig en naturlig situasjon. Flere kamera, eller en ekstra ”kameraperson” vil kunne ha bidratt med flere detaljer, men det ville sprengt rammene for hva som var overkommelig innenfor denne studien. Dessuten ville det også kunne ha forstyrret den mest mulig naturlige atmosfæren som jeg ønsket på disse gruppemøtene.

Bruk av ett kamera gjorde det umulig å få full oversikt over deltakernes nonverbale kommunikasjon. For det første var det ofte vanskelig å få inn hele kroppen i bilderammen, på grunn av møbler og på grunn av ønsket/mulig avstand mellom kamera og gruppe. Fordi vi satt rundt et bord var det også umulig å fange opp alle sine ansiktsuttrykk og blikkvekslinger. Opptakene gir ikke grunnlag for en full analyse av kommunikasjonen på gruppemøtene. De gir likevel en god indikasjon på stemningen på møtene, og gjør det mulig å fange opp alvor, humor og ironi i samtalene. Derved har de vært en god støtte i transkripsjoner og analyser av samtalene.

I møtene opplevde jeg en av lærerne som mer tilbakeholden enn de andre fordi hun jevnt over bidro med mindre ytringer enn de gjorde. Gjennomgang av opptakene viste imidlertid at hun var aktivt tilstede med et tydelig kroppsspråk, og veldig ofte kommer med bekreftende

uttrykk som hm-mmm. Derved bidrar hun mer aktivt til samtals fremdrift enn det jeg først fikk inntrykk av. Det ville vært vanskelig å konstatere dette uten audiovisuelle opptak. På lydopptak ville det vært mer komplisert å få med seg hvem som kommer med slike innspill.

Opptakskassetene varte kun 60 minutt så det var som regel nødvendig å bytte kassett i løpet av møtet. Varigheten av disse opptakene varierte fordi noen ganger ble gjennomgang av opptakene fra undervisningen ikke inkludert. Dette skyldes at vi så disse i et annet rom enn der vi hadde møtesamtalene, på grunn av tv'ens plassering.

Selve teknologien innebærer også begrensninger i forhold til den virkeligheten de registrerer. Både bilde og lyd kvalitet kan variere. I mine opptak er der noen ganger problemer med å tyde hva som blir sagt. Det kan forklares med at en av deltakerne har tendens til å snakke veldig lavt, men også at lærerne innimellom var så engasjerte at de snakket i munnen på hverandre. En ekstra mikrofon som jeg plasserte på bordet hjalp litt. En gang prøvde jeg ut lydopptak i tillegg til filmopptak. Oppmerksomheten min ble så fokusert på det tekniske utstyret at jeg valgte å ikke fortsette med det.

Samtaler vil påvirkes av samtalepartenes engasjement. Graden av engasjement vil påvirke hvor oppmerksomme de er på at de blir observert (Solberg, 1982 i Aase & Fossaskåret, 2007), og derved påvirkes også samtals autensitet. Mitt inntrykk er at lærerne stort sett var ganske engasjerte i samtalene om sin undervisning og at det i relativt liten grad synes som om samtalene påvirkes av at de ble observert. Noen ganger ble bevisstheten om kamera tydelig. Dette skjedde når samtalen handlet om svært private forhold, enten fra lærerne egen privatsfære, eller fra elevers familieforhold. Ved et par tilfeller var opptakten til denne type utvekslinger så tydelig at kamera ble slått av. En episode fra opptakene om en elev ble utelatt fra transkripsjon fordi den inneholdt svært mange detaljer om en elevs

privatliv som ikke var relevante for studien. Lærerne ga aldri uttrykk for skepsis i forbindelse med opptak av studiegruppemøtene.

Det er gjort audiovisuelle opptak av alle studiegruppemøtene samt intervjuene i etterkant.

3.5 Opptak som instrument i lærernes samtaler

Utgangspunkt for samtalene i studiegruppen var som nevnt opptak fra lærernes undervisning. Gjennom opptakene ble lærerne konfrontert med håndteringen av egen undervisning, og studiegruppens formål var å fungere som et læringsforum for disse erfaringene. Audiovisuelle observasjoner som selvkonfrontasjon er imidlertid et komplekst fenomen, både teoretisk og praktisk (Alrø & Kristiansen, 1997). Deltakerne pendler mellom objektiverende distanse og engasjert innlevelse. På den ene siden har de mulighet for å observere sine verbale og nonverbale innspill i kommunikasjonen, på den andre siden fremkaller opptaket følelser og reaksjoner.

For å redusere sårbarhet ga vi lærerne muligheter for å se gjennom opptaket før studiegruppemøtet og selv velge hva de ville vise eller ikke vise fra opptakene. Lærerne benyttet seg aldri av denne muligheten. De gangene det ble spolt fremover i opptaket var det fordi det ikke skjedde noe *nytt* på opptaket, for eksempel at elevene holdt på med det samme over lang tid. Dette kan være en indikasjon på at lærerne var ganske trygge på hverandre.

Opptakene i undervisningen ble gjort av meg, med et håndholdt kamera. Jeg prøvde et par ganger med kamera på stativ, plassert enten foran klassen, eller i et hjørne. Dette fungerte dårlig fordi aktivitetene i klasserommet ble for utydelige. Etter hvert fant lærerne ut at det som fungerte best var opptak av elevsamarbeid i grupper. Et håndholdt kamera og mulighet til å bevege seg mellom gruppene gjorde at vi kom nærmere på elevenes samtaler og oppaveløsninger.

Audiovisuell konfrontasjon kan føre til forskjellige reaksjoner, og varierer fra latter til gråt, fra glede til selvkritikk og fra nysgjerrighet til mangel på interesse (Alrø & Kristiansen, 1997). I pilotstudien opplevde vi til tider en mangel på interesse som noen ganger nærmet seg apati. Dette var på ingen måte tilfelle i denne studiegruppen, lærerne var stort sett veldig engasjerte. Det kan være at opplegget i pilotstudien var sterkere preget av evaluering, spesielt i oppstarten, og at dette bidro til passifisering. Det kan også være at forskjellen kan forklares med lærernes personligheter og/eller relasjoner. Det er vanskelig å si noe bestemt om det.

Lærerne var tydelig skeptiske til å bli filmet i starten. De var blant annet veldig bekymret for at undervisningen ikke kom til å foregå (og fremstå) slik som den pleier å være. Skepsisen ga seg etter at de alle hadde gått gjennom prosedyren med å bli filmet i klasserommet og vært fokus for samtalen på ett møte. Etter hvert ble de veldig begeistret for å filme undervisningen, og ønsket å videreutvikle dette, både for egen del, og for å bruke i møte med elever og foreldre. Lærerne ga også uttrykk for at det ikke var særlig forskjell på elevene og undervisningsforløpet om de ble filmet eller ikke. I den grad det var en forskjell handlet det om at undervisningen ble mer effektivt gjennomført. Dette kan like gjerne relateres til at de øktene som ble filmet var grundig planlagt.

3.6 Transkripsjoner av audiovisuelle opptak

Opptakene fra studiegruppemøtene og intervjuene ble transkribert i sin helhet av meg. Selv om dette var relativt tidkrevende, opplevde jeg det som en nyttig måte å bli kjent med empirien. I tillegg reduseres mulige feiltolkninger som kan oppstå dersom utenforstående skulle gjøre dette. Ca 28 timer med opptak gjorde dette til en relativt overkommelig oppgave.

En nyansert transkribering av hele materialet ville tatt for lang tid, og fordi jeg hadde de audiovisuelle opptakene tilgjengelig i analysearbeidet var det heller ikke nødvendig. Jeg valgte derfor en svært enkel transkripsjonsform uten å ta særlig hensyn til markering av pauser eller stemmevalør (se vedlegg II). Transkripsjonene i denne studien er verbatim, det vil si at jeg har valgt å skrive ut alle verbale ytringer. Bruk av dialekt er oversatt til bokmål, men teksten fremstår likevel ikke som litterær fordi jeg sjeldent markerte setninger med punktum, men brukte bindestrek som indikator på pauser.

Jeg valgte å skrive ned bekreftende kommentarer og uttrykk som *hm*, *mmm*, *ja*, *nei*. Disse bryter riktignok opp presentasjonen av enkelte argumenter, men de bidrar til å tydeliggjøre dynamikken og samhandlingen i samtalene.

Opptakene var noen ganger krevende å tyde, enten fordi det var overlappende snakk eller fordi noen snakket veldig lavt. Det at transkribering av møtesamtalene for det meste foregikk underveis, bidro til å redusere disse problemene til en viss grad fordi min hukommelse gjorde det mulig å huske hva som var tema i samtalen, og derved ble det enklere å tyde det som ble sagt. Innimellom var det likevel vanskelig både å huske og tolke noen ytringer, da har jeg satt inn «...» i teksten. Dette skjedde imidlertid sjeldent og er ikke et problem for forståelsen av samtalenes innhold.

Noen ganger er det flere som snakker samtidig, da står ytringene etter hverandre uten at det fremgår at det skjer samtidig.

I presentasjonen av empiri har det vært nødvendig å korte ned utdrag, og jeg har brukt «-...-» for å indikere at ord er utelatt i en ytring, altså det en person sier før en annen person sier noe annet. Og «...» mellom personers ytringer for å indikere at noen ytringer er utelatt.

3.7 Oppsummerende samtaler og individuelle intervju

Fordelen med å stille spørsmål i gruppens plenum er at deltakerne kan bygge på hverandre sine innspill for å komplementere sine erfaringer. Dette kom frem i de oppsummerende samtaler vi hadde underveis som handlet om lærernes opplevelse av studiegruppen. Disse samtaler foregikk ved tre anledninger, innenfor møtesamtaler, og ble initiert av meg. Svakheter med denne typen samtaler, er at det i noen tilfeller kan være vanskelig å si det man ønsker å si fordi at man risikerer å svekke relasjoner i gruppen som en ønsker å bevare på andre arenaer. Derfor valgte jeg å avslutte med individuelle intervju for eventuelt å fange opp fenomen som ikke kom frem i gruppesamtaler. Intervjuene fungerte som hjelpemetode (jmf Kvale), i tillegg til min deltakelse som observatør.

Skillet mellom et intervju og en vanlig samtale er maktfordelingen (Kvale, 1997). I gruppesamtaler var det hovedsakelig lærerne som styrte samtaler, både i forhold til innhold og retning. I intervjuene var det jeg som styrte innhold og retningen av samtalen. Styrken i intervju som metode ligger imidlertid ikke i at spørsmål besvares i henhold til stilte spørsmål, men at intervjupersonen gis anledning til å formulere sin oppfatning gjennom en dialog med intervjuer (ibid).

Intervjuguiden var en skisse over relativt åpne spørsmål som jeg ønsket besvart med tanke på å fange opp lærernes opplevelse av studiegruppen. (se vedlegg I). Jeg lot imidlertid lærerne selv styre samtalen i den grad de holdt seg innenfor det tema jeg ønsket belyst. Jeg var spesielt interessert i om de hadde noen opplevelser som kunne tenkes å virke hemmende og/eller fremmende på deres deltakelse i gruppens diskusjoner. Videre ønsket jeg å undersøke i hvilken grad deres daglige arbeidsfellesskap kan tenkes å ha påvirket deres utbytte av studiegruppen. I tillegg var jeg interessert i å høre om de hadde foretatt endringer i sin undervisning i etterkant av prosjektperioden.

Et vellykket forskningsintervju kan være en verdifull og berikende opplevelse for intervjupersonen, som kan få ny innsikt i sin egen livssituasjon (Kvale, 1997). Jeg tror ikke mine informanter opplevde at de fikk ny innsikt i sin livssituasjon i løpet av intervjuet. men jeg hadde inntrykk av at opplevelsen var positiv i forhold til at ”noen” var interessert i å høre på dem, og at deres erfaringer ble gjort til gjenstand for forskning.

3.8 Troverdighet, bekreftbarhet, og overførbarhet

Kvalitet på forskning handler om troverdighet og gyldighet. Innenfor kvantitativ tilnærming har det i den forbindelse vært vanlig å vise til intern- og ekstern validitet, reliabilitet og objektivitet (Judd, Smith, & Kidder, 1991). Intern validitet er knyttet til i hvilken grad funn virkelig kartlegger det fenomen som det forskes på. Ekstern validitet handler om i hvilken grad funn kan generaliseres til andre sammenhenger. Reliabilitet og objektivitet handler om i hvilken grad en måleprosedyre kan sies å være uavhengig av tilfeldige omstendigheter i forskningen, og at forsker ideelt sett må være fri for forutinntatthet (ibid.). Derav følger en antakelse om at ulike forskere skal kunne oppnå det samme resultat når de anvender de samme metodene. Gyldigheten av kvantitativ forskning er i stor grad basert på at det er de rette hendelser/phenomen som blir målt, og at målingene er presise nok.

Innenfor kvalitativ orientert forskning har diskusjonen om gyldighet og troverdighet et annet innhold. Det er forståelsen av spesifikke sosiale fenomen som er i fokus. Generalisering til andre sammenhenger er ikke et mål i seg selv. Dessuten er måleprosedyrer i kvalitativ orientert forskning så sterkt forbundet med, og avhengig av omstendighetene i forskningsprosessen at uavhengighet i den forbindelse blir irrelevant (Fuglestad & Wadel, 2011; Thagaard, 2006). Autentiske samtaler og erfaringer som deltakende observatør, som for eksempel er grunnlag for denne studien, kan ikke repeteres. Andre forskere vil derfor ikke kunne

skaffe tilveie akkurat det samme empiriske grunnlag for analyser som denne studien baserer seg på.

Noen velger å bruke validitet som et samlebegrep som omfatter både ekstern-, intern validitet og reliabilitet (Bryman, 2004; Fog, 2004). Andre fremhever begrepene troverdig, overførbar og bekreftbar som særlig godt egnet til å fremheve særpregene ved kvalitativ tilnærming (jmf. Fangen, 2004; Thagaard, 2006).

Forskningens troverdighet handler ifølge Kvale (1997) om et gjennomgående grundig håndverk. Det vil si at grunnlaget som resultater og konklusjoner baserer seg på må gjøres eksplisitt (Thagaard, 2006). Gjennomsiktige forskningsprosedyrer og åpenbare resultat vil bidra til overbevisende konklusjoner og derved gjøres spørsmålet om validitet overflødig (Kvale, 1997). Forskningsprosessen må redegjøres for på en slik måte at en kritisk leser kan gjøre seg opp selvstendige vurderinger. I metodekapitlet har jeg derfor lagt vekt på redegjøre for hvilken betydning samhandlinger og tidligere erfaringer kan tenkes å ha hatt for innsamling av empiri og utvikling av resultat.

I denne studien har jeg bestrebet meg på at der skal være en logisk sammenheng mellom teoretisk ståsted, valg av teori og analysetilnærming. Det innebærer først og fremst at teoriens grunnleggende påstand, som er at læring og utvikling må forstås i lys av samhandling, ligger til grunn for alle strategiske valg relatert til metodologi og analysetilnærming, noe som fremgår av metode- og analysekapitlene.

I arbeidet med det empiriske materialet har jeg helt fra starten hatt fokus på at kategorisering av samtalenes innhold skulle være så praksisnær som mulig. Derved har det for eksempel vært mulig å hevde ganske presist hva det snakkes og ikke snakkes om i studiegruppen, og hva som fremstår som forgrunn eller bakgrunn i samtalene (jmf analysedel).

Vurderinger og drøftinger har først og fremst vært relatert til læringspotensialet i samtaler. Gjennom å redegjøre for hvilke læringsbegrep jeg har lagt til grunn, og vise til utdrag og nære beskrivelser av samtaler, har jeg forsøkt å synliggjøre skillet mellom empiri og drøfting og grunnlag for konklusjoner, og således lagt til rette for at en kritisk leser kan gjøre selvstendige vurderinger (jmf. Kvale, 1997; Thagaard, 2006). Leser får likevel kun innsikt i de utdrag som jeg velger å trekke frem fordi det er umulig å presentere hele det empiriske grunnlaget for studien. Gjennom nitidige analyser har jeg lagt vekt på å trekke frem representative utdrag, og tydeliggjøre hva som er forgrunn og bakgrunn i lærernes samtaler.

Troverdighet styrkes også av at flere forskere har vært involvert underveis i prosessen (Thagaard, 2006). Dette styrker kommunikativ validitet (Kvale, 1997), som handler om å overprøve kunnskapskrav i en dialog. I denne sammenheng er studien en del av en større intervensjon. Således har den kontinuerlig vært gjenstand for kritisk respons på flere måter. Jeg har for eksempel lagt frem foreløpige funn og refleksjoner i paper ved en nasjonal og tre internasjonale konferanser. Det bidro til nyttige diskusjoner og korrektiver.

Kommunikativ validitet kan også knyttes til dialog med informantene som deltar i studien (Kvale, 1997). I denne studien har dialogen med informantene foregått underveis i samtaler i forbindelse med deres erfaringer i undervisning, og hvordan de opplevde intervensjonen og forholdene i studiegruppen. Det har imidlertid ikke vært en dialog knyttet til drøfting av analyser av samtaler, og hvordan resultater kan relateres til læringspotensialet i samtaler. Studien hevder heller ikke å kunne si noe om hva lærerne faktisk lærte i denne perioden, men hva som er samtalerens læringspotensial i henhold til mitt teoretiske perspektiv.

Sammenligning av sosiale hendelser er ingen selvfølge fordi disse alltid vil være preget av ulike personligheter, ulike omgivelser, og ulike

samspill mellom personer og omgivelser. Samtidig vil både mennesker og omgivelser endre seg over tid (jmf teorikap). Argumentasjon for overførbarhet må, ifølge Kvale (1997), knyttes til anvendeligheten av teoretiske begrep, spesielle trekk ved utvalget, eller ved at andre gjenkjenner seg i beskrivelser i et gitt felt. Den grundige redegjørelsen av studiens teoretisk rammeverk (jmf kap 2), synliggjør begrepenes anvendelsespotensiale og gjør det mulig for leseren å foreta selvstendige vurderinger.

Analyseenheten i studien er autentiske samtaler i en studiegruppe med lærerkolleger. Disse samtaler vil preges av sine kontekstuelle omgivelser, dvs den virksomhet de inngår i, og hva som styrer denne. Det er derfor ikke mulig å sammenligne, eller overføre, konklusjoner fra en virksomhet til en annen uten å ha helt klart for seg hva som er den styrende motivasjon for virksomhetene.

Subjektive prosesser er vanskelige å sammenligne, selv om de foregår innenfor samme tradisjon og med like metodisk tilnærming. Det er derfor ifølge Thagaard (2006), at det ikke er rene beskrivelser av mønstrene i datamaterialet som er grunnlag for overføring, men fortolkningene. Det er fortolkningene som må vekke gjenklang. Det er derfor viktig at disse er så transparente og tydelige at man unngår å sammenligne på uklart grunnlag.

Gjenkjennelse eller bekræftbarhet er knyttet til *vurderinger av tolkninger* som gjøres i undersøkelsen (Thagaard, 2006). Det handler om å være bevisst på, og redegjøre for sitt ståsted i forhold til det feltet som undersøkes. I teorikapitlet gjør jeg rede for mitt teoretiske ståsted, og gir således leseren innblikk i hvordan jeg ser på bruken av samtaler, og hvorfor jeg synes dette er relevant. Denne redegjørelsen gjør det for eksempel også mulig for leseren å ta stilling til om tolkninger av empiri eller valg av metoder er relevante i forhold til mine teorivalg. Grundige beskrivelser og drøftinger av metodebruk gjør det også mulig for leser å vurdere hva tolkninger og påstander i studien baserer seg på.

Sammenligninger med andre undersøkelser vil også styrke tolkningen i en gitt studie (Thagaard, 2006). I denne studien gjør jeg aktivt bruk av andres forskning på læreres samtaler. Mine intensjoner om transparente prosedyrer og logiske slutninger har vært oppriktige, og etter beste evne. Det blir likevel opp til leser å gjøre de endelige vurderinger (jmf. Merriam, 1998).

3.9 Etikk

All forskning i Norge er underlagt regelverket utarbeidet av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste/(NSD) og forskningsetikkloven (Forskningsetikkloven, 2006). Det innebærer at forskning skal foregå i henhold til anerkjente etiske normer. På den ene siden er dette relatert til formelle krav som at det må søkes om offentlig tillatelse for å innhente sensitiv informasjon, og rutiner for innhenting, anonymisering av deltakere, lagring av materiale, og innsyn må godkjennes. Dette er forhold som avklares før en studie i det hele tatt starter opp. I forhold til denne studien ble disse kravene i stor grad ivaretatt av den overordnede intervensjonen. Det var rutiner for håndtering av filmopptak. Opptakene ble oppbevart i låsbare, brannsikre skap som kun involverte forskere hadde tilgang til. Det var også regler for hvordan skolene skulle håndtere materialet før det ble overlatt til oss. Det ble også satt en dato for destruksjon av opptakene.

Lærere, elever og elevers foresatte ble informert skriftlig og muntlig om prosjektet, og det ble innhentet aktivt samtykke til deltakelse fra alle involverte, inkludert elevenes foresatte. Deltakelsen i intervensjonen var frivillig både for lærere og elever. Elevene fikk utlevert informasjon og samtykke skjema som måtte signeres av foresatte. Alle hadde også anledning til å trekke seg når som helst underveis.

I de klassene som var involvert i min studie ble de elevene som ikke returnerte signerte skjema utelatt fra filmopptak, enten ved at den som

filmet unngikk dem, eller ved at de ikke deltok i de undervisningsøktene som ble filmet. De elevene det gjaldt var ofte involvert i støtteundervisning og vekke fra klasseromsundervisningen.

Det kom i ettertid frem i intervju med lærerne at de nok opplevde et press fra ledelsen om å delta. Deltakelsen bar imidlertid preg av stort engasjement og omtrent ikke noe fravær. Dette kan tyde på at selv om de opplevde det som et press i starten, så fortsatte de fordi de opplevde det meningsfullt.

Jeg har vært alene om håndtering av opptakene av studiegruppemøtene. Disse har vært oppbevart i et låsbart skap, hvor kun jeg har hatt tilgang. Transkripsjonene har vært gjort av meg, og ingen andre har hatt tilgang til selve opptakene. I den grad andre har fått innsikt i det empiriske materialet har det vært gjennom anonymiserte transkripsjoner. Opptakene vil bli destruert ved ferdigstillelse og godkjenning av studien.

Videre handler etikk om at forskning skal være redelig, det vil si at det ikke skal plagieres fra annen forskning. Dette er ivaretatt i denne studien gjennom tydelige referanser. På den ene siden handler det som nevnt om formelle krav, på den andre siden handler det om at etiske refleksjoner bør gjennomsyre hele forskningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 1994; Thagaard, 2006).

I feltarbeid er forskers forhold til forskningsobjektene en moralsk utfordring ifølge Thagaard (2006). De nære relasjonene som utvikles i løpet av et feltarbeid er basert på en fundamental asymmetri fordi forsker skal skrive om informantene i ettertid. Det er derfor viktig å klargjøre sin posisjon i løpet av feltarbeidet.

Lærerne i studiegruppen ble allerede før oppstart opplyst om at min tilstedeværelse i gruppen var knyttet til en phd-studie, og jeg deltok i gruppen for å få en forståelse av hvordan studiegrupper fungerer i denne type intervensjoner. Dessuten var opptakene en konstant

påminning om dette. De fikk også til en viss grad innblikk i hvordan jeg jobbet med opptakene da jeg viste dem transkripsjon av et møte (jmf. 3.3). Jeg informerte imidlertid ikke om at det var læringspotensialet jeg var spesielt opptatt av fordi jeg var redd at det ville prege samtalene.

Forskers moralske forpliktelser omfatter også «hensynet til tredjepart» ifølge De forskningsetiske komitéer (2009). En tredjepart som blir synlig og delvis ansvarliggjort i presentasjonen av mine resultater, uten å ha fått anledning til å fremstå med *egen stemme* er skolens ledelse. Lærernes omtale av denne, og mine analyser av hvilken betydning lærernes opplevelse kan tenkes å ha for læringspotensialet i samtalene, setter ledelsen i et lite flatterende lys. På den ene siden gjør jeg regning med at anonymisering av navn kombinert med avstand i tid gjør det lite sannsynlig at noen kan gjenkjenne hvem dette dreier seg om. På den andre siden handler forskning også om et kritisk blikk, og da er det nesten ikke til å unngå at noen blir utsatt for kritikk.

4 Analyser

Hva kjennetegner læreres kollegasamtaler og hvordan kan disse kjennetegn tenkes å påvirke samtalenes læringspotensial? Dette er studiens overordnede forskningsspørsmål. Det er ikke den språklige aktiviteten i seg selv som er i fokus, som for eksempel hvordan bruk av intonasjon, pauser og lignende påvirker samtalen. Det er heller ikke individuell språkbruk, eller sammenligninger mellom individ. Jeg er opptatt av hvordan lærerne som gruppe bruker språket som verktøy for utforskning og læring.

Gjennom å analysere faktiske samtaler, og undersøke om ulike måter å snakke på bidrar til ulike sosiale konsekvenser, kan diskursanalyse forklare hvordan forståelse konstrueres i sosiale sammenhenger (Sahlin, 1999; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg har nærmet meg det overordnede forskningsspørsmålet gjennom tre delstudier med ulike tilnærminger. Gjennom å velge en dialogisk diskursanalytisk tilnærming er samhandlingsaspektene ivaretatt i alle studiene. For å komme i dybden av samhandlingen har det vært nødvendig å begrense oppmerksomheten mot avgrensede områder av samhandlingen i gruppen.

4.1.1 *Dialogisk diskursanalyse*

Dialogisme som analytisk perspektiv på kommunikasjon forholder seg til ytre samhandling, og legger særlig vekt på at mening skapes i dialog mellom samtaleparter, samtidig som den legger vekt på betydningen av kontekstuelle faktorer (jmf. Dysthe, 2001; Rommetveit, 1992, 1996). I første og andre delstudie valgte jeg å gjøre et analytisk skille gjennom å sette kontekstuelle forhold i en midlertidig parentes. Oppmerksomheten var først og fremst rettet mot den meningsskapingen som skjedde mellom lærerne i studiegruppen. Kontekstuelle faktorer var i fokus i den tredje delstudien.

Studiegruppens virksomhet kan beskrives som *kommunikativ virksomhet* (Linell, 2001). Det vil si at lærerne samhandler om å holde fokus gjennom å snakke. Begrepet indikerer også at den sosiale situasjonen, virksomheten, bidrar til samtalens utvikling. Samtaler i en kommunikativ virksomhet organiseres gjennom *kommunikative prosjekt* (Linell, 2001). Et kommunikativt prosjekt har en intensjonell retning samtidig som det vanligvis er åpent for bidrag. Det har som mål å etablere en felles forståelse gjennom språket ved at deltakerne i en samhandling bidrar med komplementære bidrag. Omfanget av et prosjekt kan variere fra enkle ytringer til flere møter, og alle deltakerne bidrar på ulike måter å fullføre prosjektet, selv om de har ulike interesser og forståelser av hva som foregår.

Kompleksiteten i et prosjekt kan omhandle flere nivåer og meninger, og et prosjekt vil alltid befinne seg innenfor et/flere overordnede prosjekt som bidrar med føringer for hvilke ytringer som er relevante. Noen kan gå over lang tid, som for eksempel når lærere snakker om hvilke elevsammensetninger som er optimale. Andre er korte, som for eksempel oppklaringer av uttrykk. Noen av de kommunikative prosjektene i studiegruppen var forutsigbare og direkte relatert til opptakene, som for eksempel effekten av valgte metoder i undervisningsøkten som ble filmet. Andre var mindre forutsigbare og ble utløst av reaksjoner på uventet elevatferd, eller lærernes assosiasjoner til tidligere erfaringer. En tilnærming til studiegruppens kommunikative prosjekt i denne studien går gjennom en praksisnær og konkret kartlegging av samtalenes sekvenser/emne-episoder.

Emne-episoder som analytisk tilnærming

En *emne-episode* er mer konkret enn et kommunikativt prosjekt og kan ses som bidrag, i et kommunikativt prosjekt. En emne-episode er en relativt begrenset sekvens som handler om noe spesifikt innenfor en mer omfattende talehendelse (Linell, 2001). Den sier noe om innhold samtidig som den sier noe om hvordan deltakerne former sin diskurs og organiserer sin samhandling. Den viser hvordan innspill i samtalen

følges opp og/eller avvises, hvem som deltar, og hvordan et emne blir tillatt eller ikke tillatt å utvikle seg. Gjennom å velge emne-episode som tilnærming i analysearbeid ivaretas kravene som ligger implisitt i en sosiokulturell forståelse. Det vil si at all atferd må forstås i lys av den samhandlingen den inngår i (jmf teorikapittel).

Det er ikke et en-til-en forhold mellom emne og episode. Hver ny ytring i en samtale bærer i seg et potensiale for nye assosiasjoner og flere mulige fortsettelser. En samtalepart kan kun introdusere kandidater til et emne, det må plukkes opp av de øvrige samtalepartene for å bli en del av emne-episoden. På denne måten blir emnet en felles prestasjon og et produkt av gruppens dynamikk. Ytringer som ikke inkluderes i samhandlingen blir ikke en del av emne-episoden og må betraktes som isolerte innlegg. I tillegg er der episoder med mer enn et emne. Typiske kommentarer som ikke inngikk i emne-episoder, var kommentarer knyttet til kaffeservering.

Valg av emne-episoder som analyse-enheter bidrar til å understreke at emner er dynamiske hendelser.

4.2 Delstudie 1; Kartlegging av emne-episoder; innhold

Den første delstudien hadde som mål å klargjøre overordnede kjennetegn ved lærernes samtaler. Kartleggingen hadde en induktiv karakter. Jeg startet kategoriseringen av samtalenes innhold fra starten av samtalen, og navnga innholdet på et så lavt abstraksjonsnivå som mulig, gjennom bruk av refererende og konkrete beskrivelser av innholdet. Hvert emne ble nummerert i henhold til den rekkefølgen de dukker opp gjennom samtalen. Nytt emne fikk nytt nummer, og allerede omtalte emner ble føyet til det eksisterende nummer gjennom en desimal (se vedlegg II).

Denne kategorisering ble gjort av alle samtaler, og prosedyren med nummerering av emner etter hvert som de dukker opp i samtalen starter på nytt for hver samtale. Det ble gjort for å opprettholde en åpen innstilling til samtalenes innhold, og ikke starte med å lete etter begrep som jeg allerede hadde definert. Dette innebar at like emner ikke fikk lik nummerering gjennom alle samtaler.

Noen emner dukket kun opp i en samtale, kunne ikke relateres verken til undervisning eller til de øvrige hovedkategoriene. For eksempel *bigami* på møte 1 eller *dialekter* på møte 11 (se vedlegg II). Det var flest av disse på siste møte. (*som til en viss grad var preget av oppbrudd*)

I emne-kategoriseringen ble også antall ytringer talt, ikke fordi at antall ytringer nødvendigvis sier noe om viktigheten av det som sies, men det gir en indikasjon på omfang og dynamikk relatert til et tema, og derved i hvor stor grad lærerne er aktive i forhold dette tema. En ytring er det som en person sier før en annen sier noe nytt, som blir neste ytring. Hvis den første ytringen forfølges etter å ha blitt avbrutt telles den som ny ytring. En ytring kan således variere fra enkle ord til lengre utsagn.

Innholdet i samtaler svingte mellom handlingene på opptakene og erfaringer fra undervisningen generelt. Jeg valgte først å skille mellom de episodene som handlet om undervisningsøktene på opptakene og de episodene som handlet om undervisning generelt. Dette skillet viste seg etter hvert å ikke være av særlig betydning. Det var først og fremst lærernes samtaler som var i fokus, og ikke deres bruk av opptakene. Det fremstod heller ingen tydelige forskjeller på innhold og samhandling i disse kategoriene, og jeg valgte derfor å oppheve dette i videre analyser og drøftinger.

Episodene ble kategorisert i henhold til hva som fremstod som subjekt i episoden. Det var ikke alltid klare grenser mellom kategoriene. Noen ganger var for eksempel fokus på hvordan elever samarbeidet, da ble *elever* kategori, andre ganger var fokus på hvordan lærerne planla eller

Analyser

opplevde gjennomføringen av et opplegg med elevsamarbeid, da ble *lærer* kategori. Når det ble snakket om hvordan samarbeid egner seg i forbindelse med visse oppgaver, ble *innhold* kategori.

Kategoriene var ikke gjensidig utelukkende. Innimellom er det ikke mulig å kategorisere en sekvens i kun en kategori fordi elementer fra flere kategorier var flettet inn i hverandre (se figur 7).

Figur 7: Kategorisering av samtale fra møte 6 (jmf vedlegg II)

June: Ja – husket du igjen timen (<i>henvendt til Beate</i>) Beate: Ja June: Hvordan synes du det gikk i forhold til planen? Beate: Jo, jeg synes det gikk veldig greit – men jeg følte det ble litt likt på – litt det samme som det ble med Iren – på en måte – selv om vi hadde gjennomgått tekstene – så var det veldig mye at de stod og leste opp – jeg tror nok ikke helt de forstod hva de leste June: Nei	3.0-uv-økt; lærer; fornøyd 4.0-uv-økt; elever- manglende forståelse 5y
Beate: Det er et veldig tungt språk- å diskutere språket – det diskuterte vi noen ganger før – men så var det – som jeg sa før og – så mange som var syke June: Så i grunnen var det en del som ikke hadde fått det med seg – så de falt jo litt ut Åse: Men sånn som ”verdig” – sa de hele tiden – flere ganger – i stedet for ”verdi” Beate: Åja Åse: Jeg tror ikke de hadde skjønt i det hele tatt at det var verdi de snakket om altså	5.0-uv-økt; innhold: vanskelig 4.0.1-uv-økt; elevers forståelse 5y

I figur 7 fremgår dette når samtalen handler både om lærers opplevelse av elever, og om elevers atferd i, en undervisningsøkt. Disse ble kategorisert i to emne-episoder. I høyre kolonne av figuren tydeliggjøres det hvordan innholdet ble kategorisert, hvordan emner forlates og følges opp, og hvordan flere emner er tilstede i en sekvens.

Underveis i analysearbeidet gikk jeg tilbake i materialet og korrigererte tidligere kategoriseringer. For eksempel så viste det seg etter hvert at når det snakkes om undervisning så dreide det seg som regel om tre

spesifikke forhold i tillegg; innhold, lærere, eller elever. Det var derfor naturlig at kategoriseringen gjenspeilte dette.

Gjennom å synliggjøre at episodene var preget av utveksling ble det holdt fokus på at samtaler er en dynamisk prosess som konstrueres i fellesskap. Det var ikke et mål i denne sammenheng å peke på hvem som er mest aktiv eller passiv. Selv om det kun var to personer som tilsynelatende holdt en utveksling i gang, så anser jeg det for et felles prosjekt fordi de øvrige deltakerne lot det skje. Som regel var der likevel ytringer som ”hm”-”mmm”-”ja”-”nei”.

Etter at hver samtale var kategorisert laget jeg en oversikt over alle kategoriene, fortløpende. Deretter laget jeg en oversikt i henhold til emner. Disse bidro til å holde en oversikt over emner og omfang av disse. (Se vedlegg II)

4.2.1 Samhandling om innholdet i emne-episoder

I tillegg til å kartlegge hvilke emner lærerne valgte å legge vekt på, ønsket jeg å se nærmere på hva som preget deres verbale samhandling i en emne-episode. Jeg ønsket å finne ut om det var noen særtrekk ved begrepsbruk, eller samtalemønstre som kunne bidra til å kaste lys over samtalenes læringspotensiale.

Innholdsanalysen hadde gjort det tydelig at elever dominerte som subjekt i lærernes samtaler. Videre analyser ble derfor begrenset til disse emne-episodene. Jeg gjorde en ny gjennomgang av transkripsjonene, og skilte ut de emne-episodene som handlet om elever.

Gjennomgangen av disse emne-episodene var ledsaget av fire spørsmål.

- Hvilke forhold legger lærerne vekt på når de beskriver elever?
- Hvordan forklarer de elevers atferd i undervisningen?
- Er der spor etter teoretiske forklaringer/begrunnelser?

- Hvilke forhold opplever de som problematisk, og hvordan følger de opp eventuelle problematiske forhold?

Denne første delstudien viste at lærerne ofte trekker frem personlige erfaringer i samtale, og mange av disse var sterke emosjonelle fortellinger. Det falt derfor naturlig at etterfølgende delstudie var en fordypning i dette.

4.3 Delstudie 2; Narrativer

Ifølge Bruner (2006) har de historiene vi forteller og blir fortalt en betydelig påvirkning på hvordan vi opplever og organiserer våre daglige liv. I andre fase var det derfor naturlig å se nærmere på dette særtrekket. To spørsmål var styrende i dette arbeidet. Hva kjennetegner lærernes narrative virksomhet? Hvilke betydning har denne virksomheten for samtalenes læringspotensiale?

Narrativer kan ses som nøkler for å etablere samhandling både i private og institusjonelle sammenhenger (Quasthoff & Becker, 2005). I begge tilfeller vil sammenhengen som narrativene inngår i bidra både med ressurser og begrensninger i forhold til hva som kan fortelles. Det vil for eksempel være ulike kjennetegn på narrativer innenfor terapi, og vennegrupper. Ord og begrep som anvendes for å konstruere narrativer er også kulturelle produkt, preget av muligheter og begrensninger (Säljö, 2006). Læreres fortellinger vil for eksempel være preget av de erfaringer de har gjort seg innenfor den skolekulturen de befinner seg, og hva som er ansett for akseptabelt å snakke om.

Et narrativ er en hendelse, selve prosessen med å fortelle en historie, mens historien er selve produktet (Denzin, 2000). Lytternes rolle i konstruksjonen av narrativet er av stor betydning (Elliott, 2005; Ochs, 1997). De forventes å delta gjennom nonverbale tegn, korte responser, eller spørsmål og kommentarer. Definisjon av narrativ kan plasseres på et kontinuum (Ochs & Capps, 2001). Ett ytterpunkt er narrativ som formidles av en aktiv forteller som er relativt adskilt fra sine lyttere og

virksomheten i omgivelsene, hvor organisering av innhold og moralsk standpunkt er klargjort på forhånd. Det andre ytterpunktet er narrativet som blir til underveis, i konstruert av aktive medfortellere. Disse har en uforutsigbar fremdrift og uviss moralsk stilling (ibid.). I tillegg til de som er direkte involvert i konstruksjonen av narrativet kan det være lyttere som indirekte påvirker narrativet, som for eksempel medpassasjerer på et tog, eller som i denne studien; en deltakende observatør som skal analysere narrative i ettertid.

4.3.1 Kartlegging av narrativer

Alle samtalene dannet grunnlag for denne studien. Analysen hadde fire foki, og disse innebar fire forskjellige gjennomganger av samtalene; Den første gjennomgangen handlet om antall og omfang av narrativer. Den andre om hvordan lærerne samhandlet om narrativer. Den tredje om narrativeenes innhold, og den fjerde om hvilke funksjon narrative hadde i lærernes samtaler.

Antall og omfang av narrativer:

Den første gjennomgangen av samtalene i denne fasen handlet om å skille ut de emne-episodene hvor lærerne gjorde bruk av narrativer. Det var disse emne-episodene som dannet grunnlag for denne analysen. For å skille narrativer fra øvrig samtale ble følgende definisjon anvendt; et strekk i samtalen som transcenderer den gjensidige tilgjengelige her-nå-situasjonen ved at det refereres til tidligere hendelser (Ochs, 1997; Quasthoff & Becker, 2005).

For å få en oversikt over omfanget av narrativer, og hvilke emner som dominerte, ble ordene talt. Tellingen (på Word) er ikke helt eksakt fordi den ikke utelater metaforklaringer i parenteser og navn på samtaledeltakerne, men det gir likevel et visst inntrykk av omfang og variasjoner. Det korteste narrative var for eksempel på kun åtte ord og det lengste på 1857 ord.

Ulike samhandlingsmønstre

Narrativer er per definisjon en mer eller mindre omfattende samhandling som består av både verbale og non-verbale bidrag. Denne analysen begrenset seg til den verbale samhandlingen. Det som var interessant i denne sammenheng var hvordan lærerne samhandlet om fortellingen av en historie. Var det tydelige skiller mellom forteller og lytter? Gikk det an å skille mellom ulike måter å samhandle om historien?

Det viste seg å være store variasjoner i hvordan lærerne samhandlet om narrativer. Noen narrativer hadde *en* tydelig forteller, og en avgrenset hendelse. Samhandlingen bestod av lytternes bekreftende uttrykk som ”hm”, ”ja”, ”ikke sant” eller latter. Historiene bar preg av å være gode eksempler på noe en lærer ønsket å fremheve som viktig. Lytternes bekreftende uttrykk gav assosiasjoner til finpussing og polering. Denne type narrativer ble kategorisert som *perler*.

En perle ble noen ganger etterfulgt av en annen perle som beskrev en lignende erfaring, men denne var relatert til en helt annen hendelse.

I andre narrativer var det mer samhandling om selve historien. Det bidro til flere medfortellere. Disse starter og holdes ved like på to måter. Enten ved at samtalepartene kommer med nye lignende eksempler på noe som nettopp er blitt fortalt, eller/og gjennom kommentarer, vurderinger og spørsmål til det første innspillet som bidrar til å utvide den påbegynte fortellingen. Disse ble kategorisert som *samkonstruksjon*. Disse narrative hadde en uforutsigbar utvikling, på den måten at de ulike bidragene bidro til å forme det endelige narrative.

I noen tilfeller bidro de øvrige samtalepartene med spørsmål og kommentarer som førte til at innholdet i en perle ble presisert og/eller utdypet. Dette ble kategorisert som *perle-samkonstruksjoner*.

Analyser

I noen samkonstruksjoner handlet det om en spesifikk hendelse hvor flere lærere hadde vært tilstede. Hver lærer bidro med en del av hendelsen, og alle bidragene supplerte hverandre som biter i et puslespill. Disse, som først ble kategorisert som *puslespill*, var ikke like uforutsigbare som samkonstruksjoner. Dette var likevel en kategori som ble valgt vekk, og slått sammen med samkonstruksjoner, for å gjøre kategoriene mer oversiktlige i artikkelen. En oversikt over alle kategoriene fremgår av figur 8.

Figur 8: Oversikt over narrativene i studiegruppens samtale; innhold og samhandling.

Narrativer – innhold og struktur total oversikt -møtesamtaler 1-16								
Narrativer	Elever - gen	Elever - enkelt	Lærer	Under visning	Admin	kolle -ger	Privat sfære	Total
Samkonst	6	5	4	8	3	1	5	32
Perler	26	17	30	35	6	4	22	140
Perle-sam	5	9	8	8	2	1	5	38
Puslespill	1	10	1	-	-	-	-	12
Pusle- Samk	1	3	1	2	3	-	-	10
Total	39	44	44	53	14	6	32	232

Kategorisering av narrativenes innhold:

Innhold i narrativene er av interesse fordi det sier noe om hva lærerne legger vekt på, hvilke erfaringer de opplever som relevante i sitt arbeid med utvikling av undervisning. Alle narrativene var relatert til personlige erfaringer. De fleste var fra nåtid, dvs inneværende skoleår og felles elever/klasser, men det fortelles også fra nær og fjern fortid fra denne og fra andre skoler.

Etttersom samtalen i studiegruppen var organisert rundt gjennomgang av video-opptak fra lærernes undervisning, var det ikke uventet at de fleste narrativene handler om undervisning. Basert på innholdsanalyse av narrativene med fokus på hva som er subjekt i narrativene fremstod

7 kategorier. Disse kategoriene samsvarer med de som ble utviklet i første analysefase.

Privatsfære handlet om private forhold og lærernes fritid. Det er som regel ganske korte utvekslinger i oppstarten og avslutningen av møtene. Selv om disse ikke er av betydning i forhold til analyser av samtalenes faglige diskurs, kan det være av interesse å vise i hvor stor grad samtalene preges av *utenomfaglige* emner.

Kolleger handlet om lærerkolleger som ikke deltok i studiegruppen. Det dreide seg som regel om samarbeidserfaringer i undervisning. *Administrative forhold* dreier seg om organisering av timeplaner, personlige arbeidsplaner og lignende.

Narrativene som handlet om elever valgte jeg å skille mellom *enkelt-elever* hvor det refereres det til elever ved navn, og *elever generelt*. At det var såpass mange som handlet om enkeltelever er en indikasjon på lærernes personlige engasjement i forhold til elever.

Undervisningsopplegg handlet om utprøvinger og erfaringer med ulike metoder opplegg i undervisningen. *Lærer* handlet om lærerne sine personlige opplevelser av ulike opplegg, eller lærernes personlige yrkesbakgrunn, som for eksempel erfaringer fra tidligere utdanning.

Noen av disse narrative ligger i en gråsoner mellom privatsfære og undervisning, ved at private forhold relateres til undervisning. Et eksempel på dette er en lærer som forteller om hvordan hun brukte historien om sine egne kjærlighetsbrev i forbindelse med at hun underviste om korrespondansen mellom to forfattere (jmf. Artikkel 2).

Der er ingen klare grenser mellom kategoriene. Kategorisering er basert på hva jeg hva jeg opplevde som subjekt i historiene. Noen ganger ble for eksempel et narrativ om elever plassert i kategorien *undervisningsopplegg* fordi fokus er på elevorganisering som metode i undervisningen. Andre ganger ble narrativer om elever plassert i

enkeltelever fordi fokus er mer på navngitte elevers reaksjonsmønster enn på opplegget. Selv om kategoriene ikke var klart gjensidig utelukkende ble hvert narrativ plassert i kun en kategori.

Narrativenes funksjoner i lærernes samtaler:

Den fjerde gjennomgangen hadde fokus på hvilke funksjon narrative hadde i lærernes samtaler. Denne gjennomgangen er i sterkere grad enn de øvrige relatert til forhåndsdefinerte begrep. Begrepene som er relatert til tidligere undersøkelser av læreres narrative var *normalisering av frustrasjoner* (jmf Bruner, 2006; Ohlsson, 2004a), *utforskning av undervisning* (jmf Little & Horn, 2007) og *meningsskaping* (jmf Ochs, 1997). Disse funksjonene går tidvis over i hverandre, og jeg har ikke vært opptatt av å sortere mellom disse gjennom gjensidig utelukkende kategorier.

4.4 Delstudie 3; Samtalenes eksterne innramming

Den tredje delstudien hadde som mål å belyse hvilke kontekstuelle forhold som kunne tenkes å ha betydning for lærerens samtaler, og for samtalenes læringspotensiale.

Samtaler i en studiegruppe må først og fremst forstås i lys av sin overordnede virksomhet, fordi denne vil prege deltakernes atferd og deres forventninger om respons (Linell, 2001; Säljö, 2006). Kontekst må imidlertid ikke forstås som en statisk sfære ifølge Linell (ibid.) som hevder at samtalenes eksterne kontekster kun får betydning i den grad samtalepartene velger å aktualisere dem.

4.4.1 Samtalers innramminger

Utviklingen av en samtale vil, ifølge Linnell (2001) påvirkes både av stabile forhold som deltakernes samhandling om samtalenes innhold, og mindre stabile forhold som for eksempel deltakernes forhistorie og institusjonelle tilknytning. Han peker spesifikt på elleve aspekt som har

betydning for samtaleforløp i fokusgrupper (Linell, 2007). Disse aspektene fordeler han på intern- og ekstern innramming.

Intern innramming handler om særpreg ved gruppens samhandling, for eksempel hvordan deltakere forfølger hverandres ytringer, eller ikke i en samtale. Det handler om emnevalg og begrepsbruk, og det handler om møtestruktur og ulike deltakerroller. Skillet mellom disse innrammingene er kun av analytisk interesse, den ene kan ikke forstås uten den andre. Aspekter relatert til intern innramming ble i stor grad behandlet i de to første delstudiene. I denne studien var oppmerksomheten hovedsakelig på aspektene ved ekstern innramming.

Ekstern innramming handler om gruppens *formål og oppgave* og deltakernes *forhåndsoppfatninger* om samhandlingen de deltar i. Videre handler det om gruppens *sammensetning*; deltakernes *historie* og *sosiale roller*. Dessuten handler det om *tid og sted*, og eventuell anvendelse av *stimulerende materialer* (Linell, 2007). Ekstern innramming er kun relevant i den grad samtalepartene tar hensyn til den (Linell, 2007). Utgangspunktet for denne analysen er derfor aspekter ved ekstern innramming som kommer til syne i lærernes samtaler. Gruppens sammensetning og lærernes sosiale roller er beskrevet i kapittel 3 og forfølges ikke i denne sammenheng.

4.4.2 Kartlegging av aspekter ved ekstern innramming

Grunnlag for analysen i denne studien var hele det empiriske materialet. Det vil si alle samtaleene fra studiegruppemøtene, pluss de individuelle intervjuene jeg hadde med lærerne i etterkant av intervensjonen. Analyse-enhet er alle de emne-episodene fra samtaleene hvor lærerne snakket om ulike aspekter ved gruppens eksterne innramming, og de delene av intervjuene som handlet om disse.

Deltakeres handlinger i en virksomhet motiveres av hva de opplever virksomheten er en løsning på (jmf kapittel 2). Lærernes forhåndsantakelser om studiegruppens samtaler er en del av den

Analyser

eksterne innrammingen. Ett av de ledende spørsmålene i denne analysen var derfor hvordan lærerne tolket gruppens formål, og hva som var deres motiv for å delta. Forhåndsantakelsene er nyttet til lærernes tolkning av studiegruppens virksomhet, men også til de kunnskaper og erfaringer de trekker inn i samtalene.

Ett annet spørsmål var hvordan de to overordnede virksomhetene, lærernes arbeidsplass kom til uttrykk i samtalene, og intervensjonen som studiegruppen var en del av. Intervensjonen la de sentrale føringene for gruppens virksomhet, her inngikk gruppens formål, gruppens sammensetning, og de hjelpemidler gruppen hadde tilgang til.

5 Presentasjon og diskusjon av forskningsresultat

I dette kapitlet vil jeg presentere resultater i studien gjennom et sammendrag av artiklene og en diskusjon av disse resultatene. Deretter følger et kritisk blikk på egen forskning. Kapitlet avsluttes med en oppsummering og implikasjoner for videre forskning.

5.1.1 Artikkel 1: Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene

Denne artikkelen tok sikte på å belyse generelle særtrekk ved lærernes samtaler. Den ble drevet frem av to spørsmål. Det første var; Hva kjennetegner lærernes samtaler om elever? Det ble belyst gjennom en grundig og systematisk kartlegging av alle samtalene i studiegruppen. Det andre spørsmålet var; Hvilken betydning kan disse kjennetegnene tenkes å ha for lærernes læring? Det ble belyst gjennom en drøfting av samtalenes kjennetegn i lys av ekspansiv læring (Engeström, 2005b) og relasjonelle forklaringer (Wadel, 1990).

Kartleggingen viste at lærerne deltok positivt og med engasjement i gruppens samtaler. Samtalene var praksisnære, og mer beskrivende enn utforskende i formen. Lærerne var svært opptatt av elevers velvære og trivsel. De relaterte imidlertid ikke disse forholdene til didaktiske refleksjoner.

Analyser av samtalenes mønstre viste at elevers atferd i klasserommet i stor grad ble forklart gjennom to forhold. Det ene handlet om elevenes egenskaper; «men Jon han melder seg litt ut – han er ikke sosial som person», eller hjemmeforhold; «men han (*Ola*) har ikke hjemmeforhold som tilsier at han skal få det til». Det andre handlet om andre elever eller klasse miljø, og var preget av tautologi; klasse miljøet var

forklaringen på elevers atferd, og elevers atferd var forklaring på klassemiljøet. For eksempel ble det i en episode snakket om at klassene hadde ulike aktivitetsnivå, og begge ble forklart med elever. Høyt aktivitetsnivå ble forklart med; «Det er veldig mye med enkeltpersoner å gjøre – han Bent for eksempel -... - han er veldig flink til å dra i gang den B-klassen». Lavt aktivitetsnivå ble forklart med; «Jeg tror jeg har funnet nøkkelen til akkurat det altså – jeg tror at Else står litt for det der - ... - fniser hvis noen sier feil – det er mange som er veldig redde for henne».

Lærerne ga sjeldent uttrykk for at de opplevde behov for å endre sin praksis. Kun ved ett tilfelle ble de enige om et fenomen som de opplevde problematisk, og som de ønsket å endre. Da gikk de rett fra beskrivelsen av problemet; elevers forsentkomming, til å komme med forslag til løsninger, uten at de var innom en analysefase. De løsningsforslagene som kom frem i samtalen ble ikke fulgt opp.

Beskrivelser og forklaringer av elevenes atferd fanget ikke opp faktiske observasjoner av elevene i undervisningen, og nye erfaringer gjenspeilet seg ikke i samtalene. Lærerne klarte ikke å fange opp relativt tydelige motsetningsfylte forhold mellom egne beskrivelser og faktiske forhold i undervisningen. Opptakene viste for eksempel flere ganger at klassene, som ble beskrevet som svært forskjellige, reagerte likt på felles planlagte undervisningsopplegg; «Det var jo veldig likt på begge klassene». På tross av det ble ikke fremstillingen av klassene som veldig forskjellige endret. Det ble heller ikke foretatt utforskning av hva som bidro til at felles planlegging bidro til felles reaksjoner. De registrerte observasjonene fikk ingen betydning for videre samtaler.

En drøfting av samtalenes kjennetegn i lys av *ekspansiv læring* viste at den læringen som foregikk var mer preget av bearbeidelse av eksisterende kunnskap enn å utvikle ny kunnskap. Det vil si at læringen befant seg på på *nivå 2* i henhold til Bateson sin læringsteori (Bateson, 2000). Resultat av analysene kan tyde på at kjennetegnene ved

lærernes samtaler; hverdagspråk, lite utforskende, egenskapsbeskrivelser og tautologiske forklaringer fungerer hemmende for utforskning av lærernes erfaringer i praksis. Derved var de også hemmende for læringspotensialet i lærernes samtaler.

5.1.2 *Artikkel 2: Læreres bruk av narrativer i kollegasamtaler*

Målet med denne artikkelen var å belyse lærernes spontane bruk av narrativer i samtaler med kolleger. Tre spørsmål var ledende for artikkelen; Hva kjennetegner lærernes bruk av narrativer i kollegasamtaler? Hvilke funksjon har narrativer i lærernes samtaler? Hvilken betydning har narrativer for lærernes læring?

Analysen av samtalenes narrative virksomhet hadde fire foki; narrativenes omfang, samhandlingsmønstre, innhold og funksjon. Kartleggingen omfattet alle gruppens samtaler.

Omfanget av narrativ virksomhet og narrativenes funksjon viste at narrativer spilte en sentral rolle i lærernes samtaler.

Lærernes samhandlingsmønstre i fortelling av narrativer varierte. For eksempel kunne en av dem fortelle en avgrenset historie uten særlige avbrytelser fra de andre enn korte verbale bekreftelser som hm-ja-ikke sant og lignende; Disse ble kategorisert som *perler*. Andre narrativer fremstod som et resultat av at flere av lærerne aktivt bidro i fortellingen. Disse ble kategorisert som *samkonstruksjoner*. I tillegg var der kombinasjoner av disse; *perle-samkonstruksjoner*;

Åse: ja – jeg brukte Pythagoras når jeg lagde hems på hytten

Iren: ah – lagde du vinkel på taket?

Åse: nei det var når de skulle ha opp disse stenderne – og så – hva var det de – de begynte i feil ende – og den innerste fikk de ikke på plass – og da regnet jeg ut med Pythagoras at det går på plass- så for å få den lirket på plass så måtte de sage av litte grann og så legge fyll på – ja da ble de tause (latter)

Innholdet i narrative fordelt seg på kategoriene; elever, lærer, undervisning, kolleger, administrative forhold og privatsfære. Den mest omfattende kategorien var *elever*.

Spørsmålet om narrative funksjon ble belyst med utgangspunkt i narrativ teori og tidligere forskning om læreres narrative. Analysene viste at narrative i lærernes samtaler hadde flere funksjoner. På den ene siden bidro de til at samtaler fungerte som et sterkt kollegafelleskap. Gjennom at lærerne aksepterte hverandres historier fungerte narrative som byggesteiner i normative rammeverk, de fungerte som rom for ulike synspunkter og frustrasjoner, samtidig som de markerte grenser for hva som var akseptable forklaringer og beskrivelser av undervisning. For eksempel kom det fram at de opplever avsporinger i undervisningen som viktig;

Iren: -... - de kommer med spørsmål som ikke har noe med noenting å gjøre – og jeg lar meg lett avspore – hvis det er noe som er greit –

Beate: ja jeg og

Iren: – ... – og så kan det hende at jeg forteller en historie – ...- og da går jo tiden.

Beate: Det kan være noe som har skjedd som de er veldig opptatt av

Iren: -...- du snakket om Camilla Collet – jeg snakket også om henne - ...- men i alle fall så var det dette med kjærlighetsbrev som han der Welhaven drev å skrev til henne - ... - Så måtte jo jeg fortelle at når jeg var forelsket i han som jeg er gift med nå så fikk jeg så mange flotte brev, og de har jeg tatt vare på – ... – (latter) - Det var en avsporing men likevel innenfor et tema som vi holder på med.

Åse: Men det er sånn jeg – spesielt i naturfag –...– vi roter oss litt ut – og så må vi hanke oss inn igjen – ikke så mye i matematikken men i naturfag.

Spørsmålet om hvilken betydning narrative har for lærernes læring ble drøftet i lys av Batesons læringsteori (Bateson, 2000). Den beskriver læring som en prosess over flere nivå, hvor nivå 3 er det høyeste nivå for individuell læring. Analysene av lærernes narrative virksomhet viste at det foregikk læring på nivå 2. Læringen på dette nivået har ifølge Engeström (Engeström, 1987), både et reproduktivt og et produktivt aspekt, som han kaller for henholdsvis læring 2a og læring 2b. Det er 2b som innehar potensialet for overgang til nivå 3. Der var riktignok

tegn til produktive aspekt (2b) i lærernes narrative virksomhet. Dette var spesielt synlig i samkonstruksjoner. Det var likevel ikke nok til at det fungerte som bro til læring på nivå 3, eller ekspansiv læring.

5.1.3 Artikkel 3: Betydningen av ekstern innramming for læringspotensialet i læreres kollegasamtaler

Artikkelen er basert på samtaler i studiegruppen samt individuelle intervju med lærerne i etterkant. Alle samtaler vil, ifølge Linnell (2007), utvikle seg i forhold til to typer innramminger; en intern som handler om dynamikken mellom samtalepartene, og en ekstern innramming som handler dynamikken mellom samtalepartene og samtalsens omgivelser. Denne artikkelen tar sikte på å belyse hvordan lærernes samtaler preges av sine omgivelser gjennom å peke på hvordan disse kommer til syne i deres samtaler. To spørsmål var førende for arbeidet med denne artikkelen; Hvilke aspekter ved studiegruppens kontekst er det lærerne velger å trekke frem i sine samtaler? Hvilken betydning kan de aspekter som lærerne velger å trekke frem i sine samtaler ha for lærernes læring?

Det første spørsmålet ble belyst ved en gjennomgang av alle emne-episoder hvor gruppens eksterne innramming ble omtalt. Ekstern innramming er kontekstuelle forhold som var etablerte før studiegruppens samtaler tok til, og som lærerne velger å trekke frem i sine samtaler. Aspekter ved ekstern innramming som ble trukket frem i lærernes samtaler handlet om studiegruppens to overordnede virksomheter, intervensjonen som den er en del av, og skolen hvor de arbeidet til vanlig. I tillegg handlet det om hvordan de valgte å anvende artefakter i samtalen, og om deres erfaringer med tidligere utdanning.

Lærerne opplevde liten støtte fra skolens ledelse. Det handlet både om arbeidsplaner som var preget av tidspress, og liten respekt for betydningen av fagspesifikk kompetanse. De ble ofte satt til oppgaver de ikke hadde faglig kompetanse i; «jeg har fire analfabeter jeg (*ler*) –

...- jeg vil heller ha tretti i klassen for å si det sånn - ... – jeg er helt utslitt i de timene»

I møte med intervensjonen var lærerne litt usikre i oppstarten på hvilket utbytte de kunne ha av å delta i et forskningsprosjekt; «folk gikk rundt og spurte seg selv – hva er det for slags opplegg egentlig - ... - det kunne vært enda mer konkret». Etter hvert ble lærerne imidlertid veldig positive til deltakelsen i studiegruppen, og de de fortalte at samtalene i gruppen opplevdes som nyttige og lærerike, og hadde bidratt til økt faglig trygghet. I tillegg til erfaringsutvekslinger, opplevde de spesielt opptakene som et nyttig artefakt fordi de bidro med ny innsikt om elever i undervisningen. Et annet artefakt, prosjektpermen med faglige tekster ble i liten grad anvendt.

Et annet aspekt ved eksterne rammer som ble aktualisert var lærernes egen forhistorie gjennom at de viste til sine erfaringer med lærerutdanningen. De ga uttrykk for at de teoriene og den undervisningen de hadde fra sin utdanning bidro i liten grad til å støtte dem i de utfordringer de møtte i sin undervisning;

Iren: - ... – jeg husker bare den der teoriboka – bare om de der teoriene –

Hanne: samme her

Iren: som vi har gått gjennom – forskjellige pedagogiske tenkemåter – Det er jo helt uinteressant egentlig –

Hanne: Hverdagen vi møter – den er veldig lite diskutert

Åse: Har lite bruk for både Freud og Piaget og det hele – men altså – du er sosialarbeider – du er holdt på å si reserveforelder – du er noe helt annet enn 'fagmannen'

En analyse og drøfting av aspektene ved samtalenes eksterne rammer i lys av virksomhetsteori (Engeström, 2005c, 2005d) viste at de aktualiserte aspektene stod i motsetning til optimale læringsforhold. Optimale læringsforhold innebærer en bearbeidelse av motsetninger som er til hinder for optimal fremdrift i en virksomhet.

Én motsetning handlet om mangel på støtte fra skolens ledelse. Ledelsens tilrettelegging og støtte underveis har vist seg å være helt

avgjørende betingelse for læreres læring (Opfer & Pedder, 2011; Timperley, 2011).

Det lå også en motsetning i at prosjektpermen, som var et sentralt artefakt, i liten grad ble anvendt. En forklaring på det kan være at lærerne ikke hadde positive erfaringer med faglige teorier fra før, og at de ikke så nytteverdien av å anvende teoretiske begrep på hendelser i praksis.

Optimal læring innebærer ifølge Engestrøm (1987, 2005b), en bearbeidelse av motsetninger som oppstår i en virksomhet. Bearbeidelsen må føre til en utvidet forståelse av hensikten med virksomheten som innebærer nye handlingsalternativ. Ingen av de motsetningene som var relatert til ekstern innramming ble utsatt for utforskning eller bearbeidelse.

Analyser og drøftinger i denne studien peker mot at de aspektene som lærerne trakk frem i sine samtaler har hatt en hemmende effekt på læringspotensialet i lærernes samtaler.

5.2 Hva kjennetegnet lærernes samtaler i studiegruppen?

Lærerne deltok spontant og engasjert i studiegruppen virksomhet, og de ga uttrykk for at de opplevde samtalene som både nyttige og lærerike. Gjennom å utveksle erfaringer og historier fra egen undervisning ga de hverandre bekreftelser på at den måten de underviste på var innenfor akseptable normer (jmf artikkel 1 og 2).

Et sentralt emne i gruppens samtaler var *elever*, og lærerne fortalte mange sterke emosjonelle historier som fremhevet elevenes behov for omsorg, og lærernes opplevelse av seg selv som omsorgspersoner. Disse emosjonelle historiene ble ofte en forklaring på elevenes atferd i undervisningen (jmf artikkel 1).

Samtalene var preget av hverdagsspråk og praksisnære beskrivelser, både når lærerne snakket om opptakene fra undervisningen, og når de beveget seg vekk fra innholdet i disse og snakket om undervisning generelt. Flere studier bekrefter at dette er en vanlig måte for lærere å snakke om undervisning (jmf. Kvernbekk, 2005). Det var lite tegn til utforskning og analyser i den forstand at de forsøkte å stille spørsmål ved hverandres beskrivelser av, eller forklaringer, på hendelser i undervisningen. Beskrivelser og forklaringer ble som regel formidlet i en personlig fortellende form. Denne formen kan være krevende å utfordre, fordi det kan være vanskelig å stille kritiske spørsmål ved personlige opplevelser.

En aktiv bruk av teori kunne ha bidratt til å se erfaringene i lys av andre referanserammer. Ifølge Dale (1993) vil innsikt i ulike teoretiske perspektiv bidra til alternative tolkninger av praksis, og øke læreres kompetanse i refleksjon. Det var ingen tegn i samtalene til at lærerne anvendte eksplisitte teoretiske begrep for å belyse en hendelse. Det ble riktignok tatt utgangspunkt i de faglige begrepene *emosjonell støtte*, *organisering av læring*, og *støtte til læring* (fra prosjektpermen) det første året i planlegging. Men begrepene ble ikke anvendt i observasjoner og vurderinger av opptakene. De syntes ikke å gjøre noe videre fra eller til i forhold til innholdet i lærernes samtaler. Beskrivelser av hendelser på opptakene ble heller ikke relatert til didaktiske begrep (jmf. Engelsen, 2006).

Det syntes ikke som lærerne opplevde anvendelse av teori som relevant for å forstå elever i undervisningen. En forklaring på dette kan ligge i deres personlige historier fra deres tid som lærerstudenter. De hadde alle en sterk opplevelse av at verken utdanning, eller teoriene de lærte der, hadde forberedt dem på de utfordringene de har møtt i praksis (jmf artikkel 3).

Ifølge Kvernbekk (2001) er det en vanlig misforståelse blant praktikere at praktisk relevans er en iboende egenskap ved teorier. Relevans er

imidlertid noe som skapes gjennom å se muligheter for å bruke teori i forhold til den oppgaven men står foran. Det å ha kunnskap og det å bruke kunnskap er to forskjellige ting (ibid.). Anvendelse av teorier forutsetter en approprieringsprosess som innebærer kontinuerlige utprøvinger og evalueringer (Säljö, 2006). Dette understreker betydningen både av at læreres utdanning må være et samarbeid mellom undervisningsrelatert virksomhet og praksisfeltet (jmf ny grunnskolelærerutdanning), men også at vi i lærerutdanningen har et ansvar å tydeliggjør for studentene at det ikke er en lineær relasjon mellom teori og praksis.

Lærernes beskrivelser av elever og forklaringer på elevatferd bar sterkt preg av personlige egenskaper. Et problem med egenskapsbeskrivelser er at de har en tendens til å medføre tautologiske forklaringer (Wadel, 1990). Dette skjedde for eksempel når enkeltelevers atferd blir forklaringen på et klassemiljø, og at klassemiljø forklares med enkeltelevers atferd. Problemet med tautologiske forklaringer er, ifølge Bateson (2002), at de ikke baseres på faktiske observasjoner men av antakelser til den som produserer forklaringen. Hvorvidt linken er selvforklarende og synes udiskutabel er ifølge Bateson (ibid) et spørsmål om egen naturlige historie. At forklaringer som baserer seg på elevens egenskaper ikke blir utfordret eller problematisert, indikerer at de aksepteres som udiskutable, og styrker inntrykket av at de utgjør en del av lærernes grunnleggende antakelser.

Ifølge Kvernbekk (2001, 2005) er det ikke til å unngå at forklaringer på observasjoner vil være relatert til våre grunnleggende antakelser. Disse antakelsene består av et utvalg av vanlige oppfatninger om årsakssammenhenger som vi tilegner oss gjennom sosialisering allerede fra barndommen. Mange av disse er ubevisste og derfor stiller man sjeldent spørsmål ved dem. De er også ofte felles, og derved forsterkes opplevelsen av gyldighet. Kvernbekk kaller disse antakelsene for *commonsensiske teorier* (ibid). Gadamer (2004) kaller den forståelsen som preger vårt møte med verden for *fordommer*. Den samlede

summen av våre fordommer utgjør den horisont vi til enhver tid befinner oss innenfor, og er preget av den historiske utvikling vi er en del av. Begrepet horisont tydeliggjør at vi aldri kan ha fullstendig oversikt over våre fordommer, samtidig som det er plastisk og fanger opp at vår forståelse verken er rigid eller presis. En horisont er i stadig endring, den berikes og modifiseres gjennom en større bevissthet om egne begrep (Krogh, 2004; Nerheim, 1996).

Det er grunn til å anta at lærernes fordommer innimellom stengte for *utsikten* til det som faktisk skjedde i undervisningen. At barn som kommer fra ressursvake hjem anses å ha mindre mulighet enn andre til å mestre skolehverdagen er noe som kan sies å tilhøre både commonsensiske og vitenskapelige teorier. Jeg mener ikke at det er uproblematisk å komme fra ressursvake familieforhold, men en større bevissthet rundt hendelser i klasserommet ville sannsynligvis vært mer nyttig med tanke på pedagogiske tiltak og muligheter. En relativt enkel måte å gjøre dette på vil for eksempel være å forholde seg til betydningen av didaktisk relasjonelle forhold (jmf. Engelsen, 2006).

Den første delstudien viste et interessant fenomen som illustrerer dette. Ved flere tilfeller var det en klar forskjell mellom læreres forventninger til noen av elevene og det de faktisk bidro med i undervisningen som ble filmet. Det gjaldt både positive og negative hendelser. Lærerne registrerte at det skjedde, de beskrev det tydelig, samtidig som de ga uttrykk for enten skuffelse eller begeistring; «Hun skuffet jo veldig», «Men det var jo litt forbausende og se at Ola og Helge faktisk gjorde noenting». Ola var en elev som ble trukket frem i alle samtalene, han var et tydelig eksempel på en elev som ble beskrevet som passiv i undervisningen. Ifølge lærerne slet han både med motivasjon og sosiale relasjoner. Observasjoner av opptakene viste flere ganger en annen side ved Ola, både faglig og sosialt; «han var jo den som fungerte best i gruppa». Likevel førte dette ikke til endringer i hvordan han ble beskrevet og forklart (jmf artikkel 1). Lærerne holdt fast både på egenskapsbeskrivelsene av elever og de tautologiske forklaringene på

relasjonen mellom elever og klassemiljø i alle samtaler. Selv om de faktisk registrerte og satte ord på hendelser i undervisningen, førte ikke dette ikke til endringer i etterfølgende samtaler.

Etablering av ny kunnskap er en krevende prosess, og ifølge Gadamer (2004), krever det at man forkaster eksisterende fordommer, og dette er kun mulig gjennom en bevisstgjøring av disse. Gjennom for eksempel å trekke inn didaktiske begrep, og/eller å anvende relasjonelle forklaringer om hendelser i undervisningen, kunne lærerne fått økt bevissthet om de fordommene som lå implisitt i deres egenskapsforklaringer og tautologi. Derved ville disse fordommene blitt tilgjengelige for utforskning og eventuell forkastelse. En slik forkastelse ville også samtidig synliggjort behovet for ny kunnskap.

5.3 Hvilken betydning hadde samtalenes kjennetegn for samtalenes læringspotensial?

Alle lærerne i studiegruppen ga uttrykk for at samtaler hadde vært lærerike. Analysene gir imidlertid indikasjoner på at læringspotensialet i samtaler ikke ble optimalt utnyttet. I den første artikkelen ble samtalenes læringspotensial drøftet i lys av læringsbegrepene ekspansiv læring (Engeström, 1987). I den andre artikkelen sto Batesons læringsnivå to og tre (Bateson, 2000) og generell narrativ teori sentralt. I den tredje artikkelen ble samtalenes læringspotensiale drøftet i lys av virksomhetsteori (Leontjev, 2002), og betingelser som ifølge forskning har vist seg å være nødvendige for læreres læring. Her vil jeg drøfte resultatene fra de tre del-studiene i sammenheng, og i lys av virksomhetsteori.

Den første delstudien viste at det ikke var tegn til ekspansiv læring i lærernes samtaler. Gjennom å trekke inn Bateson sine læringsnivå i analysene ble det tydelig at det ikke var fravær av læring, men at læringen befant seg på nivå 2 (ibid). På dette nivået handler læring om effektiv problemløsning innenfor gitte rammer, som for eksempel da

lærerne lærte en ny måte å organisere elevsamarbeid. Overgang til læring på nivå 3, som er tilnærmet ekspansiv læring, krever utforskning og analyser både i forhold til hvordan et problem skal forstås, hvorfor det skal løses, og hvem som berøres.

I den andre delstudien ble lærernes narrative virksomhet drøftet i lys av narrativ teori og Bateson sine læringsnivå. Denne bekreftet læring på nivå 2, samtidig synliggjorde den at læringsprosessen hadde preg av produktive aspekt, det vil si at den befant seg på det som Engeström (1987) kaller for 2b. Det vil si samtalen ga rom for det nødvendige grunnlag for en overgang til nivå 3, men uten at der var tegn til verken nivå 3 eller ekspansiv læring.

Dette kan på den ene siden forklares med at overgangen fra nivå 2 til 3 er meget krevende fordi læringen på nivå 2 handler om kompetanse som er tilegnet gjennom praktiske erfaringer, og som fungerer effektivt innenfor en gitt praksis. Denne kompetansen er ifølge Bateson (ibid.) sterkt knyttet til selvfølelse. Utforskning av alternative løsninger og forestillinger er derved en direkte utfordring til lærernes personlige opplevelser av effektiv praksis som de har tilegnet seg over flere år.

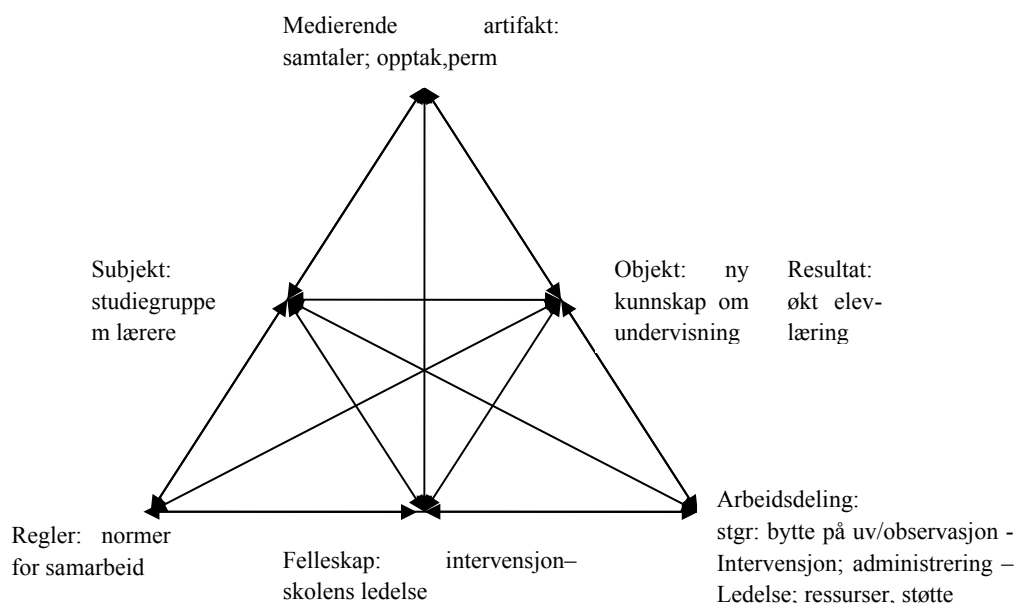
På den andre side kan den manglende overgangen forklares med hemmende faktorer i studiegruppens eksterne innramming, og disse ble synlige i forbindelse med den tredje delstudien. Her tydeliggjorde analysene at aspekter ved samtalenes eksterne innramming virket hemmende på optimale læringsforhold. Skoleledelsens manglende støtte kombinert med dens tilsynelatende manglende respekt for faglig kompetanse, lærernes opplevelse av teori som unyttig i møte med klasserommets utfordringer, og lærernes opplevelse av intervensjonen som uklar i oppstarten. Alle disse forholdene kan sies å ha vært hemmende for læring.

En av de viktigste betingelsene for å engasjere lærere i læring er at læringsaktiviteten er knyttet til egen praksis (Opfer & Pedder, 2011; Westheimer, 2008), og at aktivitetene bidrar til å øke elevens

prestasjoner (Timperley, 2011). Dessuten må aktiviteten involvere lærerne aktivt over tid, kortvarige tiltak viser seg å ha liten betydning for læreres læring (ibid.). Sånn sett fremstår intervensjonen som en optimal læringsaktivitet på mange måter. Den går over to år, og er således relativt langvarig. Den tar utgangspunkt i at lærere samarbeider med kolleger om egen praksis, og har elevers læring i fokus. Disse forholdene som burde være fremmede på optimale læringsforhold viste seg imidlertid ikke å være tilstrekkelige for å sette i gang læring på nivå 3 eller utvikling av ny kunnskap; ekspansiv læring.

For å få en dypere forståelse av hva som kan ha påvirket læringspotensialet i lærernes kollegasamtaler vil jeg nå se nærmere på den virksomheten de er en del av. Gjennom å anvende Engeström sin modell på studiegruppens virksomhet, tydeliggjøres ulike elementer og deres gjensidig samspill (se figur 9).

Figur 9: Studiegruppen som virksomhet etter modell av Engeström (1987, 2001a)



Objekt for, eller hensikten med, studiegruppens virksomhet var å utvikle ny kunnskap om undervisning, eller mer presist; kunnskap og ferdigheter relatert til faglig og sosial integrering av alle elever i undervisningen. Resultatet av denne kunnskapen var direkte relatert til elever. Studiegruppen, som var *subjekt* i virksomheten, brukte flere artefakter, eller redskaper, i denne kunnskapsutviklingen. Det mest sentrale var samtalene, og i tillegg var det to underordnede artefakter, eller hjelpeverktøy; prosjektperm og audiovisuelle opptak. Videre var subjektet tilknyttet to *felleskap* som var delaktige i objektorienteringen. Det ene var intervensjonen som var utgangspunktet for gruppens eksistens, det andre var skolen hvor de underviste til daglig. Virksomhetens *regler* handler om normer for samarbeid, i studiegruppen dreide det seg hovedsakelig om uskrevene lover som at man møter presis, og man gjør de oppgaver man er blitt enige om å gjøre. *Arbeidsdeling* i gruppen bestod av at det ble byttet på rollene om å være i fokus for observasjon og observatør, at intervensjonen bidro med teknisk assistanse i forbindelse med opptakene, og at skolens ledelse bidro med støtte og ressurser.

Det som vanligvis setter i gang en ekspansiv læringssyklus ifølge Engeström (1987, 2001a) er at deltakerne i en virksomhet opplever behov for endring. Dette behovet trigges av motsetninger som oppstår i virksomheter på grunn av deltakernes ulike interesser og behov, og som bidrar til å hemme fremdriften i virksomheten. Optimal fremdrift i en virksomhet vil være avhengig av at motsetninger som oppstår over tid blir bearbeidet på en måte som bidrar til en utvidet forståelse av hva hensikten med virksomheten er. Denne forståelsen er et resultat av ekspansiv læring som innebærer en prosess med utprøving av argumenter og evaluering av løsningsforslag.

Ekspansiv læring er, ifølge Engeström (1987), avhengig av at relasjonene innenfor en gitt virksomhet blir utsatt for empiriske og historiske analyser. Det vil for eksempel si at de didaktiske forhold i en gitt situasjon, og utviklingen over tid for hvert av de elementene som

inngår i disse må tas med i analyser og tolkninger av situasjonen. En vellykket ekspansiv læringsprosess vil vise seg i nye rutiner og/eller faglige begrep som gir rom for flere handlingsalternativ, og disse vil således fungere som et redskap for å oppheve de motsetninger som stod i veien for optimal fremdrift. Lærernes bruk av egenskapsforklaringer og tautologiske forklaringer bidro til å tåkelegge disse relasjonene (jmf artikkel 1)

Forskning rettet mot lærere viser at det som synes å trigge læreres læring er en opplevelse av utilstrekkelighet, eller en dissonans mellom forventninger og faktisk effektivitet i undervisningen. (Opfer & Pedder, 2011). Lærerne ga flere ganger uttrykk for utilstrekkelighet. Det handlet for eksempel om at de ble satt til å undervise i fag de ikke var kvalifisert til, eller at møtet med elever noen ganger var overveldende (jmf artikkel 1). De ga også uttrykk for dissonans mellom forventninger og faktisk hendelser i undervisningen. Det handlet for eksempel om faglig sterke elever som ikke viste særlig evne til samarbeid, eller faglig svake elever som gjorde mye bedre faglig innsats enn forventet. Vanligvis syntes ingen av disse hendelsene å trigge behov for endring. Det skjedde kun ved ett tilfelle, og da beveget de seg rett fra problem til løsningsforslag uten å gå veien om analyser og refleksjoner (jmf artikkel 1).

Motsetninger kan oppstå mellom elementer i virksomheten og internt i hvert element. Analyser i denne studien tydeliggjorde tre motsetningsforhold. Ett mellom subjekt og artefakt, ett mellom subjekt og felleskap, og ett mellom subjekt og objekt.

Motsetning mellom subjekt og artefakt

Lærerne viste stort engasjement og var gjennomgående aktive i samtalene om undervisning. Det er derfor underlig at de ikke viste større interesse for de faglige tekstene i permene. Permen, som var utviklet med utgangspunkt i forskning om undervisning, var ment å støtte opp om, og styrke, samtalenes faglige innhold. Når lærerne i

studiegruppen i liten grad valgte å benytte seg av denne permen er det et tegn på et motsetningsforhold mellom subjekt og artefakt.

Som alle andre relasjoner innenfor en virksomhet må også relasjonen mellom lærere og artefakter forstås i lys av den praksis og historie de befinner seg innenfor. Lærernes praksisnære samtaler og manglende bruk av faglige begrep er i tråd med en utbredt oppfatning av hva som er viktig kunnskap for lærere. Den spesifikke førstehåndserfaringen har forrang fremfor mer generelle teoretiske forklaringer og prinsipper (Kvernbekk, 1999, 2001; Postholm, 2010). Opptakene fra undervisningen var nærmest en direkte presentasjon av lærernes førstehåndserfaringer, mens permen handlet om generalisert kunnskap. Det kan forklare hvorfor bruken av opptakene ble relativt kjapt appropriert, mens permen ble mer eller mindre oversett.

Samtidig tydeliggjorde den første og den andre delstudien en motsetning mellom lærernes opplevelse av utfordringer i undervisningen og de redskaper de har til rådighet. De var veldig engasjerte i elevenes personlige problemer, enten det gjaldt hjemmeforhold eller konsentrasjonsvansker i undervisningen. De opplevde imidlertid ofte at de kom til kort i møte med elevers behov, og tilgang til ekstern ekspertise var ansett å være avgjørende for et vellykket utfall. Det de hadde å bidra med var personlig omsorg, og de var også opptatt av å fremheve seg som omsorgspersoner (jmf artikkel 2).

Det kan være at en større bevissthet om og innsikt i teoretiske begrepsrammer ville bidratt til en økt opplevelse av faglig mestring og mindre avhengighet av ekstern ekspertise. Det er også grunn til å anta at den manglende anvendelse av faglige begrep virket hemmende på læringspotensialet i studiegruppens samtaler.

Motsetning mellom subjekt og fellesskap

Empiriske undersøkelser viser at skolen som fellesskap, de normer for undervisning og syn på kunnskap som finnes der, er avgjørende for

læreres læring (Opfer & Pedder, 2011), spesielt viktig er støtte fra ledelsen (Timperley, 2011). Manglende støtte fra ledelsen vil imidlertid redusere læreres læringsdriv (Jensen, 2008). Samtalene i studiegruppen var i stor grad preget av det fellesskapet lærerne var en del av til daglig. Både fordi lærerne i utgangspunktet var kolleger, men også fordi deres deltakelse i intervensjonen var knyttet til videreutvikling av egen praksis.

I løpet av intervensjonen opplevde lærerne en stadig mindre interesse fra ledelsens side i forhold til det de holdt på med i studiegruppen. Den tiden lærerne var blitt forespeilet avsatt på arbeidsplanen for å samarbeide i studiegruppen ble det ikke noe av. De fortalte også om travle dager som bidro til at de ikke fikk brukt så mye tid som de kunne ha tenkt seg på arbeidet i studiegruppen.

I tillegg fortalte lærerne om en arbeidssituasjon hvor skolens ledelse plasserte dem i undervisning som de ikke var kvalifisert til; det handlet både om faglige disipliner og elevgrupper med svært spesielle behov som for eksempel språkvansker.

Dette kan ha gitt lærerne en opplevelse av å delta i et fellesskap hvor deres kompetanse, eller mulighet for å konstruere ny kunnskap, ikke gjorde noe fra eller til. Det vil være fullt forståelig at denne opplevelsen la begrensninger i forhold til hvor mye lærerne var villige å investere i utvikling av ny kompetanse. Det er derfor grunn til å anta at ledelsens manglende støtte var en hemmende faktor i forhold til gruppens læringspotensiale.

Motsetning mellom subjekt og objekt

Virksomheter er kontinuerlig reproduserende prosesser som også karakteriseres av stadige transformasjoner. De kan miste sitt opprinnelige motiv og forvandles til en handling. En handling eller en operasjon kan også få en selvstendig kraft og bli en særlig virksomhet (jmf kapittel 2). Objektet for studiegruppens virksomhet, eller dens hensikt, var å utvikle ny kunnskap om undervisning, og lærerne knyttet

seg til denne virksomheten gjennom sine individuelle handlinger. Det var flere typer av handlinger involvert i denne prosessen; gjennomføring av undervisningsøkter som ble filmet, observasjoner av audiovisuelle opptak, samtaler med kolleger. I disse handlingene inngår et mangfold av automatiserte handlinger. I gjennomføring av undervisning var det for eksempel fordelinger av oppgaver til elevene, i observasjon av opptak var det blant annet bruk av dvd-spiller.

At erfaringsutveksling er en automatisert kommunikatív handling når man skal utvikle kompetanse om undervisning er naturlig. Et optimalt læringsutbytte er imidlertid avhengig av at man ikke stopper opp ved utvekslingen, men bruker erfaringene som bro for videre utforskning (jmf. Little, 2007). Det var tydelig at lærerne opplevde et sterkt behov for å utveksle erfaringer. Dette ga de uttrykk for både i møte med hverandre og i møte med andre lærere på seminarene med lærere fra andre skoler. Det var også erfaringsutveksling de kunne tenkt seg enda mer av da de ble spurt i ettertid.

På spørsmål om hva de tenkte om læring, svarte de at det handler om å «få innblikk i andres erfaring». Lærerne syntes nærmest å likestille erfaringsutveksling med læring. Erfaringsutveksling står ikke nødvendigvis i motsetning til læring, og innblikk i alternative måter å undervise på handler, ifølge Bateson (2000), om læring på nivå 2. Et optimalt læringsutbytte i forbindelse med utvikling av ny kunnskap om undervisning vil imidlertid være tilsvarende læring på nivå 3.

Muligheten for å utveksle erfaringer syntes å tilfredsstille et sterkt behov. Når lærernes samtaler bar større preg av erfaringsutveksling enn av utforskning, kan det være at de etter hvert kom til å oppleve at denne utvekslingen var hensikten for deres deltakelse i virksomheten. En slik endring av fokus handler om at det som i utgangspunktet var ment å være en automatisert handling; en operasjon (Leontjev, 2002), ble endret til å bli objektet for virksomheten.

5.4 Kritisk blikk på egen forskning

Studien innebar mange valg, noen handlet om å velge retning for analyser og drøftinger, andre handlet om å begrense fokus og holde seg innenfor rammene av en avhandling. Disse valgene er delvis basert på føringer i analyse-enhet og teoretisk perspektiv, men også på subjektive faglige interesser. Andre perspektiv og andre interesser ville vist frem andre trekk ved læringspotensialet i lærernes kollegasamtaler. For eksempel anvender Ramvi (2007, 2009) et psykoanalytisk perspektiv i sin forskning på læreres læring av erfaring, og viser hvordan en skolekultur utvikler forsvar mot å ta opp lærernes negative opplevelser i undervisningen. Der er også en omfattende faglitteratur og forskning som er opptatt av betydningen av gruppedynamikk for læring (Bruffe, 1995; Frey, 1999; Jaques, 1984; Wheelan, 2005). Denne ville kunne ha tydeliggjort andre forhold og prosesser som påvirket læringspotensialet i studiegruppen.

Det er samtalene som et felles produkt som har vært fokus i studien, og derfor har jeg ikke tatt hensyn til, betydningen av lærernes individuelle personligheter, kjønn eller kulturelle bakgrunn, og hvordan disse kan tenkes å påvirke hverandres atferd i gruppen.

Påstander om læringspotensialet i lærernes kollegasamtaler i denne studien begrenser seg til de samtalene som foregikk på studiegruppemøtene. Det kan være at lærerne hadde andre samtaler hvor de i større grad anvendte didaktiske og faglige refleksjoner.

Gruppens sammensetning; at lærerne representerte ulike fagdisipliner kan har påvirket deres fokus på elevers atferd. Det er mulig at lærere som underviste samme fag ville vært mindre opptatt av det, og mer opptatt av relasjoner mellom elever og fag.

I denne studien har jeg vært opptatt av læreres selvstyrte samtaler, en forskerrolle kombinert med en mentorrolle ville sannsynligvis bidratt til en annen utvikling og kunnet påvirke læringsprosessen i gruppen. For

eksempel opplevde Postholm (2010) at hennes tilstedeværelse som støtte og pådriver var avgjørende for lærernes refleksjonsprosesser i forbindelse med observasjoner av egen undervisning.

Analyse-enheten i denne studien har vært lærernes samtaler. De utenforliggende forhold som for eksempel kommer frem i artikkel tre, har ikke vært gjenstand for faktiske undersøkelser. De holdes frem og drøftes utelukkende i forhold til hvordan lærerne gir uttrykk for disse. Det kan være at empiriske undersøkelser av disse forholdene ville nyansert fremstillingen og betydningen av disse.

5.5 Oppsummering

Analyser og drøftinger i denne studien har vist at læringspotensialet i læreres kollegasamtaler ikke kan tas for gitt.

Det var flere aspekter ved lærernes kollegasamtaler som var *fremmede* for læringspotensialet i disse samtalerne. Det handlet på den ene siden om ekstern innramming; at studiegruppens virksomhet var relatert til egen praksis, at den impliserte samarbeid med kolleger, og at den foregikk over tid. Alle disse tre aspektene har vist seg å være sterke betingelser for læreres læring (2.2.2). På den andre siden handlet det om samtalerens interne innramming; dynamikken mellom lærerne. Lærernes samhandling i gruppen, var preget av aktiv og engasjert tilstedeværelse. Alle bidro med egne innspill og erfaringer, samtalerne var preget av horisontale prosesser. Lærerne fremstod som jevnbyrdige samtaleparter samlet om et felles formål. Dessuten ga lærerne i etterkant uttrykk for at de hadde opplevd samtalerne i gruppen som nyttige og lærerike. De mente at deltakelsen i studiegruppen hadde bidratt til økt trygghet og styrket troen på egen kompetanse.

Selv om analysene kunne bekrefte at det foregikk læring, viste de også at denne læringen ikke var optimal i henhold til det som opprinnelig var formålet med gruppens virksomhet, utforskning og utvikling av

kunnskap om egen undervisning. Utrvekslingene av erfaringer relatert til gjennomf6ringene av de ulike undervisnings6ktene bidro s6rlig til at l6rerne fikk innsikt i flere m6ter 6 organisere elever i undervisningen. Innblikk i andres undervisning bidro ogs6, if6lge dem selv, at de ble tryggere p6 egen rolle som l6rer. Denne type l6ring som handler om 6 utvide eksisterende kunnskap gjennom pr6ving og feiling, eller 6 anvende eksisterende kunnskap p6 nye omr6der, befinner seg, if6lge Bateson (2000), p6 niv6 2. Prosessen i studiegruppen bidro imidlertid ikke til synlige endringer i forhold til hvordan l6rerne samtalte om undervisningsopplegg eller elever i undervisningen. Oppstarten p6 en ekspansiv l6ringsprosess, eller spor etter l6ring p6 niv6 3, ville v6rt tegn p6 optimalt l6ringspotensial. Det ville for eksempel ha vist seg i utforskende og problematiserende samtaler om hendelser i undervisningen.

For 6 forst6 hvorfor det ikke var spor etter l6ring p6 niv6 3, eller en ekspansiv l6ring l6ringsssyklus har det v6rt nyttig 6 se n6rmere p6 de forhold ved samtalene som viste seg 6 v6re hemmende for samtalenes l6ringspotensial. Disse forholdene fordeler seg ogs6 mellom interne- og eksterne innramminger.

Hemmende forhold ved den interne innrammingen handlet om l6rernes begrepsbruk. L6rernes konkrete og praksisn6re beskrivelser kan betegnes som et hverdagsspr6k (jmf. Colnerud & Granstr6m, 1993). Det er ikke unaturlig at denne spr6kbruken gj6r seg gjeldende i en f6rste fase av erfaringsutveksling. Det vil imidlertid v6re krevende 6 utfordre hverandres erfaringer innenfor et hverdagsspr6k, fordi personlige opplevelser ofte vil oppleves som udiskutable, og fordi den kompetansen vi har tilegnet oss i praksis, if6lge Bateson (2000), vil v6re sterkt knyttet til v6r selvf6lelse.

L6rernes bruk av egenskapsforklaringer i samtaler om elever bidro til 6 dekke over faktiske hendelser i undervisningen. Selv n6r l6rerne

registrerte motsetninger mellom forventninger og observasjoner førte det ikke til problematisering eller utforskning.

Videre handlet det om at mye av erfaringsutvekslingen foregikk i narrativ virksomhet, og selv om deler av denne hadde potensiale til å fungere som bro mellom nivå 2 og 3, eller å starte en ekspansiv læringsssyklus, var det en større tendens til at disse narrative bidro til å konservere forståelsen av eksisterende praksis.

Det som ofte setter i gang læringsprosesser er lærernes opplevelse av tilkortkommenhet i forbindelse med dissonans mellom forventninger og det som faktisk skjer i undervisningen (2.2.2). Det er også et opplevd behov for endring som er den igangsettende faktor i en ekspansiv læringsprosess (2.4.2). Lærerne i studiegruppen stilte i liten grad spørsmål ved effektiviteten i egen undervisning. Selv åpenbare tilfeller av dissonans mellom antakelser og faktiske observasjoner frembrakte ikke problematiseringer eller utforskning utover egenskapsforklaringer av elever.

Hemmende forhold ved samtalenes eksterne innramming handlet om føringer i overordnede virksomheter; skolens ledelse og intervensjonen. Begge disse inngikk som part i studiegruppens virksomhet, og deres handlinger sto således i en gjensidig relasjon til lærernes handlinger. Den manglende støtten fra skolens ledelse, kombinert med en praksis hvor lærernes kompetanse ikke ble tatt på alvor må anses å ha vært en hemmende faktor for lærernes læring (2.2.2).

Lærernes opplevelse av usikkerhet i forhold til hva som var formålet med intervensjonen, kan ha bidratt til at de opplevde virksomheten i studiegruppen som en løsning på behovet for å utveksle erfaringer. Når de sier seg fornøyde med deltakelsen kan det være at de anså erfaringsutvekslinger å være selve hensikten med, og motivet for deltakelsen, mer enn utforskning av disse.

I tillegg til disse aspektene i overordnede virksomheter, var det et felles trekk i lærernes personlige historie som sannsynligvis bidro til å opprettholde hverdagsspråket som dominerte samtalenes interne innramming; erfaringer fra lærerutdanningen. Ingen av lærerne opplevde at de hadde hatt nytte av de teoriene de gikk gjennom i studietiden. Det er grunn til å anta at deres manglende erfaringer med at nytteverdien av å drøfte undervisning i lys av teoretiske begrep var en hemmende faktor i forhold til å anvende de faglige tekstene de fikk presentert i prosjektpermen.

Det er lite som tyder på at det var mangel på vilje eller motivasjon som var til hinder for en mer omfattende utforskning og problematisering av egne erfaringer. Jeg heller til den oppfatning at lærernes manglende appropriering av teorier, altså deres evne til å anvende teorier og faglige begrep som redskap for profesjonsutvikling var den største hemskoen for samtalenes læringspotensiale.

Innsikt i ulike teoretiske begrepsrammer gjør det mulig å fremstille flere alternative tolkninger av hendelser i praksis (Dale, 1993). Et fagspråk ville således kunne ha fungert som styringsredskap i samtalene, og bidratt til igangsettelse av utforskning og/eller en ekspansiv læringsssyklus.

5.5.1 Implikasjoner

Resultater av denne studien bekrefter en allerede pågående diskurs om lærerutdanningen som handler om at en optimal profesjonsutdanning forutsetter et samarbeid mellom lærerutdanning og praksisfeltet (KDP, 2008-2009). Min studie fremhever viktigheten av at lærerstudenters appropriering av teorier må være et felles mål. Studenter må både få en grundig innføring i teori og argumenter for anvendelse, samtidig som de gis rom for utprøvinger av disse. I tillegg er det helt avgjørende for videre profesjonsutvikling at det gis rom for anvendelse av denne kompetansen i praksisfeltet.

Videre bekrefter studien behovet for at skoleledelsen må legge til rette for, og følge opp læreres profesjonsutvikling (2.5). Det handler på den ene siden om at det må settes av tid og ressurser. Det handler også om at skolens ledelse må utvise respekt for faglig kompetanse på en slik måte at kunnskap og kompetanse oppleves som verdifullt og attraktivt. Derved legges det føringer for at det har en hensikt å gå inn i de krevende prosessene som ligger til grunn for læring på høyt nivå.

Intervensjoner som innebærer selvstyrte kollesamtaler bør på den ene siden ikke ta for gitt at lærere har appropriert kompetanse i anvendelse av teori. Derved er det nødvendig med en gjennomgang, enten i et oppstartseminar, eller i forklarende tekst, å gi tydelige eksempler på hva som ligger i dette. Insistering på anvendelse av relasjonelle forklaringer kan bidra til å øke bevisstheten om hvordan ubevisste antakelser bidrar til å stenge for utsikten til faktiske hendelser.

I tillegg bør det legges inn metasamtaler om virksomhetens objekt som en del av gruppens ”design” og således bidra til at det holdes et kontinuerlig «blikk» på hvilke behov som styrer motivasjonen for deltakelse. Det er dette behovet som legger føringer for deltakernes handlinger i enhver virksomhet.

6 Litteraturliste:

- Aase, Tor Halfdan, & Fossaskåret, Erik. (2007). *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alrø, Helle, & Kristiansen, Marianne. (1997). Mediet er ikke budskapet. In Helle Alrø & Lone Dirckinck-Holmfeld (Eds.), *Videoobservasjon* (pp. 73-99): Ålborg universitetsforlag.
- Alvesson, Mats, & Sköldbberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Niels Åke (1999). *Diskursive analysestrategier: nyt fra samfunnsvitenskapene-københavn*.
- Arrow, H., McGrath, J.E., & Berdahl, J.L. (2000). *Small Groups as Complex Systems*. London: Sage.
- Bateson, Gregory. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bateson, Gregory. (2002). *Mind and Nature*. USA: Hampton press.
- Berg, Gunnar. (1999). *Skolekultur*. Oslo: Gyldendal.
- Bruffe, Kenneth A. (1995). *Collaborative learning - Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins university press.
- Bruner, Jerome. (2006). Culture, mind, and narrative. In Jerome Bruner, Carol Fleisher Feldman, Mads Hermansen & Jan Molin (Eds.), *Narrative, learning and culture* (pp. 13-24): Copenhagen business school.
- Bryman, Alan. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bungum, Brita, Dahl, Thomas, Gullikstad, Berit, Molden, Hugaas Thomas, & Rasmussen, Bente. (2003). Tid til en kollektiv skole og attraktiv skole - Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket. Retrieved 20.05.2012, from http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/En%20kollektiv%20og%20attraktiv%20skole.pdf
- Christiansen, Ellen. (1997). Hva skjer der egentlig på gangene? In Helle Alrø & Lone Dirckinck-Holmfeld (Eds.), *Videoobservasjon*: Ålborg universitetsforlag.

Litteraturliste:

- Colnerud, Gunell, & Granström, Kjell. (1993). *Respekt for lærare – om læreres professionella verktøy – yrkesspråk og yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag
- Dahl, Thomas, Klewe, Lars, Lauvdal, Torunn, Molden, Thomas Hugaas, & Skov, Pouls. (2003). Evaluering av Satsning på kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003.
- Dale, Erling Lars. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Gyldendal.
- Denzin, Norman K. (2000). Narrative moment. In Molly Andrews (Ed.), *Lines of narrative - psychosocial perspectives* (pp. 1-10). London: Routledge.
- Dysthe, Olga. (1996). *Læring gjennom dialog - kva inneber det i høgare utdanning? Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen.
- Dysthe, Olga. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Edwards, Ann, & Prothero, Lynn. (2003). Learning to See Classrooms: what are student teachers learning about teaching while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29(2), 227-242.
- Elliott, Jane. (2005). *Using narrative in social research*: Sage.
- Engelsen, Britt U. (2006). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal.
- Engeström, Yrjö. (1987). *Learning by Expanding - An activity-theoretical approach to developmental research*. (Doktor avhandling), Orienta-Konsultit oy, Helsinki.
- Engeström, Yrjö. (2001a). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Yrjö. (2001b). *The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki*. Paper presented at the New Challenges to Research on Learning University of Helsinki, Finland.
- Engeström, Yrjö. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace learning*, 16(1-2), 11-21.
- Engeström, Yrjö. (2005a). Activity theory and individual and social transformation. In Yrjö Engeström, Reijo Miettinen & Raija-Leena Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-39). Cambridge: Cambridge university press.
- Engeström, Yrjö. (2005b). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning

Litteraturliste:

- among middle school teachers. In Joachim Lompscher & Georg Rückriem (Eds.), *Developmental Work Research - Expanding Activity Theory in Practice* (Vol. 12, pp. 381-397). Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Yrjö. (2005c). Can a schoolcommunity learn to master its own future? An activity theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In Joachim Lompscher & Georg Rückriem (Eds.), *Developmental work research - Expanding Activity in Practice* (Vol. 12, pp. 381-397). Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Yrjö. (2005d). *Developmental Work Research - Expanding Activity Theory in Practice* (Vol. 12). Berlin: Lehmanns Media LOB.de.
- Engeström, Yrjö. (2005e). Learning actions and knowledge creation in industrial work teams. In Georg Rückriem (Ed.), *Developmental work research - expanding activity theory in practice* (Vol. 12, pp. 307-366). Berlin: Lehmanns Media - LOB.de.
- Falch, Torberg, & Naper, Linn Renée. (2008). Lærerkompetanse og elevresultat i ungdomsskolen. *SØF-rapport nr 01/08*. Retrieved 01.07.2012, from http://www.sof.ntnu.no/SOFRapport01_08.pdf
- Fangen, Katrine. (2004). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fog, Jette. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk forlag.
- Forskningsetikkloven. (2006). Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning. Retrieved 20.06.2012, from <http://www.lovdatab.no/all/hl-20060630-056.html>
- Forskningsetiske komitéer. (2009). Forskningsetisk sjekkliste. Retrieved 20.06.2012, from <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Frey, Lawrence (Ed.). (1999). *The handbook of group communication theory and research*. Sage.
- Fuglestad, Otto Laurits. (1993). *Samspel og motspel: kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Samlaget.
- Fuglestad, Otto Laurits, & Wadel, Carl Cato. (2011). Feltarbeid som prosess. In Otto Laurits Fuglestad, Cato Wadel & Carl Cato

Litteraturliste:

- Wadel (Eds.), *Og kven si skuld er det?* Kristiansand: Høgskuleforlaget.
- Gadamer, H.G. (2004). *Sandhed og metode*. Århus: Systime Academic.
- Granström, Kjell. (2000). *Dynamik i arbeidsgrupper: om grupprocesser på arbeidet* Lund: Studentlitteratur.
- Grossen, Michele. (2007). Focus groups through the lens of dialogism. In Ivana Markova, Per Linell, Michele Grossen & Orvig S. Anne (Eds.), *Dialogue in focus groups*. London: Equinox.
- Hagen, Anna, & Nyen, Torgeir. (2009). Kompetanse - for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008 (Vol. 21). Oslo: FAFO.
- Handal, Gunnar. (1991). Collective time - collective practice? *The curriculum journal* 2(3), 317-333.
- Hargreaves, Andy. (1992). Time and Teachers work: an analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Hargreaves, Andy. (2008). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal.
- Hindin, Alisa, Cobb, M. Catherine, Arwen, M. Emily, & Aguilar, C. Mata. (2007). More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and teaching: theory and practice*, 13(4), 349-376.
- Hjöring, Eva, & Säljö, Roger. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa ock förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Hodkinson, Heather, & Hodkinson, Phil. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research papers in education*, 20(2), 109-131.
- Ilyenkov, Evald. (1974). Dialectical logic. Retrieved 06.06.2007, from <http://marxists.org/archive/ilyenkov/index.htm>
- Jaques, David. (1984). *Learning in groups*. London: Croom Helm.
- Jensen, Karen. (2008). ProLearn: Profesjonslæring i endring *Kunnskap, utdanning og læring - KUL*. Oslo: Norsk Forskningsråd.
- Jordfald, Bård, Nyen, Torgeir, & Seip, A. Åsmund. (2009). Tidstyvene. In Fafo (Ed.), (Vol. 23). Oslo: Fafo.
- Judd, C.M., Smith, E.R., & Kidder, L.H. (1991). *Research methods in social relations*. USA: Harcourt Brace Jovanovich.

Litteraturliste:

- Junge, June. (1997). *Betydningen av samarbeidslæring for individuelle læreprosesser*. (Pedagogikk Hovedfag), Universitetet i Oslo.
- Junge, June. (1999). Preschool student teachers encounter the web-based lesson on "Play". In Dan Dyrli Daatland (Ed.), *Findings of the HiS ODL Project Group - Summary Report* (Vol. Socrates Project 39981): Høgskolen i Stavanger.
- Junge, June, Abrahamsen, Gerd, & Alvestad, Aase, M. (2001). Internasjonalt studentsamarbeid på Internett - et pilotprosjekt i Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Stavanger og Universitetet i Jyväskylä. Stavanger: Høgskolen i Stavanger - Avdeling for Lærerutdanning.
- Junge, June, & Munthe, Elaine. (2005). *Use of video to promote learning for teachers*. Paper presented at the EARLI Cyprus 2005, Cyprus.
- Karpatschof, Benny. (2002). Introduksjon til den kulturhistoriske skole og til Leontjevs teori. In Benny Karpatschof (Ed.), *Virksomhet, bevidsthed, personlighed* (pp. 7-46). Copenhagen: Hans Reitzels forlag.
- KDP. (2003-2004). St.meld.nr 30 (2003-2004) Kultur for læring. Retrieved 20.06.2012, from <http://odin.dep.no>
- KDP. (2008). *Kunnskapsløftet - Fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- KDP. (2008-2009). St.meld.nr 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen. Retrieved 20.06.2012
- KDP. (2009-2010). St.meld.nr 19 (2009-2010) Tid til læring. Retrieved 20.06.2012, from <http://www.regjeringen.no/pages/13290765/PDFS/STM200920100019000DDDPDFS.pdf>
- KDP. (2012). Kompetanse for kvalitet – Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015 Retrieved 20.06.2012, from http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/F_4269B_Kompetanse_for_kvalitet.pdf
- Krogh, Thomas. (2004). *Historie, Forståelse og fortolkning*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, Steinar. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvernbekk, Tone. (1999). Knowledge that works in practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(2), 111-130.

Litteraturliste:

- Kvernbekk, Tone. (2001). Erfaring, praksis og teori. In Tone Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og rasjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Kvernbekk, Tone. (2005). *Pedagogisk teoridannelse* Bergen: Fagbokforlaget.
- LaParo, K.M., Pianta, R.C., Stuhlman, M., & Hamre, B. (2001). *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Charlottesville: National center for early development and learning, university of virginia.
- Leontjev, Alexei N. (1977). Activity and consciousness. Retrieved 06.06.2007, from <http://www.Marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>
- Leontjev, Alexei N. (1978). Activity, consciousness, and personality. Retrieved 06.06.2007, from <http://marxists.org/archive/leontev/index.htm>
- Leontjev, Alexei N. (2002). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Copenhagen: Hans Reitzels forlag.
- Linell, Per. (2001). *Approaching dialogue*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Linell, Per. (2007). Focus groups as communicative activity types. In I. Markova, M. Grossen, A.S. Orvig & Per Linell (Eds.), *Dialog in Focusgroups*. London: Equinox.
- Little, Judith W. (2007). Teachers accounts of classroom experiences as a resource for professional learning and instructional decision making *Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Vol. 106, pp. 217-240). Chicago: University of Chicago Press.
- Little, Judith W., & Horn, Ilana. S. (2007). "Normalizing" problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities In L. Stoll & L. K. Seashore (Eds.), *Professional learning communities: divergence, detail, difficulties* (pp. 79-92). Buckingham: Open press University.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University Press.
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Litteraturliste:

- Midthassel, Unni Vere. (2003). Kollegaveiledning - er det verd å bruke tid på? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 03-04, 169-174.
- Midthassel, Unni Vere. (2009). Læringsmuligheter i kollegamøter: erfaringer fra et prosjekt om klasseledelse. *Spesialpedagogikk*, 74(9), 4-11.
- Midthassel, Unni Vere, & Bru, Edvin. (2001). Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21(3), 229-242.
- Midthassel, Unni Vere, Bru, Edvin, & Idsøe, Tormod. (2000). The Principal's role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. *School Leadership and Management*, 20(2), 147-160.
- Munthe, Elaine. (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk pedagogisk tidskrift* 2, 159-174.
- Murray, Sarah. (2009). Effects of peer coaching on teachers' collaborative interactions and students' mathematics achievement. *The journal of educational research*, 102(3), 203-221.
- Nerheim, Hjørdis. (1996). *Vitenskap og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, Sven Erik, S., Larsen Michael, Tiftici, Neriman, Wendt, Rikke E., & Østergaard, Susan. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Retrieved 01.07.2012, from http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Lærerkompetanser_og_elevers_læring.pdf
- NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Retrieved 07.07.2011 from <http://www.nsd.uib.no/>
- Ochs, Ellinor. (1997). Narrative. In Teun A. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process*. London: Sage.
- Ochs, Ellinor, & Capps, Lisa. (2001). *Living narrative - creating lives in everyday storytelling*. London: Harvard university press.
- Ohlsson, Jon. (2004a). Gemensam reflektion i mötesamtalen. In Jon Ohlsson (Ed.), *Arbetslag och lärande* (pp. 103-122). Lund: Studentlitteratur.

Litteraturliste:

- Ohlsson, Jon. (2004b). Skolan som arbetsplats. In Jon Ohlsson (Ed.), *Arbetslag och lärande* (pp. 13-30). Lund: Studentlitteratur.
- Opfer, Darleen V., & Pedder, David. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Orland-Barak, Lily. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12(1), 13-31.
- Orvig, Anne Salazar. (2007). Who is speaking in focus groups? The dialogical display of heterogeneity. In Srikant Sarangi & Christopher N. Candlin (Eds.), *Dialogue in focus groups* (pp. 103-129). London: Equinox.
- Paulsgaard, Gry. (1997). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra - eller begge deler? In E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. Halfdan Aase (Eds.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedder, David, James, Mary, & McBeath, John. (2005). How teachers value and practise professional learning *Research papers in education* 20(3), 209-243.
- Postholm, May Britt. (2010). Refleksjon: nøkkelaktivitet i læreres læring. In Bente Aamotsbakken (Ed.), *Læring og medvirkning* (pp. 45-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Quasthoff, Uta M., & Becker, Tabea. (2005). Different dimensions in the field of narrative interaction. In Uta M. Quasthoff & Tabea Becker (Eds.), *Narrative interaction* (pp. 1-11). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ramvi, Ellen. (2007). Læring av erfaring? *Ph.D.-avhandling*. Retrieved 05.05.2011, from <http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/2998/3/Ellen%20Ramvi2%2081.1%29.pdf>
- Ramvi, Ellen. (2009). Læreren som relasjonsarbeider. *Bedre skole*(2), 8-13.
- Rasmussen, Tove Arendt. (2001). Video mellom samtale og observasjon. In Helle Alrø & Dirckinck-Holmfeld (Eds.), *Videoobservasjon: Ålborg universitetsforlag*.
- Rommetveit, Ragnar. (1992). Outlines of a dialogical based social-cognitive approach to human cognition and communication. In

Litteraturliste:

- Astri Heen Wold (Ed.), *The dialogical alternative* (pp. 19-44). Oslo: Scandinavian university press.
- Rommetveit, Ragnar. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. In Olga Dysthe (Ed.), *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning* (pp. 88-104). Oslo: Cappelen.
- Rønholdt, Helle (Ed.). (2003). *Didaktiske irritasjoner*. København universitet: Forlaget Hovedland.
- Rønholdt, Helle, Holgersen, Sven-Erik, Fink-Jensen, Kirsten, & Nielsen, Anne Mai (Eds.). (2003). *Video i pedagogisk forskning - krop udtryk og bevægelse*. København Universitet: forlaget Hovedland.
- Sahlin, Ingrid. (1999). Diskursanalys som sociologisk metod In Katarina Sjøberg (Ed.), *Mer enn kalla fakta – kvalitativ forskning i praktiken* (pp. 83-106). Lund: Studentlitteratur.
- Stedt, Lisbeth. (2004). Informellt och formellt organiserande - lärares vardagliga samverkan. In Jon Ohlsson (Ed.), *Arbetslag och lärande* (pp. 139-154). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen.
- Säljö, Roger. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, Tove. (2006). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tillema, Harm, & Westhuizen, Gert J van der. (2006). Knowledge construction in collaborative enquiry among teachers. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12(1), 51-67.
- Timperley, Helen. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press.
- Veiledningsordning. (2011). Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere. Retrieved 01.07.2012, from http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/Rapport_veiledningsordning_nytilsatte_nyutdannede_laerere.pdf
- Vygotskij, Lev S. (1978). *Mind and Society*.
- Vygotskij, Lev S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard university press.

Litteraturliste:

- Wadel, Cato. (1989). Ledelse, teamarbeid og teamutvikling. Flekkefjord: Seek.
- Wadel, Cato. (1990). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Flekkefjord: Seek.
- Wadel, Cato. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek.
- Westheimer, Joel. (2008). Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. In Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser & John D. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (Third ed., pp. 756-783). New York: Routledge.
- Wheelan, Susan A. (2005). *Group processes, a developmental perspective* (second ed.): Allyn and Bacon.
- Winther Jørgensen, Marianne, & Phillips, Louise. (1999). *Diskursanalyse*. København: roskilde universitetsforlag.

7 Vedlegg

VEDLEGG I

- **Intervjuguiden som ble anvendt i intervju med lærerne**

Individuelle intervju med lærerne

Intervensjonen generelt:

- Hva tenker du nå i ettertid var det du hadde mest utbytte av ved å delta i Intervensjonen?
- Husker du et tema/en situasjon fra et møte som du opplevde som spesielt viktig/lærerik/nyttig?
- Hvordan vil du beskrive at den var lærerik?
- Var der noe som var vanskelig – spesielt utfordrende ved å jobbe i studiegruppen?

Studiegruppemøte 5

- (jeg har jobbet litt med studiegruppemøte 5 – her er en oversikt over det som foregikk på møtet - vis tabell) – husker du det? Synes du det ligner på de andre møtene vi hadde?
- Hva tenker du om strukturen ved møtene våre? Hva tenker du kan være fordeler og ulemper ved denne?
- På dette møtet var det mye innspill i samtalen knyttet til elever og disiplinproblemer – er det noe dere vanligvis er veldig opptatt av? Hvordan virker denne tematikken inn på kollegasamtale... rutiner – er dere enige/uenige om håndtering av dette
- Hvis du husker så snakket vi en del om elever som kom for sent og som hadde ”propper” i ørene. Det ble lagt frem forslag til å lage regler ift dette, og samtidig gi beskjed til foreldrene. Ble det gjort noen faktiske grep i forhold til dette?

Samtalene i studiegruppen - generelt:

- Hvordan synes du samtalene våre var? Hadde du nytte av dem? Synes du at du fikk sagt det du ville si? Var det noen gang du holdt tilbake noe du hadde lyst å si?

Lærersamarbeid generelt:

- Hva synes du er de største utfordringene ved å være lærer i ungdomsskolen?
- Diskuteres disse utfordringene og/eller andre i lærerkollegiet? Hvordan?
- Er du med i samarbeidsprosjekt nå? Hva handler de om?
- Er innholdet i intervensjonen noe du kunne tenke deg å jobbe mer med? Hvilke endringer tror du kunne bidratt til forbedring?
- Som du husker var det ikke så lett å få lærere med i dette prosjektet – hva tror du trengs for at det skal bli lettere ved en eventuell ny intervensjon?

VEDLEGG II

Disse vedleggene viser gangen i kategorisering av samtalene i første del av første analysefase; fra råutkast til oversikt over alle samtalene.

- **Transkripsjon av møte 6**
- **Kategorisering av møte 6**
- **Fortløpende oversikt over kategorier i møte 6**
- **Tematisk oversikt over kategorier i møte 6**
- **Oversikt over kategorier; det første året**
- **Oversikt over kategorier; det andre året**

Møte 6: Transkripsjon av samtalens innhold; første gjennomgang

Møtet foregår hjemme hos Hanne - Opptak starter direkte etter at vi har sett opptak fra undervisningen. – Det ble servert kake mens vi så på opptak fra undervisningen. Hanne viser en kokebok hvor hun har tatt oppskriften til den kaken hun serverer.

June: Den har jeg óg – har aldri brukt den

Åse: Nå kan du lage ostekake når du kommer hjem hvis den er god

Beate: Skal jeg starte (*forsyner seg med kake*) – å der var jeg når voldsomt beskjeden

Åse: Ta to

Beate: Ok da – det var Åse som sa det

(*Iren sender sms – Hanne serverer kaffe*)

Beate: Hm denne kaken smaker akkurat som den de har på kafé X.

Åse: Ja nå har du oppskriften

Beate: Vet dere hvordan det går med X?

Iren: Ja, snakket med Y idag

Åse: Ja hun har det ikke godt

Iren: Hun er i Oslo – og tar sånn – «prøver»

June: Er det en kollega dette?

Iren: Hmm – nå må jeg passe så jeg ikke søler i kaffekoppen (*ordner noen tråder på genseren som kommer ”i veien”*)

Åse: Pass på trådene (*lattermild*)

Kaken sendes rundt

Beate: Åh den var god altså

Åse: Kjempegod

.... (*samtalen fortsetter om kaken og kaker; utelates i dette utdraget*)

7minutt 30 sek senere:

Åse: og vi sitter bare å spiser

Iren: Ja, men det er jo et godt tegn

June: Ja – husket du igjen timen (*henvendt til Beate*)

Beate: Ja

June: Hvordan synes du det gikk i forhold til planen?

Beate: Jo, jeg synes det gikk veldig greit – men jeg følte det ble litt likt på – litt det samme som det ble med Iren – på en måte – selv om vi hadde gjennomgått tekstene – så var det veldig mye at de stod og leste opp – jeg tror nok ikke helt de forstod hva de leste

June: Nei

Beate: Det er et veldig tungt språk - å diskutere språket – det diskuterte vi noen ganger før – men så var det – som jeg sa før og – så mange som var syke –

June: Så i grunnen var det en del som ikke hadde fått det med seg – så de falt jo litt ut

Åse: Men sånn som ”verdig” – sa de hele tiden – flere ganger – i stedet for ”verdi”

Beate: Åja

Åse: Jeg tror ikke de hadde skjont i det hele tatt at det var verdi de snakke om altså

June: Men jeg tenker – jeg så målet – så var det liksom satt opp – deklarasjoner – hva var det nå mål

Iren: Deklamering ja

Møte 6: Kategorisering av samtalenes innhold

<p>June: Den har jeg og – har aldri brukt den Åse: Nå kan du lage ostekake når du kommer hjem hvis den er god Beate: Skal jeg starte (<i>forsyner seg med kake</i>) – å der var jeg når voldsomt beskjedne Åse: Ta to Beate: Ok da – det var Åse som sa det Beate: Hm denne kaken smaker akkurat som den de har på X-kafé Åse: Ja nå har du oppskriften</p>	<p>1.0-KY/ Kontekstuelle/ private ytringer/ kokebok-,kake 7ytringer/y</p>
<p>Beate: Vet dere hvordan det går med X? Iren: Ja, snakket med Y idag Åse: Ja hun har det ikke godt Iren: Hun er i Oslo – og tar sånn – «prøver» og June: Er det en kollega dette?</p>	<p>1.1-ky; kollega; helse 5y</p>
<p>Iren: Hmm – nå må jeg passe så jeg ikke søler i kaffekoppen Åse: Pass på trådene (<i>lattermild</i>)(<i>tråder fra Irens genser</i>)</p>	<p>1.2-ky; kaffe 2y</p>
<p><i>Kaken sendes rundt</i> Beate: Åh den var god altså Åse: Kjempagod</p>	<p>1.0.1-ky; kake- god 2y</p>
<p><i>Flere utvekslinger kaken....(utelates i dette utdraget) (frem til 7minutt.30)</i></p>	
<p>Åse: Har du (<i>June</i>) startet den der (<i>kamera</i>)? June: Ja – den går sin gang Åse: og vi sitter bare å spiser Iren: Ja, men det er jo et godt tegn</p>	<p>2.0- Intervensjon- studiegruppen; opptak av møtet - 4y</p>
<p>June: Ja – husket du igjen timen (<i>henvendt til Beate</i>) Beate: Ja June: Hvordan synes du det gikk i forhold til planen? Beate: Jo, jeg synes det gikk veldig greit – men jeg følte det ble litt likt på – litt det samme som det ble med Iren – på en måte – selv om vi hadde gjennomgått tekstene – så var det veldig mye at de stod og leste opp – jeg tror nok ikke helt de forstod hva de leste June: Nei</p>	<p>3.0-uv-økt; lærer; fornøyd 4.0-uv-økt; elever- manglende forståelse 5y</p>
<p>Beate: Det er et veldig tungt språk- å diskutere språket – det diskuterte vi noen ganger før – men så var det – som jeg sa før og – så mange som var syke June: Så i grunnen var det en del som ikke hadde fått det med seg – så de falt jo litt ut Åse: Men sånn som ”verdig” – sa de hele tiden – flere ganger – i stedet for ”verdi” Beate: Åja Åse: Jeg tror ikke de hadde skjont i det hele tatt at det var verdi de snakket om altså</p>	<p>5.0-uv-økt; innhold: vanskelig 4.0.1-uv-økt; elevers forståelse 5y</p>

Møte 6; fortløpende kategorisering

Emne	Samtalens innhold	Y
1.0	KY ; kokebok-kake	7
1.1	-ky; kollega, helse	5
1.2	-ky; kaffe	2
1.01	-ky; kake;	39
2.0	Intervensjon; studiegruppen ; opptak av møtet	4
3.0/4.0	Uv.økt; lærer ; fornøyd / Uv.økt; elever ; forståelse; mangler	5
5.0/4.0.1	Uv.økt; innhold ; vanskelig /uv.økt; elever; begrepsforståelse	5
5.1	- uv.økt; innhold; mål: å deklarerer/økt aktivitetsnivå	5
4.1	-uv.økt; elevers passivitet avtok etterhvert	3
6.0/7.0	U.gen; elever - aktivitetsnivå; positiv utvikling/ U-gen; innhold ; metode; mindre disiplin for å øke aktivitetsnivå	4
4.2	-uv-økt; enkeltelevers prestasjon; bra	3
5.0.1	-uv.økt; innhold; metodeforslag; rapp av gamle tekster	11
4.3	-uv.økt; elever; påpeking av aktive-passive elever	3
4.4	-uv.økt; enkeltelevers passivitet forklares med tannregulering	12
4.5/6.1	-uv.økt; stille elev /-u.gen: stille elev er også utadvendt	9
3.1/8.0	-uv.økt; lærer vurderer egen gjennomføring / video ; i etterkant	7
4.5.1/1.3	-uv.økt; stille elev; lærer ser henne utenom skoletid /ky; mob.tel	3
4.3.1	-uv.økt; elever stadig mer aktive /påpeking av aktive elever	4
4.5.2/5.2	-enkeltelev (svak) briljerer/fremlegg-metode:økt elev aktivitet	7
5.3	- uv.økt; innhold; elevenes plassering	3
6.1	-u.gen: enkeltelev som varierer ift aktivitetsnivå	4
7.1/6.2	-u.gen: metode; samarbeidsgrupper /elevers forståelse	1
4.6	-uv.økt: gruppearbeid; elevers håndtering/inkludering	3
4.7	-uv.økt; elever tar hensyn til hverandre(svak to-språklig elev)	3
4.0.2	-uv.økt; enkeltelev; forståelse; mangelfull pga tospråklig	16
6.3	-u.gen; elevers språkproblemer vs foreldres ambisjoner	8
6.3.1	-u.gen: tospråklig elev-J som jobber mye	6
6.4	-u.gen: tospråklig elev; forståelse; misforstår matte-oppgaver	9
6.5/6.3.2	-u.gen; tospråklige elever liten forståelse/enkeltelev-	4
6.3.3	-u.gen; elev-; flink i musikk	1
4.8	-uv.økt; elever dårlig forberedt til fremlegg	2
7.2	-u.gen: innhold, dikt er pensum	3
4.9	-uv.økt; svake fremlegg kan forklares med sjanse	2
4.10	-uv.økt; elevers forståelse av innholdet de deklamerer	4
7.3	-u.gen.; fremføring; øve på å frigjøre seg fra tekst	7
4.11	-uv.økt; fremføring; øve seg på frigjøring fra tekst	2
4.0.3	-uv.økt, elevers forståelse av hva de leser	10
4.12	-uv.økt; elever; begrepsforståelse	10
4.13	-uv.økt; kreative innspill i plenumsdiskusjonen	9
4.14/9.0	-uv.økt; elever; aktive-vilje / Tidligere møter/tm ; sistm.; uv.økt	4
6.6	-u.gen; elever med spesielle behov	8
5.1.1/7.4	-uv.økt; innhold; mål; deklamering-respons; metode: respons	3
4.15	-uv.økt; elevers forberedelse og respons	9
7.5	-u.gen; metode; feedback; må være nyansert	3
7.6	-uv.økt; metode; respons; applaus for generelt	9
6.7	-u.gen; elev- negativ elevreaksjon på kritikk	1
6.8	-u.gen; elever; individ vs gruppe-evaluering	2
4.15/9.1	-uv.økt; innhold; forventning til elever / tm; uv.økt	9
7.7	-u.gen; innh-kritisk respons som metode; godt klima- trening	13
7.8/10.0	-u.gen; innh;respons lite brukt i uv-u.gen; lærer ;ulik bruk- resp	5
7.9/10.1	-u.gen: innh-metode; respons ift grupper; lettere vs individ	11
7.10	-u.gen: innh-metode; respons vanlig i muntlige fag – må trenes	3
7.11	-u.gen; innh-metode; viktig med respons på elevers respons	7
7.12/9.2	-u.gen; innh-freml-resp vanlig i k.h.verk; tidkrevende /tm: korte	7

	uv-økter	
7.13	-u.gen: innh-respons greit, elever følger ikke opp i videre arbeid	6
7.14	-u.gen; innh- respons tar tid å lære	5
7.15	-u.gen: innh-tankekart som metode	11
7.16/10.2/6.9	-u.gen: lærer-elev; lærers håndtering av elev som ikke vil skrive	11
6.10	-u.gen: elever; mest interessert i fri	3
10.3	-u.gen: lærer – behov for å fortelle	1
2.1	-intervensjon; plan for møter/filming	8
1.4	-ky: belysning	1
2.2	-intervensjon; felles seminar	7
2.3	-intervensjon; videre filming-møter i vår; dato og sted	23
7.2	U.gen; administrasjon/adm; en påminnelse	1
2.3.1	-intervensjon; videre filming og møter; innhold og dato	11
7.2.1	-u.gen;adm; timeplan	7
2.3.2	-intervensjon; videre filming og møter; dato	23
2.4	-intervensjon; opptak på ce/dvd	6
2.3.3	-intervensjon; tid for kommende møter og opptak av uv-økter	57
2.5	-intervensjon; skjema for planlegging; mer konkretisering	13
2.5.1	-intervensjon; forslag til endring; konkretisering	10
2.6	-intervensjon; studiegruppen; møtestruktur; vurdering	3
2.6.1/2.5.2	-intervensjon-skjema; metode for målrettet samhandling	2
2.6.2	-intervensjon; problemstillinger; struktur for fremdrift	5
2.6.3	- intervensjon; lærerdeltakelse; lang erfaringer;ønsker påfyll	7
2.6.4	-intervensjon; lærerdeltakelse; systematisering av erfaringer	4
1.5	-ky; datter må hentes	6
6.11	- u.gen: enkeltelev	1

Møte 6; tematisk kategorisering

Studiegruppemøte 6 – Emne-episoder sortert etter sammenheng		
Emner	Samtalens innhold	Y
1.0	KY/Kontekstuelle/ ytringer/utvekslinger; kokebok-kake	7
1.1	-ky; kollega, helse	5
1.2	-ky; kaffe	2
1.01	-ky; kake;	39
4.5.1/1.3	-uv.økt; stille elev; Iren ser henne utenom skoletid /ky; mob.tel	3
1.4	Ky; belysning	1
1.5	-ky; datter må hentes	6
2.0	Intervensjon; studiegruppen; opptak av møtet	4
2.1	--; plan for møter/filming	8
2.2	--; felles seminar	7
2.3	--; videre filming-møter i vår; dato og sted	23
2.3.1	--; videre filming og møter; innhold og dato	11
2.3.2	--; videre filming og møter; dato	23
2.3.3	--; tid og sted for kommende møter og opptak av uv-økter	57
2.4	--; opptak på ce/dvd	6
2.5	--; skjema for planlegging av uv; behov for konkretisering	13
2.5.1	--; forslag til endring; konkretisering	10
2.6	--; studiegruppen; møtestruktur; vurdering	3
2.6.1/2.5.2	---skjema; metode for målrettet samhandling	2
2.6.3	- - lærerdeltakelse; lang erfaringer;-/ønske om påfyll	7
2.6.4	--; lærerdeltakelse; systematisering av erfaringer	4
3.0/4.0	Uv.økt; lærer; fornøyd /Uv.økt; elever; forståelse; mangler	5
3.1/8.0	-uv.økt; vurderer egen gjennomføring /video; obs.-etterkant	7
3.0/4.0	Uv.økt; lærer; fornøyd /Uv.økt; elever; forståelse; mangler	5
5.0/4.0.1	Uv.økt; innhold; vanskelig /uv.økt; elever; mangler begrep	5
4.0.2	-uv.økt; enkeltelev; forståelse; mangelfull pga tospråkighet	16
4.0.3	-uv.økt, elevs forståelse av hva de leser	10
4.1	-uv.økt; elevs passivitet avtok etter hvert	3
4.2	-uv.økt; enkeltelevs prestasjon; bra	3
4.3	-uv.økt; elever; påpeking av aktive-passive elever	3
4.3.1	-uv.økt; elever stadig mer aktive /påpeking av aktive elever	4
4.4	-uv.økt; enkeltelevs atferd/passivitet pga tannregulering	12
4.5/6.1	-uv.økt; stille elev /-u.gen: stille elev er også utadvendt	9
4.5.1/1.3	-uv.økt; stille elev; lærer ser hun utenom skoletid /ky; mob.tel.	3
4.5.2/5.2	-enkeltelev (svak) briljerer her /fremlegg-met; økt aktivitet	7
4.6	-uv.økt: gruppearbeid; elevs håndtering/inkludering	3
4.7	-uv.økt; elever tar hensyn til hverandre(svak to-språklig elev)	3
4.8	-uv.økt; elever dårlig forberedt til fremlegg	2
4.9	-uv.økt; svake fremlegg kan forklares med sjenanse	2
4.10	-uv.økt; elevs forståelse av innholdet de deklamerer	4
4.11	-uv.økt; fremføring; øve seg på frigjøring fra tekst	2
4.12	-uv.økt; elever; begrepsforståelse	10
4.13	-uv.økt; kreative innspill i plenumsdiskusjonen	9
4.14/9.0	-uv.økt; elever; aktive /Tidligere møter/tm; sistm.; uv.økt	4
4.15/9.1	-uv.økt; innhold; forventning til elever / tm; uv.økt	9
5.0/4.0.1	Uv.økt; innhold; vanskelig /uv.økt; elever; begrepsforståelse	5
5.1	- uv.økt; innhold; mål: å deklarerer/økt aktivitetsnivå	5
5.1.1/7.0.3	-uv.økt; innhold; mål; deklamering-feedback; metode: respons	3
4.5.2/5.2	-enkeltelev (svak) briljerer her /fremlegg-metode; økt aktivitet	7
4.5.2/5.2	-enkeltelev (svak) briljerer her /fremlegg- metode; økt aktivitet	7
5.3	- uv.økt; innhold; elevenes plassering	3
6.0/7.0	U.gen; elever – aktivitetsnivå; positiv utvikling/U-gen; innhold; metode; mindre disiplin for å øke aktivitetsnivå	4
6.1	-u.gen: enkeltelev som varierer ift aktivitetsnivå	4

7.0.1/6.2	-u.gen: metode; samarbeidsgrupper /elevers forståelse	1
6.3	-u.gen; elevers språkproblemer vs foreldres ambisjoner	8
6.3.1	-u.gen: tospråklig elev-J som jobber mye	6
6.4	-u.gen: tospråklig elev; forståelse; misforstår matte-oppgaver	9
6.5/6.3.2	-u.gen; tospråklige elever mangler forståelse/enkeltelev- mangler forståelse	4
6.3.3	-u.gen; elev-; flink i musikk	1
6.6	-u.gen; elever med spesielle behov	8
6.7	-u.gen; negativ elevreaksjon på kritikk/differensiert respons	1
6.8	-u.gen; elever; individ vs gruppe-evaluering	2
7.03.15/6.9	-u.gen: enkeltelevs reaksjon på respons	11
6.10	-u.gen: elever; mest interessert i fri	3
6.11	- u.gen: enkeltelev	1
6.0/7.0	U.gen; elever – aktivitetsnivå; positiv utvikling/U- gen ; innhold ; metode; mindre disiplin for å øke aktivitetsnivå	4
7.0.1/6.2	-u.gen: metode; samarbeidsgrupper /elevers forståelse	1
7.0.2	-u.gen.; fremføring; øve på å frigjøre seg fra tekst	7
5.1.1/7.0.3	-uv.økt; innhold; mål; deklamering – feedback; metode: respons	3
7.0.3.1	-u.gen; metode; feedback; må være nyansert	3
7.0.3.2	-uv.økt; metode; respons; applaus for generelt	9
7.0.3.3	-u.gen; kritisk respons som metode krever godt klima - trening	13
7.0.3.4/10.0	-u.gen; kritisk respons lite brukt i uv-u.gen; lærer; er ikke respons-modeller	3
7.0.3.5/10.1	-u.gen: lærer: vanlig med respons på fremlegg /gymtimer	2
7.0.3.6/10.2	-u.gen: metode; respons ift grupper; lettere vs individ	11
7.0.3.7	-u.gen: metode; respons mer vanlig i muntlige fag -	2
7.0.3.8	-u.gen: elever gir respons til hverandre; viktig med trening og nyansering	1
7.0.3.9	-u.gen; metode; viktig med respons på elevers respons	7
7.0.3.10/9.2	-u.gen; fremlegg-respons vanlig i k.h.verk; tidkrevende /tm: for korte uv-økter	7
7.0.3.11	-u.gen: respons går greit- elevene følger ikke opp	6
7.0.3.12	-u.gen; respons tar tid å lære	5
7.03.13	-u.gen: lærer-elev; håndtering av elev som ikke vil skrive	5
7.03.14	-u.gen; lærers håndtering av elev / uorganiserte elever og foreldresamarbeid	5
7.03.15/6.9	-u.gen: enkeltelevs reaksjon på respons	1
7.0.4	-u.gen: tankekart som metode	11
7.1	-u.gen: innhold, dikt er pensum	3
7.2	U.gen; administrasjon/adm; en påminnelse	1
7.2.1	u.gen;adm; timeplan	7
3.1/8.0	-uv.økt; lærer vurd. Egen gjennomføring / video ; obs i etterkant	7
4.14/9.0	-uv.økt; elever; aktive / Tidligere møter/tm ; sistm.; uv.økt	4
7.0.3.4/10.0	-u.gen; kritisk respons lite brukt i uv-gen ; lærer ; respons-	3
7.0.3.5/10.1	-u.gen: lærer: vanlig med respons på fremlegg /gymtimer	2
7.0.3.6/10.2	-u.gen: metode; respons ift grupper; lettere vs individ	11
10.3	-u.gen: lærer – behov for å fortelle	1

Oversikt over samtaleemner – første år

Omfang av emne-episoder iht tema – Første år									
Emne-episoder	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	Tot
Uv-økt; innhold	170	129	49	13	91	30	154	82	718
Uv-økt; lærer	124	45	60	39	61	12	28	--	369
Uv-økt; elev	99	69	103	229	223	128	234	149	1234
Uv-gen; innhold	203	61	68	120	70	117	122	145	906
Uv-gen; lærer	8	75	19	31	96	17	12	86	344
Uv-gen; elev	82	108	37	142	154	53	164	40	780
Opptak-teknisk	16								
Opptak;innhold	43								
Opptak;lærer	22								
Opptak;elev	30								
Intervensjon	135	123	71	55	9	178	88	117	776
Studiegruppen	245	39	40	2	36	--	3	37	402
Avtaletid-opptak	188	68	--	--	42	--	37	--	335
Observatøreffekt	106	54	23	31	30	--	12	54	310
Ky	20	73	9	37	106	63	21	23	352
Tidligere møter	--	--	12	10	22	4	6	33	87
Bigami	11								
Kosthold		21							
UiSlærerutdanning		7		22					
Skoleball				35					
Video-observasjon						4			
Språkbruk-gen							17		
M=Møte, KY=kontekstuelle ytringer; eks kaffeservering.									

Oversikt over samtale emner - andre år:

Omfang av emne-episoder iht tematisert sortering - Andre år									
Emne-episoder	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	Tot
Uv-økt-innhold	--	169	256	84	23	35	201	119	887
Uv-økt-lærer	--	40	90	41	57	61	133	18	440
Uv-økt-elev	--	166	315	280	11	167	419	126	1484
Uv- gen:innhold	224	120	111	195	92	341	171	584	1838
Uv- gen.:lærer	134	112	96	123		157	92	278	992
Uv- gen.:elev	75	122	113	127	117	189	273	323	1339
*opptak-innhold			74		88	14	74		250
opptak-lærer			19		1	2	--		22
opptak-elev			75		95	108	235		513
Filming i uv –	176	--	50	75	211	13	91	--	616
Observatøreffekt	40	23	16	47	--	8	31	22	
Intervensjon	24	--	11	138	76	55	--	340	644
Studiegruppen	86	77	3	--	49	28	9	139	391
Tidligere møter	--	44	--	9	13	50	18	--	134
Ky**	27	22	69	27	129	20	101	124	516
Transkripsjon	249								
Læring	38								
Muntlig språk		19							
Dialekter			69						
Jigsaw-metode			46						
Kunnskapsløftet			13						
Analfabeter			35						
Nasjon.prøver					11				
Kritikk					11				
Studier gen.								20	
Video-bruk								45	
Forskning på uv								72	
Forskning								45	
Læreryrket								12	
Norsk språk								22	
Makt-korrupsjon								16	

** kommentarer og utvekslinger mens vi ser på opptaket.* Kontekstuelle ytringer

VEDLEGG III

- **Artikkel 1**
- **Artikkel 2**
- **Artikkel 3**

Artikkel 1

Junge, June (2012): Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtaler. Norsk pedagogisk tidsskrift, 96(2012)5, s. 373-386

URL: <http://www.idunn.no/ts/npt/2012/05/>

[kjennetegn_ved_laereres_kollegasamtaler_og_betydningen_av_d](#)

Ikke tilgjengelig i UiS Brage pga. opphavsrett.

Artikkel 2

Junge, June (2012): Læreres bruk av narrativer i kollegasamtaler. *Nordic studies in education*, 32(2012)2, s. 126-128.

URL: http://www.idunn.no/ts/np/2012/02/laereres_bruk_av_-narrativer_i_kollegasamtaler

Ikke tilgjengelig i UiS Brage pga. opphavsrett

IKKE PUBLISERT

Tittel:

Betydningen av ekstern innramming for læringspotensialgvi læreres kollegasamtaler om undervisning

Forfatter:

June Junge

Universitetet i Stavanger

4036 Stavanger

Sammendrag

Artikkelen tar sikte på å belyse hvordan læringspotensialet i læreres kollegasamtaler om undervisning påvirkes av forhold utenfor selve samtalen. Empirisk basis for artikkelen er audiovisuelle opptak av en studiegruppe med ungdomsskolelærere. Gruppen møttes jevnlig over to år for å samarbeide om videreutvikling av sin kompetanse med utgangspunkt i audiovisuelle opptak fra egen undervisning. Basert på virksomhetsteori og empirisk forskning på læringsbetingelser drøftes de aspekter ved kontekstuelle forhold som fremtrer i lærernes samtaler. Flere av de aspektene som fremstår synes å virke hemmende på læringspotensialet i lærernes samtaler.

Nøkkelord:

Læreres kollegasamtaler
Læreres læring
Læreres Profesjonsutvikling

Betydningen av ekstern innramming for læringspotensialet i læreres kollegasamtaler om undervisning

Kollegasamtaler er en del av læreres hverdag, og en selvfølgelig måte å utveksle informasjon og planlegge undervisning på. De er også viktige fora for faglig utvikling (Ohlsson, 2004; Schuck, Aubusson, & Buchanan, 2008), og ifølge Jensen (2008) anser lærere kolleger å være sine viktigste kunnskapskilder. Det har også vært en stadig økning i læreres samarbeidsmuligheter om faglig utvikling, men vår forståelse av hvilke trekk ved samarbeidet som bidrar til læring har ikke økt proporsjonalt (Opfer & Pedder, 2011; Westheimer, 2008). Denne artikkelen belyser hvordan læringspotensialet i læreres kollegasamtaler påvirkes av forhold utenfor samtalen.

Ifølge Linell (Linell, 2007) utvikler alle samtaler seg i henhold til to typer innramminger; interne og eksterne. *Intern innramming* handler om dynamikken mellom samtalepartene, som språkbruk og samhandling. Det handler for eksempel om hvilke ytringer deltakerne velger å forfølge eller ikke, eller betydningen av møteledelse. *Ekstern innramming* handler om dynamikken mellom samtalepartene og samtalsens omgivelser. Det er forhold utenfor samtalen, som deltakerne gjør relevante gjennom at de trekker dem inn i samtalen. Den praksis eller virksomhet som samtalen inngår i vil for eksempel påvirke hva det snakkes om og hvordan. Det samme gjelder deltakerens motiv for å delta i samtalen, og forhold som tid og sted. Anvendelse av spesifikke artefakter, som bøker eller filmer, er også et aspekt ved ekstern innramming som kan ha betydning for samtalsens utvikling, for eksempel om deltakerne evner å anvende disse (ibid). Samtalen i en studiegruppe vil derfor påvirkes av gruppens formål og deltakernes motiv for å delta i den. Videre vil deltakernes tidligere erfaringer og kunnskaper påvirke hvordan de velger å delta i samtalen og hva de velger å rette oppmerksomheten mot. I tillegg vil eventuelle hjelpemidler, som tekster eller opptak, også påvirke samtalsens innhold og retning. Skillet mellom eksterne og interne innramminger er kun av analytisk interesse, i en samtale vil disse gå over i hverandre.

Kollegasamtaler som virksomhet

Samtaler må forstås i lys av den virksomhet de inngår i, fordi denne vil prege deltakernes atferd og forventninger om respons (Linell, 2001; Säljö, 2001, 2006). For eksempel oppfører en seg annerledes i samtale mellom venner enn i et politiavhør. Meningsfulle tolkninger av disse samtalen må, i begge tilfeller, relateres til hva slags virksomhet samtalen inngår i.

En virksomhet er et fellesskap som oppstår og holdes ved like som løsning på et gitt behov (Leontjev, 2002). Denne løsningen blir objekt for virksomheten, eller virksomhetens siktemål, og fungerer som motiv for individuelle handlinger. Behovet for å opprette en studiegruppe for lærere kan for eksempel være behovet for ny kunnskap om en viss type undervisning. Utvikling av kunnskap om denne type undervisning blir således virksomhetens objekt. Det er objektet, eller virksomhetens hensikt, som avgjør horisonten for mulige mål og handlinger (Engeström, 2005). Individuer knytter seg til en felles virksomhet gjennom arbeidsfordeling og spesifikke individuelle målrettede handlinger som er styrt av ideen om hva de ønsker å oppnå med virksomheten (Leontjev, 2002). Forståelsen av hva som er formålet med virksomheten, er deltakernes styrende motiv for deltakelse. Lærere vil for eksempel knytte seg til en studiegruppes virksomhet gjennom fremmøte, forberedelser og deltakelse i samtaler. Motivet for enkeltlærere for å delta i denne virksomheten kan være behovet for faglig utvikling, men også behovet for sosial tilhørighet med sine kolleger.

Læring i en virksomhet er på den ene siden relatert til deltakernes appropriering; tilegnelse gjennom utprøving av kunnskaper og artefakter (jmf. Säljö, 2006). Artefakter er å forstå som hjelpemidler eller metoder. Det vil si tilegnelse av den kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre de handlinger som virksomheten består av. På den andre siden handler læring om utvikling av ny kunnskap som er nødvendig for å overkomme de motsetningene som vil oppstå underveis i virksomheten. Selv om alle deltakerne i en virksomhet anerkjenner et felles overordnet siktemål, vil arbeidsfordeling og ulike interesser bidra til at det oppstår motsetninger over tid i forhold til hvordan virksomheten bør drives. Det kan for eksempel være at lærere som deltar i en studiegruppe, kan ha ulike syn på hvordan gruppen skal arbeide mot sitt siktemål, eller at motiv for å delta i gruppen endres underveis. Tegn på fremdrift i en virksomhet er en utvidet forståelse av dens formål (Engeström, 1987, 2005), som oppstår gjennom ekspansiv læring. Det vil si at hensikten med virksomheten utvides gjennom å inkludere motsetninger som oppstår over tid på grunn av deltakernes ulike posisjoner og interesser i virksomheten (ibid.). En konstruktiv bearbeidelse av slike konflikter vil kunne inkludere disse motsetningene på en måte som fører til utvidet forståelse av virksomhetens siktemål, og derved gis det rom for flere handlingsalternativ. For eksempel kan det gjennom etablering av nye rutiner åpnes for at pleiing av sosiale relasjoner inngår i virksomheten med å utvikle ny kunnskap. En manglende bearbeidelse av disse motsetningene vil virke hemmende på virksomhetens fremdrift (ibid.).

Artikkelen tar sikte på å belyse to spørsmål. Hvilke aspekter ved eksterne innramming aktiviseres i læreres kollegasamtaler? Hvilken betydning kan disse aspektene tenkes å ha for lærernes samtaler som forum for utforskning og læring? Spørsmålene belyses gjennom analyser av samtaler mellom lærerkolleger i en studiegruppe, og i lys av virksomhetsteori og empirisk forskning om læreres læring.

Design, metode og analyser

Studien inngår i en to-årig intervensjon rettet mot ungdomskolen. Et sentralt mål med intervensjonen var å styrke læreres kompetanse i å legge til rette for en inkluderende undervisning. Lærerne dannet studiegrupper og samarbeidet om undervisningsøkter som det ble gjort audiovisuelle opptak av. De bestemte selv innhold og tidspunkter for disse øktene. Opptakene dannet så utgangspunkt for lærernes samtaler i gruppen. Hver gruppe fikk tildelt en koordinator som bidro med oppklaringer og støtte underveis. Deltakelse i intervensjonen var basert på frivillighet.

Studien baserer seg på samtaler i en av disse gruppene, hvor jeg var koordinator. Gruppen bestod av fire lærere; *Hanne, Åse, Iren og Beate (fiktive navn)* med noenlunde samme utdanningsbakgrunn, og arbeidserfaring. Lærerne møttes jevnlig over to år, totalt seksten møter som varte ca to timer hver gang. Møteplan og samtaler var selvstyrte. I tillegg til opptakene hadde lærerne fått utlevert en prosjektperm. Permen ble utlevert ved oppstart, og oppdatert underveis. I denne var det generell informasjon om prosjektet og råd om organisering av gruppemøter. Det mest sentrale innholdet var forskningsbaserte tekster relatert til ulike aspekter ved undervisning; *emosjonell støtte, organisering for læring, og støtte til læring*. Disse aspektene er basert på innholdet i en manual utviklet for å evaluere undervisning (jmf. LaParo, Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2001; Munthe, 2005).

Studiegruppen deltok i tillegg på 4 faglige samlinger i løpet av de to årene sammen med andre lærere som deltok i intervensjonen. Der ble det lagt vekt på formidling av nyere forskning om undervisning, på erfaringsutveksling, og på muligheter for å arbeide med egne planer for utviklingsarbeid.

Jeg deltok på alle studiegruppemøtene som deltakende observatør. Den største utfordringen var å finne en balanse mellom deltakelse og minst mulig påvirkning. På den ene siden var det ønskelig med en tilbakeholden rolle fordi målet var å fange opp en mest mulig naturlig samtale. På den andre siden er deltakende observatør i en aktiv rolle i møte med sine informanter (Wadel, 1991), dvs at jeg måtte bidra med noe. Dette var en kontinuerlig avveining i forhold til hvilken betydning disse bidragene kunne tenkes å få. Ved å stille for mange, detaljerte spørsmål risikerte jeg å styre samtalen inn på områder som lærerne i utgangspunktet ikke hadde tenkt seg, eller å fremstå som mentor. Ved å være for lite aktiv risikerte jeg å bidra til usikkerhet ved å øke deltakernes bevissthet om at de ble observert. Opptak og analyser viser at det hovedsakelig var lærerne som selv styrte innhold i og retning på samtalen. Audiovisuelle opptak av møtene forenklet min deltakelse fordi jeg kunne konsentrere meg om samtalen uten å notere underveis.

I et par av samtalen inngikk metasamtaler som handlet om hvordan lærerne opplevde deltakelse i intervensjonen. I tillegg gjorde jeg intervju med hver enkelt av lærerne i etterkant av intervensjonen. Disse varte i ca 45 minutt og handlet om hvordan de hadde opplevd deltakelse i studiegruppen. Det er lærerne som en gruppe, og ikke som individer, som er i fokus. Grunnlag for analyser omfatter opptak og transkripsjoner av møtesamtalene og intervjuene.

En måte å nærme seg samtalers kommunikative prosjekt er gjennom samtalsens emne-episoder, dvs relativt begrensede sekvenser i samtalen som kan relateres til et emne (Linell, 2001). Den sier noe om innhold, samtidig som den viser hvordan deltakerne former sin diskurs gjennom hvordan de følger opp hverandres innspill, eller ikke. Bruk av emne-episode som analytisk tilnærming bidrar til å understreke at emner oppstår og holdes ved like i et dynamisk samspill mellom samtaleparter. *Analyse-enhet* i studien er derfor emne-episoder fra samtalen i studiegruppen og fra intervju med lærerne som handlet om aspekter relatert til eksternt innramming.

Aspekter ved samtalsens eksterne innramming som aktualiseres.

Studiegruppen var tilknyttet to overordnede virksomheter. På den ene siden inngikk den i en overordnet intervensjon, på den andre siden sto den i direkte relasjon til lærernes egen undervisningspraksis. Lærerne trakk frem aspekter fra begge disse i sine samtaler. Forholdene fra lærernes arbeidsplass fremstod i emne-episoder som oppstod spontant i samtalen. Disse handlet først og fremst om deres opplevelser av skolens ledelse. I noen emne-episoder ble lærernes syn på teorier aktualisert, og disse kan bidra til å kaste lys over gruppens anvendelse av tilgjengelige hjelpemidler. I metasamtaler og intervju kom det frem hvordan de opplevde presentasjonen av intervensjonen og hva slags utbytte de hadde hatt av å delta.

Føringer i intervensjonen

Hvordan lærerne opplevde formålet med sin virksomhet vil sannsynligvis være relatert til hvordan de opplevde presentasjon av intervensjonen. Det virket som lærerne var usikre på hva intervensjonen handlet om i oppstarten, og at de dessuten, på tross av frivillig deltakelse, følte et visst press fra skolens ledelse til å delta. Hanne opplevde presentasjonen både som "litt ullent" og lederstyrt, og mente at dette bidro til usikkerhet: *at folk gikk rundt og spurte seg selv – hva er det for slags opplegg egentlig - ... - det kunne vært enda mer konkret -...- en*

*annen ting som jeg følte – ... – at den daværende administrasjonen - ... – stod jo veldig på at vi skulle bli med i prosjektet.*ⁱ

I intervjuene gav lærerne uttrykk for at presentasjonene av intervensjonen i alt for stor grad var preget av fokus på forskning, og for lite i forhold til hvilket utbytte de selv kunne forvente seg. På spørsmål om hva som kan forbedres til neste gang sa Beate;

litt av det der med at vi lærer mye av det (intervensjonen) – og at vi utvikler oss som lærere og at ikke det er noe som dere skal bruke i et sånt forsknings ... er det vi som skal nyte godt av dette eller det dere – ...- så virket det veldig sønn – ... – altså det var ikke noe for oss der – ...- Men det fant vi jo ut etter hvert at der var jo veldig mye for oss – ... - at det ikke bare er at vi er sønn forsøkskaniner fordi at dere skal finne ut noe – ikke sant?

Opplevd utbytte av å delta i intervensjonen

Analysene indikerer at det i liten grad ble snakket om det *faglige innholdet i intervensjonen* i gruppens samtaler. Samtalenes innhold relatert til intervensjonen handlet praktiske forhold; organisering av møter, seminarer, opptak, eller spørreundersøkelser. Da lærerne ble spurt, i oppsummerende samtaler underveis, eller i intervjuene, om hvordan de opplevde intervensjonen, ga de uttrykk for at de hadde stort utbytte av deltakelsen. Det som lærerne spesielt trakk frem, er at de ble bedre kjent med elevene, at det har vært nyttig å prøve ut forskjellige elevkonstellasjoner i undervisningen, og at de har hatt stort utbytte av å utveksle erfaringer.

Lærernes samtaler bar i stor grad preg av at de var opptatt av elevene de underviste, og de ble etter hvert veldig begeistret for den ekstra informasjonen som opptakene bidro med;

Iren: men personlig så synes jeg at jeg er blitt mer kjent med elevene i a-klassen –... – når vi snakker om de elevene i gruppe så synes jeg at jeg har fått bedre forståelse – det er det som er jobben min – det å ha elevfokus.

...

Hanne: -...- hvertfall jeg føler at jeg er mer oppmerksom på den enkelte elev etter at vi startet -

Videre trakk lærerne frem betydningen av erfaringsutvekslingen gjennom observasjon av hverandres undervisning. De mente at dette hadde vært lærerrikt og at møtet med andres erfaringer bidro til økt faglig trygghet.

Iren: Og så blir du tryggere selv – at du føler at du er ikke alene om det du holder på med så liksom – det er ikke din feil hvis dette ikke går greit – de andre har prøvd det ut og har kanskje tilsvarende erfaring – sønn at det er ikke sønn fallitterklæring at du svikte og - og at du får prøve masse forskjellig

....

Åse: Men at vi lærer av å se hvordan andre tolker ting og griper ting an det er helt sikkert

Tryggheten var på den ene siden knyttet til at observasjonene synliggjorde at det er lov å feile, og på den andre siden at innsyn i andres praksis bekreftet at deres egen var god nok.

Hanne: ...- men jeg er kanskje blitt litt mer sønn trygg på meg selv – altså jeg tenker sønn at – at jeg er som jeg er – ... – altså jeg har min måte å gjøre ting på i klasserommet – hvorfor skal jeg forandre på det hvis det funker? -...- det er en sønn grunnleggende trygghet – ...- jeg skal ikke forandre meg selv for forandringens skyld – ... – det er for elevene jeg er der – ikke for mine kolleger - ... - så det har nok vært med på å ... - en måte å faktisk å gjøre meg enda tryggere på at – ... – det holder mål-- så det å kunne gjøre noe sønn – eller det å kunne jobbe tettere sammen (som i studiegruppen) det har i alle fall jeg følt som en positiv sak fordi jeg på en måte har fått bekreftelse på meg selv og på det jeg gjør

Viktigheten av å utveksle erfaringer fremstår også i forbindelse med deltakelse på fellesseminarene tilknyttet intervensjonen. Lærerne snakket ikke mye om disse seminarene, men i den grad det skjedde handlet det om møter med lærerne fra andre skoler. I en emne-episode om bråkete elever ble en erfaringsutveksling med andre deltakere på et seminar brukt for å understreke tolkning av egne erfaringer, at selv om klassene blir tilfeldig sammensatt vil det utvikle seg en "snakke klasse" og en "stille klasse", og at dette kunne forklares med elevenes egenskaper og atferd. I ettertid etterlyste de mer rom for denne type erfaringsutveksling på tvers av skolene.

Lærernes opplevelse av egen praksis

Når lærerne snakket om andre enn elever var det ofte om skolens ledelse. Det handlet enten om tidsbruk eller verdien av faglig kompetanse. Lærerne ga ofte uttrykk for at de hadde det travelt, og at det var liten tid til å snakke med kolleger om undervisning. Dette savnet kan forklare at det var så lite frafall på studiegruppemøtene, selv om disse kom i tillegg til ordinær arbeidsplan. Lærerne sa også at med mer tid til rådighet ville de hatt enda mer utbytte av studiegruppen, fordi de da ville kunne ha forberedt seg bedre og lest mer. *Hanne: etter hvert så er skoledagen blitt sånn at det kom på toppen av alt det andre -...- men jeg hadde utbytte av det – men jeg kunne hatt enda større utbytte av det hvis jeg hadde hatt tid og mulighet til å fordype meg i det*

Lærerne ga også uttrykk for at de tidvis ble satt i situasjoner som de ikke har forutsetninger for å mestre. I en emne-episoden hvor lærerne snakker om hvor mye de har å gjøre for tiden sier Beate: *jeg har fire analfabeter jeg (ler) –...- jeg vil heller ha tretti i klassen for å si det sånn - ... – jeg er helt utslitt i de timene.* Andre ganger snakket de om at de ble satt til å undervise i fagdisipliner de ikke hadde kunnskaper om. Det syntes som skolen ledelse i liten grad hadde pedagogisk faglige begrunnelser for de avgjørelser og vedtak som ble gjort i forhold til undervisningen. Lærerne selv syntes å ha relativt liten påvirkningsmulighet på sin arbeidssituasjon. De ga ofte uttrykk for at de opplevde seg avmektige i forhold til hvordan skolens ledelse disponerte deres faglige kompetanse. Dette gjaldt også i forhold til vedtak og oppfølging av elever med spesielle behov; *-...- – jeg har ikke sett et eneste dokument på hva er det denne eleven er blitt flinkere i -...- og det får man ikke noe svar på.*

Lærerne gav også uttrykk for, både underveis og i etterkant, at de opplevde lite støtte fra skolens ledelse i forbindelse med arbeidet i studiegruppen. I intervensjonen lå det tydelige føringer for at det skulle settes av tid på lærernes arbeidsplan til å møtes en time i uken. Dette ble imidlertid ikke fulgt opp av skolens ledelse.

Lærernes egen historie

Et annet forhold fra eksterne innramninger som aktiviseres ved flere anledninger handlet om lærernes opplevelse av sin utdanning og deres personlige syn på teori. Det var tydelig når de snakket om sin utdanning, at de ikke opplevde den som særlig relevant i forhold til de utfordringene de møtte i sin praksis.

Hanne: jeg håper også virkelig at lærerutdanningen har utviklet seg –... - jeg hadde jobbet to år i skolen før jeg begynte på lærerskolen – og jeg synes det var mye – rett og slett dårlig ... det hadde ikke noe med virkeligheten å gjøre det som skjedde på lærerskolen – det var så fjernt fra det jeg hadde opplevd i skolen at det - ... - det var liksom ikke rettet mot det som kom – altså mot grunnskolen – i det

hele tatt – ...- utvikling av meg selv til en viss grad – men rettet mot skolen var det ikke -...- og jeg var kjempefortvilet – for jeg tenkte - ... – hvordan skal jeg bruke det

De teoriene de ble presentert for i pedagogikkundervisningen, så de heller ikke nytteverdien av. Det virket som de opplevde teorier og pedagogiske tenkemåter som motsetning til det å vise omsorg for elever.

Iren: - ... – jeg husker bare den der teoriboka – bare om de der teoriene –

Hanne: samme her

Iren: som vi har gått gjennom – forskjellige pedagogiske tenkemåter – Det er jo helt uinteressant egentlig –

Hanne: Hverdagen vi møter – den er veldig lite diskutert

Åse: Har lite bruk for både Freud og Piaget og det hele – men altså – du er sosialarbeider – du er holdt på å si reserveforelder – du er noe helt annet enn 'fagmannen'

Dette tidvise gapet mellom utfordringer i undervisningen og opplevelse av ikke å strekke til bidro helt tydelig til en del frustrasjoner blant lærerne. I den grad de gav uttrykk for at de hadde behov for faglig ekspertise for å løse problematiske forhold i undervisningen handlet det om medisinske diagnoser eller spesialpedagogiske opplegg utviklet av eksterne eksperter. Det skjedde for eksempel i en emne-episode hvor det ble snakket om at alle skoler har en *snakke- og en stille-klasse*;

Iren; -...- jeg synes det er så skremmende fordi at jeg tror vi lærere ser ganske mye som vi ikke kan sette medisinske navn på – ... – for dette begynte vi å ha en formening om allerede i niende for da fikk vi noen som kom utenfra og snakket om symptomer for sånn og sånn – så kikket vi på hverandre og – ja – så begynte ballen å gå – ... - (videre om elevens behov for støtte)

Det var vanlig at de episodene som ble trukket frem som problematiske i undervisningen ble beskrevet gjennom egenskaper ved elevenes atferd, behov for diagnoser, eller hjemmeforhold. Beskrivelser av episoder eller fenomen ble ikke gitt pedagogiske forklaringer som involverte elev, læringsaktivitet og lærer. Verken skolens ledelse eller lærerne selv syntes å være særlig opptatt av pedagogiske forklaringer eller begrunnelser for undervisning.

Bruk av artefakter i studiegruppen

Av de to hjelpemidlene som var ment å støtte opp om det faglige innholdet i lærernes samtaler var det opptakene som la mest tydelige føringer på gruppens samtaler. Permen ble i liten grad anvendt. Lærerne hadde i utgangspunktet ganske store motforestillinger i forhold til verdien av audiovisuelle opptak fra egen undervisning som utgangspunkt for faglige diskusjoner. De var bekymret for at verken de selv eller elevene ville komme til å oppføre seg naturlig. Etter hvert ga de imidlertid alle uttrykk for at de hadde stort utbytte av å observere disse opptakene. De sa at opptakene ga innsyn i forhold rundt elevene som de ellers ikke klarte å få med seg når de var opptatt med å undervise. *Beate: Det er så gøy når du filmer – for det er sånn du ikke ser som lærer sant – det er jo helt fantastisk å se.* De ga også uttrykk for at opptakene bidro til at de ble bedre kjent med elevene. *Åse: så det å få se hvordan de (elevene) fungerer i et annet fag – det var veldig kjekt – og det – jeg tror at de som har norsk så det samme – at det var ikke den samme eleven i en mattetime så det var i en norsk time.* Hanne trakk frem at hun var blitt spesielt oppmerksom på svake elever; *spesielt i forhold til en del elever som jeg kanskje hadde sett på som svake men som jeg gjennom filmingen oppdaget at de hadde en rolle – og de var villige til å ta ansvar - ... - det var en skikkelig aha-opplevelse.*

Samtalene rundt opptakene var i stor grad preget av beskrivelser og oppklaringer relatert til det som foregikk på opptakene. Beskrivelser og fortellinger om elever utviklet seg sjeldent til

å omfatte lærings- og utviklingspotensialet innenfor undervisningen. I den grad beskrivelser gikk ut over det som foregikk på opptaket var det som regel for å inkludere flere beskrivelser av kjennetegn ved elever. Innholdet i permen ble i svært liten grad anvendt for å analysere og/eller utforske opptakene. Lærerne tok riktignok utgangspunkt i begrepene som ble presentert i permen det første året da de planla de ulike undervisningsøktene som skulle filmes, men begrepene ble i liten grad anvendt eller henvist til i studiegruppens samtaler i etterkant av opptakene.

Eksterne rammeforhold og samtalenes læringspotensial

Analysene fremholder tre sentrale aspekter ved studiegruppens eksterne rammeforhold som lærerne velger å aktualisere i sine samtaler; intervensjonen, skolens ledelse, og lærernes syn på teori. Betydningen disse forholdene kan tenkes å ha hatt for læringspotensialet i lærernes samtaler vil drøftes i forhold til hva som kjennetegner læring i virksomheter og de betingelser som forskning trekker frem som relevante for læreres læring.

En optimal fremdrift i enhver virksomhet innebærer utvikling av ny kunnskap for å overvinne de motsetninger som nødvendigvis oppstår på grunn av deltakeres ulike interesser og behov, og som virker hemmende på optimal drift. Aspektene fra eksterne innramming som lærerne aktualiserte i samtalene, synliggjorde spesielt to motsetningsfylte forhold. Det ene handler om at lærerne ikke anvendte tildelte artefakter, eller hjelpemidler optimalt, og det andre handler om at de ikke opplevde skolens ledelse som særlig støttende.

Motsetning mellom subjekt og artefakt

Studiegruppen hadde to sentrale artefakter, eller hjelpemidler tilgjengelig (i tillegg til samtalen) for å støtte opp om sin læringsprosess; audiovisuelle opptak og prosjektperm. Av disse to var det kun det ene som ble aktivt anvendt, og det kan dessuten stilles spørsmål ved om dette ble anvendt i henhold til sitt potensial. Derved oppstod det en motsetning mellom subjekt og artefakt.

Det er en viktig betingelse for læreres motivasjon at læringsaktiviteter er relatert til egen praksis (Jensen, 2008; Opfer & Pedder, 2011; Timperley, 2011). Bruk av opptak fra egen undervisning er i tråd med denne tenkningen. Opptakene legger til rette for mange mulige diskusjoner; tilrettelegging og gjennomgang av faglig pensum, relevans av pensum, fysiske forhold ved klasserommet, elevenes læringspotensiale innenfor undervisningens rammer. Lærerne var først skeptiske til nytteverdien av audiovisuelle opptak, de mente at både elever og de selv ville oppføre seg veldig unaturlig med kamera tilstede. Gjennom praktisk anvendelse av opptakene overvann de sin motstand, og etter hvert opplevde de stor nytteverdi av disse. Lærerne gav dessuten uttrykk for at de kunne tenke seg å fortsette med filming av undervisning i etterkant av intervensjonen, og utvide bruken til å omfatte møter med elever og foreldre. Det er ikke uvanlig at det oppstår motstand mot bruken av artefakter som ikke er intuitivt tilgjengelige, eller i tråd med tidligere erfaringer (Säljö, 2006). Nyttet verdien av artefakter forutsetter som regel en tilegnelsesprosess basert på praktisk utprøving, en appropriering (ibid). Selv om lærerne gikk inn i en approprieringsprosess i bruken av opptakene, bar samtalene et sterkt preg av hverdagspråk (jmf. Colnerud & Granström, 1993) og lite utforskning. Opptakene fungerte ypperlig som et medium for utveksling av erfaringer. Potensialet i opptakene ble imidlertid ikke utnyttet på den måte at de fungerte som bro til utforskning av praksis.

Prosjektpermen var ment å støtte opp om utforskning av de audiovisuelle opptakene gjennom redegjørelse for faglige begrep. Når lærerne valgte vekk dette artefaktet gjennom at de ikke trakk permens innhold i særlig grad inn i samtalene, fikk dette en betydning i den forstand at samtalene ikke tok opp i seg relevante og tilgjengelige teoretiske begrep. Dette kan handle om at de ikke så nytteverdien av teori som pedagogisk verktøy, og siden de virket gjennomgående fornøyde og engasjerte i studiegruppen, er det grunn til å anta at forklaringen for dette ligger i tidligere erfaringer (jmf. Opfer & Pedder, 2011; Timperley, 2011). Lærerne i studiegruppen ga uttrykk for at de teoriene de lærte om i utdanningen, ikke var til nytte i møte med de problemene de opplevde i undervisningen. Dette er en opplevelse som bekreftes av lærere i andre norske studier (Heggen, 2008; Larsen & Heggen, 2010).

Innvielse i pedagogisk faglige begrep skjer som regel først og fremst i møte med utdanningen. Evne til å anvende teoretiske begrep på hendelser i praksis tar lang tid å appropriere (Säljö, 2006). Det å ha vært tilstede på en forelesning om en teori er derved ingen garanti for mestring eller nytte av denne. Det kan være at lærerne som studenter ikke ble gitt nok tid, eller at de selv ga seg nok tid, til å arbeide grundig nok med teorier til at nytten av disse ble synlig. Å lære seg å definere begrep er ikke nødvendigvis så vanskelig, men å lære å tenke med dem og bruke dem som begrepsmessige ressurser i ulike sammenhenger krever en langvarig tilvenning (ibid). Det kan også være at forklaringen ligger i lærerstudenters møte med et praksisfelt som ikke er opptatt av teori. En undersøkelse av norske lærerstudenter viste at de i utdanningen fikk en økende interesse for teori, men at praksisperiodene i hovedsak var preget av erfaringsbaserte samtaler med lite rom for å reflektere gjennom bruk av teori (Solstad, 2010).

Det var lite som tydet på at lærerne hadde et pedagogisk fagspråk som de kunne plassere sine opplevelser i undervisningen. Problemet med et manglende fagspråk er at faglige utfordringer oppleves som uløselige innenfor eget kompetanseområde (jmf. Colnerud & Granström, 1993). Det syntes å gjelde for lærerne i studiegruppen. I den grad de ga uttrykk for at de hadde behov for faglig ekspertise i forbindelse med problem i undervisningen, var det relatert til diagnostisering av elever og hjelp fra andre profesjoner. Behovet for å koble inn andre yrkesgrupper kan tyde på at lærerne ikke følte seg kompetente til å håndtere de problemstillinger som oppstod i egen praksis. De klarte heller ikke å løfte problemet opp på et metanivå for å prøve ut ulike forklaringsmodeller.

En viktig forskjell mellom de to artefaktene er at mens opptakene nærmest påtvang lærerne en praksiserfaring fordi det ikke var mulig å snakke om observasjoner av hverandres undervisning uten disse, var permen et mer perifert artefakt, noe en kunne klare seg uten samtidig som at samtalene fremstod som meningsfulle. Motivasjonen for bruk av opptak syntes å øke i takt med anvendelsen, og etter hvert ble opptakene appropriert som et egnet medium for erfaringsutvekslinger.

Motsetning mellom subjekt og felleskap

Praksisfellesskapet lærere befinner seg i har stor betydning for om de anser læring for viktig (Opfer & Pedder, 2011; Timperley, 2011). Det ligger en motsetning mellom subjektets utforskning og utvikling av faglig kunnskap og at fellesskapet (her; skolens ledelse) tilsynelatende tar lite hensyn til lærernes faglig pedagogisk kompetanse i sin daglige drift.

Når skolens ledelse ved flere tilfeller plasserte lærerne til oppgaver som de helt klart ikke var kvalifisert til, kan det virke som de ikke tar hensyn til behovet for faglig kunnskap, eller at faglig kunnskap ikke anses relevant. I tillegg til aktive og engasjerte lærere er skoleledelsens

involvering og støtte i forbindelse med læreres profesjonsutvikling helt avgjørende for læreres læringsprosesser (Opfer & Pedder, 2011; Pedder, James, & McBeath, 2005; Timperley, 2011). Lærerne viste en stor grad av engasjement gjennom sin deltakelse i studiegruppen, ledelsen derimot bidro i liten grad til å støtte opp om, eller vise interesse for gruppens virksomhet.

Lærerne fortalte om et konstant tidspress i sin arbeidssituasjon. Det bidro til at de sjelden hadde anledning til å diskutere undervisning med sine kolleger. De sa at det også var grunn til at de ikke hadde hatt tid til å fordype seg så mye i intervensjonen som de egentlig kunne ha tenkt seg. Tidspress er et vanlig fenomen blant lærere (Handal, 1991), og handler i stor grad om at de er underlagt sterke føringer fra skolens administrasjon som kan ha et annet syn på tid enn det lærerne har (Dale, 1993; Hargreaves, 1992; Jordfald, Nyen, & Seip, 2009). Lærere blir belønnet av elevers trivsel og fremgang og prestasjoner. Ledelsen blir belønnet av mest mulig utbytte av lærernes ressurser for minst mulig timer (Dale, 1993). Læreres arbeid preges av polykron tidskultur, dvs en kompleks arena som preges av umiddelbarhet og orientering mot elever og relasjoner. Når denne tidskulturen må underlegge seg ledelsens monokrone tidsforståelse som har fokus på tidsplaner og prosedyrer, oppstår det lett konflikter (Hargreaves, 1992). Dette er en sentral motsetning innenfor skolens virksomhet, og hvis denne ikke bearbeides på en måte som inkluderer lærernes interesser og ambisjoner, vil den virke hemmende på skolens virksomhet (jmf Engeström, 2005; Jensen, 2008).

Deltakelse i studiegruppen forsterket lærernes opplevelse av tidspress. Det var i utgangspunktet lagt føringer for at lærerne skulle få avsatt en time i uken til å delta i intervensjonen. Dette ble imidlertid ikke fulgt opp av skolens ledelse, og lærerne var derfor henvist til å bruke av sin fritid for å delta i denne virksomheten. De faglige tekstene i permen utgjorde imidlertid ikke et særlig omfattende materiale, så selv om tid nok kan være en del av forklaringen på hva som hemmer faglig fordypning til vanlig, tviler jeg på at det er hele forklaringen.

Oppsummering

Lærerne var gjennomgående aktive deltakere i studiegruppens samtaler. De var også aktive og engasjerte i de undervisningsøktene som lå til grunn for samtaleene. De ga uttrykk for at deltakelsen i studiegruppen hadde vært lærerik og at de var blitt tryggere på egen faglighet. Samtaleene bar imidlertid i liten grad preg av utforskning og refleksjoner.

Det er flere studier som viser at læreres engasjement i læringsaktiviteter kun er en av flere betingelser for læring. Det handler like mye om den praksis lærerne er forankret i, og at læringsaktiviteten må være forankret i lærernes praksis over tid (Opfer & Pedder, 2011; Timperley, 2011; Westheimer, 2008). Studiegruppen er del av en intervensjon som gikk over lang tid, den var sterkt forankret i lærernes egen undervisningspraksis, og lærerne samarbeidet med sine kolleger. Det var mye som tydet på at betingelsene lå til rette for optimale læringsprosesser.

Studien viser hvordan kontekstuelle forhold som en litt uklar oppstart, skolens ledelse, og lærernes egen historie bidrar til å begrense og svekke samtaleenes læringspotensiale. Transcendering av disse begrensningene innebærer en aktiv bearbeidelse av de motsetningene som kom til syne mellom de ulike elementene i virksomheten. (Engeström, 2005).

Lærerne opplevde at det var litt uklart i oppstarten hva denne intervensjonen handlet om. Etter hvert opplevde de både samtalen i studiegruppen og opptakene som ypperlige redskaper for erfaringsutvekslinger. Når de sa at det hadde vært lærerikt å delta i studiegruppen, pekte de samtidig på erfaringsutveksling som det viktigste elementet. Når de ble spurt i etterkant om hva de kunne tenkt seg mer av, var det erfaringsutveksling med lærerne fra de andre skolene. Det var tydelig at erfaringsutveksling med kolleger var et sterkt behov. I samtaler som har som formål å utvikle ny kunnskap om undervisning kan erfaringsutvekslinger sies å være ganske naturlig, nærmest automatiserte handlinger. Et optimalt læringsutbytte er imidlertid avhengig av at man ikke stopper opp ved utvekslingen, men bruker erfaringene som en bro for videre utforskning (Little, 2007). Det er relativt vanlig at intervensjoner bruker kollegasamtaler i forbindelse med læreres profesjonsutvikling. Denne studien indikerer at læringspotensialet i disse samtaler ikke kan tas for gitt. I tillegg til en grundig gjennomgang av potentialet i alle tilgjengelige artefakter, kan det for intervensjoner som planlegger bruk av samtaler som forum for læring, være nyttig å legge inn kontinuerlige metasamtaler om hva som er hensikten med samtaler som en del av møtestrukturen.

Lærernes manglende utbytte av pedagogiske teorier kan på den ene siden minne om at appropriering av teorier er en langvarig prosess (jmf. Säljö, 2006), som krever individuelle utprøvinger av forståelse og ferdigheter. Det er viktig at det i utdanningen settes av tid og rom for refleksjoner relatert til faglige begrep i tilknytning til observasjoner og erfaringer i praksis. På den andre siden kan det være at lærerstudenter ikke bare må forberedes på at et bevisst forhold til teori kan bidra til mer nyanserte forståelser av undervisning, men at de også må forberede seg på å forsvare dette synet i møte med en sterkt erfaringsforankret praksis (jmf. Solstad, 2010). Det kunne kanskje vært nyttig at man i arbeidet med appropriering av teori inkluderte epistemologiske diskusjoner for å øke bevisstheten i forhold til hva som preger vår forståelse av verden.

Konflikter som oppstår mellom lærere og skoleledelse om synet på faglig kompetanse og bruk av tid skyldes, ifølge Hargreaves (1992), rotfestede forskjeller i synet på undervisning. De kan ikke forklares med tolknings- eller kommunikasjonsproblemer. Det er derfor ikke et poeng å søke en felles forståelse, men definere hvor stort skillet er, og hvor strenge grenser det bør være mellom lærere og administrasjon. Dette vil uansett være et aspekt ved undervisningens rammeforhold som krever en viss grad av forhandling. På samme måte som et godt utviklet fagspråk og innsikt i epistemologi eger seg til å belyse forhold i undervisningen, vil det også være et egnet redskap i møte med andre faglige diskurser, som for eksempel den økonomisk-administrative.

Studien begrenser seg til samtaler i en enkelt studiegruppe, og legger derved ikke opp til generaliserte påstander om hva som kjennetegner lærersamtaler i studiegrupper generelt. Den er likevel basert på et autentisk og relativt omfattende materiale, og resultatene av analysene bekreftes også av annen forskning. Det er derfor fremdeles behov for mer forskning på autentiske samtaler for å klargjøre hva som kjennetegner og påvirker læringspotensialet i læreres samtaler.

Litteraturliste

- Colnerud, Gunell, & Granström, Kjell. (1993). *Respekt for lærere – om læreres professionella verktøy – yrkesspråk og yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag
- Dale, Erling Lars. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Gyldendal.
- Engeström, Yrjö. (1987). *Learning by Expanding - An activity-theoretical approach to developmental research*. (Doktor avhandling), Orienta-Konsultit oy, Helsinki.
- Engeström, Yrjö. (2005). Can a schoolcommunity learn to master its own future? An activity theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In Joachim Lompscher & Georg Rückriem (Eds.), *Developmental work research - Expanding Activity in Practice* (Vol. 12, pp. 381-397). Berlin: Lehmanns Media.
- Handal, Gunnar. (1991). Collective time - collective practice? *The curriculum journal* 2(3), 317-333.
- Hargreaves, Andy. (1992). Time and Teachers work: an analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Heggen, Kåre. (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger - Utdanningsinnhold og kompetansebehov. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(06).
- Jensen, Karen. (2008). ProLearn: Profesjonslæring i endring *Kunnskap, utdanning og læring - KUL*. Oslo: Norsk Forskningsråd.
- Jordfald, Bård, Nyen, Torgeir, & Seip, A. Åsmund. (2009). Tidstyvene. In Fafo (Ed.), (Vol. 23). Oslo: Fafo.
- LaParo, K.M., Pianta, R.C., Stuhlman, M., & Hamre, B. (2001). *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Charlottesville: National center for early development and learning, university of virginia.
- Larsen, Damsgaard Hilde, & Heggen, Kåre. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(01).
- Leontjev, Alexei N. (2002). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Copenhagen: Hans Reitzels forlag.
- Linell, Per. (2001). *Approaching dialogue*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Linell, Per. (2007). Focus groups as communicative activity types. In I. Markova, M. Grossen, A.S. Orvig & Per Linell (Eds.), *Dialog in Focusgroups*. London: Equinox.
- Little, Judith W. (2007). Teachers accounts of classroom experiences as a resource for professional learning and instructional decision making *Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Vol. 106, pp. 217-240). Chicago: University of Chicago Press.
- Munthe, Elaine. (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2, 159-174.
- Ohlsson, Jon. (2004). Gemensam refleksjon i møtesamtalen. In Jon Ohlsson (Ed.), *Arbetslag och lärande* (pp. 103-122). Lund: Studentlitteratur.
- Opfer, Darleen V., & Pedder, David. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Pedder, David, James, Mary, & McBeath, John. (2005). How teachers value and practise professional learning *Research papers in education* 20(3), 209-243.
- Schuck, Sandy, Aubusson, Peter, & Buchanan, John. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215-227.
- Solstad, Anne Grete. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis - den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(3).
- Säljö, Roger. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen.
- Säljö, Roger. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Timperley, Helen. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press.
- Wadel, Cato. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek.

Westheimer, Joel. (2008). Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. In Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser & John D. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (Third ed., pp. 756-783). New York: Routledge.

ⁱ Jeg har valgt å ikke bruke fullstendig setninger i transkripsjonen. Pauser markeres med tankestrek; -. Utdragene i artikkelen er forkortet. Bruk av -...- innenfor en persons ytringer markerer at ord som ikke er relevante for betydningen av dette eksemplet er utelatt. Bruk av ... mellom ytringer markerer at en/flere ytringer er utelatt.