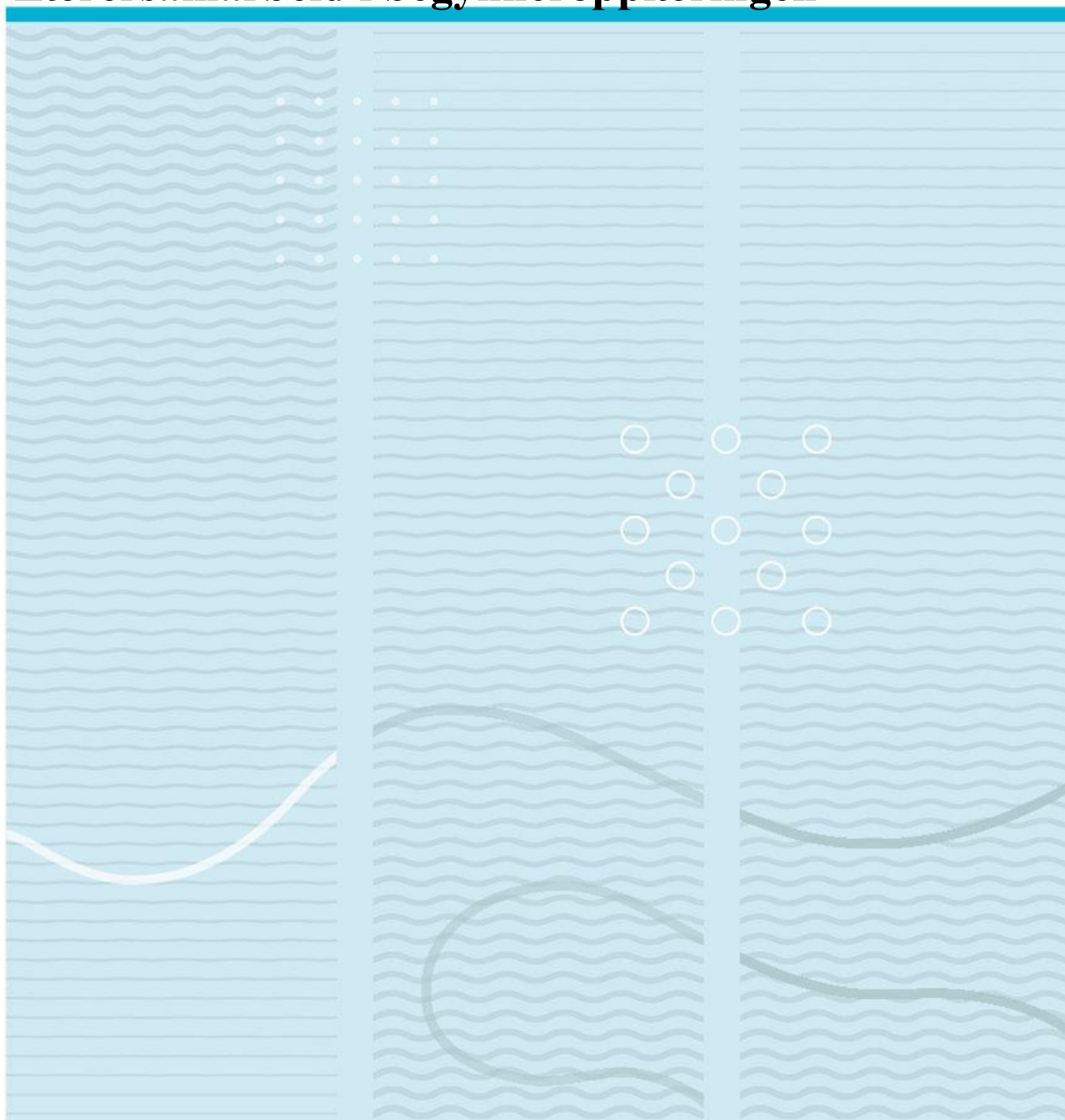


Trine Eline Aas og Silje Nilsen Østensen

Lærersamarbeid i begynneropplæringen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Trine Eline Aas og Silje Nilsen Østensen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for denne studien er lærersamarbeid i begynneropplæringen. Vi har gjennom tre intervenerende fokusgruppeintervjuer fått innblikk i hvordan et lærerteam på en barneskole på Østlandet samarbeider om den første lese- og skriveopplæringen. Problemstillingen for oppgaven er derfor følgende:

“Hvordan samarbeider lærerteam om den første lese- og skriveopplæringen?”

For å kunne belyse dette har vi utformet fire forskningsspørsmål:

- 1. Hva samarbeider lærerteamet om i den første lese- og skriveopplæringen?*
- 2. Hvordan påvirker samtaler og faglige diskusjoner teamsamarbeidet?*
- 3. Hvordan påvirker samarbeidet til lærerteamet den første lese- og skriveopplæringen?*
- 4. Hvordan opplever lærerteamet at samarbeidet fungerer?*

Vi har analysert funnene våre gjennom en tematisk analyse av intervjuene som viser at lærerteamet opplever samarbeidet sitt som velfungerende og positivt. Funnene viser at de er fornøyde med opplæringen de har i lesing og skriving for elevene, og de sier selv at de har god kontroll. Videre er det en tendens i funnene at selv om samarbeidet oppleves som godt, betyr det ikke at samarbeidet er i en utvikling. I tillegg viste funnene at det å være trygge på hverandre og omtale teamet som “vi” påvirker og styrker samarbeidet. Datamaterialet viser at lærerteamet vektlegger tidlig innsats, tilpasset opplæring, evaluering og variasjon i arbeidet med den første lese- og skriveopplæringen. Dette er faktorer som bidrar til å styrke opplæringen i lesing og skriving. Likevel forsøkte vi å utfordre lærerteamet til å utvikle ulike sider av praksisen deres.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Oppgavens tema og aktualitet	7
1.2 Oppgavens problemstilling	8
1.3 Avgrensing og klargjøring av begreper	9
1.4 Organisering av oppgaven	11
2. Teori og tidligere forskning	12
2.1 Litteratursøk	12
2.2 Tidligere forskning	13
2.2.1 Samarbeid	13
2.2.2 Den første lese- og skriveopplæringen.....	15
2.3 Teori om samarbeid	17
2.3.1 Godt samarbeid	17
2.3.2 Teamsamarbeid.....	19
2.3.3 Kollegasamtaler	21
2.4 Teori om den første lese- og skriveopplæringen	24
2.4.2 Tilpasset opplæring i den første lese- og skriveopplæring	29
2.4.3 Tidlig innsats i den første lese- og skriveopplæringen.....	30
3. Metode	33
3.1. Kvalitativt forskningsdesign	33
3.1.1 Utvalg	35
3.1.2 Intervenerende fokusgruppeintervju	35
3.1.3 Tematisk analyse	38
3.2 Reliabilitet og validitet	41
3.3 Forskningsetikk	43
4. Analyse	45

4.1 Samarbeid	45
4.1.1 Praktisk samarbeid	45
4.1.2 Faglig og reflekterende samarbeid	47
4.2 Den første lese- og skriveopplæringen	50
4.2.1 Teknisk lese- og skriveopplæring	50
4.2.2 Tilpasset opplæring	53
4.2.3 Tidlig innsats	55
5. Drøfting	58
5.1 Hva samarbeider lærerteamet om i den første lese- og skriveopplæringen?	58
5.2 Hvordan påvirker samtaler og faglige diskusjoner teamsamarbeidet?	65
5.3 Hvordan påvirker samarbeidet til lærerteamet den første lese- og skriveopplæringen?	70
5.4 Hvordan opplever lærerteamet at samarbeidet fungerer?	77
6. Konklusjon	83
6.1 Hovedfunn	83
6.2 Studiens bidrag	84
6.3 Begrensninger og videre forskning	86
Litteraturliste	87
Vedlegg	92

Forord

Det er med stor stolthet at vi nå endelig har fått levert denne mastergraden og er ferdig med 5 år på grunnskolelærerutdanningen. Vi kan endelig kalle oss for grunnskolelærere. Oppgaven har utviklet vår forståelse for hvordan lærersamarbeid kan påvirke og bidra i arbeidet med den første lese- og skriveopplæringen, men også for profesjonsutvikling og utviklingen av den enkelte lærer. Vi har underveis lært mye om samarbeid, som også har påvirket samarbeidet oss imellom med masteroppgaven. Dette tar vi med oss videre når vi nå skal bli en del av ulike team, og skal samarbeide med flere ulike aktører i skolen. Vi har fått muligheten til å se vårt eget samarbeid utenfra og har reflektert mye rundt hvordan vi har samarbeidet om denne oppgaven. Arbeidet med dette prosjektet har vært lærerikt på flere måter, og vi vil i vilkårlig rekkefølge takke støttespillere som har vært viktige for oss i arbeidet med denne masteroppgaven:

Vi må først og fremst takke informantene våre. Tusen takk for at dere stilte opp og delte deres erfaringer og refleksjoner om den første lese- og skriveopplæringen, og ga oss et innblikk i hvordan dere samarbeider som team. Uten dere kunne ikke oppgaven blitt til.

Vi vil gi en stor takk til vår veileder, Ronny Johansen. Vi setter enormt stor pris på raske svar og gode refleksjoner.

Takk for lærerike gruppeveiledninger sammen med Ida og Marte, og deres veileder Janne Madsen. Det har gitt oss frister å jobbe mot, gode diskusjoner og refleksjoner.

Avslutningsvis vil vi takke samboerne våre Sondre og Magnus som har holdt ut med oss dette året. I tillegg vil vi takke hundene våre for at de alltid er der og holder humøret oppe. Ikke minst må vi takke hverandre for et lærerikt samarbeid, og vi kan med sikkerhet si at etter denne masteroppgaven vil vennskapet vare livet ut!

God lesing!

Porsgrunn, mai 2022

Silje Nilsen Østensen og Trine Eline Aas

1. Innledning

I dette kapittelet skal vi beskrive bakgrunnen og formålet for denne masteroppgaven. Deretter vil vi presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene som er styrende for forskningen vi har gjennomført. Videre vil vi gjøre en avgrensning og klargjøring av begreper som vi benytter oss av. Vi skal også se nærmere på tidligere forskning som er relevant for vår problemstilling. Avslutningsvis kommer en gjennomgang av organiseringen og strukturen av oppgaven.

1.1 Oppgavens tema og aktualitet

I overordnet del i læreplanen står det blant annet følgende om lærersamarbeid: *“Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). I tillegg sier Moltubak at et godt samarbeid ikke handler om at alle arbeidsoppgaver skal utføres i fellesskap, men heller at det bør være en balanse mellom individuelt og felles arbeid (Moltubak, 2016, s. 25). Ifølge Bjerke og Johansen kan det være krevende å oppnå en motiverende og tilpasset undervisning for elevene i begynneropplæringen, fordi elevene er på svært ulikt nivå og fordi det er mange formelle språkkrav elevene ikke mestrer enda (2017, s. 87). Store deler av grunnlaget for elevenes utvikling legges de to første årene på skolen (Hekneby, 2011, s. 186). I tillegg tar elevene med seg kompetanse, erfaring og ferdigheter når de begynner på skolen. Det er viktig at lærerne kjenner til dette og benytter seg av det i undervisningen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 13).

Ifølge Hargreaves og O’Connor vil et samarbeid kunne gi mange fordeler (2019, s. 37). En samarbeidskultur inneholder også en mulighet for en mer langsiktig påvirkning, blant annet bedre resultater, effektivitet, bedre motivasjon og målbevissthet i møte med hindringer. Ved å samarbeide vil man altså kunne legge et godt grunnlag for elevene og oppnå en langsiktig påvirkning for elevenes resultater og utvikling. Likevel er det også slik at samarbeid har en kostnad, og det krever en investering. Det innebærer at den enkelte gir fra seg noe av sin individuelle frihet (Moltubak, 2016, s. 25).

Bakgrunnen for valget av denne oppgaven er at vi tidligere jobbet som forskningsassistenter i prosjektet til Two Teachers. Two Teachers er et forskningsprosjekt i regi av Lesesenteret i Stavanger, som undersøkte effekten av økt lærertetthet ved å sette inn en ekstra lærer i norsktimene i begynneropplæringen (Solheim, 2021). Resultatet av dette prosjektet ble at en ekstra ressurs i den

første lese- og skriveopplæringen ikke nødvendigvis førte til et større læringsutbytte for elevene. En av faktorene til dette mener prosjektet er fordi det har vært for lite samarbeid mellom lærerne, og at en ekstra lærer i seg selv ikke er nok (Solheim, 2021). Vi vil derfor undersøke hvordan et lærerteam samarbeider om den første lese- og skriveopplæringen.

Som kommende lærere ønsker vi å lære mer om hvordan samarbeid kan påvirke undervisningen og opplæringen elevene får, men også hvordan det påvirker vår praksis. Dette er relevant og viktig for oss i jobben som lærere. Vi vet at den første lese- og skriveopplæringen er kompleks og består av mange områder og deler som skal ivaretas, blant annet tilpasset opplæring og tidlig innsats. Dette kommer tydelig fram i opplæringslova:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3).

«Skolen skal sørge for at elever på 1.- 4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, raskt får egnet intensivopplæring. Bestemmelsen i opplæringslova §1-4 og friskoleloven §3-4b er noe som skolen er pliktig til å følge raskt opp» (Opplæringslova, 1998, §1-4).

Det å tilpasse den første lese- og skriveopplæringen betyr å tilrettelegge med varierte læringsressurser og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen. Det er viktig at læreren systematisk kartlegger elevenes behov og setter inn egnede tiltak på bakgrunn av det i jobben med tidlig innsats. Det kan være krevende for enkeltlærere å få dette til i den første lese- og skriveopplæringen, og vi er derfor nysgjerrige på hvordan samarbeidet kan bistå i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elevene og iverksette tiltak tidlig slik opplæringslova (1998) sier.

1.2 Oppgavens problemstilling

Dette prosjektet undersøker hvordan lærersamarbeid kan påvirke undervisningen og opplæringen elevene får i lesing og skriving de første årene på skolen. Problemstillingen er derfor følgende:

“Hvordan samarbeider lærerteam om den første lese- og skriveopplæringen?”

Gjennom intervenerende fokusgruppeintervjuer vil vi se nærmere på hvordan kollegasamtaler kan bidra og påvirke teamsamarbeid om den første lese- og skriveopplæringen, og hvordan dette eventuelt påvirker opplæringen elevene får i begynneropplæringen. Vi har valgt å bruke følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva samarbeider lærerteamet om i den første lese- og skriveopplæringen?*
2. *Hvordan påvirker samtaler og faglige diskusjoner teamsamarbeidet?*
3. *Hvordan påvirker samarbeidet til lærerteamet den første lese- og skriveopplæringen?*
4. *Hvordan opplever lærerteamet at samarbeidet fungerer?*

Forskningsspørsmålene er med for å styrke problemstillingen, og for å styrke arbeidet med å finne relevant teori, forskning og funn fra vårt eget datamaterialet. I tillegg skal forskningsspørsmålene sørge for at vi oppnår detaljert kunnskap (Høgheim, 2020, s. 42). Gjennom samtaler med et lærerteam vil vi følge deres utvikling i samarbeidet, og se på hvilke måter dette eventuelt påvirker den første lese- og skriveopplæringen for elevene. Vi skal ha fokus på hvordan de samarbeider gjennom refleksjoner og faglige diskusjoner. I tillegg undersøker vi hvordan de samarbeider konkret om den første lese- og skriveopplæringen og om de oppnår en helhetlig opplæring som er tilpasset til elevene og fanger opp de elevene som trenger tidlig innsats.

1.3 Avgrensning og klargjøring av begreper

I oppgaven vil det benyttes ulike ord for begrepene lærersamarbeid, lese- og skriveopplæringen og lærerteam. Her kommer en kort redegjørelse for hvordan disse begrepene er brukt og forstått i denne oppgaven.

Den første lese- og skriveopplæringen har lenge vært en av de viktigste oppgavene skolen har, og er en stor del av begynneropplæringen (Hekneby, 2011, s. 46). I løpet av de to første årene på skolen legges store deler av grunnlaget for elevenes videre utvikling (s. 186). Lese- og skriveutviklingen er parallelle prosesser (Palm & Michaelsen, 2018, s. 140). Derfor har vi valgt å se de i sammenheng med hverandre. Vi legger vekt på en systematisk og helhetlig lese- og skriveopplæring som bidrar til utvikling, samtidig som det kan være med på å bidra til motivasjon og engasjement. Det er flere viktige aspekter ved den første lese- og skriveopplæringen, men vi har ut fra datamaterialet valgt å fokusere på den tekniske lese- og skriveopplæring, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Med den

tekniske lese- og skriveopplæringen mener vi det som senere beskrives i de fem dimensjonene utviklet av Lundberg og Herrlin, som både handler om innkoding, avkoding, motivasjon, formidling og forståelse (Lundberg, 2010 og Lundberg & Herrlin, 2008). Vi er klar over at det er flere viktige aspekter som påvirker den første lese- og skriveopplæringen, som for eksempel lekser, læringsmateriell og digitale resurser.

Gjennomgående i denne oppgaven bruker vi begrepene sterke og svake elever. Vi definerer sterke elever som de elevene som i høy grad mestrer den ordinære opplæringen i lesing og skriving. Disse elevene kan ofte lese og/eller skrive før de starter på skolen eller tilegner seg disse ferdighetene raskere enn forventet progresjon. Svake elever definerer vi som elever som står i fare for å bli hengende etter og som ikke følger den forventede progresjonen i den ordinære opplæringen. Det kan på mange måter virke negativt å omtale elevene som sterke og svake, men dette er begreper som både blir brukt i pensum og av informantene i dette prosjektet. Vi har derfor valgt å bruke begrepen i oppgaven vår.

Med begrepet lærersamarbeid mener vi samarbeidet lærerne har seg imellom. I skolen kan det være flere former for samarbeid som for eksempel hjem-skole-samarbeid eller samarbeid blant elever. Dette er også interessant og viktig, men vi skal i denne oppgaven kun se på hvordan lærere i et team samarbeider om den første lese- og skriveopplæringen. Skolearbeid er lagarbeid (Moltubak, 2016, s. 28). Videre vil vi se på om lærersamarbeidet i teamet påvirkes av intervjuene. Begrepet «team» kan forklares som at «team er en liten, flerfaglig sammensatt gruppe med et felles formål der medlemmene opplever felles ansvar for at de oppnår resultater» (Assmann, her gjengitt i Nebb & Grendstad, 2009, s.118). Når vi i denne oppgaven skriver lærerteam henviser vi til de tre informantene våre som utgjør et lærerteam. Team i skolesammenheng blir gjerne omtalt som alle lærere og ansatte som jobber sammen på et trinn i skolen. Uavhengig hvor mange klasser dette trinnet består av. Det kan være en a, b og c klasse som har hver sin kontaktlærer i tillegg til at det jobber andre lærere og ansatte sammen på trinnet som kan utgjøre hele teamet. I denne oppgaven kommer vi ikke til å ha fokus på andre ressurser som jobber på trinnet, annet enn de tre kontaktlærerne.

1.4 Organisering av oppgaven

Opggaven er organisert i seks kapitler og videre følger en leseveiledning.

Kapittel 1 Innledning - denne leseveiledningen utgjør avslutningen på dette kapitlet som er en innledning til studien. Her har vi blant annet presentert oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 Teori og tidligere forskning - Teorien presenteres gjennom relevant teori og tidligere forskning for å belyse problemstillingen, og som senere anvendes i analysen. Vi har valgt å dele teorien inn i følgende hovedtemaer: samarbeid og den første lese- og skriveopplæringen. Samarbeid har vi valgt å dele inn i godt samarbeid, teamsamarbeid og kollegasamtaler. Lese- og skriveopplæringen er delt inn i teknisk lese- og skriveopplæring, tilpasset opplæring og tidlig innsats.

Kapittel 3 Metode - I dette kapitlet gjør vi først rede for kvalitativ forskningsdesign som vi bruker i vårt forskningsprosjekt. Videre beskriver vi gjennomføringen av intervju, utvalg og analysen av funnene. Til slutt ser vi på validitet og reliabilitet til metoden og diskuterer forskningsetiske hensyn.

Kapittel 4 Analyse - Gjennom en tematisk analyse av datamaterialet presenterer vi funnene våre ut fra intervjuene, for å besvare problemstillingen. Vi har valgt å dele det inn de to hovedkapitlene samarbeid og lese- og skriveopplæringen. Samarbeid er delt inn i praktisk samarbeid og faglig og reflekterende samarbeid. Den første lese- og skriveopplæringen er inndelt i tre: teknisk lese- og skriveopplæring, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Inndelingene er basert på kategoriene vi har utformet gjennom en tematisk analyse av funnene.

Kapittel 5 Drøfting - Vi diskuterer og drøfter empirien mot teori og tidligere forskning. Vi har valgt å drøfte gjennom de fire forskningsspørsmålene for å forsøke å besvare problemstillingen. I de ulike spørsmålene drøfter vi funnene fra intervjuene og forsøker å se hvordan det kan styrke samarbeidet og lese- og skriveopplæringen, samtidig er vi kritiske til funnene og veien videre.

Kapittel 6 Konklusjon - Mot slutten av oppgaven oppsummerer vi studien med de mest sentrale funnene. I tillegg ser vi på hvordan denne studien er relevant for oss som kommende lærere, og for videre forskning.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal vi se nærmere på tidligere forskning og aktuell teori om den første lese- og skriveopplæringen og lærersamarbeid. Det vil være et viktig bidrag for å belyse problemstillingen og fungere som et rammeverk for analysen og diskusjon av empirien vi har samlet. Vi skal først beskrive vårt litteratursøk, før vi presenterer tidligere forskning gjort på lærersamarbeid og den første lese- og skriveopplæringen. Til slutt har valgt å strukturere teorien inn i flere underkategorier. Strukturen i dette kapittelet er basert på den tematiske analysen vi har gjort av datamaterialet vårt etter intervjuene av lærerteamet. Vi skal først beskrive hva samarbeid er i følgende temaer: godt samarbeid, teamsamarbeid og kollegasamtaler. Videre har vi valgt å strukturere teori om den første lese- og skriveopplæringen i følgende temaer: teknisk lese- og skriveopplæring, tilpasset lese- og skriveopplæring og tidlig innsats i den første lese- og skriveopplæringen fordi dette er temaer informantene trekker fram.

2.1 Litteratursøk

Her viser vi en oversikt over søk på relevant forskning og teori. Litteratursøket er for å kunne evaluere teorien og forskningen med de begrepene som er brukt i vår oppgave.

Litteraturgjennomgangen er det arbeidet man utfører for å knytte forskningen til et større teoretisk og empirisk fagfelt og til annen forskning (Fink, 2014; Hart, 1998) i (Høgheim, 2020, s.62). Det gir en bredere forståelse av forskningsspørsmålene. Vår forskning er eksplorerende, og handler om å skape kunnskap om et felt, mennesker eller fenomener uten klare antakelser om hva vi kommer til å observere eller oppdage. På den måten samler vi inn rik og detaljert tekstdata (s. 130).

Litteratursøket tar for seg de temaene og begrepene som er mest hensiktsmessig i vår oppgave. Gjennom et tradisjonelt litteratursøk har vi først brukt et søkeord, en søkealgoritme i ulike databaser og til slutt har vi måtte gjøre utvelgelse for hvilke kilder som er relevant for oppgaven vår (s. 64). Vi har stort sett benyttet oss av Oria og ERIC. Det har vært viktig å søke på ord som er relevante for vår problemstilling. Vi har gjort søk både innenfor samarbeid og den første lese- og skriveopplæringen, både på norsk og engelsk. I tillegg har vi søkt mer detaljert på blant annet tilpasset opplæring, tidlig innsats og team. Nøkkelbegrepene vi har brukt er samarbeid, den første lese- og skriveopplæringen og lærerteam. Videre har vårt generelle søkeord vært lærersamarbeid i den første lese- og skriveopplæringen.

I våre søk har vi benyttet oss av ordstamme etterfulgt av trunkeringstegn som for eksempel «samarbeid* og leseopplæring*». I tillegg for å få mer presise søk har vi brukt AND mellom ordene vi har søkt som for eksempel «samarbeid AND lærer». For å utvide søket vårt har vi også søkt på engelsk og da har vi benyttet oss av ord som «teacher collaboration». Vi har benyttet oss av både nyere og eldre forskning som vi mener er relevant for oppgaven. Det har blitt gjort mye forskning på begge feltene, noe som gjør det interessant for oss å se hva og hvordan det har utviklet seg. Samtidig er det ikke skrevet mye forskning som kombinerer lærersamarbeid og den første lese- og skriveopplæringen, og det gjør det interessant for oss å belyse og forske på dette temaet.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Samarbeid

Meld.St.30 (2003 – 2004) kom rett etter at den norske skolen hadde fått dårlige resultater på internasjonale undersøkelser. For å endre resultatene ble samarbeid en viktig faktor. Denne Stortingsmeldingen poengterte at det kollegiale samarbeidet er viktig for å sikre skoleutviklingen. Samarbeid er nødvendig for skoleutvikling, da samarbeid er av stor betydning for å kunne tilpasse seg et stadig mer mangfoldig og kunnskapskrevende samfunn. I de senere årene har det kommet flere Stortingsmeldinger som trekker fram samarbeid som en viktig faktor i skolen. I Meld.St.21 (2016-2017, s. 26), *lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, ble det påpekt hvordan samarbeid kan skape kvalitetsutvikling. Det å være en del av et fellesskap som er velfungerende viser seg å være avgjørende for at læreren kan utvikle egen undervisningspraksis. For å sikre at opplæringstilbudet ivaretar alle elevenes forutsetninger og er likeverdig, er det avgjørende med et profesjonelt fellesskap som tar et kollektivt ansvar for elevenes trivsel og læring (s. 33). I Meld.St.14 (2019-2020) ble det lagt vekt på hvor viktig læring er for lærere, og at lærere daglig bør få læringsrike arbeidsoppgaver. Læreren bør også bli satt overfor utfordringer som kan løses sammen med kollegaer (Meld.St.14, 2019-2020, s.14).

I læreplanen trekkes profesjonsfellesskapet fram som viktig for lærer- og skoleutviklingen. Overordnet del i læreplanen sier at skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Det er avgjørende at alle ansatte i skolen aktivt deltar i det profesjonelle læringsfellesskapet. Velutviklede strukturer for samarbeid fremmer en læringskultur, i

tillegg til støtte og veiledning mellom kollegaer. Ved å bruke forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger for målrettede tiltak vil man kunne oppnå et læringsfellesskap. I tillegg sier læreplanen at lærere må samarbeide med kollegaer for å utvikle seg faglig og pedagogisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det påpekes også at lærere som diskuterer og samhandler i fellesskap vil øke sin faglige kompetanse. Overordnet del i læreplanen sier også følgende om lærersamarbeid: “Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Andy Hargreaves har gjort en studie med fokus på hvordan et lærersamarbeid kan fungere i både formelle og uformelle settinger, enten når det er planlagte eller ikke planlagte aktiviteter (1996, s.201). Effektive samarbeidskulturer kjennetegnes først og fremst av en spontanitet ved at lærerne er en sosial gruppe som utvikler og opprettholder relasjonen selv. I tillegg kjennetegnes det av en frivillighet ved at lærerne selv ser nytteverdien gjennom erfaring, personlig referanse og overbevisning, ved at samarbeidet både er nyttig og hyggelig. Samarbeidskulturen er utviklingsorientert for å utvikle egne initiativer ved å dra nytte av egen faglig trygghet og profesjonelt skjønn (Hargreaves, 1996, s. 201).

Ifølge Talis-undersøkelsen gjennomført i 2018 er samarbeid mellom lærere i første rekke preget av praktiske og koordinerende aktiviteter, som for eksempel deltakelse på teammøter, utveksling av undervisningsmateriell og diskusjon om utviklingen til enkeltelever (Carlsten, Throndsen & Björnsson, 2020, s. 11). Samarbeid direkte knyttet til undervisningskonteksten forekommer langt sjeldnere. For eksempel svarer nesten hver fjerde lærer at de aldri observerer andre læreres undervisning og gir tilbakemelding. Slikt samarbeid anses som svært godt egnet til å utveksle kunnskap som kan bidra til å forbedre undervisningen til lærerne. Nærmere halvparten av lærerne svarer imidlertid at de ofte deltar i faglig kompetanseutvikling sammen med kollegaer. På dette området skiller Norge seg ut ved å ha den høyeste andelen lærere som deltar i faglig kompetanseutvikling sammen med kollegaer (Carlsten, Throndsen & Björnsson, 2020, s. 11). Dersom vi sammenligner med tidligere TALIS-undersøkelser, ser vi at det er registrert en positiv utvikling når det gjelder samarbeidsaktiviteter der lærere diskuterer utviklingen til enkeltelever, samarbeider med andre lærere ved skolen om elevvurdering og deltakelse i faglig kompetanseutvikling (s.11).

Ifølge artikkelen “How teachers experience collaboration” av Tamara Olena Tallman viser samarbeid seg å være et viktig verktøy for faglig utvikling og sentralt for å skape muligheter for lærere til å reflektere over egen praksis. Lærerne i denne studien kom fram til at samarbeidet ga dem tillit, og at de var mer åpne med kollegaene sine og utviklet lærerkunnskap.

Forskningsdeltakerne opplevde at det å bygge en samarbeidskultur hadde en effekt på faglig og personlig vekst. Tallman peker på at denne studien gir mulighet til å se hvordan lærerdrevne samarbeidsmuligheter kan ha positiv effekt på det profesjonelle læringsfellesskapet (Tallman, 2021).

Hvordan lærerne bruker tiden de har i fellesskap er avgjørende, og ikke antall timer lærerne tilbringer på skolen (Haugan, 2014). Det er imidlertid ikke tiden i seg selv som er avgjørende. Det handler derimot om hvordan lærerne organiserer arbeidet innenfor den tiden man har til rådighet. Noen klarer å få til samarbeidet med minimalt av såkalt fellestid; andre trenger mer. Lærere må ha tilstrekkelig fellestid for å kunne ta ansvar for undervisningen i fellesskap. På de skolene hvor lærerne jobber sammen i team utviklet de en høyere grad av trivsel med arbeidet, ved at de jobber i en kollektiv arbeidsform (Haugen, 2014).

Ifølge Eli Tronsmo har lærernes samarbeid betydning for elevenes utbytte av både opplæringen, trivsel på skolen og læringsutbytte (2020). Samtidig sier Tronsmo at det er ikke nødvendigvis slik at alt samarbeid er bra samarbeid. Det er ikke slik at samarbeid oppstår av seg selv ved at lærere sitter sammen i et rom. I tillegg sier hun at det er påvist sammenhenger mellom produktive lærerfellesskap og elevenes resultater.

2.2.2 Den første lese- og skriveopplæringen

Forskning peker på at elever som er motiverte for å lese, utvikler leseferdigheter raskere enn elever som er mindre motiverte (McBreen & Savage, 2020). Kunnskapen vi har om utvikling av leseferdigheter gir en indikasjon på at elevenes leseutvikling har en sammenheng med motivasjonen for å lese. Tiltak som iverksettes der målet er å øke motivasjonen til elevene vil også kunne gi bedre leseferdigheter (McBreen & Savage, 2020).

Skriving ved skolestart er avgjørende for elevenes utvikling av leseferdigheter (Håland, Hoem & McTigue, 2019). Funn viser at det er store forskjeller på lærernes skrivepraksiser i undervisningen. Blant annet viser det seg at 19% av lærere ikke gir 1.klassinger mulighet til å skrive egne tekster.

Dette begrunnet de med at de heller prioriterte leseferdighetsoppgaver, leseferdighetsutvikling, og at de opplevde mangel på pedagogisk innholdskunnskap om hvordan man kan implementere hensiktsmessig skriving. Det viser seg at lærerne opplevde et press om å prioritere grunnleggende leseferdigheter, og mente at mer hensiktsmessig skriving oppstår i etterkant av dette. Forskningen viser at man bør vektlegge fordelene ved tidlig skriving (Håland, Hoem & McTigue, 2019). Det er gjort forskning på effektiviteten av en tidlig leseintervensjon. Funn i studien tyder på at elever som er i faresonen kan tjene på intensiv og tidlig opplæring (Solheim et al., 2018). Ved at denne opplæringen er kombinert med opplæring i bokstavkunnskap og eksplisitt undervisning i ordgjenkjenning, fonetisk avkodning, fri staving, sammenhengende tekstlesing og delt lesing.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er en internasjonal studie som kartlegger og sammenligner leseferdighetene til elever rundt 10-års alderen. Hovedfunnene fra den norske rapporten gjort av PIRLS 2016 viser at norske elever på 4. og 5.trinn har en klar framgang i leseferdigheter sammenlignet med samme undersøkelse gjort i 2011 (Gabrielsen et al., 2017). I tillegg viser undersøkelsen at elevene har gode ferdigheter når det gjelder lesing på internett, sammenlignet med elever i andre land. Likevel er det fremdeles slik at jenter leser bedre enn gutter. Flerspråklige elever har også gjort framgang siden 2011, men er fortsatt svakere enn enspråklige elever. Hovedfunnene fra PIRSL 2016 indikerer altså at lesekompetansen til norske elever er på et høyt nivå, og at vi i de siste årene har gjort framgang.

Et annet interessant funn fra PIRLS-undersøkelsen er lærerens betydning for elevenes leseopplæring (Gabrielsen et al., 2017). Undersøkelsen viser at erfaringsdeling med kollegaer og samarbeid om å utvikle undervisningen kan ha sammenheng med elevenes kompetanseutvikling i lesing. Resultatene viser at de lærerne som samarbeider mest også har elever med best gjennomsnittlig leseskår. I tillegg ser man at skoler med høy vektlegging av læringsutbytte har elever med noe høyere leseskår enn skoler med middels vektlegging.

Det er gjort forskning på både lærersamarbeid og den første lese- og skriveopplæringen.

2.3 Teori om samarbeid

Samarbeid har blitt en større og viktigere del av lærerhverdagen. Lærerrollen har utviklet seg til en mer kollektiv utøvelse av yrket. Dette kommer fram gjennom nyere forskning på samarbeid, rammer for læreres arbeidsvilkår og myndighetenes intensjoner for samarbeid. I norsk grunnskole i dag eksisterer det en kollektiv lærerrolle (Kvam, 2018, s. 11). Skolen har et ønske om tettere samarbeid (Buli-Holmberg, 2021, s. 40). Samarbeid i skolen er altså både pålagt og ønsket. Det forutsetter at lærere deltar aktivt i samarbeidet og videreutvikler sin samarbeidskompetanse. Samarbeidskompetanse handler om lærerens ferdigheter, holdninger og kunnskaper om samarbeid. Vi skal nå se nærmere på hva som kjennetegner et godt samarbeid og hvordan dette kan foregå i lærerteam. I tillegg skal vi se nærmere på hvordan kollegasamtaler kan bidra til et faglig og reflekterende samarbeid.

2.3.1 Godt samarbeid

Hva som oppleves som et godt samarbeid vil selvsagt variere ut fra deltakerne i samarbeidet og hvilken oppgave som samarbeides om. Vi har likevel valgt å prøve å definere hva et godt samarbeid kan være, og har derfor valgt å ta utgangspunkt i det Moltubak (2016, s. 24) sier om dette. Han sier at et godt samarbeid ikke handler om at alle arbeidsoppgaver skal utføres i fellesskap, men at man har balanse mellom individuelle og felles oppgaver, og at man har klare avtaler om hvem som skal gjøre hva. Moltubak sier at i et godt samarbeid er det stort rom for individuelt arbeid, fordi mange arbeidsoppgaver løses bedre av en person enn mange (Moltubak, 2016, s. 25). I et godt samarbeid vurderer man hele tiden hva som er den mest hensiktsmessige arbeidsformen, og man varierer mellom individuelt og felles arbeid (s. 26). Et godt samarbeid handler om at man har balanse mellom individuell frihet og fellesskapets krav og strukturer. Fellesskapet må ivareta de kvalitetene, evner og ferdigheter hver enkelt besitter (s. 27). Det er altså viktig å forstå at godt samarbeid ikke handler om å gjøre alt sammen hele tiden, men heller en variasjon og balanse mellom individuell og felles jobbing.

Et godt samarbeid, som man ønsker at skal vare over tid, forsøker ikke å skape vinnere og tapere, men heller å finne løsninger som kombinerer det beste av alle ideene som er gode (Moltubak, 2016, s. 35). Gode ideprosesser i samarbeid kjennetegnes av man ofte ikke husker hvem som hadde den opprinnelige ideen, men heller noe man kom fram til i fellesskap. Et eksempel kan være at en lærer på teamet kommer med et forslag, en annen supplerer, og plutselig har man skapt noe som ikke fantes fra før (s. 55). Gode ideer kommer sjeldent alene og vokser når de deles med andre (s. 152). Det er

ofte et resultat av at man har koblet sammen to kjente størrelser. Derfor er det enklest å skape nye ideer i fellesskap med andre (s. 56). Et godt samarbeid handler i hovedsak om en balanse mellom individuelt og felles arbeid, i tillegg til å kombinere det beste fra alle deltakerne i samarbeide slik at de beste ideene kommer fram.

Samarbeid, fellesskap og teamwork kan gi mange fordeler, inkludert mer effektivitet, bedre resultater, moralsk støtte, bedre motivasjon, forpliktelse til endring, ansatte som blir værende i jobben, perspektivmangfold og målbevissthet i møte med hindringer eller skuffelser. En samarbeidskultur inneholder også muligheten for en mer langsiktig påvirkning som ikke er avhengig av en eller to talentfulle personer som kan forsvinne like fort som de kom (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 37). Skolearbeid er lagarbeid (Moltubak, 2016, s. 28). Vi må vite mer om de forskjellige måtene lærere kan samarbeide på. I tillegg til hvordan de gjør det, om hvor effektive disse ulike tilnærmingene er, og om de egner seg for kulturene som tar dem til seg, og for formålene de benyttes for. Ved å vite mer om disse tingene kan lærerprofesjonen bli preget av mer samarbeid, bli mer profesjonell, og å ha best mulig innvirkning på alle elever og fremtidens samfunn (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 38).

Samarbeid kan deles inn i formelt og uformelt samarbeid (Hargreaves, 1996, s. 204 - 205). Formelt samarbeid handler om det samarbeidet som er obligatorisk og avtalt. Dette kan kjennetegnes av en slags påtvungen kollegialitet og av lite frivillighet og spontanitet fra lærernes side. Ofte er dette påvirket av en høy grad av administrativ regulering og samarbeidet blir sett på som obligatorisk. Dette fører til at det gir lite rom for frivillighet og individuelt arbeid (Hargreaves, 1996, s. 204 - 205).

Det uformelle samarbeidet kan oppstå ut fra lærerens egen frivillighet eller ønske ettersom det er behov for å samarbeide (Kvam, 2018, ss. 14-15). Ifølge Andy Hargreaves kjennetegnes et godt samarbeid først og fremst av spontanitet ved at lærerne er en sosial gruppe som utvikler og opprettholder relasjonen selv (1996, s. 201). I en god samarbeidskultur er samarbeidet sjeldent en timeplanlagt aktivitet som kan fastsettes til visse steder eller tidspunkter. Faste møter og tider inngår i samarbeidet, men det er ikke det som er et framtrødende element i samarbeidet. Det meste av samarbeidet foregår i korte, hyppige møter som kan være et ord i forbifarten, takk og ros, tilbud om å bytte klasser, forslag til nye ideer, uformelle diskusjoner om nye undervisningsopplegg og drøfting av problemer. Likevel peker Hargreaves på at det også kan oppleves som en usikkerhet og en uforutsigbarhet av hva som kommer ut av samarbeidet når lærerne selv bestemmer hva som skal gjøres (s. 202).

Selv om vi nå skal beskrive hva som kjennetegner et godt samarbeid er det likevel viktig å nevne at samarbeid har en kostnad, og at det krever en investering fra deltakerne. Det innebærer at individet gir fra seg noe av sin individuelle frihet (Moltubak, 2016, s. 25). I tillegg er samarbeid en risiko. Den enkelte lærer kan ha erfaringer med at det å invitere til samarbeid er bortkastet, og kan derfor gå glipp av muligheter for godt samarbeid som bidrar til utvikling. For å unngå at denne risikoen tar for mye fokus fra samarbeidet er det viktig at de som deltar i samarbeidet viser hverandre respekt og tillit. Moltubak legger også vekt på at respekt og tillit er viktig i ethvert menneskelig fellesskap (s. 52). I tillegg er kompromisser en del av et samarbeid. Alle som deltar i samarbeid, må både gi og ta (s. 35). Et annet type kompromiss handler om å skape nye ideer ut fra et utgangspunkt som kanskje ikke er helt forenelig (Moltubak, 2016, s. 39). Profesjonell uenighet handler om at man har ulik faglig begrunnelse for meningene sine (Moltubak, 2016, s. 38). Hensikten er ikke å bli enige, men å jobbe med uenighetene. Det kan være positivt og føre til en mer reflekterende diskusjon som kan bidra til å utfordre og utviklet teamet faglig og til å utvikle profesjonsutøverne i profesjonsfellesskapet (Kvam, 2018, s. 12). Det handler om å koble sammen det som er felles intensjon og skape et helt nytt forslag ut fra det som var ulikt (Moltubak, 2016, s. 39). Dersom man klarer å samarbeide til tross for ulikhetene blir dermed helheten summen av delene. På samme tid kan samarbeid også føre til gruppetenkning og at man rømmer fra personlig ansvar, og at kritisk tenkning undertrykkes (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 38). Samarbeid kan altså bidra til, og legge til rette for utvikling og gode ideprosesser dersom man ikke lar kostnadene og risikoen ta for mye av oppmerksomheten.

I et godt samarbeid har man en balanse mellom arbeidsmåter og arbeidsoppgaver. I tillegg kan samarbeid preges av enten frivillighet eller som noe påtvunget. Dette henger sammen med at samarbeidet kan deles inn i formelt og uformelt samarbeid. Ved at samarbeidet er uformelt kan lærerne bestemme hva de skal samarbeide om selv og de kan derfor lettere se nytteverdien av samarbeidet. Dette kan være med på å påvirke samarbeidet, og i et godt samarbeid er man avhengig av alle deltakerne må gi og ta.

2.3.2 Teamsamarbeid

På mange skoler er lærerne pålagt å samarbeide i team av ulik størrelse, også informantene i vårt prosjekt. Organiseringen av lærersamarbeid kan inkludere hele personalet, eller utvalgte grupper som består av lærere på tvers av trinn. På et trinnivå kan samarbeidet omfatte det som angår hele klassetrinnet som for eksempel utvikling av planer, lekser eller ukeplaner (Kvam, 2018, s. 12). Slike grupper kalles ofte for "team" (Assmann, her gjengitt i Nebb & Grendstad, 2009, s.118). Dette

gjelder også lærerteamet i dette prosjektet der alle tre informantene er kontaktlærere på samme trinn, og alle har de samme arbeidsoppgavene.

Et godt teamsamarbeid krever kunnskap og ferdigheter (Nebb & Grendstad, 2009, s. 124). For å utvikle ferdigheter i teamsamarbeid trengs det ifølge Levin og Rolfsen (2006) faglig begreper om teamets prosesser og funksjoner. Forståelse av at effektivt samspill i team gir grunnlag for personlig og faglig utvikling, for individuell og kollektiv læring. I tillegg må det være en forståelse av at alle team må ledes, men ikke nødvendigvis av samme person til enhver tid. Det kan variere hvem på lærerteamet som leder samarbeidet, men alle må være med å bidra. I tillegg må det være en forståelse av at alle i teamet er like mye verdt og like viktige for teamets målarbeid (Nebb & Grendstad, 2009, s. 123). Godt teamsamarbeid avhenger også av skolens ledelse. Det er mange faktorer som kan virke inn på et teamsamarbeid og mange peker på hvor viktig ledelsen er for samarbeidet. Vi er klar over at dette er viktig, men vi har grunnet oppgavens omfang ikke hatt fokus på hvordan ledelsen virker inn på teamet vi har forsket på.

Effektivt teamsamarbeid forutsetter profesjonell kunnskap om arbeidsprosesser og teametablering i team. Derfor bør det være klare skiller mellom hva som er driftsoppgaver og hva som er utviklingsoppgaver slik at det blir enklere å skille mellom prioriterte arbeidsoppgaver for teamet (Nebb & Grendstad, 2009, s. 127). I boken *Schools that learn – A fifth discipline resource* (2000) beskriver Peter Senge hva som er særpreget for effektive team. Effektive team har et profesjonelt lederskap, de har et læringsfremmede miljø, de har fokus på undervisning og læring, de har felles visjoner og mål, de har hensiktsmessig undervisning, de har høye forventninger som formidles direkte til elevene, de er effektivt organisert, de gir positive bekreftelser, de gir underveisvurdering, de jobber mye med hjem-skole samarbeid, de er opptatt av elevenes rettigheter og ansvar og ikke minst er de opptatt av en lærende organisasjon (Nebb & Grendstad, 2009, s. 123).

Teamets rolle er grunnleggende i forhold til samarbeidsdimensjonen. For å kunne jobbe med effektivt utviklingsarbeid må vilje og motivasjon være til stede på områder som planlegging, samarbeid og forandring (Nebb & Grendstad, 2009, s. 123). Ved å være bevisst på sin egen vilje og motivasjon vil man kunne jobbe med sin egen modus og innstilling til arbeidsoppgaver. Teamets deltakere påvirkes av hverandre gjennom modus (Moltubak, 2016, s. 61). Å jobbe med modus handler om å at den enkelte blir bevisst på hvilken innstilling man må ha til de ulike arbeidsoppgavene, slik at man blir mest mulig effektiv. For å oppnå en møtekultur er det viktig at teamet jobber med en felles modus (s. 61). Når lærerne selv har definert sine styrker, blir det lettere

for kollegaene og spille på dem. Alle i samarbeidet har et ansvar for å vektlegge de positive styrkene og aspektene ved kollegaens verdier. Ved å tolke den andre i beste mening bidrar det til at man skaper en kultur som verdsetter ulikheter (Moltubak, 2016, s. 62).

Samarbeid i team kan foregå gjennom ulike samarbeidskulturer, men i denne oppgaven er fokuset på lærerteam bestående av kontaktlærere på samme trinn. For å oppnå et effektivt team bør deltakerne i teamet ha en felles modus og klare skiller mellom arbeidsoppgaver, blant annet mellom praktiske driftsoppgaver og faglige utviklingsoppgaver i samarbeidet. I tillegg er det avgjørende hvilken innstilling og visjon lærerteamet har om et felles mål gjennom samarbeidet. Lærerteamet har felles ansvar for å oppnå resultater.

2.3.3 Kollegasamtaler

Det er dokumentert at lærersamarbeid i praksis utgjør en del av lærerens arbeidsoppgaver i dagens grunnskole. Det er ofte satt hvor mye tid som brukes, hvordan samarbeidet blir organisert og hvilke former for samarbeid som skal eksistere (Kvam, 2018, s. 30). Lærerens kommunikasjonsferdigheter har stor betydning for samarbeidskompetansen. Det bidrar til å skape gode betingelser for både å etablere og vedlikeholde samarbeidet (Buli-Holmberg, 2021, s. 41). Når lærere samtaler om undervisning, vil samtalen ha ulike egenskaper. Noen samtaler kan ha karakter av at lærere gir informasjon til hverandre, undervisningsaktiviteter blir koordinert og avklart, og at episoder fra undervisningen blir beskrevet eller gjenfortalt (Kvam, 2018, s. 15). Andre samtaler kan invitere til analyse av pedagogiske situasjoner og til kritisk refleksjon. I et lærerteam er det viktig å drøfte utvikling av læringsmiljøet med søkelys på elevenes motivasjon og trivsel for læring (Buli-Holmberg, 2021, s. 49).

Kollegasamtaler kan være et potensielt verktøy for utvikling av bedre undervisning (Buli-Holmberg, 2021, s. 49). Argumentasjonen for at dette kan være et godt verktøy handler om at det er et redskap for å identifisere undervisningens bestanddeler, rydde i kompleksiteten, belyse perspektiver, sortere forklaringer og identifisere begrunnelser for handlinger. Dersom kollegasamtaler skal kunne inneha et potensial til utvikling av bedre undervisning, så forutsetter det ulike samtaleaktiviteter som ikke bare handler om praktiske avklaringer og overføring av informasjon. Det bør bevisst søkes etter undringsfokuserende samtaler som er preget av en drøftende og analytisk tilnærming til undervisningsspørsmål (Kvam, 2018, s. 58). Dersom en lærer har

mistanke om at en elev kan stå i fare for å bli hengende etter er det viktig at lærerne drøfter sammen hvordan en systematisk kartlegging kan gjennomføres. Videre må man sammen drøfte resultatene av kartleggingen. I vurderingen videre må man sammen sette noen tiltak som skal prøves ut og evalueres (Buli-Holmberg, 2021, s. 49).

Kollegasamtaler kan ha ulike egenskaper (Kvam, 2018, s. 59). Noen samtaler kjennetegnes av praktiske egenskaper der lærere avklarer hvilke aktiviteter som skal skje, hvordan og hvem som har ansvar for hva og når de skal foregå. Andre samtaler kjennetegnes av analytiske egenskaper. I disse samtalene utforsker lærere sammenhenger og forsøker å forstå ulike pedagogiske situasjoner. Det bør være en sterk bevissthet om at lærere har handlingsrom til å kunne påvirke samarbeidets innhold. Det er lærerne selv som bør bestrebe seg på å gripe de mulighetene som finnes for at samtaler utvikles til analyse og mer kritiske refleksjoner. Det er kvaliteten på samtalene som bestemmer deres potensial.

Analytiske egenskaper i form av problematisering, refleksjon, drøfting og utforskning kan bidra til en bedre samtale og økt utbytte (Kvam, 2018, s. 83). I refleksjonen ligger en selv vurdering som kan føre til bedre forståelse. Denne selvkritiske vurderingsprosessen i kollegasamtalene vil kunne legge grunnlaget for endring og videreutvikling av klasseromspraksisen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 23). Postholm og Jacobsen sier at det er ingenting som er så bra, at det ikke kan bli bedre (s. 141). Dette betyr at lærere vil kunne se muligheter i egen praksis dersom de lar et analytisk og kritisk blikk fange egen praksis og aktivitet i klasserommet. Det betyr likevel ikke at noe må endres dersom det fungerer, men om læreren har en vilje og holdning til å forbedre praksisen, vil nok også mulighetene for dette dukke opp. Hargreaves og O'Connor peker på stolthet og ydmykhet som avgjørende faktorer for et effektivt samarbeid (2019, s. 16). Det bør være en kombinasjon mellom disse. Stolthet handler om at man anerkjenner sin egen ekspertkunnskap og at man tilbyr den til andre. Det blir feil at man holder igjen på grunn av høflighet eller at man er redd for å gjøre eller si noe som gjør noen opprørt. Ydmykhet handler om å anerkjenne at selv om alle har mye viktig å bidra som fagpersoner; er det ingen som vet alt. Det handler om å samle alle sine ideer og innsikt for så å løse det sammen. Det er viktig å undersøke saken sammen i profesjonalitet gjennom samarbeid (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 16).

Myndighetene ønsker samarbeid og de setter samarbeid i sammenheng med utvikling av en bedre skole (Kvam, 2018, s. 33). Endringsarbeid er en prosess som tar tid (Moltubak, 2016, s. 17). Det krever systematisk arbeid mellom de ulike tiltakene man iverksetter. I tillegg handler det om å vite

hvor man vil ende og jobbe målrettet med konkrete mål. En viktig del av utviklingsarbeidet er evaluering (s.18). Slik evaluering kan foregå i kollegasamtaler. Alle tiltak og endringsforsøk må gjennomgås med et kritisk og ærlig blikk. I tillegg er en felles betegnelse for disse strategier. Den enkelte lærers individuelle ansvar, dømmekraft og personlige særpreg i gjennomføring og utforming av undervisning er viktig i skolen (s. 28). Disse endringene må lærerteamet bruke tid på. Moltubak peker på at all endring skjer i en utstrekning av tid (s. 31).

Profesjonsfellesskapet står sterkt i dagens skole (Kvam, 2018, s. 12). Det samsvarer med overordnet del i læreplanen som nevnt i kapittelet om tidligere forskning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er forventet at lærere som profesjonsutøvere stadig skal være i utvikling. Lærere skal begrunne sine valg for undervisningen i tråd med kriterier for hva som er hensiktsmessig undervisning.

Lærersamarbeidet skal være et redskap for dette arbeidet og profesjonsutviklingen. Profesjonelt samarbeid handler om en kvalitetsutvikling. Profesjonsfellesskap legger til rette for at lærerrollen kan utvikles innenfra (Kvam, 2018, s. 12). Det kan blant annet skyldes at lærere og ledere i fungerende fellesskap føler et felles ansvar for alle elevenes læring (Meld. St. 21. (2016-2017), s. 26). I tillegg kjennetegnes lærere og ledere i fungerende fellesskap av at de er opptatt av å dokumentere læringsresultater og arbeider sammen for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres. Videre planlegger de undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, evaluerer effektene på undervisningen og de deler og videreutvikler undervisning som viser seg å være virkningsfull.

Kollegasamtaler har stor betydning for samarbeidet. Disse samtalene kan ha ulike former, men vi ønsker å trekke fram den analytiske samtalen i lærersamarbeidet. I de analytiske samtalene kan lærerteamet bruke profesjonsfellesskapet til å drøfte og utforske sammen. I kollegasamtaler vil evaluering og endringsarbeid kunne sees på gjennom en analytisk tilnærming og tiltak og endringsforsøk vil gjennomgås med et kritisk og ærlig blikk. Dette har alle i teamet et felles ansvar for.

2.4 Teori om den første lese- og skriveopplæringen

Lese- og skriveopplæringen har lenge vært en av de viktigste oppgavene skolen har, og er en stor del av begynneropplæringen (Hekneby, 2011, s. 46). Hekneby sier at de to første årene på skolen legger store deler av grunnlaget for elevenes videre utvikling (s. 186). Elevene som starter i 1.klasse tar med seg kompetanser, ferdigheter, erfaringer og kunnskaper på skolen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 13). I tillegg er de aller fleste elevene motivert for å begynne på skolen. Det er viktig at læreren klarer å ta vare på denne motivasjonen. Bjerke og Johansen sier også at læreren bør utnytte de erfaringene elevene har fra før av og knytte det til undervisningen. Derfor er det viktig at læreren kjenner elevene og får et raskt overblikk over hvor langt hver enkelt elev har kommet i sin utvikling, både fysisk og mentalt (s.14). Mye av det som foregår disse årene kan være vanskelig å ta igjen senere fordi man risikerer at elever som ikke har fått med seg det grunnleggende mister mye av motivasjonen (Hekneby, 2011, s. 46). Selv om man kan fortsette med de samme aktivitetene de følgende årene vil ikke utbytte være det samme grunnet mangel på motivasjon hos elevene. I tillegg krever det å lære seg å lese og skrive at elevene utvikler en mer eksplisitt og bevisst holdning til språket, og den lydmessige oppbyggingen av ordene (Lundberg, 2010, s. 13).

Den første lese- og skriveutviklingen er kompleks, og kan defineres og forstås på flere ulike måter. Vi kan blant annet skille mellom en analytisk og en syntetisk tilnærming til den første lese- og skriveopplæringen (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 167). I tillegg finnes det en rekke modeller og formler for å beskrive den første lese- og skriveopplæringen som vi skal gå nærmere inn på i de følgende delkapitlene. Vi har i hovedsak valgt å gå nærmere inn på de fem dimensjonene om lesing som Ingvar Lundberg og Katrine Herrlin beskriver i sin bok «*God leseutvikling*» (Lundberg & Herrlin, 2008), og de fem dimensjonene Ingvar Lundberg beskriver i boken «*God skriveutvikling*» (Lundberg, 2010). Fordi lesing og skriving utvikles sammen og samtidig har vi valgt å se de i sammenheng med hverandre.

2.4.1 Teknisk lese- og skriveopplæring

Det er viktig å påpeke at selv om vi nå deler lese- og skriveutviklingen inn i dimensjonene utviklet av Lundberg og Herrlin, (2010 og 2008), som kan gjøre at opplæringen framstår uten sammenheng, så henger alle disse delene sammen og påvirkes av hverandre. Selv om dimensjoner som omhandler interesse og forståelse ikke inngår i den tekniske delen har vi likevel valgt å inkludere det i vår beskrivelse. I tillegg vil elever kunne bevege seg fram og tilbake mellom de ulike dimensjonen i løpet av opplæringen. Lese- og skriveutviklingen er parallelle prosesser (Palm & Michaelsen, 2018,

s. 140). Elevenes utforskning av skriftspråket gjennom tidlig skriving og lesing foregår samtidig og påvirker hverandre.

Den første dimensjonen av leseutviklingen handler om fonologisk bevissthet. Lundberg og Herrlin sier at fonologisk bevissthet er en forutsetning for elevenes leseutvikling (2008, s. 14). Det dreier seg i hovedsak om å forstå hvordan bokstavene representerer lyder i språket (s. 13), og handler om å skille ut lyder, trekke sammen lyder og å finne og lage rim. Elevene må kunne lytte ut lyder i talespråket, koble lyden til et bokstavnavn og vite hvordan bokstaven ser ut i både liten og stor form. Dette skal de bruke i egen lesing og skriving. I likhet med lesing har skriving også en teknisk side. Det å kunne forme bokstavene riktig med blyanten eller finne den riktige bokstaven på tastaturet er en forutsetning for å kunne gjøre seg forstått skriftlig (Lundberg, 2010, s. 48). For mange barn vil prosessen til å mestre rettskriving starte med liksomskriving og pseudotekst (s. 52).

Den andre dimensjonen handler om ordavkodning som vil si å kunne identifisere ord helt uten anstrengelse (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 15). Dette henger sammen med det alfabetiske prinsipp, altså at elevene må forstå at bokstavene representerer ulike språklyder i talespråket vårt (Hjellup, 2014, s. 40). Ordavkodning henger sammen med leseforståelse fordi det blir lettere å identifisere vanskelige og nye ord dersom forståelsen av innholdet er til stede. Den andre dimensjonen av skriveutviklingen handler om å utvikle seg fra korte og enkle skriftlige budskap til mer sammenhengende tekst med korrekt setningsbygning (Lundberg, 2010, s. 51). Denne dimensjonen utvikler seg når elevene får flere erfaringer med ulike tekster, for eksempel gjennom mer leseerfaring og undervisning om skriftspråkkonvensjoner (s. 60).

Den tredje dimensjonen handler om leseflyt. Det å lese med leseflyt vil si at eleven kan lese sammenhengende tekster raskt og feilfritt og mestre den belastningen på hukommelsen som lengre setninger kan innebære (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 15). Leseflyt er ikke det samme som automatisering, selv om automatisering må være til stede for å oppnå flyt i lesingen. Det tar ikke lang tid før barn oppdager at skrift og tekst kan være en måte å kommunisere på, for eksempel ved å skrive navnet sitt på en tegning for å vise hvem som har tegnet tegningen (Lundberg, 2010, s. 63). Lundberg sier også at etter hvert som barnets skriveferdigheter utvikles, utvides også mulighetene for å tilpasse og arbeide bevisst med teksten slik at hensikten kommer tydelig fram. Elevene oppnår funksjonell skriving.

«Lesing er et møte mellom leser og tekst, der leseren må være aktiv og konstruktiv» (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 16). Leseforståelse dreier seg om å forstå innholdet i teksten, kunne lese mellom linjene og å kunne hente ut informasjon fra teksten. Det er ikke uvanlig at barn gjetter hva som står

i en tekst dersom de er usikre på ordavkodningen. Det viser at de søker mening i teksten, og ønsker å oppnå en forståelse. Gjennom tekst kan følelser, drømmer, erfaringer, forhåpninger, opplevelser og fantasi uttrykkes og deles med andre (Lundberg, 2010, s. 66). Det vil på sikt kunne være en stor styrke i samfunnet å kunne uttrykke seg presist skriftlig. Dersom man for eksempel er engasjert i en viktig sak, og ønsker å få fram poenger og dele egen erfaring kan dette gjøres gjennom tekstskaping. Hensikten med tekstskaping er å utvikle skriveglede og øke skrivekompetansen, samtidig som den støtter leseopplæringen (Hjellup, 2014, s. 46). Utgangspunktet er gleden over å kunne være kreativ og å kunne kommunisere og produsere egne tekster ved hjelp av skrift.

Det krever både tid og energi å lese en tekst (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18). Det er derfor viktig at elevene er motiverte og har lyst til å lese. Det samme gjelder skriving, det er både anstrengende og krever konsentrasjon (Lundberg, 2010, s. 69). Den siste dimensjonen er derfor motivasjon og interesse. Lærerens oppgave blir da å finne tekster som motiverer elevene til å utforske tekster, skape nysgjerrighet og en positiv og hyggelig atmosfære rundt lesingen (s. 19). Motivasjon er en viktig faktor i lese- og skriveopplæringen. En helhetlig lese- og skriveopplæring legger vekt på meningsfulle tekster og oppgaver. Det er viktig at det gir elevene opplevelser som kan bygge oppunder motivasjonen (Bjerke & Johansen, 2017, s.132).

Dersom en elev ikke opplever noe særlig utbytte av å konsentrere seg eller bruke energi på å skrive er det naturlig at eleven får lyst til å slutte å skrive, og heller gjøre noe annet (Lundberg, 2010, s. 40). Det foreligger altså en risiko for å oppleve at man ikke mestrer skriveutviklingen sammenlignet med andre elever. Skriving er såpass konkret og synlig at det vil være vanskelig for elever å skjule for andre at de ikke mestrer deler av skriveutviklingen. Det kan føre til at elever mister motivasjon og interesse for å både lese og skrive. Lundberg sier at det er viktig at lærere jobber for å skape glede og fellesskap rundt skriving og lesing (s. 69). Det er altså avgjørende at lærerne klarer å finne en balanse mellom å la elevene "liksomskrive" basert på egen fantasi uten regler og røde streker under ord som er skrevet feil, og fokus på rettskriving og korrekt setningsoppbygging. Ifølge Lundberg kan skriving være et redskap i å uttrykke tanker og meninger, og en måte å bli bevisst på seg selv. Når vi skriver ned tankene våre blir vi bevisste på egne tanker, og bidrar til at vi må være presise og uttrykke tydelig det vi vil få fram. Dersom lærerne er altfor opptatte av rettskriving og det å påpeke feil i tekstene elevene produserer vil det kunne skape motvilje hos elevene. Det er derfor viktig at vi lar elevene skrive og uttrykke seg i alle fag (Lundberg, 2010, s. 42).

Lesekompetanse er mer enn å knekke lesekode, og favner bredt. Lesing er alt fra lesekultur til avkoding, fra språklig bevissthet til ordforråd, fra lesestimulering til lesestrategier og leseforståelse

av et variert og stadig økende tekstutvalg (Hjellup, 2014, s. 9). For at elevene skal få lyst til å lese og skrive etter at de tekniske ferdighetene er automatisert, må de få oppleve at tekster de arbeider med betyr noe og formidler noe morsomt, trist eller interessant. Tekstene må motivere og engasjere til innsats (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 36). Det er viktig å trene opp elevenes bevissthet om at man skriver tekster for ulike formål, og at tekster har en funksjon.

En hovedregel for hva som er god tekst for begynnerleseren er at de trenger en god fortelling (Ulland, 2018, s. 261). Hvis begynnertekstene skal være et springbrett for litteraturglede, er både handling, tilgjengelighet og innlevelse viktige stikkord. En engasjerende handling som leseren lett kan leve seg inn i, ivaretar begynnerleserens interesse, nysgjerrighet og leseglede. Tekstene må være tilgjengelig slik at de svarer til tekstkompetansen til elevene. Formen må være så enkel at elevene forstår. Eksempler på slike tekster kan være læringsmateriell i klasserommet eller ABC-lettebøker (Ulland, 2018, s. 263). I tillegg kan bruk av bildebøker være en variasjon. Multimodale tekster kan være interessant for elevene fordi de tilbyr bilder og tekst sammen (Solstad, 2016, s. 18).

Et språkstimulerende klasserom innebærer rutiner for høytlesning, tilgjengelige bøker og elevens egen lesing. Den aller viktigste inngangen til litteratur for begynnerleseren er høytlesning (Hjellup, 2014, s. 23). Høytlesning åpner veien til bøkens verden for alle elevene. Høytlesning gir lik tilgang til tekst, og gir rom for at små og store kan glede og engasjere seg sammen. Når vi leser høyt for alle elevene i klassen, får alle en felles opplevelse som vi kan bygge videre på, både sosialt og faglig. Klassen kan samtale om temaet og lære nye ord. På denne måten kan elevenes ordforråd utvides. Elevene kan undre, fantasere og få innsikt og kunnskap om andre kulturer. Alle elever får lik tilgang til tekst (Ulland, 2018, s. 266). Småbøker kan være en del av litteraturen. Disse bøkene er inndelt etter nivå, og har stigende vanskelighetsgrad og tekstmengde. Bøkene gir inngang til en skriftspråkkultur, men det er ikke gitt at de også er av god litterær kvalitet. Dersom det er stramme rammer, er det ikke så lett å formidle engasjerende og presist innhold (Ulland, 2018, s. 273). Det er viktig for å skape positive opplevelser i møte med bøker (Hjellup, 2014, s. 23). Dersom eleven får positive leseopplevelser, desto mer ønsker de å lese. Dette kan ha en positiv innvirkning på lysten til å lese selv og utviklingen av leseferdigheter.

Ved å aktivt bruke dimensjonene i den første lese- og skriveopplæringen vil man kunne oppnå en helhetlig opplæring. Vi har i tillegg til dimensjonene til Lundberg og Herrlin (2010 og 2008) valgt å ta med noen andre tilnærminger til den første lese- og skriveopplæringen som også bidrar i arbeidet med en tilpasset og helhetlig opplæring.

I en helhetlig lese- og skriveopplæring skal alle roller tas med, og alle modeller dekkes. Det motsatte av helhetlig lese- og skriveundervisning er at elevene jobber isolert med delferdighetene, uten at de blir satt i sammenheng med helheten. Dette kan være svært krevende å få til i undervisningen de første årene på skolen, fordi elevene er på ulikt nivå og det er mange formelle språkkrav de ikke mestrer enda. Derfor må lærere jobbe allsidig og bredt for å ta vare på motivasjonen og interessen som ofte er naturlig for denne aldersgruppa (Bjerke & Johansen, 2017, s. 87). Tekstene og arbeidet til elevene må bli kommentert og gitt respons på fordi det er drivkrefter for å fortsette arbeidet og utvikle seg videre. En av grunnene til dette, ifølge filosofen og psykologen Jean Piaget er trangen til å forstå og finne mening (Piaget, 1929). Tilpasning til hver elevs forutsetninger og mål for undervisningen er med på at elevene opplever mestring og motivasjon (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 37).

I tillegg til dimensjonene utviklet av Lundberg og Herrlin finnes det også lese- og skriveformler. En måte å forklare hva lesing er med utgangspunkt i Gough og Tunmer sin definisjon *The simple view of reading*, hvor lesing = avkoding x forståelse ($L=AxF$) (Gough & Tunmer, 1986). Denne formelen forteller at det å lese innebærer både avkoding og forståelse, og at disse komponentene er gjensidig avhengig av hverandre. En måte å forklare skrivning på er med utgangspunkt i Hagtvat sin formel: skrivning = budskapsformidling x innkoding x motivasjon (Hagtvat, 2004, s.276). Denne formelen forteller at det å skrive innebærer både budskapsformidling, innkoding og motivasjon, og at disse komponentene er gjensidig avhengig av hverandre. I tillegg er det å skrive seg til lesing en metode som preger opplæringen i større grad nå enn før (Trageton, 2003) Elevene kan nærmest leke seg inn i lesingen ved å skrive og eksperimentere på tastaturet eller ark (Bjerke & Johansen, 2017, s. 103). Ferdigheten skrivning ligger for mange nærmere enn lesing. Elevene bør derfor jevnlig få muligheten til friskrivning. Bjerke og Johansen sier at det å gi elevene en iPad og la de jobbe selvstendig med å skrive gir læreren verdifull informasjon om hvor elevene er i sin skriftspråklige utvikling.

Ved å ta utgangspunkt i de fem dimensjonene av lese- og skriveutviklingen vil det kunne bidra i arbeidet med å oppnå en helhetlig opplæring for elevene i begynneropplæringen. Det er lærerteamet sitt ansvar å bruke ulike metoder og tilnærminger i opplæringen, slik at elevene får en mest mulig helhetlig opplæring. Her vil det kunne være store variasjoner blant elevene, og noen vil bevege seg fram og tilbake mellom dimensjonene. De fem dimensjonene er avhengig av hverandre, og henger tett sammen.

2.4.2 Tilpasset opplæring i den første lese- og skriveopplæring

I opplæringslova er det en egen paragraf som handler om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). I opplæringslova står det at opplæringen skal tilpasses elevenes forutsetninger og evner (Håstein & Werner, 2014, s. 20). Tilpasset opplæring gjelder hele opplæringstilbudet, og for alle elever. Tilpasset opplæring skal sørge for at hver enkelt elev tilegner seg kunnskaper, opplever inkludering og fellesskap, og at de utvikler seg selv som menneske (Håstein & Werner, 2014, s. 22). For å kunne tilpasse den første lese- og skriveopplæringen bør lærere ha god kunnskap om to faktorer (Bjerke & Johansen, 2017, s.195). Den første faktoren er hvordan den første lese- og skriveopplæringen normalt foregår og hva som er normal progresjon, slik som kommer fram i de fem dimensjonen av lese- og skriveutviklingen. Den andre faktoren er at lærere må være bevisste på kjennetegn på elever som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Vi er bevisste på at den siste faktoren er viktig for å kunne tilpasse opplæringen, men vi kommer ikke til å se nærmere på lese- og skrivevansker i denne oppgaven.

Tilpasset opplæring kan deles inn i en vid og smal forståelse (Bachmann & Haug, 2006). En smal forståelse handler om ulike konkrete tiltak, metoder og måter å organisere opplæringen på. Den fokuserer ofte på enkeltelever, og tiltakene kan iverksettes direkte. I motsetning til en smal forståelse handler den vide forståelsen om en mer generell ideologi som skal prege skolen som helhet, der fokuset er på at alle elevene skal få en så tilpasset opplæring som mulig.

Variasjon er et prinsipp som står sentralt i tilretteleggingen av det faglige i lese- og skriveopplæringen (Håstein & Werner, 2014, s.43). Det er viktig å variere undervisningsformer og arbeidsmetoder for å finne ut av hva som fungerer best for den enkelte elev. Det er et stort mangfold elever man møter som lærer. Elevene lærer på forskjellige måter og trenger ulike tilnærminger til læring. Håstein og Werner kommer med forslag til noen fokusområder man bør tenke på når man skal variere undervisningen: bruk av skolens lokale, valg av undervisningsmetoder, bruk av læremidler, organisering og valg av arbeidsoppgaver. For å møte mangfoldet av elever er det viktig at lærere har et bredt spekter av måter å variere undervisningen på. Ifølge Håstein og Werner er læreren nødt til å være fleksibel og villig til å gjøre endringer i egen praksis (s. 37).

Veiledet lesing er en metode som kan bidra til en variert og tilpasset lese- og skriveopplæring. Det er en lesemetode der målet er et helhetlig leseprogram. Dette innebærer at å lytte, snakke, lese og skrive er likeverdige komponenter i leseopplæringen. Elevene skal tilegne seg lesestrategier for å lykkes med lesingen, forstå hva de leser og lese kritisk (Hjellup, 2014, s. 30) Gjennom veiledet lesing øver elevene på å bruke ulike lesestrategier for å forstå og engasjere seg i teksten. Dette skjer

ved at læreren veileder og snakker med eleven i lesefasene før lesing, under lesing og etter lesing. Det er en integrert prosess som tar i bruk både syntetiske og analytiske lesemetoder i begynneropplæringen (Hjellup, 2014, s. 10). I tillegg nevner Hjellup at det å leke med språket for å øve opp elevenes språklige bevissthet er en viktig del av begynneropplæringen (s. 27). Målet er å gjøre elevene bevisste på at språket har både et innhold og en form. Innholdet er det vi kan snakke med hverandre om, altså hva teksten handler om. Formen er hvordan tekst og ord ser ut og er bygd opp av, og hvilke lyder og bokstaver de er satt sammen av. Elevene må forstå at talespråket deles opp i mindre deler, altså lydene. Da har man en analytisk tilnærming til tekst (Hjellup, 2014, s. 27).

Ifølge Vygotsky lærer et barn best når det selv får være den aktive i læringsprosessen (1978). Elevene må få mulighet til å utforske fenomener og eksperimentere selv, men den voksne skal likevel støtte slik at eleven kan strekke seg mot et høyere funksjonsnivå enn det eleven kan klare alene. Vygotsky bruker begrepet “den nærmeste utviklingssonen” om skillet mellom det barnet kan klare på egenhånd og det barnet trenger hjelp til for å klare fra en mer kompetent person (Vygotsky, 1978). Hjelpen skal fungere som et støttende stillas, men det skal fjernes når barnet klarer det på egenhånd. Den pedagogiske aktiviteten skal ligge foran og utfordre eleven, ifølge Vygotsky. Dette begrunner hvordan veiledet lesing er en metode som gjør at elevene selv er aktive i egen læringsprosess (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 34).

I en tilpasset lese- og skriveopplæring er variasjon viktig. Gjennom variasjon av ulike metoder og tilnærminger vil læreren kunne tilrettelegge for flere elever uavhengig av nivå, og oppnå en lese- og skriveutvikling hos elevene. Da er det viktig at læreren er fleksibel og endringsvillig. Det finnes flere metoder, tilnærminger og arbeidsmåter for å oppnå en tilpasset lese- og skriveopplæring i begynneropplæringen, men vi har med utgangspunkt i datamaterialet kun valgt ut noen.

2.4.3 Tidlig innsats i den første lese- og skriveopplæringen

Tidlig innsats som utdanningspolitisk prinsipp ble introdusert for utdanningssystemet med Stortingsmeldingen «Tidlig innsats for livslang læring» (St.meld.nr.16 (2006-2007)) som et tiltak for sosial utjevning (Olsen & Fasting, 2021, s. 12). I etterkant av meldingen «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet på skolen» (Meld. St. 21 (2016-2017)) innført flere allmennpedagogiske styringstiltak. Det omfattet en plikt for skolene til å iverksette tidlig innsats for elever som ikke har tilfredsstillende utvikling i lesing, skriving og regning på 1. til 4.trinn (Olsen & Fasting, 2021, s. 14).

Tidlig innsats henger sammen med prinsippet om tilpasset opplæring. Det er nedfelt i opplæringslova paragraf 1-3 som er et overordnet prinsipp for all undervisning. Elevenes forutsetninger skal danne utgangspunktet for tilpasningen av opplæringen (Buli-Holmberg, 2021, s. 13). I opplæringslova står det skrevet følgende om tidlig innsats:

«Skolen skal sørge for at elever på 1.- 4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, raskt får egnet intensivopplæring» (Opplæringslova, 1998, §1-4).

God kvalitet på det pedagogiske tilbudet kan gis gjennom tidlig innsats. Tidlig innsats vil være en støtte for elevene og forhindre at problemene utvikler seg (Buli-Holmberg, 2021, s. 13). Tidlig innsats på begynneropplæringsnivå er de systemrettede tiltakene på organisasjonsnivå som dreier seg om å legge til rette for en undervisningspraksis som inkluderer og gir rom for elever med ulike forutsetninger. Det er stor variasjon i læringsutbytte til elevene allerede i førskole- og småskolealder. Når det gjelder det språklige og sosiale ferdigheter møter barn ulikt med rik stimulering, bedre forkunnskaper og ferdigheter. Det har betydning for senere læringsutbytte og læringsutvikling. Tidlig innsats er et viktig perspektiv og det skal skape bedre muligheter for læring for alle elever. Det betyr at alle må inkluderes i gode læringsfellesskap og læringsprosesser så tidlig som mulig (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13). Ifølge Unhjem og Olsen er det viktig å gi alle gode utviklingsmuligheter innenfor det samme klassefellesskapet (2021, s. 38).

Individrettede tiltak forstås som tiltak som er rettet mot enkeltelever eller mindre grupper av elever. Unhjem og Olsen trekker fram at kartlegging er sentralt for å kunne identifisere faglig eller sosial skjevutvikling (2021, s. 48). De fem dimensjonene av lese- og skriveutviklingen som Lundberg og Herrlin beskriver legger også grunnlaget for et kartleggingsverktøy som de har utviklet, både i lesing og skriving (Lundberg, 2010 og Lundberg & Herrlin, 2008). Gjennom slike kartleggingsverktøy vil man kunne tydeliggjøre hvilke deler av utviklingen eleven mestrer, og hvilke det må jobbes mer med. Med utgangspunkt i dette kan man finne hensiktsmessige tiltak. Individuelle tiltak kan være en periodevis forsterkning i opplæringen, som for eksempel intensive lesekurs. Dette er å forstå som ordinær tilpasset opplæring. Intensive tiltak er mest effektive når de settes inn allerede på 1.trinn. Når slike tiltak iverksettes er det viktig at læreren utnytter potensialet som ligger i det å samarbeide med andre aktører (Johnson mfl.,2006 i Buli-Holmberg, 2021, s. 39). Andre aktører kan for eksempel være helsesykepleier, logoped eller spesialpedagog. Gjennom samarbeid oppnår man vanligvis både bedre resultater og fordeler enn hva en enkeltperson kan oppnå alene. I arbeidet med tidlig innsats er samarbeid en viktig forutsetning.

Tidlig innsats kan bidra til et bedre pedagogisk tilbud og kan ha betydning for senere læringsutbytte og læringsutvikling. Målet med tidlig innsats er å skape bedre muligheter for elevene slik at de oppnår gode utviklingsmuligheter. For å iverksette hensiktsmessige tiltak er det avgjørende å kartlegge elevenes utvikling i den første lese- og skriveopplæringen.

I dette kapitlet har vi sett nærmere på aktuell teori om lærersamarbeid og den første lese- og skriveopplæringen. Vi har beskrevet hva som menes med et godt samarbeid og hvordan dette kan fungere når man jobber sammen i et lærerteam. I tillegg har vi sett på hvordan kollegasamtaler er en viktig del av samarbeidet. Vi har også sett på hva den første lese- og skriveopplæringen består av og hvordan tilpasset opplæring og tidlig innsats er viktige faktorer i dette arbeidet. Denne teorien skal sammen med tidligere forskning legge grunnlaget for hvordan vi senere skal se på disse to temaene i sammenheng med hverandre. Teorien vil senere bidra til å belyse vår problemstilling og fungere som et rammeverk for analyse og diskusjon av empirien vi har samlet. Før vi skal beskrive funnene og senere analysere og drøfte disse, skal vi se nærmere på metoden vi har benyttet oss av for å samle datamaterialet.

3. Metode

I dette kapittelet gjør vi rede for studiens fremgangsmåte. I første del vil vi beskrive vårt valg av forskningsmetode og utvalget av informanter. Videre skal vi gjøre rede for bearbeiding og analyse av data, samt at vi vil forsøke å argumentere for studiens validitet og reliabilitet. Kapittelet avsluttes med en drøfting av forskningsetiske overveielser knyttet til studiens kvalitet.

3.1. Kvalitativt forskningsdesign

Vår forskning er basert på et kvalitativt forskningsdesign og kalles eksplorerende forskning. Vi har tatt utgangspunkt i, og blitt inspirert av, en intervjuguide som prosjektet Two Teachers har utviklet. Two Teachers sin intervjuguide er svært omfattende, og vi har derfor plukket ut noen få spørsmål og tilpasset de til vårt prosjekt. Vår intervjuguide består av fire til fem planlagte spørsmål til de tre intervjuene. I tillegg stilte vi også andre spørsmål underveis. Dette gjorde vi for å utdype svarene og forsøke å skape en utvikling i samarbeidet til teamet i løpet av de tre ukene intervjuene ble gjort.

Til det siste intervjuet var noen av spørsmålene litt annerledes, fordi vi ønsket å få en oppsummering av de tre ukene totalt. Lærerteamet fikk ikke se spørsmålene i intervjuguiden før intervjuene. Dette fordi vi ikke ville at de skulle diskutere, planlegge eller forberede seg på intervjuet på forhånd. For å belyse problemstillingen *Hvordan samarbeider lærerteamet om lese- og skriveopplæringen?* har vi utformet fire forskningsspørsmål:

1. *Hva samarbeider lærerteamet om i den første lese- og skriveopplæringen?*
2. *Hvordan påvirker samtaler og faglige diskusjoner teamsamarbeidet?*
3. *Hvordan påvirker samarbeidet til lærerteamet den første lese- og skriveopplæringen?*
4. *Hvordan opplever lærerteamet at samarbeidet fungerer?*

For å undersøke problemstillingen vår valgte vi å gjennomføre en kvalitativ forskningsprosess ved å bruke intervenserende fokusgruppeintervjuer (Postholm, Kapittel 6 - Datainnsamling, 2022, s.13). Vi har gjennomført tre intervjuer med et lærerteam på en barneskole på Østlandet. Lærerteamet består av tre kontaktlærere som jobber sammen på 2.trinn. Intervjuene ble gjennomført tre tirsdager på rad og hvert intervju varte i omtrent tjue minutter. Vi har tatt lydopptak av de tre intervjuene med appen diktafon, og etter hvert intervju transkriberte vi samtalen. Når transkripsjonen var ferdig slettet vi lydopptakene fortløpende.

Våre kvalitative data kan ikke tallfestes på samme måte som kvantitative (Krumsvik, 2019, s. 24). Det kan sees på som det motsatte av konfirmerende forskning, altså metoder som samler inn noe annet enn talldata. Likevel er ikke dette en dekkende forklaring fordi kvalitativ forskning ikke har som mål å skape kunnskap fra noe annet enn talldata, men å undersøke et felt, mennesker eller fenomener. Man har heller ikke klare antakelser om hva man kommer til å oppdage eller observere, som i dette tilfelle er et lærerteam. Gjennom kvalitativ forskning samler man altså inn rik og detaljert informasjon for å forstå det man undersøker (Høgheim, 2020, s. 129).

For at de intervenserende fokusgruppeintervjuene skulle gi oss så detaljert og rik data som mulig valgte vi å la lærerne notere ned stikkord og notater ut fra følgende loggspørsmål:

1. *Hva opplever du at har fungerte godt med dagens lese- og skriveopplæring?*
2. *Hva opplever du at ikke har fungert så godt med dagens lese- og skriveopplæring?*

Notatene skulle fungere som et utgangspunkt for intervjuene. Vi valgte å ha med de daglige notatene slik at lærerne hadde et utgangspunkt og en start for samtalen. I en travel hverdag kan det være fort gjort å glemme viktige elementer i undervisningen, eller episoder som har skjedd i løpet av uken. På den måten blir dette en slags støtte for lærerne, og vi håpet derfor at det skulle styrke intervjuet i form av at vi får en mer konsentrert samtale. Grunnen til at lærerne først fikk loggspørsmålene etter det første intervjuet var fordi vi ønsket at det første intervjuet skulle fungere som en oppstart på utviklingen og endringsprosessen lærersamarbeidet eventuelt kunne ha.

For å belyse problemstillingen valgte vi intervju som metode slik at vi kunne ha en dialog med informantene. På den måten vil samtalen mellom oss som forskere og informantene være målrettet slik at vi henter ut informasjon som omhandler samarbeidet til lærerteamet om den første lese- og skriveopplæringen. I en forskningssammenheng skal dialogen få belyst problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 62). Intervju er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess fordi det er intervjueren og den intervjuede som produserer kunnskap sammen. I vår forskning produserer vi altså kunnskap sammen med lærerteamet. Intervjukunnskap produseres i en samtalerelasjon fordi den er kontekstuell, pragmatisk, språklig og narrativ (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

Ut fra det kvalitative forskningsdesignet skal videre beskrive vår forsknings- og intervjumetode og forklare hvorfor vi har valgt denne metoden i forskningen vår.

3.1.1 Utvalg

Vi ville forske på lærere som jobber i team om den første lese- og skriveopplæringen og tok derfor kontakt med skolen en av oss jobber på der team er en viktig del av samarbeidet på skolen. Vi tok et bevisst valg om at det var rektor på skolen som tok kontakt med lærerteamet og sendte de en forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet. Dette gjorde vi fordi vi ikke ville at de skulle føle et press om å delta fordi de kjenner en av oss fra før av. Samtidig har vi reflektert rundt ulempene ved at rektor tok kontakt med dem fordi dette avhenger av relasjonen lærerteamet har med rektor. Vi har ingen innsikt i om lærerne følte seg tvunget til å delta fordi det var lederen deres som spurte de om å være med, eller om de gjorde det fordi de visste det var en av oss som skulle gjennomføre et forskningsprosjekt på skolen. Det var viktig for oss å legge mest mulig til rette for lærerne i en ellers stresset arbeidshverdag. Dersom en eller flere av lærerne ikke kunne møte opp fysisk, for eksempel på grunn av koronapandemien, valgte vi å la dem delta via videosamtale på teams.

Grunnen til at vi ønsket å intervju dette utvalget er fordi vi ønsker å få et innblikk i hvordan de har samarbeidet i løpet av 1. og 2. trinn om den første lese- og skriveopplæringen. Lærerteamet består av tre ulike lærere, men alle har rollen som kontaktlærere på det samme trinnet. Vi har ingen innsikt i deres utdanning, faglige kompetanse, erfaring eller ansiennitet. Dette er heller ikke relevant for vår forskning fordi vi ønsker å se på hvordan lærere samarbeider som et team uavhengig av kompetanse. Grunnet omfang av denne oppgaven valgte vi å intervju kun et lærerteam fremfor å sammenligne flere lærerteam med hverandre. I tillegg ønsket vi å påvirke og bidra inn i lærerteamet sitt samarbeid om den første lese- og skriveopplæringen gjennom intervensjoner (Postholm, Kapittel 6 - Datainnsamling, 2022, s.13).

3.1.2 Intervenerende fokusgruppeintervju

I vårt forskningsprosjekt har vi brukt intervensjonerende fokusgruppeintervjuer (Postholm, Kapittel 6 - Datainnsamling, 2022, s.13). Postholm definerer dette som intervjuer der informantene befinner seg i den samme sosiale konteksten, som for eksempel et lærerteam. Denne typen intervju kan brukes som et utgangspunkt for en dialogsituasjon for å bidra til utvikling på egen skole. Postholm viser til at intervensjonerende fokusgruppeintervju fungerer som et "utviklingsintervju" (2022, s.13). Intervju er en forskningsmetode der forskeren, altså oss, registrerer muntlig og kommunikativ informasjon fra ett eller flere subjekter, altså lærerteamet, for å løfte fram deres opplevelser, oppfatninger og erfaringer. Det er vi som styrer samtalen og som må registrere hvordan og hva slags informasjon som blir formidlet (Høgheim, 2020, s. 130).

I et gruppeintervju må synspunkter legges fram, forklares og begrunnes. Dersom noen deler et synspunkt og får spørsmål og kommentarer tilbake på dette, kan det tvinge fram en refleksjon. Dette kan føre til en dypere forståelse ved at synspunkter utvikles og endres gjennom gruppeprosesser (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). En svakhet ved gruppeintervju er at det kan være følsomt å dele foran andre. Noen kan styre ordet veldig, slik at andre ikke kommer til. Det kan føre til krangel eller misforståelser som deltakerne kan ta med seg videre. For å unngå det bør den som skal lede og gjennomføre gruppeintervjuet være bevisst på dette (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 66).

For å hente ut detaljert og viktig informasjon om samarbeidet til lærerteamet valgte vi å strukturere intervjuene som halvstrukturerte. Det vil si at vi underveis kunne komme med flere spørsmål. Det er viktig at vi som forskere lytter til de eksplisitte beskrivelsene og de uttrykte meningene, men også det som sies «mellom linjene». Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side uttrykt i et normalt språk hvor målet ikke er kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Det er et mål å få fram betydningen av mennesker sine erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden uten vitenskapelig forklaringer (s. 20).

I et fokusgruppeintervju er det flere deltakere, og intensjonen er at intervjudeltakerne skal snakke mest mulig (Postholm, Kapittel 6 - Datainnsamling, 2022, s.12). Forskerens oppgave er å lede dialogen inn på tema det er ønskelig å snakke om. Derfor er det også forskerens oppgave å skape en åpen og trygg atmosfære i selve intervjusituasjonen slik at alle får lyst til å uttale seg, og at deltakerne tør å komme med forskjellige synspunkter (Chrzanowska, 2002). For å holde samtalen i gang bør forskeren nikke eller komme med et «mm», for å vise at den som intervjues kan fortsette å fortelle, og på den måten bekrefte at det informantene sier er viktig (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 69). I fokusgruppeintervjuet er det ikke et mål å komme fram til enighet eller en løsning, selv om forskeren kan oppleve at deltakerne har en felles oppfattelse av temaet som er i fokus (Kamberelis & Dimitriadis, 2011). I tillegg kan uttalelser bli møtt av motargumenter. Dette gjør at fokusgruppeintervjuet tillater at deltakerne uttaler seg både individuelt og kollektivt. Funksjonen til denne type intervju er å kunne samle seg rundt spesifikke saker og konstruere kunnskap og strategier i fellesskap, slik at man kan forbedre forhold og situasjoner som de befinner seg i.

I slike intervju kan spørsmål som inngående og oppfølgingsspørsmål brukes. Oppfølgingsspørsmål handler om at forskeren lytter til deltakerne og stiller spørsmål til det som er sagt for å oppnå dybde, mer nyanserte svar og ikke minst detaljer (Postholm, Kapittel 6 - Datainnsamling, 2022, s.7). Dette gjorde vi for å få informantene til å fortelle mer om hvilke dimensjoner de fokuserte på i lese- og skriveopplæringen. Inngående spørsmål er spørsmål som gjør at samtalen holdes i gang samtidig

som det kan være med på å utdype det som er sagt. Spørsmålene må stilles mens intervjuet pågår for å utdype det som er sagt eller for å gi ytterligere forklaringer. Inngående spørsmål kan være “Kan du fortelle mer om dette?”, “Kan du gi et eksempel på dette?” (Postholm, Kapittel 6 - Datainnsamling, 2022, s. 9). I tillegg til spørsmålene i intervjuguiden stilte vi informantene inngående spørsmål for at de skulle utdype beskrivelsen av samarbeidet sitt. Slike spørsmål hjelper oss å svare på forskningens problemstilling, mens oppfølgingsspørsmålene og de inngående spørsmålene sørger for at vi oppnår detaljer, dybde og nyanser i intervjuet.

I utgangspunktet planla vi å gjennomføre dette som aksjonsforskning. Vi ønsket å påvirke teamet til å forbedre seg og eventuelt gjøre noen endringer for å utvikle samarbeidet om den første lese- og skriveopplæringen. Vi ønsket å bruke aksjonsforskning slik at vi kunne forske sammen med lærerteamet, fremfor å forske om eller på dem. Aksjonsforskning handler om hvordan mennesker samskaper kunnskap gjennom læring, språk og endring ved bruk av metoder som er knyttet sammen til handlinger og aksjoner mens man forsker, til systematisk og kritisk refleksjon (Gergen, 2009, Gergen & Gergen, 2015: Hersted et al., 2020 i Heimburg & Ness, 2021, s. 23).

Ved å være en del av en slik endringsprosess kunne det gitt oss som forskere og kommende lærere et utbytte, i tillegg til lærerteamet. Målet var å undersøke sosiale realiteter og å åpne en kommunikativ plass hvor lærerne kan reflektere sammen. Det er ikke bare praksisen eller forståelsen av praksisen som kan endres, men konteksten praksisen foregår i. I dette tilfelle er det altså både innholdet i den første lese- og skriveopplæringen som kunne endres, men også lærersamarbeidet om opplæringen (Ulvik, Riese, & Roness, 2016, s. 20). Samtidig er det nettopp slik at de som deltar i forskningsprosessen er med på å definere hva som bør og skal endres (Heimburg & Ness, 2021, s. 24). En slik endringsprosess er krevende å få til, og intervensjonerende fokusgruppeintervjuer ble derfor mer passende for vår oppgave.

Vi har gjennomført tre intervensjonerende fokusgruppeintervjuer der vi deltar aktivt i samtalen sammen med lærerteamet. I et semistrukturert intervju har man forberedt noen relevante spørsmål klare på forhånd, men det er også rom for at det kan tas opp temaer som ikke er planlagt på forhånd. Denne type intervju er åpen og induktiv (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 75). På den måten får vi intervjuer som gjør at vi kan få fram detaljer, nyanser og dybde fra lærerteamet for å få fram hvordan de samarbeider om den første lese- og skriveopplæringen.

3.1.3 Tematisk analyse

Etter at vi hadde gjennomført intervjuene, startet jobben med å bearbeide datamaterialet. Ordet analyse kommer fra det greske ordet *analysis*, som betyr “oppløsning” (Høgheim, 2020, s. 199). Det vil si at når man skal analysere et datamateriale skal man bryte ned den sammensatte helheten i ulike deler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Videre skal man undersøke hver mening eller budskap og delenes gjensidige forhold. Sammen skal disse ulike delene gi informasjon om helheten. I vår forskning skal informantenes utsagn fortelle oss noe om deres samarbeid, og noe om hvordan de jobber med den første lese- og skriveopplæringen. Det ble gjort opptak av intervjuene, som vi transkriberte kort tid etter. Lydfilene ble først transkribert fra muntlig til skriftlig form. På den måten blir intervjusamtalene strukturerte og bedre egnet for å analyseres.

Datamaterialet er strukturert og analysert for å finne tendenser og mønstre som på best måte kunne bidra til å svare på problemstillingen i denne oppgaven. Det vil si at vi tok for oss datamaterialet for å trekke ut meninger, betydninger, perspektiver og sentral informasjon for å kunne besvare eller belyse forskningsspørsmålene våre (Høgheim, 2020, s.175). Å analysere handler om å gå inn i et materiale fordi man skal prøve å forstå det som er beskrevet. Høgheim påpeker at analyse ikke er en lineær prosess, men en konstant bevegelse fram og tilbake gjennom hele analysen.

For å styrke våre tolkninger av datamaterialet har vi diskutert og analysert funnene i samarbeid med vår veileder. I tillegg har vi valgt å følge Braun og Clark (2006, s. 77-101) sin tematiske analysemetode gjennom seks faser, representert under. Tematisk analyse er en metode for analysering og identifisering av mønstre og temaer i datamaterialet (Postholm & Moen, 2018, s. 63).

Fase 1:

Den første fasen handler i hovedsak om å bli godt kjent med vårt eget datamateriale (Braun & Clark, 2006, s. 87). Vi startet med å samle alle transkriberingene fra intervjuene og leste gjennom. Gjennom en ordrett transkripsjon av lydfilene uten andre markeringer som for eksempel lange pauser ble vi kjent med hva lærerteamet sa i løpet av de tre intervjuene. Etter hvert intervju noterte vi ned refleksjoner og stikkord, som vi aktivt brukte og noterte på underveis i arbeidet med analysen. Etter å ha lest gjennom transkripsjonene både sammen og hver for oss ga det etter hvert oversikt over innholdet.

Fase 2:

Den andre fasen handler i hovedsak om å lage koder ut fra datamaterialet. Det handler om å organisere data i markerte deler og gi det et begrep eller ord (Braun & Clark, 2006, s. 88). Vi valgte å bruke deskriptive koder fordi det gjorde at vi kunne lage koder som best mulig beskriver uten at det nødvendigvis kommer fra dataen selv (Høgheim, 2020, s.205). Kodene den tematiske analysen førte til fra vårt datamateriale er deling, planlegging, evaluering, diskusjon, variasjon, metode, systematikk, motivasjon og mestring.

Fase 3:

Den tredje fasen handler i hovedsak om å utarbeide kategorier. Vi gjorde dette ved å analysere kodene, og vurdere hvordan de kan kombineres for å danne ulike overordnede temaer (Braun & Clark, 2006, s. 89). Koding og kategorisering gjør man i en analyse og det vil hjelpe til å lete etter system eller mønstre på en oversiktlig måte (Postholm & Moen, 2018, s. 63). De valgte kategoriene er valgt for å bidra til å kunne svare på problemstillingen for denne forskningsoppgaven. Det var også andre kategorier som var interessante, men som ikke var relevante for denne oppgavens problemstilling. Kategoriene vi kom fram til ble praktisk samarbeid, faglig og reflekterende samarbeid, den første lese- og skriveopplæringen, tilpasset opplæring og tidlig innsats.

Fase 4:

Den fjerde fasen handler i hovedsak om gjennomgang av temaene. Tematiseringen av datamaterialet ble drevet både av våre teoretiske forkunnskaper og datamaterialet. Vi lette etter tema i materialet, men benyttet vår teoretiske bakgrunn til fortolkning av datamaterialets meningsinnhold. Det kan for eksempel komme fram at noen temaer ikke har nok data, mens andre går inn i hverandre og bør kanskje blandes sammen. Dette ble vurdert og vi kom til slutt fram til de kategoriene vi endte opp med. Det er viktig at dataen innenfor de ulike temaene bør henge sammen på en meningsfull måte samtidig som det bør være klare og identifiserbare skiller mellom temaer (Braun & Clark, 2006, s. 91). Temaene ble sjekket opp mot kodene til hver kategori og mot hele datamaterialet for å se om de utgjorde et mønster.

Fase 5:

Den femte fasen handler i hovedsak om å definere temaene, og å navngi dem. Vi satte av tid til å diskutere hvilke temaer og navn vi synes var mest dekkende for analysen. Det er som Braun og Clark (2006, s. 92) sier viktig å ikke prøve å få et tema til å gjøre for mye eller å være for mangfoldig og kompleks. Vi delte funnene inn i de to temaene samarbeid og den første lese- og skriveopplæringen. Tabellen under viser en oversikt over kodene, kategoriene og temaene våre.

Samarbeid				Lese- og skriveopplæringen				
Kategori 1		Kategori 2		Kategori 3		Kategori 4	Kategori 5	
Praktisk samarbeid		Faglig/reflekterende samarbeid		Tilpasset opplæring		Tidlig innsats	Teknisk lese- og skriveopplæring	
Kode 1	Kode 2	Kode 3	Kode 4	Kode 1	Kode 2	Kode 3	Kode 4	Kode 5
Deling	Planlegging	Evaluering	Diskusjon	Variasjon	Metode	Systematikk	Motivasjon	Mestring

Tabell 1: Oversikt over tematiseringen av datagrunnlaget.

Fase 6:

Den sjette fasen handler i hovedsak om å presentere de funnene som kommer fram gjennom analysen (Braun & Clark, 2006, s. 93). Dataen som best belyser problemstillingen presenteres i kapittel 5.

Gjennom en tematisk analyse har vi utarbeidet en tabell med oversikt over koder, kategorier og temaer. På den måten har vi fått innsikt i alle delene, som videre forteller oss noe om helheten av datamaterialet. Datamaterialet er strukturert og analysert for å finne tendenser og mønstre som bidrar til å svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen i denne oppgaven.

3.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handler om i hvilken grad forskningen er troverdig og gyldig. Slike refleksjoner og betraktninger er viktig å hele tiden ta hensyn til og være bevisst på underveis i forskningsprosessen.

Reliabilitet i en kvalitativ studie handler om forskningsresultatene sin konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I dette forskningsprosjektet har vi forsøkt å beskrive detaljert hvordan vi har innhentet datamaterialet, analysert og synliggjort teorien som har fungert som et verktøy for empirien vår. På mange måter refererer begrepet reliabilitet til spørsmålet om en annen forsker med utgangspunkt i vår beskrivelse kunne reprodusert vårt resultat på andre tidspunkt (Thagaard, 2013, s. 202).

Derfor har vi i metodekapittelet forsøkt å gi detaljerte beskrivelser av hvordan vi har samlet inn data, hvordan vi har behandlet dataen og hvordan vi har analysert det til slutt. I analysekapittelet har vi markert sitater i kursiv og anførselstegn, mens våre tolkninger er skrevet med normal skrift. Dette har vi gjort for å skape et tydelig skille mellom informasjonen vi har samlet inn og våre tolkninger av dette. Begrepet reliabilitet gir uttrykk for stabiliteten og nøyaktigheten av data. Det handler om graden av målefeil i registreringer og målinger. Datainnsamlingsmetoden må være objektiv og presis (Befring, 2015, s. 53).

Gjennom hele skriveprosessen har vi deltatt på gruppeveiledninger hvor vi har diskutert de ulike kapitlene i oppgaven for å kunne tolke tendenser sammen og eventuelt avdekke avvik. Gjennom disse refleksjonene har vi blitt mer bevisst vår egen forskerrolle. Det er viktig spesielt med tanke på at en av oss jobber på samme sted som informantene. Dette kan ha påvirket studiens pålitelighet. Det er en risiko for at vi har påvirket svarene og svarene kan ha blitt reduserte. Forskeren kan derfor ha påvirket svarene og vi må være kritiske til om informantene har gitt oppriktig informasjon. Dette knyttes til en kritisk vurdering av prosjektet som gir et inntrykk om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s.201). Siden vi er to forskere som deltar aktivt i intervjuet er det viktig at vi har en bevisst rolle overfor hverandre, i tillegg til lærerteamet (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 69). Vi planla hvem som skulle stille hvilke spørsmål, og reflekterte rundt hvordan vi kunne supplere hverandre når det trengtes i intervjuene.

Validitet er et annet ord for sannhet (Silverman, 2010, s. 275). Validitet eller gyldighet handler om hvorvidt metoden måler det du skal måle eller undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276) Validitet blir definert som en uttalelse om riktighet og sannhet. En valid slutning er nemlig korrekt utledet fra dine premisser. Det handler om at et argument er overbevisende og fornuftig. Dette er en kvalitativ forskning gjort gjennom intervjuer og vi som forskere er derfor selv instrumentet for selve målingen. Vi som forskere må ha et kritisk syn på fortolkningene våre. Vårt perspektiv vil eksplisitt komme fram og derfor er det viktig med en selektiv forståelse og fortolkning. Vi erfarte i løpet av intervjuene at vi hadde ulike forventninger til og kunnskap om teamsamarbeid enn det informantene hadde. Gjennom slike forutinntatte oppfatninger og forventninger reduseres validiteten av data og kan forstyrre persepsjonen (Befring, 2015, s. 54). Likevel var dette en så stor del av datamaterialet, at det også har blitt en del av våre funn og resultater. Vi må ha dekning for tolkninger av funn og resultater, og vi må ha et kritisk syn på våre fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Validering er viktig gjennom hele forskningsprosessen og er en slags kontinuerlig prosessvalidering. Det er viktig allerede i tematiseringen og planleggingen ved at gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av forskningsoppleggets kvalitet og metodens formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Forskningsdesignet bør produsere kunnskap som minimaliserer skadelig konsekvenser og er fordelaktig for mennesket. I selve intervjuet handler validitet om troverdigheten til oss som intervjupersoner, i tillegg til kvaliteten på intervjuet. Gjennom oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål har intervjuene omfattet grundig utspørring om meningen med det som blir sagt i tillegg til en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Videre handler det om hvordan man overfører intervjuene med en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig tekst ved transkriberingen. Til slutt i analysen må man se om spørsmålene som stilles er gyldige og fortolkningene logiske. Kvale og Brinkmann peker på at mulig feilkilde kan være at lærerteamet ikke er objektive i egen praksis. Svarene i intervjuet kan være usanne og funnene blir ikke valide (s.255). Validere er å kontrollere og sjekke feilkilder. Dette kan gjøres ved å stille spørsmål til dataen. I datamaterialet vårt ser vi at lærerteamet gjentar seg selv i løpet av de tre intervjuene, og det kan tyde på at de er oppriktige. I tillegg ser vi at de bekrefter hverandres utsagn gjennom nikk og små kommentarer. Dette tyder på at utsagnene er gyldige og gjeldende.

3.3 Forskningsetikk

Det er flere forskningsetiske hensyn å ta i dette forskningsprosjektet. Ulike etiske problemstillinger kan blant annet være sannhetsbestrebelse som handler om åpenhet, ærlighet, systematikk og dokumenterbare data (Kvammen, 2021, s. 10).

Prosjektet er godkjent av NDS og lærerteamet fikk informasjon om prosjektets formål og hovedtrekk før samtykke. Dette kalles informert samtykke og betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i designet, i tillegg til risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informantene fikk informasjon om prosjektets formål og prosedyrer. I tillegg fikk de informasjon om fortrolighet og hvem som skulle ha tilgang til dataen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

For å beskytte informantenes privatliv har vi enten omtalt de som lærerteamet eller informant 1, 2 og 3. På den måten har vi endret informasjonens form uten å endre betydning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300). Det er viktig at vi er påpasselig med prinsipper om vern av personopplysninger som fortrolighet, formålsbegrensning, riktighet, lovlighet, rettferdighet og gjennomsiktighet, dataminiering, lagringsbegrensning og integritet (Personvernopplysningsloven, 2018, Artikkel 5). Vi har underveis i arbeidet vært nøye med henvisningsetikken fordi oppgaven skal bli skrevet på en riktig måte. Dette gjelder også tilgjengeliggjøring av resultater. I tillegg har vi hatt fokus på redelighet og konfidensialitet underveis i oppgaven fordi det er viktig å unngå plagiering og forfalskning, i tillegg til at vi må ta taushetsplikten alvorlig (Kvammen, 2021, s. 11.)

Vi må være klare over at informasjonen vi har gitt til deltakerne vil kunne gjøre at deltakerne deltar og svarer i ulik grad i intervjuene. Det innebærer at de involverte deltar frivillig, og er informert om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. For å unngå at lærerteamet skulle oppleve et press om deltakelse valgte vi at rektor ved skolen skulle sende forespørselen om deltakelse til lærerteamet. Det er viktig å være klar over at dette også kan påvirke informantenes deltakelse dersom de opplever press til å delta. Dette gjelder også innad fra de andre lærerne på teamet.

Vi har gjennomført tre intervjuer på en skole hvor en av oss jobber, og habilitet kan derfor være en etisk problemstilling. Det kan oppstå en sammenblanding av roller og relasjoner, som vi må være bevisste på. I intervjuene er vi aktivt deltakende sammen med lærerteamet og det er derfor en risiko for at vi kan havne i en situasjon hvor vi kan påvirke lærerne i en bestemt retning, eller påvirker de i for stor grad. Forskningsintervjuer har flere etiske problemer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

Kunnskap som kan oppstå i forskningsintervjuer avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Dette avhenger igjen av intervjuerens evne til å skape rom slik at intervjupersonen kan snakke fritt og trygt. Det krever en balanse mellom vårt ønske om å innhente interessant kunnskap og respekten for informantenes integritet etisk sett. Det er viktig å være klar over at det kan oppstå asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det kan handle om at noen av deltakerne kan dominere samtalen eller intervjuet, slik at andre ikke får vært deltakende.

I dette kapitlet har vi redegjort for studiens fremgangsmåte. Forskningsdesign, metode og utvalg har blitt beskrevet og diskutert. Videre har vi gjort rede for bearbeiding og analyse av data, samt at vi har forsøkt å argumentere for studiens validitet og reliabilitet. Til slutt har vi drøftet forskningsetiske overveielser. Ut fra metodevalget vil vi analysere funnene før vi drøfter de opp mot teori og tidligere forskning.

4. Analyse

I dette kapittelet analyseres funnene vi har fra de tre intervjuene vi har gjennomført. For å få fram de viktigste funnene har vi valgt å analysere datamaterialet uavhengig av hvilket intervju det er hentet fra. Resultatene er strukturert i to underkapitler: samarbeid og den første lese- og skriveopplæringen. Samarbeid er delt inn i to: praktisk samarbeid og faglig og reflekterende samarbeid. Den første lese- og skriveopplæringen er inndelt i tre: tilpasset opplæring, tidlig innsats og den tekniske lese- og skriveopplæringen. Disse inndelingene er basert på kategoriene vi har utformet gjennom en tematisk analyse av funnene. Analysen viser hvordan lærerne beskriver og opplever sitt eget samarbeid og opplæringen de har om den første lese- og skriveopplæringen.

4.1 Samarbeid

Samarbeid er delt inn i praktisk samarbeid og faglig og reflekterende samarbeid. Dette for å skille de faglige og reflekterende samtaleene som eventuelt kan styrke samarbeidet og lærernes faglige utvikling videre fra et mer praktisk-orientert samarbeid der man kun kopierer papir og hjelper hverandre med praktiske gjøremål. Med praktisk samarbeid mener vi det samarbeidet som handler om praktiske avklaringer og overføringer av informasjon. Det kan for eksempel være å dele undervisningsopplegg, kopiere læringsmaterieell til de andre på teamet eller andre praktiske oppgaver. Med faglig og reflekterende samarbeid mener vi blant annet samtaler som er preget av en drøftende og analytisk tilnærming til for eksempel undervisningen, hverandre og læringsmaterieell (Kvam, 2018, s. 58).

4.1.1 Praktisk samarbeid

For å undersøke hvordan lærerne opplever at de samarbeider som team om den første lese- og skriveopplæringen på trinnet spurte vi informantene om hvordan de samarbeidet og hva de samarbeidet om. Svarene deres gikk i hovedsak ut på at de samarbeider om alt. Informant 1 og 2 sier blant annet følgende:

Informant 1: *«vi har jo samarbeida om alt fra starten av».*

Informant 2: *«også har vi samarbeida om å kopiere og finne fram stoff».*

Dette forteller oss at lærerne samarbeider mye om det praktiske arbeidet som å kopiere og finne fram undervisningsmateriell. I tillegg kommer det fram at de har en opplevelse av at de samarbeider om alt som inngår i den første lese- og skriveopplæring. De sier senere at samarbeidet startet i 1.klasse med bokstavinnlæringen og at de har fortsatt med å samarbeide om alt videre. Når de beskriver samarbeidet sitt kommer det også fram at de deler undervisningsopplegg med hverandre.

Informant 3: «Hvis jeg har laget noe som er bra så går jeg opp etter undervisning og sier «dette må dere prøve, dette var gøy». Vi sparer jo mye. Vi bruker mye tid på samarbeid, men da er det jo mye deling».

Det kan tyder på at teamet har en delingskultur der man lager undervisningsmateriell og oppgaver til trinnet og ikke bare til sin egen klasse eller elevgruppe. På den måten kan de andre lærerne på teamet bruke det samme undervisningsopplegg med egen klasse. Disse utsagnene kan indikere at teamet er vant til å dele undervisningsopplegg med hverandre og at de ikke er så opptatt av hvem det er sitt, eller hvem som har laget opplegget, men heller at det er en del av teamet og deres samarbeid som gruppe. Dette samsvarer med at de er veldig opptatt at de er en gruppe som jobber sammen og de omtaler seg som “vi”. Det ser vi blant annet i følgende utsagn fra informant 3:

«Vi er et vi. Vi driver med vårt og det er våre elever».

De sier tydelig at det er “våre” elever, og at de tenker på hele elevgruppen når de planlegger. De omtaler samarbeidet som “vårt”, i tillegg til at de jobber sammen som et “vi”. Likevel ser vi ingenting som tyder på at de stiller seg kritiske til undervisningsoppleggene som deles på teamet, men heller stor takknemlighet for at de deler med hverandre. Vi vet ikke hvor mye tid de bruker på å reflektere og evaluere i forkant og etterkant av et undervisningsopplegg som deles, og om slike refleksjoner eventuelt gjøres individuelt eller i fellesskap.

Det kommer tydelig fram at lærerteamet opplever at de samarbeider mye, særlig om å kopiere og deling av undervisningsopplegg med hverandre. De opplever det som positivt når undervisningsopplegg blir delt på teamet, og mener de har god delingskultur seg imellom. I tillegg ser de på seg selv og elevgruppa som et “vi”, altså noe de jobber sammen om og i fellesskap. Hovedfunnet til nå er at lærerteamet i hovedsak er praktiske orienterte i sitt samarbeid.

4.1.2 Faglig og reflekterende samarbeid

Vi forsøkte å reflektere sammen med teamet rundt deres opplevelse av samarbeidet slik at vi kunne komme med en utfordring eller et bidrag slik at samarbeidet til lærerteamet kunne oppnå en utvikling videre. Vi oppdaget fort at lærerteamet opplevde samarbeidet sitt som svært positivt og velfungerende. Informant 2 sier følgende om sin opplevelse av teamet sitt samarbeid:

«Jeg synes at vi samarbeider veldig godt vi kontaktlærere. Vi har veldig god kontroll».

Det er tydelig at lærerne opplever samarbeidet som svært bra, og det kan virke som at de har havnet i en flyt med svært få utfordringer. De påpeker at de har god kontroll på arbeidet om den første lese- og skriveopplæringen. Selv om teamet i hovedsak virker fornøyde med samarbeidet de har nå og opplever at de i stor grad er enige med hverandre; kommer det også fram at de er veldig forskjellige og har ulike måter å jobbe på.

Informant 2: «En er veldig strukturert, og jeg er litt begge deler».

Det kan virke som at de har funnet sine roller i samarbeidet, og er bevisste på at de arbeider ulikt. Det ser ut til at de ser på det som en styrke at de jobber på forskjellige måter og at noen er mer strukturerte enn andre. Det at lærerteamet kjenner hverandre godt, kan være et resultat av at de jobber mye sammen.

Informant 3: «Det er veldig fint å sitte sammen som vi gjør med felles kontor. Vi jobber jo veldig mye».

Det er helt klart både nødvendig og positivt å bruke en del tid sammen som team dersom man skal oppnå et samarbeid om den første lese- og skriveopplæringen. Da får man diskutert og reflektert med andre som har de samme arbeidsoppgavene som en selv, men med ulik kompetanse og erfaringer. Likevel er det viktig å tenke på det Haugan (2014) sier om at det ikke nødvendigvis er tiden man bruker som er avgjørende, men heller hvordan tiden brukes. Da kan man undre seg over om tiden teamet bruker kunne blitt brukt på en bedre måte eller mer effektivt. I tillegg kan det være behov for å av og til ha muligheten til å jobbe individuelt eller med hver sin oppgave (Moltubak, 2016, s. 25). De trekker teamet fram at det er viktig å gi hverandre tid til egen planlegging.

Informant 2 «Samtidig kan man jo si ifra at nå er jeg nødt til å sitte aleine».

Det virker som at det er åpenhet og mulighet for å kunne sitte alene når det er ønskelig. I tillegg peker Moltubak på at det må være en balanse mellom individuelle og felles oppgaver for at det skal være et godt samarbeid (Moltubak, 2016, s. 25). Det er også viktig at man avklarer hvem som har ansvar for hva og når det skal gjennomføres (Kvam, 2018, s. 59). I et samarbeid er det viktig at man utfyller hverandre og at arbeidet blir fordelt. Ulike roller har mye å si for et samarbeid. Moltubak viser til at samarbeid er lagarbeid hvor fellesskapet må ta vare på de kvaliteter, ferdigheter og evner hver enkelt besitter (2016, s. 28). Det kan se ut som lærerne er flinke til å bruke hverandres erfaringer og kunnskap som en styrke for samarbeidet. Informant 1 deler følgende:

«Så er vi gode på at vi alle har egne erfaringer så blander vi det sammen også er vi litt uenige på noen ting, så er vi enige på noen ting så finner vi en enighet til slutt. Vi kan komme med meninger. Jeg synes ikke det, jeg synes sånn. Til slutt så blir det en pakke. Det som er så fint».

Ved å bruke hverandres erfaringer kan det styrke samarbeidet. På den måten får teamet utnyttet hverandres tanker og erfaringer og styrket arbeidet med den første lese- og skriveopplæringen. Det kommer tydelig fram at lærerteamet bruker mye av sin samarbeidstid på å diskutere og drøfte ulike temaer og undervisningsplaner som de ønsker å gjennomføre felles på trinnet. Selv om teamet er svært fornøyde med måten de planlegger lese- og skriveopplæringen på sammen som team og som en del av deres samarbeid kommer det også fram at de kan være uenige. Uenighet kan føre til diskusjon og til å styrke samarbeidet (Moltubak, 2016, s. 39).

Informant 3: *«Vi har jo diskusjoner. Når vi har diskusjoner så er jo ikke sånn at vi bare er enige. Alle gir litt og tar litt. Så er det ikke vits å drøfte bagateller, så jeg tror vi er litt gode på det».*

Diskusjoner kan være positivt og føre til et mer reflekterende samarbeid. Lærerteamet sier også noe om at de klarer å vurdere hvilke diskusjoner som skal prioriteres, og hvilke som ikke bør utvides og diskuteres i fellesskap. Uenighet kan være positivt og føre til en mer reflekterende diskusjon som kan bidra til å utfordre og utviklet teamet faglig og til å utvikle profesjonsutøverne i profesjonsfellesskapet (Moltubak, 2016, s. 39). I tillegg påpeker Moltubak at alle som deltar i samarbeidet må både gi og ta (s. 35).

Det er viktig å bruke tid sammen som team i samarbeidet (Kvam, 2018, s. 30). Teamet forteller at de snakker mye sammen, og at det tar mye tid etter undervisning. På den måten får teamet drøftet og diskutert rundt den første lese- og skriveopplæringen.

Informant 2: *«Vi snakker mye sammen. Det er jo bare at vi snakker sammen på en måte og reflektert litt rundt, og fortelle hva vi ønsker å gjøre mer eller mindre eller andre måter».*

Informant 1: *«Vi evaluerer hele tiden. Det er det som er så flott på trinnet vårt. «Hva tenker du om det?». Det er hele tiden en diskusjon. Hver uke er det sånn».*

Kvam trekker fram at de samtalene som har en form for refleksjon kan bidra til en bedre samtale og økt utbytte (Kvam, 2018, s. 83). I tillegg trekker lærerteamet fram evaluering som en viktig del av samarbeidet. Lærerne forteller at evaluering er en viktig del av deres planlegging av den første lese- og skriveopplæringen.

Informant 3: *«Det fungerte sånn og sånn. Kanskje vi må gjøre liten vri. Vi evaluerer hele tiden».*

Lærerteamet sier selv at de evaluere hele tiden, men vi stiller spørsmål til både hvordan de gjennomfører denne evalueringen, hvor ofte det evalueres og hva evalueringen er basert på.

Hovedfunnene ut fra dette er at lærerteamet opplever at de gjennom samarbeidet sitt har god kontroll på den første lese- og skriveopplæringen. De sier de bruker mye tid på å diskutere, planlegge og evaluere underveis. Videre forteller informantene at de klarer å bruke hverandres ulikheter som ressurs i arbeidet, og at selv om de noen ganger er uenige blir de alltid enige til slutt. Dette kan anses som et tegn på at uenigheten likevel ikke blir brukt som en ressurs når de uansett alltid ender opp med å bli enige.

4.2 Den første lese- og skriveopplæringen

I denne delen av analysen skal vi se nærmere på funnene om den første lese- og skriveopplæringen. Vi ønsker å se nærmere på hvordan lærerteamet jobber med den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke tanker og refleksjoner de har gjort seg underveis i arbeidet. Vi har strukturert denne delen av analysen gjennom en tematisk analyse i følgende deler: den tekniske delen av den første lese- og skriveopplæring, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Den tekniske delen av lese- og skriveopplæringen handler om et utvalg deler som må til for å oppnå en helhetlig opplæring, som for eksempel systematikk, variasjon og ivaretagelse av elevenes interesse. Tilpasset opplæring og tidlig innsats i lese- og skriveopplæring handler om kartlegging og tilrettelegging slik at alle elevene oppnår utvikling.

4.2.1 Teknisk lese- og skriveopplæring

Vi spurte blant annet lærerteamet om hva de opplever har fungert bra ved deres lese- og skriveopplæring. Informant 2 sier blant annet følgende om sin opplevelse av deres arbeid:

«Jeg synes vi har lagd et veldig godt lese- og skriveopplegg på 2.trinn. Det er det året jeg har jobbet på skolen hvor det har vært mest systematisk og best».

Opplevelsen til informantene er at de har en god lese- og skriveopplæring. De poengterer dette ved å sammenligne opplæringen med tidligere år, og sier dette er det året de har jobbet best. En av informantene poengterer blant annet at dette er det året der den første lese- og skriveopplæring har vært mest systematisk. Lærerteamet forteller at de deler opp skoleåret i bolker og temaer ut fra halvårsplanen for å jobbe systematisk. Dette sier informant 1:

«Vi kjører opplegg i bolker. Vi har et system».

Det kommer fram at målet med dette er å sikre at alle elevene kommer gjennom de ulike dimensjonene ved lese- og skriveopplæringen gjennom et system. Informantene forteller at året er delt opp i bolker, og at bolkene vare i fem til ti uker. De viste oss et eksempel der de i en periode hadde fokusert på det de kalte “tyggegummi-ord”, altså høyfrekvente ord. De varierer blant annet mellom arbeid med småbøker, læreverk og andre tekster. I løpet av en periode jobber de med de samme verktøyene og strategiene, slik at elevene blir trygge.

2 – «Vi varierer leselekser med læreverket SALTO, småbøker og andre tekster».

Ved å jobbe variert får elevene møte ulike tekster som kan bidra til at de bevarer interessen, og at de også opplever mestring gjennom tekstene. I den første lese- og skriveopplæringen er det viktig med variasjon (Håstein & Werner, 2014, s. 43). De trekker fram at de blant annet jobber med leseflyt, høyfrekvente ord og repetert lesing underveis i bolkene. Variasjon er et prinsipp som står sentralt i tilretteleggingen av det faglige i lese- og skriveopplæringen (Håstein & Werner, 2014, s.43).

I tillegg til å jobbe variert, ser vi at lærerne er svært opptatt av at elevene hele tiden skal oppleve mestring uansett hva temaet er, og hvilket nivå elevene er på. Det kommer fram i dette utsagnet til informant 1:

«Men da gjør vi det sånn fordi det skal være mestring og alle skal føle at de mestrer».

Mestring er sentralt for at elevene skal utvikle seg som leser og skriver, og avgjørende for at det kan legges et godt grunnlag for elevenes videre utvikling. Store deler av opplæringen som foregår de to første årene på skolen kan være vanskelig å ta igjen senere (Hekneby, 2011, s. 46). Siden den første lese- og skriveopplæringen stort sett foregår de to første årene på skolen, er det avgjørende at lærerne legger opp til at elevene opplever mestring i denne perioden. Det er ikke fordi man ikke kan fortsette med de samme aktivitetene senere, men fordi risikoen er stor for at elevene som ikke har fått med seg det grunnleggende mister mye av motivasjonen.

I tillegg til mestring er også lærerne opptatte av at elevene skal oppleve leseglede basert på egne interesser. Vi foreslo bildebøker og dikt som variasjon i tekstutvalget til elevene. Lærerteamet forklarer at de er på biblioteket med elevene, men sier ingenting om at de bevisst benytter seg av bildebøker i undervisningen. De nevner at det er viktig at elevene får muligheten til å bli glad i bøker, og får positive opplevelser med tekst, lesing og skriving.

2: «De får mulighet eller tid for å sitte å lese og bli glad i bøker da, det tenker jeg er viktig».

Det er krevende å lese en tekst, og det er derfor enda viktigere at elevene faktisk er motiverte og har lyst til å lese tekster (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18-19). Det blir derfor lærerens oppgave å finne tekster og bøker som kan motivere elevene til å utforske og lese, i tillegg til å skape en hyggelig atmosfære når elevene leser. Lærerteamet forteller at de en gang i uka er på biblioteket slik at elevene kan låne nye bøker og tid til å lese. De trekker også fram at de syns det kan være

utfordrende å finne bøker som passer til alle elevene slik at de får gode opplevelser med tekst og bøker. Elevene får også mulighet til å sitte sammen for å se og lese bøker i fellesskap slik at det blir en hyggelig atmosfære rundt lesing.

Informantene trekker fram «Showbie» som et viktig verktøy. Elevene tar opptak av seg selv når de leser slik at lærerne får høre leseleksene til elevene hver uke. Dette er både for å kunne høre hvordan foreldrene veileder elevene i bakgrunnen, men også for å kartlegge og følge med på elevenes leseutvikling. I tillegg trekker de fram at det ofte er liten tid til å høre leseleksene på skolen, men at de nå kan de høre den flere ganger i løpet av uka.

Informant 2 – *«det har vært nyttig det her med, særlig i 1.klasse, at de leste inn».*

I løpet av den første lese- og skriveopplæringen skal elevene lære og forstå at bokstavene representerer ulike språklyder i talespråket vårt, altså det alfabetiske prinsipp. Elevene må kunne lytte ut lyder i talespråket, koble lyden til et bokstavnavn og vite hvordan bokstaven ser ut i både liten og stor form (Hjellup, 2014, s. 40). Ved å lytte til elevenes opptak av leseleksene kan læreren kartlegge elevenes leseutvikling.

I tillegg ser vi at de jobber med rettskriving og tekstutforming sammen med elevene, og veileder de underveis i skrivingen. For å ikke ødelegge engasjementet lager lærerne små delmål som alle elevene har mulighet til å mestre, for eksempel ved å fokusere på deler av teksten og ikke alt samtidig. De trekker fram punktum og stor bokstav som eksempel på delmål. Her forklarer informant 1 hvordan de fokuserer på en og en ting av gangen:

«Vi må jo ha et mål med skrivingen. Målet kan være stor bokstav og punktum».

På den måten kan lærerteamet tilpasse opplæringen enda mer spesifikt for hver enkelt elev, og fokusere på de delene av den første lese- og skriveopplæringen som elevene strever med. Dette er en teknisk orientert skriving, og ikke et brukerorientert og funksjonelt syn på elevenes skriveutvikling. Informant 2 påpeker at det vil komme mer kreativ skriving etter hvert, og at det nå er fokus på det tekniske aspektet ved opplæringen.

2: *«Og mer kreativ skriving vil jo komme etter hvert. Nå er det litt mer teknisk føler jeg».*

Informantene sier selv at mer kreativ skriving vil komme på et senere tidspunkt. Det er viktig at den kreative skriveprosessen også er en del av opplæringen slik at man ivaretar de to siste dimensjonene i Lundberg og Herrlin sin beskrivelse av lese- og skriveutviklingen (Lundberg, 2010 og Lundberg & Herrlin, 2008).

Selv om systematikk, variasjon og læringsmål er viktig i lese- og skriveopplæringen, ser vi også at de kunne hatt enda større fokus på elevenes leseglede og kreativitet innenfor lesing og skriving. Hovedfunnet her er at de har stort fokus på det tekniske i lese- og skriveopplæringen, men ikke så mye fokus på for eksempel kreativ skriving. De mener at den kreative formen for skriving kommer senere i opplæringen. Vi undrer oss derfor over om det kan påvirke elevenes motivasjon. Motivasjon er en viktig faktor i lese- og skriveopplæringen. En helhetlig lese- og skriveopplæring legger vekt på meningsfulle tekster og oppgaver. Det er viktig at det gir eleven gode opplevelser som kan bygge oppunder motivasjonen til elevene (Bjerke & Johansen, 2017, s.132).

4.2.2 Tilpasset opplæring

Det er tydelig i funnene fra lærerteamet at de jobber systematisk, særlig med de svake elevene slik at de får størst mulig utbytte av undervisningen på skolen. Det er store variasjoner i læringsutbytte til elevene allerede før de starter på skolen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13), og det er derfor viktig at opplæringen er tilpasset ut fra elevenes nivå. Det ser vi blant annet i følgende utsagn fra informant 2:

«Vi er gode på å gi de som trenger det mest. Vi grupperer etter nivå og jobber med det de trenger».

Lærerteamet sier altså at de er gode på å gi elevene en tilpasset lese- og skriveopplæring. Det er viktig å påpeke at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever uansett nivå, men det kommer tydelig fram at lærerteamet fokuserer på de svakeste elevene. Informant 3 sier at de også differensierer leksene etter nivå. Lærerne har fokus på å tilpasse i klassen gjennom en vid tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). På den måten får elevene jobbet med det de har behov for å bli bedre på.

Informant 1: *«Vi er veldig nøye på å si at du skal bli bedre lesere og du må ikke tenke på alle andre hele tida. Jeg har fokus på det. Du er du. Du lærer ikke mer av å tenke på hva naboen gjør».*

Informant 3 – *«Leselekser har vi hele tiden evaluert og gitt lettere og vanskeligere etter nivå. Jeg føler vi er gode på å differensiere etter nivå».*

Dette samsvarer med det Håstein og Werner sier om tilpasset opplæring: *“Tilpasset opplæring handler om at alle elevene skal ha nytte av å gå på skolen”* (2014, s. 22). Ved å differensiere både lekser og oppgaver på skolen vil flere av elevene få et større utbytte av det å være på skolen. Siden vi ønsket å påvirke og bidra inn i samarbeid til lærerne ønsket vi å utfordre lærerteamet på et område vi opplevde at det var rom for videreutvikling. Ifølge Kvam er det viktig at lærere er klar over at de har stort handlingsrom til å påvirke samarbeidet (2018, s. 83). Vi spurte derfor teamet om hva de tenkte om de sterke elevene, de som kanskje kunne lese før de begynte på skolen og som mestrer lekser og den ordinære undervisningen. På spørsmål om hvordan de tilrettela undervisningen for de sterke elevene svarte informant 1 dette:

«De får mer utfordringer i at de må skrive mer beskrivende setninger».

Dette viser at informantene muligens ikke har noen spesiell plan for hvordan de skal utfordre og tilpasse undervisningen for de sterke elevene. De får på mange måter bare de samme oppgavene som de andre elevene, men mer skrivetrening. Videre forsøkte vi å utfordre lærerteamet på om de sterke elevene kunne få andre utfordringer enn kun differensiering av de samme oppgavene som de andre elevene har. Ifølge Lundberg (2010, s. 69) er det avgjørende at lærerne klarer å skape en balanse mellom å la elevene skrive basert på egen fantasi uten regler og røde streker under ord som er skrevet feil, og fokus på rettskriving og setningsoppbygging. Vi foreslo blant annet at elevene kunne friskrive basert på egen fantasi uten for mange rammer og regler. Da fikk vi følgende svar fra lærerteamet:

2: «Jeg tror ikke de har sånn utholdenhet».

Dette tyder på at lærerne ikke tror at elevene vil få noe utbytte av en åpen oppgave. Innspillet vårt ble avvist fordi de mente elevene ikke var utholdende nok for slike oppgaver. I tillegg fortalte de at de noen ganger har oppgave-ark der det er ekstraoppgaver som de mener er beregnet for de sterkeste elevene. Disse oppgavene går ut på å stille spørsmål til teksten. Det virker som de ønsker å gjøre en vid tilpasning i klasserommet, og det kan være bra. Samtidig stiller vi spørsmål til interessen og engasjementet elevene får av denne typen oppgaver.

I det siste intervjuet ønsket vi å høre om de tre intervjuene hadde påvirket lærerteamet, eller gjort at de har endret fokuset de siste ukene. Vi stilte spørsmål til hva lærerteamet hadde fått ut av disse samtalene, og informant 1 svarte følgende:

«At vi har litt mer fokus på de sterke akkurat nå. Vi har mye fokus på de andre, men også fokus på de sterke. Det er litt mer refleksjon i hodet uten man bruker så mye energi på det».

Det tyder på at lærerne har gjort seg en slags ubevisst refleksjon i løpet av de tre ukene, og muligens hatt mer fokus på de sterke elevene. Det har kanskje ikke hatt noen store utslag for elevene, men det kan tyde på at samtalene i intervjuene kan ha bidratt til økt utbytte for lærerne gjennom refleksjon og drøfting.

Hovedfunnene her er at informantene har ikke noen spesiell plan for hvordan de skal utfordre og tilpasse undervisningen for de sterkeste elevene. De sier de er flinke til å tilpasse undervisningen for de svakeste og differensierer oppgavene ut fra elevenes nivå. Det kan virke som lærerteamet ikke har noen tro på å utnytte andre former for skriving enn den tradisjonelle øveskriverollen. Når vi kom med innspill om at de sterke elevene kunne få andre oppgaver, for eksempel mer friskriving, ble innspillet avvist og de mente at elevene ikke var utholdende nok.

4.2.3 Tidlig innsats

Tidlig innsats er en viktig del av begynneropplæringen for at alle elever skal oppnå en lese- og skriveutvikling. Lærerteamet forteller at de opplever at de svakeste elevene til tross for utfordringer likevel har klart å ha en lese- og skriveutvikling fordi de har hatt et system som tidlig har oppdaget utfordringer.

Informant 2: «Jeg tror nesten de som kunne falt gjennom ikke har falt gjennom likevel fordi vi fanger opp og er i et system».

Det er tydelig at lærerne mener de har et system som gjør at de tidlig kan iverksette tiltak for elevenes progresjon i lese- og skriveopplæringen. Lærerteamet nevner ikke spesifikt hvordan de arbeider med tidlig innsats, men forteller at de hele tiden kartlegger og evaluerer, og ut fra det

vurderer hvordan de jobber videre. De nevner lesekurs som et opplegg de har gjennomført som en del av tidlig innsats. I tillegg kommer det fram i funnene våre at lærerteamet bruker spesialpedagogene som en viktig ressurs i dette arbeidet. Informant 1 sier følgende om hvordan de ekstra ressursene jobber i klasserommet:

«De vet akkurat hva elevene trenger å øve på. Det er veldig trygghet for oss at de blir tatt så godt vare på. Slik at vi kan planlegge videre».

Dette gjør at lærerteamet kan fokusere på klassen som helhet uten for store bekymringer om at enkeltelever skal falle utenfor den ordinære opplæringen i klasserommet. På den måten kan de opprettholde en vid tilpasning i klasserommet for elevene som enten er svakere eller sterkere enn flertallet slik Bachmann og Haug beskriver i en vid tilpasset opplæring (2006). Informant 2 sier at de hele tiden kartlegger slik at spesialpedagogene kan jobbe spesifikt med enkeltelever som har behov for det:

«Vi kartlegger hele tiden. Så kommer spesialpedagog inn og jobber spesifikt med det, enten i gruppe eller individuelt».

Det kommer likevel fram at teamet opplever oppfølging av elever som en utfordring. Informant 2 sier blant annet følgende om oppfølging av elever:

Informant 2: *«Det er litt vanskelig å følge opp».*

Det kommer også fram at oppfølging er ekstra utfordrende når alle elevene i klassen er samlet, og at de gjerne skulle delt elevene oftere i små grupper eller halv klasse. De uttrykker at de gjerne skulle vært tettere på elevene slik at alle får den oppfølgingen de trenger. Underveis i samtalen kommer informant 3 med en metode og verktøy som er tatt i bruk for å følge opp og hjelpe elevene så effektivt som mulig.

“Men det som jeg i alle fall alltid har gjort er å ha et hjelpebord. Så velger jeg noen jeg vet jeg må ha på hjelpebordet, også sier jeg til elevene “vil dere ha hjelp så kommer dere på hjelpebordet”.

Videre i samtalen kommer det fram at alle lærerne bruker hjelpebord i klasserommet sitt, men i varierende grad. Det var i utgangspunktet informant 3 sin idé som har blitt integrert i teamet. Ved å

bruke denne metoden får læreren samlet elevene som trenger og som ønsker å få hjelp til å lese og skrive. Dette kan gjøre utfordringen med å følge opp elevene enklere, i tillegg til at elevene blir vant til å få hjelp sammen med flere av læreren. På den måten får læreren gitt alle elevene gode utviklingsmuligheter innenfor det samme klassefellesskapet (Unhjem & Olsen, 2021, s. 38). Hjelpebordet kan altså være et bidrag i arbeidet med tidlig innsats i den første lese- og skriveopplæringen.

Hovedfunnene når det gjelder tidlig innsats er at lærerteamet opplever at de har et godt system som ivaretar de svakeste elevene. De samarbeider med spesialpedagoger om tidlig innsats, slik at de raskt kan gi elevene som står i fare for å bli hengende intensiv opplæring. I tillegg har de utviklet en idé om å bruke et bord i klasserommet der elevene vet at de kan sette seg for å få hjelp.

I dette kapitlet har vi analysert funnene vi har fra tre intervjuer. Hovedfunnene viser at lærerteamet opplever at de har et velfungerende samarbeid der de samarbeider om alt. Det kommer tydelig fram at samarbeidet er svært praktisk orientert. De sier at de har god delingskultur, og bruker mye tid på planlegging og evaluering. Vi stiller oss likevel tvilende til om de klarer å utnytte uenigheter og ulikheter som en ressurs, fremfor å unngå diskusjoner som utfordrer. De uttrykker at de har god kontroll på elevene lese- og skriveutvikling og at de gjennom tilpasset opplæring og tidlig innsats tilrettelegger for de svakeste elevene. Dette gjør de blant annet ved å bruke det de kaller hjelpebord. De vektlegger mestring, og tilpasser derfor undervisningen ut fra elevenes nivå. Likevel ser vi at de har et teknisk orientert syn på skriving fremfor brukerorientert. Det kommer fram når vi foreslår kreativ skriving for de sterkeste elevene som allerede mestrer den tekniske siden av utviklingen. Vi opplevde ikke en stor endring i teamet, men ser at samtalene kan ha gjort de bevisste. Vi har valgt ut de funnene som er relevant for vår problemstilling, og som vi videre skal drøfte sammen med teori og tidligere forskning.

5. Drøfting

I dette kapittelet skal vi drøfte resultatene vi har analysert i sammenheng med teori og tidligere forskning. Den første lese- og skriveopplæringen er kompleks, og legger et viktig grunnlag for elevenes videre utvikling (Hekneby, 2011, s. 186). I tillegg kan lærersamarbeid påvirke opplæringen til elevene (Tronsmo, 2020). Både lese- og skriveopplæringen og samarbeid er to store fagområder som det kan forskes mye på. På grunn av denne oppgavens omfang vil vi derfor ikke kunne se på alle faktorer og aspekter ved temaene. Vi ønsker å forske på hvordan et lærerteam samarbeider om den første lese- og skriveopplæringen og tanken er at disse to temaene har en sammenheng og kan styrke eller svekke hverandre. De kan sees i sammenheng med hverandre, slik vi gjør i denne oppgaven, men også hver for seg og med forskjellige vinklinger. Vi skal la de fire følgende forskningsspørsmålene danne utgangspunktet for drøftingen for å belyse problemstillingen:

1. *Hva samarbeider lærerteamet om i den første lese- og skriveopplæringen?*
2. *Hvordan påvirker samtaler og faglige diskusjoner teamsamarbeidet?*
3. *Hvordan påvirker samarbeidet til lærerteamet den første lese- og skriveopplæringen?*
4. *Hvordan opplever lærerteamet at samarbeidet fungerer?*

5.1 Hva samarbeider lærerteamet om i den første lese- og skriveopplæringen?

Hensikten med dette forskningsspørsmålet er å kartlegge hvilke deler av den første lese- og skriveopplæringen lærerteamet samarbeider om. Lærerteamet trakk blant annet fram evaluering, kartlegging, tilpasset opplæring, og tidlig innsats som viktige samarbeidsområder i sitt arbeid med den første lese- og skriveopplæringen. Det er disse funnene som danner utgangspunktet for drøftingen i dette spørsmålet.

Vi stilte det samme spørsmålet på alle tre intervjuene «*Hva har dere samarbeidet om rundt lese- og skriveopplæringen denne uka?*». Helt fra første intervju svarte informantene at de har samarbeidet om alt helt fra starten av. De mener de har samarbeidet om alle deler av lese- og skriveopplæringen helt fra starten av i 1.klasse og fram til nå i 2.klasse.

På den ene siden er det positivt at de opplever at de samarbeider om alt. Det kan tyde på at de opplever en trygghet, og en opplevelse av at man er flere om de samme oppgavene. I denne sammenhengen kan det bety at de opplever at de er sammen om den første lese- og skriveopplæringen for elevene, på tvers av klassene. Det kan henge sammen med at de omtaler lærerteamet som et «vi», og det vil også gi elevene en forholdsvis lik opplæring uavhengig av hvilken klasse de går i.

På den andre siden peker Hargreaves på at selv om et lærerteam opplever samarbeidet som trygt og nyttig er det ikke nødvendigvis slik at samarbeidet er utviklingsorientert (Hargreaves, 1996, s. 201). Utbytte samarbeidet gir er derfor ikke alltid like stort selv om opplevelse av samarbeidet er positivt. Et utviklingsorientert samarbeid vil dra nytte av det profesjonelle skjønnnet teamet består av og den faglige tryggheten i samarbeidet. Svaret til lærerteamet om at de samarbeider om alt kan derfor indikere at de ikke er bevisste på hvilke deler av lese- og skriveopplæringen de samarbeider om. Svarene viser til at lærerteamet synes det er vanskelig å si noe spesifikt om hva de samarbeider om når de sier de samarbeider om alt. Det kan virke som at de gjør alt sammen, og at det betyr at de følger de samme planene, har om de samme temaene og gjør de sammen læringsaktivitetene. Kanskje oppleves det mer som et velfungerende samarbeid dersom det får konkrete resultater, for eksempel gjennom en bunke med leselekser som er kopiert opp til hele trinnet? Dette kan være en form for arbeidsbesparelse gjennom en arbeidsfordeling som frigjør den enkelte læreren, fremfor diskusjoner som gir inspirasjon og utvikling til lærerne.

Hvilken oppfatning og forståelse man har av den første lese- og skriveopplæringen vil påvirke tanken om hvilke deler og dimensjoner denne delen av opplæringen bør inneholde. Det kommer fram i funnene fra intervjuene med lærerteamet at de har fokusert mye på det de kaller den tekniske siden av lesing og skriving, og at den kreative skrivingen vil komme på et senere tidspunkt. Likevel sier Lundberg at dersom elevene ikke opplever utbytte av å konsentrere seg om å lese og skrive vil det være naturlig at elevene slutter å lese og skrive, men heller gjør noe annet (2010, s. 40). Det kan virke som at lærerteamet er opptatt av avkoding- og rettskrivingsdimensjonen, men ikke ivaretar dimensjonene som handler om tekstsaking, motivasjon og interesse (Lundberg, 2010 og Lundberg & Herrlin, 2008). I funnene ser vi ingenting som tyder på at lærerteamet gir elevene oppgaver som gir erfaringer med funksjonell skriving. Selv om de sier de opplever at de samarbeider om alt, kommer det likevel fram at de ikke har lagt like stor vekt på dimensjonene som ivaretar elevenes motivasjon og interesse for å fortsette lese- og skriveutviklingen.

Praktisk samarbeid

Ut fra lærerteamets utsagn ser vi få tegn som tyder på mange analytiske samtaler, og vi tolker derfor at samarbeidet i hovedsak består av samtaler om praktiske avklaringer. Dette samsvarer med det som kommer fram i Talis undersøkelsen gjennomført i 2018 om at samarbeid mellom lærere i første rekke er preget av praktiske og koordinerende aktiviteter. Eksempler på dette kan være deltakelse på teammøter, utveksling av undervisningsmateriell og diskusjon om utviklingen til enkeltelever (Carlsten, Throndsen & Björnsson, 2020, s. 11). Samarbeid direkte knyttet til undervisningskonteksten forekommer langt sjeldnere. Informantene nevner selv at samtalene kjennetegnes av praktiske egenskaper som for eksempel avklaringer, gjøremål og spørsmål om hva som skal skje, hvordan og når det skal skje og hvem som skal gjøre hva.

Ifølge Stortingsmelding 21 ((2016–2017) s. 28-29) opplever mange norske lærere at skolen er preget av samkjøring og koordinering av undervisning som i stor grad handler om å drifte de praktiske oppgavene. I tillegg viser det seg at lærere i liten grad rapporterer om samarbeid om det som skjer i klasserommet, og det kan derfor tyde på at mye av samarbeidet som foregår ikke er så relevant for den enkelte lærers undervisning eller utvikling av kompetanse gjennom læring av andre lærere (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 28-29). Samarbeidet til lærerteamet i vår forskning handler også mye om de praktiske oppgavene. De sier at de samarbeider om alt og nevner blant annet kopiering og planlegging av oppgaver og aktiviteter. Teamet svarer ganske tidlig at de samarbeidet helt konkret om kopiering av materiale, som for eksempel lekser og oppgaver til elevene. Det kan virke som om dette teamet er svært samkjørt og drifter de praktiske oppgavene på en effektiv måte. Som Stortingsmeldingen sier er ikke dette nødvendigvis et samarbeid som fører til utvikling av kompetanse gjennom læring av andre lærere, men heller handler om å drifte de praktiske oppgavene.

På den andre siden kan det tenkes at samarbeidet hadde hatt et større utbytte dersom man hadde fokusert mer på den enkelte lærers undervisning og utvikling, og mindre på å drifte de praktiske oppgavene som kopiering (Moltubak, 2016, s. 31). I lys av dette kan det tenkes at lærerteamet har fokusert så mye på den praktiske delen av samarbeidet at det har ført til mindre fokus på å ivareta alle dimensjonene av den første lese- og skriveopplæringen.

Evaluering

En del av lese- og skriveopplæringen lærerteamet sier de samarbeider om er evaluering av undervisningsopplegg de gjennomfører i klassene og planer de har utformet. De sier selv at de evaluerer hele tiden, og at de gjør endringer der de ser det hensiktsmessig. De forteller også at de av og til spurte andre lærere på skolen som har undervist i samme tema tidligere om hvordan de har gjennomført et opplegg. Ut ifra dette evaluerer de hvordan de kan tilpasse undervisningsopplegget best mulig for elevgruppa. En annen del av lese- og skriveopplæringen lærerteamet stadig nevner som en oppgave de samarbeider om er leseleksene til elevene. De forteller at de hele tiden evaluerer leksene elevene har, og at de ut fra deres vurderinger tilpasser og differensierer leksene etter elevenes nivå. Ifølge informantene får elevene to nye leselekser hver uke, og derfor blir evalueringen av leseleksene viktig slik at det kan tilpasses til elevene fortløpende.

Imidlertid undrer vi oss over hvordan de forstår begrepet evaluering, og hva de faktisk mener med evaluering. Selv om de sier at de evaluerer, er det en mulighet for at det de egentlig gjør er å fortsette i samme spor, men med erfaringer fra det de har gjort før. Moltubak legger vekt på at alle tiltak og endringsforsøk må gjennomgås med et kritisk og ærlig blikk. Dette er en viktig del av utviklingsarbeidet (Moltubak, 2016, s. 18). Det kan virke som de kun fokuserer på detaljene ved tekstene, og ikke har et kritisk blikk når de evaluerer leseleksene. Denne evalueringen lærerne gjør handler altså om detaljer, som for eksempel lengde og størrelse på skrift. I tillegg er det viktig å få fram at selv om man evaluerer, må man også tenke framover over hvordan man kan endre opplæringen. Det virker som om dette lærerteamet er styrt av periodeplaner og derfor undrer vi oss over om de klarer å evaluere og eventuelt endre planen dersom det er nødvendig.

Ved å samarbeide om evaluering av undervisningen kan det bidra til en mer tilpasset opplæring for hver enkelt elev. Ifølge Bjerke og Johansen er det to faktorer lærere bør ha kunnskap om når de skal tilpasse den første lese- og skriveopplæringen (2017, s. 195). Det ene er hvordan opplæringen normalt foregår, og hvordan normal progresjon er for elever. Den andre faktoren er at lærerne må være bevisste på kjennetegn på elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Ved å være flere til å vurdere hver enkelt elevs utvikling er man flere med ulik kunnskap, både om normal progresjon og om lese- og skrivevansker. Her vil også kartlegging være en viktig del av oppgaven med å tilpasse opplæringen for elevene. Informantene sier at de kartlegger elevenes utvikling ved å lytte til leseleksene elevene har lest inn på appen «Showbie». Det kan gjøre at de hører om elevene

kobler lyd til bokstav eller om det er noen bokstaver som elevene er usikre på. Evalueringen lærerne gjør skjer både gjennom vurdering av leseleksene og kartlegging ved å lytte til taleopptak av elevene når de leser lekser. Likevel er vi usikre på om evalueringen skjer gjennom et kritisk blikk og fører til utvikling og endring, eller om de kun fortsetter i det samme sporet som tidligere.

Tilpasset opplæring

Lærerteamet sier de opplever at de er gode på å gi elevene som trenger det mest en tilpasset opplæringen ut ifra deres nivå. De sier at i perioder deler de elevene inn i grupper basert på hvilke behov elevene har. Tilpasset opplæring skal sørge for at hver enkelt elev tilegner seg kunnskaper, opplever inkludering og fellesskap, og at de utvikler seg som menneske (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Tilpasset opplæring er lovpålagt og paragraf 1-3 sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette er derfor en viktig del av lese- og skriveopplæringen, og et arbeid lærerteamet sier de samarbeider om. Det å være flere om å tilpasse opplæringen kan bidra i større grad til at loven blir fulgt, og at man ivaretar alle elevene på trinnet. Tilpasset opplæring er et viktig område og samarbeid kan bidra til å styrke denne delen av undervisningstilbudet til elevene.

Samtidig vil det være den enkelte kontaktlærer som sitter med ansvaret om å tilpasse opplæringen for alle elevene. Ved å samarbeide om tilpasset opplæring felles på teamet vil det kunne føre til en vid tilpasset opplæring, fordi fokuset vil være på at alle elever skal få en så tilpasset opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006). Det kan imidlertid være behov for en smal tilpasset opplæring der konkrete tiltak blir iverksatt direkte mot enkeltelever. Det kan være tilfeller som ikke gjelder hele elevgruppen, og derfor ikke nødvendigvis oppleves som relevant for alle på trinnet. Det er også viktig å være klar over at når temaer som tilpasset opplæring skal diskuteres i et samarbeid mellom lærere, vil ikke alle meninger bli hørt og ivaretatt hver gang. Det kan føre til at man opplever å ikke oppnå den opplæringen man selv ser at elevene trenger. Dette kan altså være en konsekvens og kostnad av å være en del av et samarbeid (Moltubak, 2016, s. 25).

Tidlig innsats

Lærerteamet sier de har hatt stort fokus på de elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving. For de elevene som kunne blitt hengende etter sier lærerteamet at de har et system som gjør at de blir ivaretatt likevel. Det at teamet samarbeider om tidlig innsats gjør at de kan diskutere elever sammen og se på hvem som trenger tiltak. De sier blant annet at de setter inn tiltak, som nivådeling og bruk av to-lærer og spesialpedagog for disse elevene. Det kan fungerer som en styrke

dersom alle på teamet har noen som for eksempel trenger et ekstra lesekurs. Da kan en av lærerne på trinnet ta med seg disse elevene ut på tvers av klassene og jobbe med det de trenger. Det at lærerteamet kan diskutere og se disse elevene sammen, tror vi kan styrke den tidlige innsatsen på lese- og skriveopplæringen. Samtidig kan det også dukke opp diskusjoner innad i lærerteamet fordi de har ulike meninger om hvilke av elevene som har størst behov for tidlig innsats. Tidlig innsats er en viktig del av begynneropplæringen, og er lovpålagt i paragraf 1-4 i opplæringslova som sier at de elevene som står i fare for å bli hengende etter skal få egen intensiv opplæring raskt for at forventet progresjon bli nådd (Opplæringslova, 1998, § 1-4).

I tillegg til individrettede tiltak mot enkeltelever eller mindre grupper kan også god kvalitet på det pedagogiske tilbudet være tidlig innsats. Ifølge Buli-Holmberg vil god kvalitet på undervisningen være en støtte for elevene og forhindrer at problemene utvikler seg (Buli-Holmberg, 2021, s. 13). Ifølge Unhjem og Olsen er tidlig innsats tiltak som handler om å legge til rette for en undervisningspraksis som inkluderer og gir rom for elever med ulike forutsetninger (Unhjem & Olsen, 2021, s. 38). Derfor er det viktig at lærerteamet har fokus på det, og setter inn tiltak tidlig der det er behov. Det er gjort forskning på effektiviteten av en tidlig leseintervensjon og funn i studien tyder på at elever som er i faresonen kan tjene på intensiv opplæring (Solheim et al., 2018). Denne opplæringen bør være kombinert med opplæring i bokstavkunnskap og eksplisitt undervisning, blant annet i ordgjenkjenning, fonetisk avkodning, sammenhengende lesing og veiledet lesing.

Som følge av fokuset på de svakeste elevene, altså de som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving, ser vi at lærerteamet har brukt mindre tid på de som mestrer opplæringen godt. Lærerteamet mener selv at de har et veldig godt system for å ta vare på alle elevene på trinnet. Likevel ser vi at dersom de ikke legger til rette for arbeid med dimensjonene som omhandler interesse og motivasjon kan det føre til at elevene velger å la være å utsette seg for den krevende prosessen som lesing og skriving er (Lundberg, 2010, s. 40). Dette gjelder alle elevene, uansett nivå. Både lesing og skriving krever energi og tid, og det er derfor avgjørende at elevene er motiverte og interesserte (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18).

Kartlegging

For å kunne iverksette de mest hensiktsmessige tiltakene for elevene er det avgjørende at man kartlegger elevenes utvikling fortløpende. Informantene sier at de kartlegger hele tiden. Kartlegging er sentralt for å kunne identifisere faglig eller sosial skjevutvikling (Unhjem & Olsen, 2021, s. 48).

I tillegg til å beskrive lese- og skriveutvikling gjennom fem dimensjoner legger dimensjonene også grunnlaget for et kartleggingsverktøy Lundberg og Herrlin har utviklet (2010 og 2008). Ved å bruke slike verktøy kommer det tydelig fram hvilke deler av lese- og skriveopplæringen eleven mestrer, og hva det bør jobbes mer med framover. Individuelle tiltak kan være en periodevis forsterkning i opplæringen, som for eksempel intensive lesekurs. Dette er å forstå som ordinær tilpasset opplæring. Intensive tiltak er mest effektive når de settes inn allerede på 1.trinn (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13). Lærerteamet uttrykker at de er fornøyde med den første lese- og skriveopplæringen for elevene sine, og at de har oppnådd det ved å iverksette tiltak for elevene så raskt som mulig. Dette har de klart ved å samarbeide om planlegging og evaluering av undervisningsopplegg, aktiviteter og lekser for alle elevene på trinnet.

Det er stor variasjon i læringsutbyttet til elevene allerede 1.klasse (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13). I tillegg er det viktig å være klar over at det er stor variasjon både innad i klassen og på hele trinnet. Tidlig innsats går ut på at de elevene som står i fare for å bli hengende etter skal få intensiv opplæring raskt slik at forventet progresjon blir nådd (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Dersom en lærer ser behov for tiltak for en elev er det viktig at dette drøftes på teamet ved å se på resultatene av en kartlegging, og vurderer sammen hvilke tiltak som skal prøves ut og evalueres (Buli-Holmberg, 2021, s. 49). Lærerne på teamet kan være uenige om hvilke elever som trenger tidlig innsats eller som skal bli prioritert. Uenighet kan være positivt og føre til en mer reflekterende diskusjon (Moltubak, 2016, s. 39). Likevel kan dette føre til at elevene en lærer tenker bør prioriteres, ikke blir det fordi resten av teamet tenker mer på andre elever. Det kan føre til at man som lærer blir usikker på egne intensjoner, og at en elev som egentlig bør bli prioritert ikke blir det. Alle som deltar i samarbeidet må både gi og ta (s. 35). Det er altså viktig å både lytte til teamet, men også i noen tilfeller stole på seg selv. Kartleggingen kan bidra til å få en oversikt over behovene.

Gjennom dette forskningsspørsmålet kommer det fram at lærerteamet opplever at de samarbeider om alt som omhandler den første lese- og skriveopplæringen. Vi ser at lærerteamet har et praktisk orientert samarbeid. For å dra dette videre er det viktig å være bevisst på at samarbeid ikke bare handler om praktiske avklaringer som for eksempel å kopiere for hverandre og dele undervisningsopplegg med hverandre. Vi ser at lærerteamet har fokusert mye på å tilrettelegge for de svakeste elevene, og den tekniske delen av den første lese- og skriveutviklingen. En konsekvens av dette er at dimensjonene som omhandler det å ivareta elevenes interesse og motivasjon til å gjennomføre lese- og skriveopplæringen blir mindre prioritert. Det er desto viktigere å samarbeide

gjennom diskusjon og samtaler sammen på teamet som hvordan man kan ivareta alle deler av opplæringen, tilpasse undervisningsopplegg og kartlegge for å se hvilke tiltak man kan iverksette tidlig.

5.2 Hvordan påvirker samtaler og faglige diskusjoner teamsamarbeidet?

Hensikten med dette forskningsspørsmålet er å se nærmere på hvordan samtaler og diskusjoner lærerteamet har påvirker samarbeidet deres underveis. Vi ønsket å se om slike samtaler bidrar til en faglig utvikling for lærerne, og hvordan samarbeidet påvirkes som helhet. Lærerteamet trakk blant annet fram at slike samtaler og diskusjoner tar mye tid, og at de samarbeider mer enn det som er pålagt og timeplanfestet.

Praktiske avklaringer og analytiske samtaler

Som tidligere nevnt ser vi at lærerteamet har et praktisk orientert samarbeid. Samtidig sier lærerteamet også at de bruker mye tid på å diskutere, evaluere og planlegge undervisning. Dersom dette skal ha potensiale til utvikling av bedre undervisning, forutsetter det at samtalen ikke bare handler om praktiske avklaringer og overføring av informasjon (Kvam, 2018, s. 58). Ved å diskutere og drøfte ulike temaer sammen som team får man muligheten til å ha et analytisk og kritisk blikk på egen praksis og ut fra refleksjonene som gjøres forbedre praksisen sin (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 141). Det kan på sikt føre til at større deler av opplæringen blir ivaretatt på en hensiktsmessig måte.

Analytiske egenskaper i en samtale i form av problematisering, refleksjon, drøfting og utforskning kan bidra til en bedre samtale og økt utbytte (Kvam, 2018, s. 83). I refleksjonen ligger en selvvurdering som kan føre til bedre forståelse. Undringsfokuserede samtaler som er preget av en analytisk og drøftende tilnærming bør det bevisst søkes etter i et samarbeid (Kvam, 2018, s. 58). Talis-undersøkelsen viser at nærmere halvparten av lærerne svarer at de ofte deltar i faglig kompetanseutvikling sammen med kollegaer (Carlsten, Throndsen & Björnsson, 2020, s. 11).

Det er vanskelig for oss å si om samtalen lærerteamet har er analytiske eller kun handler om praktiske avklaringer. De sier de diskuterer og evaluerer underveis, men om det er med utgangspunkt i et kritisk blikk på egen undervisning eller løsningsorientering har vi ikke grunnlag for å si noe om. Selv om lærerteamet planlegger mye sammen, kommer det også fram at de gjennomfører en del opplegg på

egenhånd og deler det med resten av teamet i etterkant. Denne delingen av undervisningsopplegg oppleves på mange måter som litt tilfeldig og uten en form for evaluering, eller et kritiske blikk slik at teamet sammen kan utvikle det videre. Siden klassene ikke har lik timeplan kan derfor andre lærere ta med seg erfaringene til den som gjennomførte opplegget først videre. Dette kan på mange måter bidra til å forbedre elevenes lese- og skriveopplæring. Likevel skulle vi gjerne sett at de brukte tid på å drøfte og reflektere rundt opplegget i fellesskap både før det gjennomføres slik at alle ideer kan bidra til fellesskapet. Dette bør også skje etter undervisning slik at man hele tiden har et kritisk blikk på egen praksis og ut fra det kan utvikle seg som lærer videre. Argumentasjonen for at analytiske samtaler er et nyttig verktøy er fordi det kan være med på å belyse perspektiver, rydde i kompleksiteten, sortere forklaringer, identifisere undervisningens bestanddeler og begrunnelser for handling (Kvam, 2018, s. 58). Det samsvarer med det Moltubak sier om at ideer vokser når de deles med andre (Moltubak, 2016, s. 152).

Likevel påpeker Postholm og Jacobsen at det også er slik at det som fungerer ikke nødvendigvis bør endres, men at dersom lærerne har en vilje og holdning til å forbedre praksisen sin kan nok muligheten for det oppstå over tid. Et viktig poeng er at det er lærerne selv som bør bestrebe seg inn på mulighetene for samtaler som utvikles til analytiske og mer kritiske refleksjoner (Kvam, 2018, s. 83). Det er viktig at lærerne er klar over at de har stort handlingsrom til å påvirke samarbeidet. Hargreaves og O'Connor mener at ved å diskutere og drøfte elever vil man kunne få flere pedagoger sin kunnskap rundt temaet. På den måten vil man være flere om å komme med et kritisk blikk som vil videreutvikle hver enkelt lærers kunnskap og praksis (2019, s. 16).

Kvam peker på at samtaler mellom kollegaer har ulike egenskaper (Kvam, 2018, s. 59). Siden praktiske samtaler ikke er så relevant for den enkelte læreres utvikling, er vi derfor nysgjerrige på om flere analytiske samtaler kan styrke dette lærersamarbeidet, gjør at lærerne utvikler sin kompetanse i større grad, og på sikt oppnår en mer tilpasset lese- og skriveopplæring. For å oppnå en analytisk og reflekterende samtale er det viktig at lærerteamet setter av tid der alle er innstilte på å se kritisk og analytisk på egen praksis. Ved å sammenligne med tidligere TALIS-undersøkelser, ser vi at det er registrert en positiv utvikling når det gjelder samarbeidsaktiviteter der man diskuterer utviklingen til enkeltelever, samarbeider med andre lærere ved skolen om elevvurdering, og deltar i faglig kompetanseutvikling (s.11). Det var dette vi forsøkte å oppnå gjennom samtalene vi hadde med lærerteamet, og som de eventuelt kan bruke videre i arbeidet sitt.

Tid

Informantene forteller at de bruker mye tid på samarbeid sammenlignet med andre trinn på skolen. De sier at de samarbeider hver dag. Hargreaves peker på at i en god samarbeidskultur er samarbeidet sjeldent en timeplanlagt aktivitet. Det vil si at samarbeidet i hovedsak er spontant og satt i gang på lærerens eget initiativ. Derfor kan vi si at det ikke nødvendigvis hjelper at ledelsen på skolen setter av tid på timeplanen til samarbeidsmøter. Likevel kan faste møter og tider inngå i samarbeidet, men det er ikke det som avgjør om samarbeidet er velfungerende eller ikke.

Hargreaves trekker fram korte, hyppige møter, ord i forbifarten og uformelle diskusjoner som den største og viktigste delen av et samarbeid (Hargreaves, 1996, s. 202). Flere rapporter viser at lærere samarbeider. Det viser både hvordan samarbeidet er organisert, hvor mye tid som brukes og hvilke former for samarbeid som eksisterer i norsk grunnskole (Kvam, 2018, s. 30). Dette er selvsagt positivt selv om Hargreaves sier at samarbeid ikke kan timeplanfestes, men heller fungerer best spontant og når alle parter ønsker å samarbeide (Hargreaves, 1996, s. 202). Dette ser vi også at teamet rapporterer om. De deler undervisningsideer spontant med hverandre og på eget initiativ. I tillegg bruker de mye tid på samarbeidet, og dette kommer av at alle ønsker å snakke og diskutere med de andre på teamet.

Teamet sier de samarbeider mye, til og med mer enn andre team de kjenner til. Vi stiller oss undrende til hvordan denne tiden blir brukt. Forskning viser at hvordan lærere bruker tiden de har i fellesskap er avgjørende for samarbeidet (Haugan, 2014). Det vil alltid være slik at noen trenger mer tid enn andre for å oppnå et godt samarbeid. Likevel er det ikke tiden i seg selv som er avgjørende, men hvordan man organiserer virksomheten innenfor den tiden man har til rådighet.

Ifølge forskning er det de skolene som har utviklet kollektive arbeidsformer hvor lærerne jobber i team, som utviklet en langt høyere grad av trivsel med arbeidet (Haugan, 2014). I tillegg mente lærerne at de hadde større grad av individuelt handlingsrom. Vi har ingen data som sier noe om at lærerteamet bruker samarbeidstiden dårlig, tvert imot. Likevel er det interessant at et slikt samarbeid krever mye tid. Det er ikke kun tiden i seg selv som er avgjørende. Et samarbeid handler mye om å kunne utnytte hverandres kunnskaper og erfaringer som ressurs i teamet og å bidra slik at ideer som deles vokser og fører til mer tilpasset opplæringen for elevene. Et team som samarbeid er selvsagt avhengig av å bruke tid sammen, men hva man bruker tiden på er på mange måter mer avgjørende.

Arbeidsmodus

Hvilken modus hver enkelt lærer er i, har mye å si for hvor effektivt samarbeidet er (Moltubak, 2016, s. 61). Modus vil si hvilken innstilling man har til de ulike arbeidsoppgavene, og det er viktig å ha en forholdsvis likt modus i et samarbeid. Det kan for eksempel være utfordrende å skulle samarbeide om leselekser hvis man nettopp har stått i en utfordrende situasjon med elever eller foresatte, som de andre på teamet ikke har vært en del av. Hvis de andre på teamet da kommer rett fra undervisning de er svært fornøyde med kan dette påvirke samarbeidet og møtekulturen for lærerteamet (Moltubak, 2016, s. 61). Et mål bør derfor være å oppnå en felles modus på teamet før man setter i gang med ulike arbeidsoppgaver slik at samarbeidet blir mest mulig effektivt. Det at lærerne kjenner hverandre, og kan være tydelige med hverandre om hvilken modus de er i, for eksempel ved å si at de trenger tid til individuell jobbing, gjør at de blir bevisste på dynamikken i teamet (Moltubak, 2016, s. 61).

I samtalene opplevde vi at lærerteamet var i samme modus. Dette kan henge sammen med at de stort sett er enige i hva den første lese- og skriveopplæringen skal innebære. Samtidig ser vi at de ikke utfordrer hverandre i profesjonsfelleskapet. Det kan føre til at lærerteamet opplever at de er effektive. Likevel er det ikke slik at det å være enig er det samme som å være i samme modus. Man må gjerne være uenige, men likevel jobbe i det samme modus. Uenighet vil kunne styrke samtalen og føre til en mer reflekterende diskusjon (Moltubak, 2016, s. 39). Lærerteamet ser ut til å ofte arbeide i samme modus, og sjeldent være uenige.

Endringsprosesser

Endringsarbeid er en prosess som tar tid (Moltubak, 2016, s. 17). Det krever også at man ser på egen praksis med et kritisk blikk (Postholm, 2016, s. 141). I vår undersøkelse la vi opp at lærerteamet skulle notere ned stikkord i løpet av uka, som skulle legge grunnlaget for en eventuell endringsprosess. Denne loggen besto av to spørsmål som de skulle notere ned egne umiddelbare tanker. Hensikten var at dette skulle trygge informantene i intervjuet og styrke samtalene. Målet med de daglige notatene var å bruke de spontane reaksjonene inn i den planlagte samtalen, fordi det kan være fort gjort å glemme detaljer. I en travel lærerhverdag er det lett å glemme hva man egentlig har gjort. Likevel opplevde vi at de ikke brukte notatene som ressurs i samtalene, og at de kanskje ikke hadde skrevet dem i det hele tatt.

Det kan være flere grunner til at disse notatene ikke fungerte slik vi hadde sett for oss. Blant annet kan det være at lærerne opplevde samtalene mer som et intervju der de skulle svare på spørsmål som vi trengte svar på, fremfor en samtale der de hadde muligheten til å utvikle seg som team og å dele tanker og refleksjoner om både samarbeidet og arbeidet med den første lese- og skriveopplæringen.

En annen grunn kan være hvilke holdninger og tanker de har til oss som forskere og kommende lærere. Dersom de ser på oss som lite erfarne og uten forståelse for hvordan de jobber og hva det innebærer, vil det kunne føre til lite interesse for å utnytte samtalen til utvikling. I tillegg kan en samtale om egen praksis for mange oppleves som ubehagelig, og føre til at man må forsvare måten man jobber på og de tankene man har. Vi tenker at dersom de hadde vært mer interesserte i å utvikle seg som team når det gjelder samarbeid og den første- lese og skriveopplæringen hadde kanskje notatene blitt en større ressurs i intervjuene.

På slutten av det siste intervjuet spurte vi lærerteamet om de opplevde at samtale hadde påvirket samarbeidet deres og den første lese- og skriveopplæringen for elevene. Lærerteamet uttrykte at de kanskje hadde litt mer fokus på de sterkeste leserne akkurat nå etter at vi utfordret de på det området. De sa likevel at de fremdeles hadde størst fokus på de svakeste, men at de også var flinkere til å tenke på de sterkeste elevene mer nå enn før. De sa også at de hadde en del refleksjoner som de ikke hadde tenkt så mye på før, men at de ikke brukte så mye energi på dette. Selv om de ikke kan fortelle oss om konkrete endringer etter de tre samtale med oss, har vi et håp om at vi kanskje har klart å påvirke de likevel. Slike endringer tar tid, men gjennom et kritiske blikk på egen praksis vil man muligens sammen kunne utvikle seg i enda større grad enn om man bare fortsatte i det samme sporet.

Som tidligere nevnt ser vi at samarbeidet stort sett handler om praktiske avklaringer. Vi er nysgjerrige på om bruk av notater kan føre til at lærere i samarbeidsteam tar seg tid til analytiske samtale der man ser på egen praksis med et kritisk blikk (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 14). Ved å være oppmerksom på faktorer ved opplæringen man ønsker å diskutere, fremfor kun å orientere seg i de praktiske avklaringene vil det kunne oppstå en endringsprosess (Moltubak, 2016, s. 17).

Samarbeidskultur

Ut fra samtale med lærerteamet kan det virke som de allerede har en form for samarbeidskultur der de stadig reflekterer og diskuterer elevenes behov og utvikling. Dette vil kunne ha langsiktig effekt på elevenes resultater og utvikling (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 37). I tillegg kommer det fram at lærerne i lærerteamet ser nytteverdien av samarbeidet deres og derfor blir det en slags frivillighet rundt samarbeidet (Hargreaves, 1996, s. 201). Dette kalles et uformelt samarbeid (1996, s.204-205). Det kan sees i sammenheng med at de selv har valgt å bruke mer tid på samarbeid enn de er pålagt. Det tyder på at de har en effektiv samarbeidskultur preget av spontanitet der lærerne selv utvikler og opprettholder relasjonen. Tallmann peker på at det å bygge en samarbeidskultur kan ha en effekt på faglig og personlig vekst (2021).

Lærerteamet sier de opplever et velfungerende samarbeid som gir de bedre kontroll på den første lese- og skriveopplæringen. Det gir oss et positivt inntrykk av deres samarbeid, fordi det som fungerer bra vektlegges i intervjuene. Likevel skal man være bevisst på at man fort kan havne i en sirkel der man kun gjentar det man opplever som bra. Det kan ha ført til at de ikke er så interessert i annen påvirkning utenfra. Det er mulig det hadde skjedd en større endringsprosess i et team der samarbeid ikke ble like mye prioritert eller oppleves som like bra. Det er selvsagt positivt å fortsette med det som fungerer bra, men det er også viktig å hele tiden ta til seg innspill og ideer utenfra, for eksempel fra teori, forskning og kollegaer. På den måten kan man utvikle egen praksis og bidra til en bedre og mer tilpasset og variert lese- og skriveopplæring for elevene i begynneropplæringen.

Gjennom dette forskningsspørsmålet kommer det fram at lærerteamet bruker mye tid på å diskutere og samtale rundt temaer som omhandler den første lese- og skriveopplæringen. Det er uvisst hvor effektivt tiden brukes, selv om det ser ut til at de stort sett har en felles modus i arbeidet sitt. Selv om samtaler kan ha ulike egenskaper opplevde vi at samtalen lærerteamet ofte hadde handlet om praktiske avklaringer, og ikke analytiske samtaler med et kritisk blick på egen praksis. For å løfte dette videre kan det være en idé at lærerteamet bruker analytiske spørsmål som de stiller regelmessig i teamet. Dette kan være med på å bidra til at man må løfte blikket bort fra det praktiske og heller bruke et kritisk blick på ulike faglige temaer som påvirker lærernes utvikling, og føre til endringsprosesser.

5.3 Hvordan påvirker samarbeidet til lærerteamet den første lese- og skriveopplæringen?

Hensikten med dette forskningsspørsmålet er å se nærmere på hvordan samarbeidet til lærerteamet påvirker den første lese- og skriveopplæringen. Vi ønsket å undersøke om samarbeidet til lærerne på dette teamet på en eller annen måte påvirker opplæringen til elevene. Vi har ikke undersøkt elevresultater og kan derfor ikke si noe om samarbeidet påvirker elevenes resultater direkte. Vi har likevel valgt å ha det med som et forskningsspørsmål for å se om vi kunne finne indikasjoner på om samarbeidet påvirker lese- og skriveopplæringen.

Helhetlig lese- og skriveopplæring

Lærerteamet vi intervjuet snakket mye om halvårsplanene sine. Disse planene bidro til at elevene fikk en helhetlig lese- og skriveopplæring der de ulike delene av lese- og skriveopplæringen er

inkludert. Den første lese- og skriveopplæringen er kompleks og det er viktig at man inkluderer alle dimensjoner i undervisningen for å oppnå en helhetlig undervisning (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 167). I en helhetlig lese- og skriveopplæring må alle lese- og skriveroller og lese- og skrivemodeller dekkes, som blant annet skrivetrekanten og de fem dimensjonene av lesing og skriving som vi har nevnt tidligere i teksten (Bjerke & Johansen, 2017, s. 87). Det motsatte av en helhetlig lese- og skriveopplæring handler om at man jobber isolert med delferdigheter, uten at de settes i sammenheng med helheten. I tillegg sier Palm og Michaelsen at lese- og skriveutviklingen er parallelle prosesser (2018, s.140). Derfor legger Bjerke og Johansen vekt på at lærere må jobbe bredt og allsidig for å ta vare på interessen og engasjement (2017, s. 13) Det kan for eksempel gjøres gjennom veiledet lesing slik Hjellup nevner (2014, s. 30). På den måte vil elevene utvikle ulike lesestrategier for å forstå og engasjere seg i teksten.

Samtidig er det viktig å nevne at det er krevende, men ikke umulig, å få til en helhetlig opplæring de første årene på skolen fordi elevene er på ulikt nivå og begynner på skolen med svært ulike utgangspunkt for språk (Bjerke & Johansen, 2017, s. 87). For å kunne holde orden på alle dimensjonene i lese- og skriveopplæringen, alle tilnærmingene og alle behovene til elevene i klassen vil et samarbeid blant lærerne kunne bidra. Kollegasamtaler kan være et nyttig verktøy for å utvikle bedre undervisning (Buli-Holmberg, 2021, s.49). Lærerteamet nevner blant annet høyfrekvente ord og veiledet lesing som metoder. De opplever selv at de har et samarbeid som fungerer rundt den første lese- og skriveopplæringen til elevene. Det kan være en styrke at lærerteamet holder orden på dimensjonene og tilnærmingene sammen. Selv om en plan ikke nødvendigvis er enkel å følge, vil en oversikt over hva man ønsker å gjennomføre i løpet av en periode kunne sikre at man er innom alle dimensjonene av lese- og skriveopplæringen.

På den andre siden er det likevel viktig å være klar over at slike planer hele tiden bør evalueres og endres underveis. Det handler om at elevene lærer ulikt, og man må derfor ta slike hensyn fortløpende. Lærerteamet ga uttrykk for at de var opptatt av å følge halvårsplanen de hadde laget på forhånd og det virket som de var opptatt av at alle på teamet skulle følge disse planene. Samtidig er det viktig å ha med seg perspektivet om at elevene er på svært ulike nivå når de begynner på skolen. I hvilken grad man bør følge halvårsplaner eller periodeplaner, og hvor stort rom er det for å tilpasse planen til elevene etter hvor de er i den første lese- og skriveopplæringen er viktig å være bevisst på.

Systematisk lese- og skriveopplæring

Lærerteamet uttrykte at de hadde oppnådd en systematisk lese- og skriveopplæring. Dette kan handle om at de er flere lærere, og det er mer kunnskap som bidrar. De stiller med ulik erfaring og det er flere til å sikre at elevene er innom de ulike delene i lese- og skriveopplæringen. Lærerteamet forteller at de kjører opplegg i bolker og dette gjør at de har et system. Systematisk opplæring kan sikre de ulike dimensjonene og tilnærmingene i lese- og skriveopplæringen. Lærerteamet har laget en plan for opplæringen ut fra en forventet progresjon for å sikre en systematisk opplæring. Denne planen er laget av hele lærerteamet og det er derfor flere som kan bidra og sikre at man kommer innom de ulike delene og tilnærmingene.

Ut fra det lærerteamet forteller oss er det tydelig at samarbeidet gir lærerne bedre kontroll over alle elevene, som igjen legger grunnlaget for hvordan de legger opp undervisningen. Dette ser vi også i PIRLS-undersøkelsen som sier at lærernes samarbeid har betydning for elevenes leseopplæring (Gabrielsen et al., 2017). Undersøkelsen viser at erfaringsdeling med kollegaer og samarbeid om å utvikle undervisningen kan ha sammenheng med elevenes kompetanseutvikling i lesing.

Resultatene viser at de lærerne som samarbeider mest også har elever med best gjennomsnittlig leseskår. Dette samsvarer med det Eli Tronsmo (2020) sier om at lærernes samarbeid har betydning for elevenes utbytte av både opplæringen, trivsel og læring. Det indikerer at et dårlig samarbeid eller et ikke eksisterende samarbeid kan påvirke opplæringen elevene får i en negativ retning.

Selv om en systematisk opplæring vil kunne bidra til at alle dimensjonene i lese- og skriveopplæringen blir ivaretatt kan det også føre til at man ender opp med å jobbe isolert med delferdigheter. På den måten oppnår man ikke en helhetlig lese- og skriveopplæring der man inkluderer alle deler av opplæringen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 87). Et mål bør derfor være å oppnå en balanse mellom en systematisk og helhetlig opplæring, som ivaretar og sikrer alle dimensjoner og deler av den første lese- og skriveopplæringen.

Variasjon

I en systematisk og helhetlig opplæring er det viktig med variasjon. Sentralt i tilretteleggingen av det faglige i lese- og skriveopplæringen er prinsippet om variasjon (Håstein & Werner, 2014, s.43). Lærerteamet forklarer at de varierer blant annet leselekser med læreverket «SALTO», småbøker og andre tekster. I tillegg forteller lærerteamet at de jobber med ulike skriveoppgaver. Planen de har satt opp på forhånd, kan være med på å sikre at elevene får variert undervisning fordi man ser over en lengre periode hva elevene skal gjennom, og man kan derfor variere arbeidsmåter og oppgaver.

For å finne ut hva som fungerer best for elevene, er det viktig å variere både undervisningsformer, bruk av læremidler, organisering og arbeidsmåter. Dette henger igjen sammen med prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). Håstein og Werner trekker fram at læreren derfor er nødt til å være fleksibel og villig til å gjøre endringer i egen praksis (Håstein & Werner, 2014, s. 37).

Selv om lærerteamet sier at de bruker mange forskjellige tekster, ulike metoder og arbeidsmåter er det også mange de ikke nevner. De kunne også jobbet med å skrive seg til lesing, felles tekstskaping og iscenesatt skriving for å nevne noen. For å møte mangfoldet av elever er det viktig at lærerne har et bredt spekter av måter å variere undervisningen på (Håstein & Werner, 2014, s.43). Vi opplevde at de var opptatt av å følge periodeplaner og gjøre det de hadde planlagt på forhånd. Det er gjennomgående i alle tre intervjuene at det er mye fokus på dimensjonene som omhandler den tekniske siden av lese- og skriveutviklingen. Lærernes utsagn indikerer at skriveoppgavene ofte var lærerstyrt, og at de brukte modeller som elevene kunne skrive ut fra. De la vekt på at skrivingen skulle ha et mål. Bjerke og Johansen sier at dersom elevene får jobbe selvstendig med friskriving gir det blant annet verdifull informasjon om hvor de er i sin skriftspråklige utvikling (Bjerke & Johansen, 2017, s. 103). I tillegg er skriving en ferdighet som ligger for mange nærmere enn lesing. I tillegg nevner Hjellup at det å leke med språket for å øve opp elevenes språklige bevissthet er en viktig del av begynneropplæringen (2014, s. 27).

Når vi foreslo mer åpne oppgaver basert på fantasi, fikk vi som svar at de ikke trodde elevene var utholdende nok til å skrive slike tekster. Dette kan handle om at lærerne har et syn på skriving som noe som må læres før det kan bruke til noe selvstendig. I tillegg kommer det fram i artikkelen til Håland, Hoem og McTigue (2019) at lærere opplever et press om å prioritere grunnleggende leseferdigheter, og mente at mer hensiktsmessig skriving oppstår i etterkant av dette. Forskningen indikerer at lærere heller prioriterte leseferdighetsoppgaver, leseferdighetsutvikling og at de opplevde mangel på pedagogisk innholdskunnskap om hvordan man kan implementere hensiktsmessig skriving (Håland, Hoem & McTigue, 2019).

Samtidig er skriving ved skolestart avgjørende for elevenes utvikling av leseferdigheter (Håland, Hoem & McTigue, 2019). Forskningen viser at man bør vektlegge fordelene ved tidlig skriving slik at lærere ser på skriving som komplementært med lesing (Håland, Hoem & McTigue, 2019). Vi ønsket å få fram at hensikten med tekstskaping er å utvikle skriveglede og øke skrivekompetansen, i tillegg til at det støtter leseopplæringen. Gjennom friskriving uten for mange regler og rammer ønsker vi å få fram gleden over å kunne være kreativ, produsere egne tekster ved hjelp av skrift og å

kunne kommunisere basert på egen fantasi (Hjellup, 2014, s. 46). Dette bidrar til å ivareta dimensjonene om interesse og motivasjon. Vi opplevde ikke at lærerne var villige til å endre på seg og det kan det være mange grunner til. Først og fremst handler det om at de opplever at de har et veldig godt opplegg.

Mestring og interesse

Tilpasningen til hver enkelt elevs forutsetninger og mål for undervisningen bidrar til at elevene opplever mestring og engasjement (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 37). Det kommer fram at lærerteamet har fokus på det tekniske og ikke så mye på den kreative skrivingen. Dette kom tydelig fram når lærerteamet avviste forslaget om friskrivning. Klæboe og Sjøhelle mener det er viktig at for at elevene skal få lyst til å lese og skrive, må elevene oppleve at tekstene de produserer og leser betyr noe og formidler noe interessant, trist eller morsomt. Tekstene må engasjere og motivere til innsats (2013, s. 36). Dette henger igjen sammen med at det er viktig å trene opp elevenes bevissthet om at tekster har en funksjon og man skriver tekster for ulike formål. Vi bemerket oss at det var viktig for lærerteamet at alle elevene skulle oppleve mestring. De fortalte at de kunne endre og tilpasse undervisningsopplegg kun for at elevene skulle oppleve aktiviteten som mestrende. Mestring er sentralt for at elevene skal utvikle seg som leser og skriver, og avgjørende for at det kan legges et godt grunnlag for elevenes videre utvikling (Hekneby, 2011, s. 186).

Lærerteamet uttrykker at de synes det er viktig at elevene får mulighet og tid på biblioteket til å sitte å lese bøker og bli glad i bøker, både alene og sammen med andre elever i klassen. For å oppnå et språkstimulerende klasserom må man ha rutiner for høytlesning, tilgjengelige bøker og tid til at elevene skal få lese på egenhånd (Hjellup, 2014, s. 23). I tillegg forteller de at grupper med elever bytter på å lese for hverandre i tillegg til å snakke og diskutere rundt innholdet i bøkene. Det er positivt og kan bidra til at elevene utvikler interesse rundt det å lese ulike tekster. Forskning peker på at elever som er motiverte for å lese, utvikler leseferdigheter raskere enn elever som er mindre motiverte (McBreen & Savage, 2020). McBreen og Savage viser til at tiltak som iverksettes der målet er å øke motivasjonen til elevene vil derfor også kunne gi bedre leseferdigheter.

Samtidig er det vesentlig at læreren klarer finne tekster som motiverer elevene til å skape nysgjerrighet, utforske tekster i tillegg til å skape en hyggelig og positiv atmosfære rundt lesingen (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18 - 19). Derfor er det viktig at lærerne gir elevene rom for å lese. Denne atmosfæren skapes ikke av seg selv, og det er viktig at lærerne aktivt går inn og legger til rette for nysgjerrighet og utforsking for alle elevene slik at det blir en positiv atmosfære der elevene

leser. En viktig inngang til litteratur skjer gjennom høytlesning, og det gir elevene lik tilgang på tekst. På den måten kan alle engasjere og glede seg sammen, og de får en erfaring og opplevelse som klassen sammen kan bygge videre på sosialt og faglig (Hjellup, 2014, s. 23). Det er altså viktig at lærerne oppnår en balanse mellom å finne tekster som er tilpasset elevenes nivå, og tekster basert på elevenes interesser. Da må man vurdere hva som er viktigst for hver enkelt undervisning. Noen ganger er målet å oppnå en interesse for tekster og bøker, andre ganger er målet å bli en bedre leser og en bedre skriver. Dette er ekstra viktig i begynneropplæringen fordi store deler av opplæringen som foregår de to første årene på skolen kan være vanskelig å ta igjen senere (Hekneby, 2011, s. 46). Man kan likevel fortsette med de samme aktivitetene senere, men risikoen er stor for at elevene som ikke har fått med seg det grunnleggende mister mye av motivasjonen.

Vi stiller oss derfor kritiske til å kun la elevene jobbe med bestemte oppgaver og tekster, og ønsker heller å trekke fram betydningen av at tekstene skal engasjere og interessere elevene til videre arbeid. Det henger sammen med elevenes interesse og opplevelse av mestring. Ved å la elevene friskrive kan det gjøre at elevene opplever tekstene som de produserer som interessant og motivere til innsats. Lærerteamet var kritiske til friskrivning og derfor stiller vi derfor spørsmål til elevenes interesse og engasjement til lesing og skriving. I tillegg er det viktig å påpeke at det er lærerens oppgave å sørge for at det er en positiv atmosfære rundt lesing og skriving slik at elevene ønsker å fortsette arbeidet.

Metoder

I tillegg til bøker fra biblioteket sier lærerteamet at de bruker småbøker og lesehefter både til lekser og tekster de leser på skolen. Ulland sin definisjon på småbøker er at de er inndelt etter nivå slik at det er med stigende vanskelighetsgrad og tekstmengde (Ulland, 2018, s. 273). Dette kan være med å styrke den tilpassede opplæringen, fordi det tar utgangspunkt i hvilket nivå leseren er på. Det er viktig at teksten svarer til tekstkompetansen til elevene slik at elevene forstår innholdet. Siden småbøkene er delt etter nivå, kan dette gjør at elevene får en bok tilpasset til sin tekstkompetanse. I tillegg er disse bøkene tilgjengelige og kan ivareta leserens glede, nysgjerrighet og interesse (Ulland, 2018, s. 263).

Likevel er vi kritisk til den litterære kvaliteten på disse småbøkene selv om det gir tilgang til skriftspråkkulturen. Ulland peker på at det er korte bøker, og det er derfor begrenset hvor lett det er å formidle engasjerende innhold (2018, s. 273). Vi stiller oss kritiske til hvor engasjerende disse tekstene er, og hvor tilfredsstillende det er for elevene å lese slike bøker. Selv om det kan være et

hjelpemiddel som variasjon i tillegg til å bruke andre tekster og bøker, er det viktig å ha en kritisk tilnærming til tekstene elevene møter i den første lese- og skriveopplæringen.

En annen metode som kom fram i funnene er at teamet hadde utviklet en idé om å ha et eget bord i klasserommet som de kalte hjelpebord. Hjelpebordet er et eget bord i klasserommet som elevene kan sitte ved når de trenger hjelp. Slik kan læreren forklare en ekstra gang for de som trenger det, mens de som har skjønt oppgaven kan komme raskt i gang med arbeid. Det er viktig at læreren er klar over at skriving er en konkret og synlig oppgave (Lundberg, 2010, s. 40). Det kan være vanskelig for elever å sitte sammen på et felles bord med andre elever dersom man ikke mestrer utviklingen. Det kan på sikt føre til at eleven mister interessen for å skrive. Vi vil også påpeke at man som lærer må være bevisst på at et slikt bord kan føre til en høyere terskel for å be om hjelp. Det er derfor viktig at dette blir en implementert metode som elevene ser på som en naturlig del av klasserommet og undervisningen. På den måten har de gjennom samarbeid utviklet en metode der elevene kan ha gode utviklingsmuligheter innenfor det samme klassefellesskapet (Unhjem & Olsen, 2021, s. 38).

Det kan tyde på at samarbeidet påvirker den første lese- og skriveopplæringen. Moltubak sier at idéprosesser i samarbeid handler om at man kan komme med et forslag, så supplerer andre før man til slutt har skapt noe sammen. Gjennom en slik ideprosess kom lærerteamet fram til en metode med hjelpebord. Disse prosessene kjennetegnes ofte av at man ikke husker hvem som hadde den opprinnelige ideen. Ideen om hjelpebord kom i utgangspunktet fra en av lærerne, men vi opplevde at dette var integrert i teamet og at de opplevde det som hele teamet sin metode. Denne ideen brukte alle i teamet i klasserommet sitt og alle erfarte at dette fungerte bra. Moltubak peker på at det er enklest å skape ideer i fellesskap med andre (Moltubak, 2016, s. 56).

Gjennom dette forskningsspørsmålet kommer det fram at lærerteamet opplever at deres samarbeid fører til en helhetlig og systematisk lese- og skriveopplæring der fokuset i hovedsak er at alle elevene skal oppleve mestring og oppnå interesse. Gjennom samarbeidet har teamet blant annet kunne utvikle og dele ideer med hverandre, som for eksempel hjelpebordet. Dette er ideer de sammen har utviklet. Likevel ser vi at når vi kommer med innspill og ideer utenfra til hva de kan fokusere mer på eller prøve ut i opplæringen er ikke interessen like stor. De avviser forslaget om friskrivning. Dette kan handle om at de opplever et press om å prioritere ferdighetsoppgaver fremfor variasjon i undervisningen. For å løfte dette videre kan det virke som at teamsamarbeidet ikke søker utfordringer, men forblir et praktisk rettet samarbeid. Dette har en effekt på lese- og

skriveopplæringen ved at de heller ikke søker utfordringer, men holder seg til planen og de tekniske dimensjonene av den første lese- og skriveopplæringen.

5.4 Hvordan opplever lærerteamet at samarbeidet fungerer?

Dette forskningsspørsmålet handler om opplevelsen til lærerteamet av hvordan samarbeidet fungerer. I hovedsak svarte informantene at de opplevde samarbeidet som velfungerende, og at det ga de kontroll og et godt opplegg rundt den første lese- og skriveopplæringen. Vi skal drøfte om de bruker uenighet som en ressurs på teamet. I tillegg skal vi se nærmere på deres opplevelse av samarbeidet, og drøfte dette med utgangspunkt i relevant teori og forskning.

Ønske om samarbeid

Vi opplevde at alle tre lærerne i teamet hadde et genuint ønske om å samarbeide som team. Med det som utgangspunkt har de klart å få til et samarbeid de opplever som positivt. De uttrykte blant annet at de har valgt å samarbeide mer enn andre team på skolen. Derfor ser vi at samarbeidet er basert på frivillighet og et ønske om å samarbeide med de andre lærerne på teamet. Vi tenker at dette er svært positivt, og dette bekrefter også Hargreaves ved å si at effektiv samarbeidskultur kjennetegnes av spontanitet og at lærerne selv ser nytteverdien av samarbeidet (1996, s. 201).

Likevel er det ikke slik at det å samarbeide nødvendigvis er et ønske for alle lærere i skolen. Selv om det finnes mye forskning som fremmer grunner til å samarbeide er det likevel slik at en påtvungen kollegialitet med høy grad av administrativ regulering ofte ikke fungerer. Det kjennetegnes av lite frivillighet og lite spontanitet fra lærernes side og gir lite rom for individuelt arbeid (Hargreaves, 1996, s. 204-205). Til tross for dette sier læreplanen følgende om samarbeid: “Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19). Skolene bør derfor legge opp til en positiv holdning til samarbeid blant kollegaer, samtidig som de ikke må overstyre kollegiet i for stor grad slik at frivilligheten og spontaniteten i samarbeidet forsvinner.

En lærers samarbeidskompetanse handler om lærerens ferdigheter, holdninger og kunnskaper om samarbeid (Buli-Holmberg, 2021, s. 40). Samtidig er det viktig å være klar over hva en lærer trenger av samarbeidskompetanse for å kunne samarbeide. Ifølge Kvam har lærerens

kommunikasjonsferdigheter stor betydning for deres samarbeidskompetanse (Kvam, 2018, s.30). Det kan virke som om dette teamet har holdninger om at de ønsker et samarbeid. Samtidig vet vi ikke hva slags ferdigheter lærerne innehar, og hva de kan om samarbeid. Det er på mange måter ikke en selvfølge at man kan samarbeide med andre. Det er en ferdighet som må utvikles og jobbes med over tid. Likevel finnes det en del verktøy man kan benytte slik at samarbeidet får rammer for å holdes ved like. Two Teachers har blant annet utviklet en intervjuguide, som også er utgangspunktet for vår intervjuguide i dette prosjektet, som skal bistå lærere i samarbeid med hverandre (Solheim, 2021). På den måten tvinges de til å samtale om hverandres ferdigheter og ressurser, kommunikasjon og hvordan alle deltakere kan bidra i samarbeidet.

Godt samarbeid

Lærerteamet opplever samarbeidet sitt som velfungerende. De sier blant annet at de har veldig god kontroll på den første lese- og skriveopplæringen. Samarbeid, fellesskap og teamarbeid kan gi mange fordeler, inkludert mer effektivitet, bedre resultater, moralsk støtte, bedre motivasjon, forpliktelse til endring og perspektivmangfold (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 37). Mange av disse fordelene er temaer som ofte diskuteres i skolesammenheng, og dersom samarbeid kan bidra positivt til dette er det absolutt verdt å merke seg. I tillegg påpeker Hargreaves og O'Connor at i tillegg til mange øyeblikkelige fordeler finnes det også en mulighet for en mer langsiktig påvirkning som ikke er avhengig av enkeltpersoner, men heller en kultur for fellesskapet (2019, s. 37). Et slikt fellesskap kan også bidra til å ivareta de kvalitetene, evnene og ferdighetene hver enkelt lærer har (Moltubak, 2016, s. 27).

Lærerteamet sier de opplever at de i dette samarbeidet har landet på noe veldig bra, men at det har krevd at de bruker mye tid på å samarbeide med hverandre. En effekt av dette er opplevelse av at de er et fellesskap som de uttrykker ved å si: *“vi er et vi, vi driver med vårt og det er våre elever”*. Det tyder på at de kjenner alle elevene på trinnet, og som kontaktlærer for en av klassene vil man kunne unngå å måtte stå alene i utfordringer eller bekymringer rundt elevenes utvikling i den første lese- og skriveopplæringen. Det er også påvist sammenhenger mellom produktive læringsfellesskap og elevenes resultater. Ifølge Tronsmo har lærernes samarbeid betydning for elevenes utbytte av både opplæringen, trivsel og læring (2020).

På den andre siden er det ikke nødvendigvis slik at et samarbeid som oppleves som positivt og velfungerende er den beste formen for samarbeid. Tronsmo (2020) sier at det ikke nødvendigvis er slik at alt samarbeid er bra samarbeid. Selv om lærere sitter sammen i et rom er det ikke selvsagt at

det oppstår et samarbeid. Det er ingen selvfølge at et samarbeid bidrar til å ivareta kvalitetene hver enkelt lærer har (Moltubak, 2016, s. 27), men heller kun fokuserer på den moralske støtten samarbeidet gir (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 37). Dersom lærerne ikke utfordrer hverandre gjennom diskusjoner og refleksjoner vil det heller ikke skje en videreutvikling.

Den moralske støtten er viktig, men den må ikke overstyre de andre fordelene som kan oppstå av et samarbeid (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 37). Dette kom tydelig fram når vi foreslo bildebøker, dikt og friskrivning som nye metoder de kan benytte seg av i lese- og skriveopplæringen. De unngår spørsmålet og svarer heller på noe annet, for eksempel forklarer deler av opplæringen de fornøyde med. Dette kan være fordi de opplever samarbeidet og opplæringen som så velfungerende at de ikke klarer å se nye muligheter og utvikle seg videre som team.

Lærerteamet sine egenskaper

Lærerteamet forteller at de er ulike, og at de har forskjellige måter å være på og å jobbe på. De sier blant annet at en på teamet er veldig strukturert, men andre har mange tanker og ideer som noen ganger kan oppleves som kaotisk. Det kan tyde på at lærerteamet er bevisste på hverandres styrker og svakheter. Dette kan de bruke som ressurs inn i teamsamarbeidet. I artikkelen "How teachers experience collaboration" av Tamara Olena Tallman kommer det fram at lærere opplever at samarbeid med kollegaer ga dem tillit, og førte til at de var mer åpne med kollegaene sine (Tallman, 2021). Når lærerne har definert sine styrker blir det enklere for de andre lærerne på teamet å spille på de ulike egenskapene teamet innehar og utnytte de som ressurs (Moltubak, 2016, s. 62). De jobber ulikt i teamet og kan derfor fordele arbeidsoppgaver seg imellom og utnytte hverandres styrker. Noen i teamet er veldig strukturert, og denne egenskapen kan brukes til å holde orden på systemet mens andre kan komme med ideer til dette systemet. Fellesskapet må ivareta de kvalitetene, evner og ferdigheter hver enkelt besitter (Moltubak, 2016, s. 27).

For å skape en kultur som verdsetter ulikheter er det viktig å tolke hverandre i beste mening (Moltubak, 2016, s. 62). Dette blir ekstra viktig når deltakerne i teamet jobber på ulike måter, og har ulike ressurser å bidra med. Det er ingen selvfølge å oppnå en slik kultur. Det kan føre til problemer dersom man ser på ulikhetene som utfordring fremfor ressurs. Slike utfordringer kan oppstå dersom man ikke er bevisst på hverandres styrker og svakheter. I tillegg må det være en forståelse av at alle i teamet er like mye verdt og like viktige for teamets målarbeid for å oppnå en samarbeidskultur som tar vare på de ulike egenskapene (Nebb & Grendstad, 2009, s. 123).

Selv om lærerteamet sier de er ulike kommer det også fram at de opplever teamet som svært samkjørte. I hvilken grad de klarer å utnytte hverandres ulikheter og ressurser er derfor interessant. Vi tolker ut fra lærernes utsagn at de er opptatte av å gjøre ting likt i de ulike klassene, for eksempel de samme leksene og ofte de samme aktivitetene. Det kan selvfølgelig hende de bruker hverandres ressurser i planleggingen av dette, men fordi det er viktig for dem å være enige kan den positive uenigheten svekkes i teamsamarbeidet.

Individuell og felles jobbing

Informantene uttrykker at de samarbeider mye, og sier at grunnen til at de oppnår resultater hos elevene er fordi de jobber mer sammen enn det de er pålagt. De sier at dette gjør at de blir samkjørte. Informantene sier at selv om de jobber mye sammen er det rom for å si ifra at man er nødt til å sitte alene for å jobbe. Samtidig sier de også at dersom det er noe i samarbeidet de bør bli flinkere til så er det å gi tid til å jobbe individuelt. Moltubak peker på at i et godt samarbeid vurderer man hele tiden hva som er den mest hensiktsmessige formen ved å variere mellom individuelt og felles arbeid (Moltubak, 2016, s. 26).

Lærerteamet sier at de pleier å avtale når de har samarbeidstid, samtidig som de gir hverandre tid til individuell jobbing. Individet må gi fra seg noe av sin individuelle frihet (Moltubak, 2016, s. 25). I tillegg til at det bør være en balanse mellom individuelle og felles oppgaver, er det viktig at man har klare avtaler om hvem som skal gjøre hva og at man har en struktur. Samarbeid har en kostnad, og det krever en investering. Fellesskapet må ivareta de kvaliteter, evner og ferdigheter hver enkelt besitter (Moltubak, 2016, s. 27). Det virker som at lærerteamet bruker mye tid på å samarbeide. De må ofre av sin individuelle frihet for å oppnå et slikt samarbeid.

Samtidig kommer det ikke tydelig fram om de har oppnådd en balanse mellom felles jobbing og individuell tid. Hva som er den gyldne balanse kan være vanskelig å vite, og vil variere ut fra individ, tidspunkt og kontekst. Det er derfor viktig at alle på teamet er kjent med hverandre, og er tydelig på hvilke behov de har for å oppnå en balanse seg imellom. Ut fra sitatene til informantene sier de selv at dersom det er noe de kan bli flinkere på, er det å gi hverandre tid til individuell jobbing. Selv om det er rom for å si ifra om at man er nødt til å jobbe alene noen ganger er det likevel et ønske om mer individuell tid. Det kan tyde på at de opplever at de har ofret mye av sin individuelle frihet for samarbeidet. Samtidig er det veldig tydelig at de bruker mye tid på å samarbeide, og at det bidrar til et godt samarbeid. Vi vet ikke hva det ville gjort med opplevelsen og resultatet av samarbeidet dersom

de hadde redusert tid til felles jobbing. Det er en mulighet i at mye av den gode opplevelsen handler om at avgjørelser tas i fellesskap, og at man ikke sitter alene med ansvaret.

Uenighet

Lærerteamet sier at de er gode på å dele egne erfaringer med de andre på teamet og det skaper nye ideer sammen (Moltubak, 2016, s. 56). De sier de kan komme med meninger og være uenige, men at det til slutt blir en gjennomtenkt idé der alle er enige. Det å skape nye ideer fra et utgangspunkt som kanskje ikke var helt forenelig, handler om å inngå kompromisser. Ved å koble sammen de intensjonene som er felles for så å skape noe nytt er tegn på et godt samarbeid (Moltubak, 2016, s. 36). Selv om teamet opplever et positivt samarbeid der de utfyller hverandre sier de likevel at de har diskusjoner der alle ikke er enige med hverandre. Uenighet kan være positivt og føre til en mer reflekterende diskusjon som kan bidra til å utfordre og utviklet teamet faglig og til å utvikle profesjonsutøverne i profesjonsfellesskapet (s. 39). Det er viktig at alle som deltar i et samarbeid både bidrar med å gi og ta gjennom deltakelse (Moltubak, 2016, s. 35). Vi opplevde at når vi stilte spørsmål til hele teamet deltok alle medlemmene like mye. Det kan vise at alle medlemmene får delta i diskusjonene og alle får mulighet til å bidra.

Når man er uenige løftes ulike meninger fram, og det legges opp til en samtale og diskusjon om temaet man er uenig om. I et godt samarbeid forsøker man å finne løsninger kombinert av de beste ideene istedenfor å skape vinnere og tapere i teamet (Moltubak, 2016, s. 35). Ved å bruke uenighetene til å finne løsninger og nye ideer vil det kunne skje en videreutvikling både i samarbeidet, men også faglig sett for elevene. For å oppnå slike diskusjoner er det viktig at alle tør å delta og være uenig og på den måten være med på å styrke samarbeidet. Respekt og tillit er viktig i ethvert menneskelig fellesskap (Moltubak, 2016, s. 52).

Vi ser tendenser i våre funn som tilsier at lærerne i teamet er enige om hvordan den første lese- og skriveopplæringen bør foregå, men at de ikke klarer å bruke uenighet som ressurs. Vi stiller oss kritiske til om de er så enige og like i sine tanker om hvilke dimensjoner av den første lese- og skriveopplæringen som skal prioriteres at de ikke utvikle seg faglig og som profesjonsutøvere i profesjonsfellesskapet.

Gjennom dette forskningsspørsmålet kommer det fram at lærerteamet opplever at de har et velfungerende samarbeid, der de har kontroll på den første lese- og skriveopplæringen og er trygge på hverandre som lærere. I tillegg kommer det fram at lærerteamet disponerte tiden mellom individuell og felles jobbing. I diskusjonene teamet har opplever lærerteamet at de kan være uenige.

Kvam trekker fram at samtaler kan utvikle teamet faglig og utvikle profesjonsfellesskapet (2018, s. 12). Det kan tyde på at samarbeid blant lærere kan ha positive effekter på det profesjonelle læringsfellesskapet (Tallman, 2021). Likevel tenker vi at det er viktig at alle som er del av et samarbeid, også bidrar gjennom uenighet og vilje til endring. Det er positivt å samarbeide med andre, men det er viktig at man ikke havner i en posisjon der man ikke utvikler seg videre, men heller bruker uenigheten i teamet som en ressurs. For å legge til rette for samarbeid kan man ikke tvinge noen til å samarbeide, men man bør heller fokusere på frivilligheten og spontaniteten (Hargreaves, 1996, s. 202).

I dette kapitlet har vi tatt for oss resultatene og drøftet de opp mot tidligere forskning og teori. Ut fra funnene etter intervjuene med lærerteamet har vi drøftet hvordan de samarbeider om lese- og skriveopplæringen i begynneropplæringen. Avslutningsvis skal vi trekke ut hovedfunnene fra vår forskning og se hvilke bidrag studien har gitt i en konklusjon.

6. Konklusjon

I denne oppgaven har vi forsket på lærersamarbeid i begynneropplæringen. Vi ønsket å se nærmere på hvordan lærere samarbeider om den første lese- og skriveopplæringen, og problemstillingen for denne oppgaven er derfor følgende: *Hvordan samarbeider lærerteam om den første lese- og skriveopplæringen?* Siden problemstillingen vår består av to komponenter, både samarbeid og den første lese- og skriveopplæringen, har følgende forskningsspørsmål bidratt til at vi har holdt fokus på problemstillingen vår:

1. *Hva samarbeider lærerteamet om i den første lese- og skriveopplæringen?*
2. *Hvordan påvirker samtaler og faglige diskusjoner teamsamarbeidet?*
3. *Hvordan påvirker samarbeidet til lærerteamet den første lese- og skriveopplæringen?*
4. *Hvordan opplever lærerteamet at samarbeidet fungerer?*

Vi skal nå trekke fram hovedfunnene i vår forskning, og se på hvordan studien har bidratt i forskningsfeltet. Avslutningsvis skal vi se på studiens begrensinger og videre forskning.

6.1 Hovedfunn

Lærerteamet vi forsket på uttrykker at de er svært fornøyde med samarbeidet sitt, og opplæringen i lesing og skriving. Det kommer tydelig fram at de selv ønsker å samarbeid, og at de har stort fokus på tilpasset opplæring og tidlig innsats i den første lese- og skriveopplæringen. De er opptatt av at elevene skal oppleve mestring i møtene med tekster og oppgaver, og de legger mye vekt på den tekniske siden av lese- og skriveopplæringen. Gjennom samarbeid har de kommet fram til metoder og ideer som de bruker felles på trinnet. Det er mulig de har oppnådd dette gjennom en felles arbeidsmodus der alle har samme innstilling til oppgavene som utføres. Dette kan føre til at de opplever samarbeidet som effektivt. Nebb og Grendstad har ulike kriterier for effektive team som gjenspeiler seg i lærerteamet. Vi ser blant annet at de har fokus på undervisning og læring, de har hensiktsmessig undervisning, de er effektivt organisering, de gir positive bekreftelser, de jobber mye med hjem-skole samarbeid og de har felles visjoner og mål (Neibb & Grendstad, 2009, s. 123). Det kom tydelig fram at lærerteamet vi intervjuet hadde en god praksis rundt deres samarbeid og opplæringen i den første lese- og skriveopplæringen. Likevel er det viktig å påpeke at det alltid er rom for forbedring slik at man utvikler seg videre.

Vi opplevde at lærerteamet ikke søkte nye utfordringer, men heller ønsket å fortsette arbeidet de allerede gjør. De hadde et samarbeid der de støttet og hjalp hverandre, men utfordret ikke hverandre på den første lese- og skriveopplæringen. Vi vil trekke fram det Tronsmo (2020) sier om at alt samarbeid ikke nødvendigvis er et samarbeid som gir den beste opplæringen for elevene. Et lærerteam kan oppleve det som et godt samarbeid og se nytteverdien av samarbeidstiden, men det er ikke nødvendigvis slik at samarbeidet er utviklingsorientert og drar nytte av faglig trygghet og profesjonelt skjønn (Hargreaves, 1996, s. 201). Det kommer fram i undersøkelsen vår at lærerteamet er svært praktisk orienterte i samarbeidet sitt, og at de bruker mye tid på praktiske avklaringer. Vi ser også at de avviser innspill og ideer utenfra, og at det fører til at dimensjonene i den første lese- og skriveopplæringen som omhandler interesse og motivasjon utgår. Det er krevende, men ikke umulig, å oppnå til en helhetlig lese- og skriveopplæring i begynneropplæringen. Det krever at lærerne jobber variert. Lærerteamet søker ikke utfordringer og mangler et kritisk blikk på egen praksis. På grunn av dette oppnår de ikke endringsprosesser og diskusjoner om faglige temaer som bidrar til profesjonsutvikling. Ifølge Postholm og Jacobsen bør endrings- og utviklingskompetanse inngå i en lærers profesjonalitet (2016, s. 19)

For at lærerteamet skal kunne diskutere seg fram til svar, er målet at de skal bli sitt eget profesjonelle fellesskap. Profesjonsfellesskap står sterk i dagens skole. Dette handler om at lærere skal kunne begrunne sine valg og hele tiden være i utvikling. Derfor kan lærersamarbeidet være et redskap for profesjonsutviklingen (Kvam, 2018, s. 12). Lærerteamet opplevde et felles ansvar for alle elevene på trinnet og omtalte elevene som “våre”. Dette er viktig i et profesjonsfellesskap. I fellesskapet er det viktig å planlegge pedagogiske strategier, evaluere undervisning og videreutvikle det som er verdifullt. Vi vil påpeke at et samarbeid krever kunnskap og ferdigheter, og det er viktig at dette blir tilrettelagt (Nebb & Grendstad, 2009, s. 124).

6.2 Studiens bidrag

I denne undersøkelsen ser vi at samarbeidet i et lærerteam har stor verdi både for den pedagogiske støtten, men også det emosjonelle. Som nyutdannede lærere tenker vi at samarbeid er en stor trygghet i arbeidet som lærer. Derfor er det viktig å kunne samarbeide med andre. I løpet av denne mastergraden har vi forsket på hva som er viktig i et teamsamarbeid og hvordan man kan jobbe best mulig med den første lese- og skriveopplæringen. Vi tror at denne mastergraden vil styrke oss som fremtidige lærere og vi har sett hvor viktig et lærersamarbeid er. Samtidig er det utfordringer knyttet til det å være nyutdannet i et kollegium. I tillegg har vi tatt en helt ny utdanning, og vi har en

del nytenkende ideer enn det som allerede finnes i skolen. Vi er mer uredde, og med et ønske om å tenke nytt og kreativt. Dette kan bli møtt svært ulikt på skolen og kan lett absorberes i et samarbeid. I tillegg gleder vi oss til å være en del av et team som nyutdannet lærer, og ser fram til hvordan vi kan bidra til å utvikle en tilpasset lese- og skriveopplæring for elevene. Vi har blitt mer bevisst på vår rolle i et slikt samarbeid, og ser fram til å teste ut disse erfaringene og refleksjonene vi har gjort oss underveis. Ifølge Postholm og Jacobsen bør endrings- og utviklingskompetanse inngå i en lærers profesjonalitet (2016, s. 19). Dette kan være relevant for oss som kommende lærere fordi det er viktig å hele tiden være i en endringsprosess selv om det kan oppleves som krevende. Likevel er det nettopp det som fører til utvikling.

Samtidig tenker vi at selv om man opplever at samarbeidet i teamet fungerer godt, er det viktig å være bevisst på hvorfor det fungerer bra. Lærere jobber ikke nødvendigvis på samme team over flere år. Derfor er det viktig å være bevisst på hvilke egenskaper som er viktig i et samarbeid og ta dette med seg inn i nye. Alle team består av ulike personer og derfor er det viktig å være bevisst på dette. Vi håper at andre lærere ser nytten i hva denne mastergraden sier om hva som er viktig i et samarbeid og hvordan man kan jobbe som team med den første- lese og skriveopplæringen. Samtidig er det mange faktorer som spiller inn på lærerteamet sitt samarbeid både når det gjelder antall medlemmer i samarbeidet, elevtallet, ressurser og ikke minst ledelse.

Samarbeidet har stor verdi for den pedagogiske rundt opplæringen, men det er vel så viktig at man føler en trygghet i samarbeidet. Likevel har vi lært at trygghet kan føre til en begrenset utvikling, og det er viktig å være bevisst på det. Vi opplevde at lærerteamet vi forsket på hadde et velfungerende samarbeid og de følte seg trygge. Dersom denne tryggheten kan føre til at man tør å utfordre hverandre vil både samarbeidet og opplæringen kunne utvikle seg videre. For lærerteamet vi har innhentet data fra kan studien bidra til en ny og forstørret innsikt i samarbeidet på teamet. Selv om vi ikke nødvendigvis så noen endringer, så de selv at de ble mer bevisste. I tillegg fikk de muligheten til å se på samarbeidet sitt utenfra, og forhåpentligvis ta med seg erfaringene videre inn i nye teamsamarbeid.

I starten av vårt prosjekt var vi i kontakt med et forskningsprosjekt som heter «Two Teachers». De har utviklet en intervjuguide som de forsker på om kan styrke lærersamarbeid. Vi har i vår forskning brukt noen av deres spørsmål som inspirasjon for vår intervjuguide og ser i tillegg at lærerteamet vi forsket på allerede brukte noen av spørsmålene i samarbeidet sitt. Vår studie har gitt interessante data som eventuelt kan styrke deres forskning på samarbeid ved bruk av intervjuguide

som verktøy i et samarbeid om den første lese- og skriveopplæring. Vi ser fram til å lese resultatene «Two Teachers» kommer fram til gjennom sin forskning på lærersamarbeid og hvordan intervjuguiden som verktøy påvirker samarbeidet til lærerne.

6.3 Begrensninger og videre forskning

I kapittelet om metode reflekterte vi rundt vårt valg av metode og forskningens design, i tillegg til oppgavens begrensninger. Tid og omfang av oppgaven har selvsagt vært avgjørende begrensninger for valg av metode og innhenting av data. Ved å gjennomføre tre intervensjoner i fokusgruppeintervjuer har vi samlet inn data som har vært preget av opplevelser og subjektive oppfatninger fra lærerteamet. Funnene kan derfor ikke generaliseres, men enkelte elementer fra vår studie kan likevel ha overføringsverdi.

Det er gjort tidligere forskning både på lese- og skriveopplæring og samarbeid, men ikke like mye på disse to sammen. I videre forskning er det interessant å intervju flere lærerteam slik at man kan sammenligne hvordan ulike team samarbeider om den første lese- og skriveopplæringen. I tillegg kan det være aktuelt å se om andre team oppnår en større endringsprosess ved å delta i intervensjoner i fokusgruppeintervjuer. Resultatene fra vår forskning kan henge sammen med at lærerteamet vi intervjuet opplever at de har et så godt samarbeid at de ikke vil endre seg. Dersom man intervjuer et team der samarbeid ikke har like mye fokus er det mulighet for at utbytte blir større. I tillegg kan det være interessant å følge et lærerteam over en lengre periode, og på den måten kunne veilede teamet underveis og følge med på utviklingen til samarbeidet om lese- og skriveopplæringen. Det kan være spennende å se på elevresultater i den første lese- og skriveopplæringen, og hvordan dette påvirkes av et samarbeid. I tillegg er det interessant om det kommer tall fra en kvantitativ undersøkelse, som kan fortelle mer om hvordan lærersamarbeid påvirker elevenes lese- og skriveopplæring. I vår undersøkelse har hovedfokuset vært på samtale og intervjuguide som verktøy for teamsamarbeid. Det kan være nyttig om andre verktøy for samarbeid også blir forsket på. Vi er nysgjerrige på hvordan samarbeidskulturen i den norske skolen kommer til å utvikle seg framover.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, Red.) Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006, 3:2). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, s. 77-101.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats*. Fagbokforlaget.
- Carlsten, T. C., Throndsen, I. & Björnsson J. K. (2020). TALIS 2018: Høy samarbeidskultur i norske skoler: *Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet*. NIFU, Universitetet i Oslo.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/talis_2018_kortrapport2_ils.pdf
- Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing groups and individuals in qualitative market research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H., & Toft, T. E. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*. Hentet fra Lesesenteret.
- Gough, P. B & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading and reading disability: Remedial and special education*. doi: 10.1177/074193258600700104
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder* (2. utg.). Cappelen Akademisk.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur - Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. Cappelen Damm Akademiske.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Kommuneforlaget.
- Haugan, I. (2014, april 3.). *Lærere som samarbeider gir bedre skoler*. Hentet fra Gemini: <https://gemini.no/2014/04/laerere-som-samarbeider-gir-bedre-skoler/>
- Heimburg, D. v., & Ness, O. (2021). *Aksjonsforskning - samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Hjellup, L. H. (2014). *Helhetlig leseopplæring - leseglede og tidlig innsats*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63-74. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I Bunting, M. (Red.), *TILPASSET OPPLÆRING - i forskning og praksis* (s. 136 - 164). Cappelen Damm AS.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups. Contingent Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, (red.), *Handbook of Qualitative Research*, 4 utg. (s. 545-561), 4 utg. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler - om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Universitetsforlaget.
- Kvammen, M. (2021, september). *Om forskningsetikk ved USN*, Universitetet i Sørøst-Norge.
- Lundberg, I. (2010). *God skriveutvikling*. Cappelen Damm AS.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling*. Cappelen Damm AS.
- McBreen, M., & Savage, R. The Impact of Motivational Reading Instruction on the Reading Achievement and Motivation of Students: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Educ Psychol Rev* 33, 1125–1163 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- Meld. St. 16. (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: [Meld. St. 16 \(2016–2017\) \(regjeringen.no\)](#)
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: [Meld. St. 21 \(2016–2017\) \(regjeringen.no\)](#)
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: [Meld. St. 6 \(2019–2020\) \(regjeringen.no\)](#)
- Meld.St.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: [St.meld. nr. 30 \(2003–2004\) \(regjeringen.no\)](#)
- Moltubak, J. (2016). *Gnistrende samarbeid - Håndbok for skoleutvikling for lærere*. Gyldendal - Akademisk.
- Nebb, S., & Grendstad, K. (2009). Arbeid i team og organisering for utvikling i skolen. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Skoleledelse - betingelse for læring og ledelse i skolen*. Tapir akademiske forlag.
- Olsen, M. H., & Fasting, R. B. (2021). *Tidlig innsats*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Personvernopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London. Routledge and Keagan.
- Postholm, M. B. (2022). Kapittel 6 - Datainnsamling. I M. B. Postholm, *Innføring i skoleutvikling for lærerstudenter. Med blick for FoU- og masteroppgaven*. Fagbokforlaget (under utgivelse).
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2010). *DOING QUALITATIVE RESEARCH*. SAGE.
- Solheim, J. O. (2021, april 27). Two Teachers: Forskning på effekten av økt lærertetthet. *Universitet i Stavanger*.
- Solheim, O. J., J. C. Frijters, K. Lundetræ og P. H. Uppstad (2018). «Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial». *Learning and Instruction* 58: 65-79.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen - en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Universitetsforlaget.
- Tallman, T. O. (2021). How Teachers Experience Collaboration. *Journal of Education*, ss. 210 - 224.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing - IKT i småskole*. Universitetsforlaget.
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre Skole*: https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/profesjonsfellesskap/bs-02-2020-web_tronsmo.pdf

- Ulland, G. (2018). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur* (ss. 259 - 281). Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis - Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.
- Unhjem, A., & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats og begynneropplæring. I M. H. Olsen, & R. B. Fasting, *Tidlig innsats* (s. 37 - 54). Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner & E. Souberman., Red.). Harvard University Press Cambridge.

Tabelloversikt:

Tabell 1: Oversikt over tematiseringen av datagrunnlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærersamarbeid i den første lese- og skriveopplæringen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere samarbeider om lese- og skriveopplæringen i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere samarbeider om lese- og skriveopplæringen i begynneropplæringen. Problemstillingen for masteroppgaven er følgende: “*Hvordan påvirker refleksjon lærersamarbeidet om den første lese- og skriveopplæringen?*”

Bakgrunnen for valget av denne oppgaven er at vi tidligere har vært med som forskningsassistenter i forskningsprosjektet *Two Teachers* som ble gjennomført av lesesenteret i Stavanger. De kom blant annet fram til at det ikke nødvendigvis gir et større læringsutbytte for elevene ved å ha en ekstra ressurs i den første lese- og skriveopplæringen. *Two Teachers* prosjektet har utviklet en intervjuguide som vi har fått tilgang på, og som skal være utgangspunktet for intervjuene vi skal gjennomføre med lærerteamet.

Two Teachers prosjektet fant ut av at en ekstra ressurs i den første lese- og skriveopplæringen ikke nødvendigvis fører til et større læringsutbytte for elevene. De mener grunnen til dette kan være fordi det har vært lite samarbeid mellom lærerne, og at en ekstra lærer i seg selv ikke er nok (Solheim, 2021). Derfor ønsker vi å se nærmere på om refleksjon kan bidra til at lærerne oppnå et bedre samarbeid rundt lese- og skriveopplæringen.

Her kan du lese mer om Two teachers sitt prosjekt:

<https://www.uis.no/nb/lesesenteret/forskning/two-teachers-forskning-pa-effekten-av-okt-laerertetthet>

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Vi skriver vår masteroppgave ved USN campus Porsgrunn, og USN er ansvarlig for prosjektet. Ronny Johansen er veileder og ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt å intervju et lærerteam som underviser i lesing og skriving i begynneropplæringen. Du er spurt om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er del av et team som underviser i den første lese- og skriveopplæringen, og fordi du er kontaktlærer i begynneropplæringen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å intervju deg og teamet ditt i anledning vår forskning på hvordan refleksjon i et lærerteam kan påvirke samarbeidet om den første lese og skriveopplæringen. I løpet av en treukers periode vil vi gjennomføre tre intervjuer/refleksjoner, altså et intervju i uka. Disse intervjuene kommer til å inneholde noen faste spørsmål, men også mulighet for en mer åpen refleksjon der vi sammen kan reflektere rundt samarbeidet om leseopplæringen.

Din deltagelse innebærer:

- Ukentlig refleksjon sammen med teamet og forskere over en treukers periode. Tidsbruk: Ca. 20 min.
- Daglig refleksjonsnotat hvor du svarer på to spørsmål om leseopplæringen. Tidsbruk: Ca. 3 min.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke påvirke ditt arbeidsforhold for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ønsker å trekke deg kan du gi oss beskjed, eller via din arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi kommer ikke til å bruke navn, men heller nummerere informantene som deltar. Navnet ditt vil erstattes med en kode som lagres på en egen liste adskilt fra øvrige data. Innsamlet datamateriale lagres på minnepenn, og skal

oppbevares innelåst. Dette gjelder også all fysisk materiell vi benytter i tilknytning til dine personopplysninger.

Vår veileder Ronny Johansen vil ha tilgang til forskningsprosjektet og dataene vi samler inn.

Det er Silje Nilsen Østensen og Trine Eline Aas som vil ha tilgang til datamaterialet.

All publisering anonymiseres, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg eller andre deltakere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende i prosjektet. Alle personopplysningene og rådata vil bli slettet ved innlevering som etter planen er juni 2022. Lydopptakene vil bli transkribert og slettet fortløpende. Transkripsjonen lagres og oppbevares på minnepenn og innelåst fram til masteroppgaven er levert og godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Silje Nilsen Østensen, student ved USN – silje.971@live.no
- Trine Eline Aas, student ved USN – trineeline@hotmail.com
- Ronny Johansen, universitetslektor ved USN – ronny.johansen@usn.no
- Paal Are Solberg, USNs personversombud: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Nilsen Østensen og Trine Eline Aas

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærersamarbeid om den første lese- og skriveopplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju/refleksjoner, 3 x 20 min.
- å skrive refleksjonsnotat i en periode på 3 uker.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide:

Daglig – logg etter hver norsktime

1. Hva opplever du at har fungerte godt med dagens lese- og skriveopplæring?
1. Hva opplever du at ikke har fungert så godt med dagens lese- og skriveopplæring?

Ukentlig – intervju/samtale

1. Hva fungerte bra i lese- og skriveopplæringen på denne uken?
1. Hva var det med lese- og skriveopplæringen denne uka som ikke har fungerte så bra?
1. Hva har dere samarbeidet om rundt lese- og skriveopplæringen denne uka, og hvordan opplevde dere at det fungerte?
1. Hva kan dere gjøre neste uke for å samarbeide bedre om lese- og skriveopplæringen?

Siste intervju/samtale

1. Hva fungerte bra i lese- og skriveopplæringen på denne uken?
1. Hva var det med lese- og skriveopplæringen denne uka som ikke har fungerte så bra?
1. Hva har dere samarbeidet om rundt lese- og skriveopplæringen denne uka, og hvordan opplevde dere at det fungerte?
1. Hvordan opplever dere at samarbeidet har endret seg over disse ukene? Og opplever dere at det har styrket lese- og skriveopplæringen?

Eventuelt: Hvorfor har det ikke fungert?

Daglig logg

1. Hva opplever du at har fungerte godt med dagens lese- og skriveopplæring?
2. Hva opplever du at ikke har fungert så godt med dagens lese- og skriveopplæring?

Noter ned for deg selv, og ta med til neste intervju/samtale. Dette trenger ikke leveres inn.

Vedlegg 3 - Godkjenning NSD

30.05.2022, 13:38

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Master](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

424540

Prosjekttittel

Master

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Ronny Johansen

Student

Trine Eline Aas

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

12.11.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

<https://meldeskjema.nsd.novurdering/6149b50f-a5e3-493f-9322-21392005f5e3>

1/2