

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Kari Anne Skjaak

## Masteroppgåve

# I kva grad har UiU gjort lærarane meir bevisste på skriving?

Intervju av ressurslærarar med vekt på utvikling og suksessfaktorar

To what degree has UiU raised teachers' awareness about writing?

Interviews with resource teachers where development and success factors are emphasised

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

# Innhold

<b>INNHALD</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMANDRAG</b> .....	<b>7</b>
<b>ENGELSK SAMANDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>9</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>11</b>
<b>1. INNLEIING</b> .....	<b>12</b>
1.1 BAKGRUNN .....	12
1.2 PROBLEMSTILLING .....	13
1.3 FORMÅLET MED OPPGÅVA.....	13
<b>2. INNHALDET I OPPGÅVA</b> .....	<b>16</b>
<b>3. UNGDOMSTRINN I UTVIKLING (UIU)</b> .....	<b>18</b>
3.1 BAKGRUNN .....	18
3.1.1 <i>Kvifor</i> .....	19
3.2 KVA OG KORLEIS.....	20
3.2.1 <i>Dei ulike aktørane</i> .....	21
3.3 SKRIVING I UIU .....	22
3.3.1 <i>Skrivesenteret</i> .....	23
3.4 UTFORDRINGAR VED UIU .....	23
<b>4. SKRIVING</b> .....	<b>26</b>
4.1 EI SOSIOKULTURELL FORSTÅING AV SKRIVING .....	26
4.1.1 <i>Literacy</i> .....	27
4.2 SKRIVING I SAMFUNNET .....	28
4.3 SKRIVING I SKULEN .....	29
4.3.1 <i>Å kunne å skrive, å lære å skrive – kva betyr det?</i> .....	29
4.3.2 <i>Grunnleggande ferdigheiter</i> .....	31

---

4.3.3	<i>Skriving som grunnleggande ferdigheit</i> .....	31
4.3.4	<i>Skriving i fagplanane og i praksis i faga</i> .....	33
4.3.5	<i>Generell og fagspesifikk skrivekompetanse</i> .....	34
<b>5.</b>	<b>SKRIVELÆRAREN SIN Plass I SKRIVEROLLER OG SKRIVEKULTURAR</b> .....	<b>36</b>
5.1	Å VERE SKRIVELÆRAR.....	36
5.1.1	<i>Samarbeid på tvers av faga</i> .....	37
5.1.2	<i>Dei gode skrivelærarane</i> .....	37
5.2	SKRIVEROLLER OG SKRIVEKULTURAR.....	40
<b>6.</b>	<b>SKULEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING</b> .....	<b>42</b>
6.1	PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP.....	42
6.2	ROLLA SOM RESSURSLÆRAR.....	45
6.2.1	<i>Rolla som rettleiar</i> .....	47
6.3	SKULEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING INNANFOR SKRIVING.....	47
6.3.1	<i>Leiinga si rolle i skuleutvikling innanfor skriving</i> .....	49
<b>7.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>51</b>
7.1	UTGANGSPUNKT.....	51
7.1.1	<i>Val av metode</i> .....	51
7.2	KVALITATIVT FORSKINGSINTERVJU SOM HOVUDMETODE.....	52
7.2.1	<i>Det kvalitative forskingsintervjuet</i> .....	53
7.3	UTVAL.....	55
7.3.1	<i>Gjennomføring av intervju</i> .....	56
7.4	ANALYSE AV INTERVJUA.....	57
7.5	OBJEKTIVITET OG VALIDITET.....	57
7.6	METODISKE OG ETISKE PROBLEMSTILLINGAR KRING DET KVALITATIVE FORSKINGSINTERVJUET I SKULEN.....	58

---

7.6.1	<i>Beskrivingar</i> .....	59
7.6.2	<i>Fortolking</i> .....	60
7.6.3	<i>Kvalitative beskrivingar</i> .....	60
7.6.4	<i>Nyansar</i> .....	61
7.6.5	<i>Det konkrete</i> .....	61
7.6.6	<i>Nye aspekt</i> .....	61
7.6.7	<i>Intervjuform</i> .....	62
7.6.8	<i>Ulike måtar å tolke på</i> .....	63
7.6.9	<i>Haldningsendring</i> .....	63
7.6.10	<i>Førehandskunnskap</i> .....	63
7.6.11	<i>Mellommenneskeleg samspel</i> .....	64
7.6.12	<i>Kjemi</i> .....	64
7.6.13	<i>Oppsummering</i> .....	65
<b>8.</b>	<b>RESSURSLÆRARANE SINE PERSPEKTIV FRÅ DEN EMPIRISKE</b>	
	<b>UNDERSØKINGA</b> .....	<b>66</b>
8.1	SKRIVEBAKGRUNN OG TILNÆRMING TIL UiU.....	66
8.2	RESSURSLÆRARANE SINE TANKAR OM UiU-ARBEIDET .....	68
	8.2.1 <i>Om rolla som ressurslærer i eit kollegium</i> .....	68
	8.2.2 <i>Ressurslærarane sitt utgangspunkt innanfor skriving</i> .....	71
8.3	KVA FOR HALDNINGAR HADDE KOLLEGIET TIL SKRIVING .....	72
8.4	KVA SUKSESSFaktorAR DREG RESSURSLÆRARANE FRAM.....	74
	8.4.1 <i>Eksempel på vellukka arbeid</i> .....	74
	8.4.2 <i>Suksessfaktorar</i> .....	76
8.5	ENDRING I KOLLEGIET INNANFOR SKRIVING .....	77
8.6	OPPSUMMERING .....	81

---

<b>9. DRØFTING .....</b>	<b>83</b>
9.1 MOTIVASJON FOR UTVIKLING .....	83
9.1.1 Ressurslærarane sin motivasjon .....	84
9.1.2 Motivasjon hjå kollegiet .....	85
9.1.3 Andre faktorar som påverka motivasjonen .....	86
9.1.4 Gamal vane .....	87
9.1.5 Oppsummering .....	87
9.2 ENDRINGANE SOM BLIR BESKRIVE .....	89
9.2.1 Synet på skriving .....	89
9.2.2 Auka bevisstheit .....	91
9.2.3 Oppsummering .....	92
9.3 SUKSESSFAKTORANE .....	94
9.3.1 Vellukka arbeid .....	94
9.3.2 Viktige suksessfaktorar .....	96
9.3.3 Oppsummering .....	97
<b>10. KONKLUSJON OG AVSLUTNING .....</b>	<b>100</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>103</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>108</b>
1. INFORMASJONSSKRIV .....	109
2. INTERVJUGUIDE .....	111
3. UTDRAG FRÅ TRANSKRIBERTE INTERVJU .....	115
4. GODKJENNING FRÅ NSD .....	120

---

## Norsk samandrag

Føremålet med denne oppgåva er å finne ut om satsinga Ungdomstrinn i utvikling (UiU) har gjort lærarane på tre skular meir bevisste på skrivning. For å finne ut av dette har eg intervjuat tre ressurslærarar som har hatt skrivning som hovudsatsing gjennom UiU-perioden på sin skule. UiU gjekk føre seg frå 2013 til 2017, alle norske ungdomsskular vart inviterte til å delta og skrivning var eitt av fire satsingsområde dei kunne velje mellom. 194 skular valde å arbeide med kompetanseheving kring skrivning. Det er interessant å finne ut meir om kor vidt satsinga har sett spor i skulane, difor vart problemstillinga i oppgåva:

”I kva grad UiU gjort lærarane meir bevisste på skrivning?”

Som undertittel har eg skrive ”Intervju av ressurslærarar med vekt på utvikling og suksessfaktorar” fordi metoden eg har valt er kvalitativt forskingsintervju med tre ressurslærarar. Før eg går inn i teoridelen i oppgåva, har eg forklara om grunnlaget for UiU. Teoridelen lagar grunnlaget for å forstå kva det inneber å drive skulebasert kompetanseutvikling innanfor skrivning. Det blir forklara kva det vil seie å drive skulebasert kompetanseutvikling. Det blir også gjeve eit teoretisk grunnlag for å forstå skrivelærarrolla og skrivning i tida vår ut frå eit sosiokulturelt syn, særleg med tanke på literacyomgrepet som var viktig da læreplanen Kunnskapsløftet kom i 2006. Metoddelen forklarar bakgrunnen for at det kvalitative forskingsintervjuet har vorte brukt i denne oppgåva, samt problemstillingar kring dette valet. Presentasjonen av det som kjem fram i intervjuet tek utgangspunkt i ressurslærarane sine tankar om UiU-arbeidet ved skulen, om haldningane kollegiet hadde, om suksessfaktorar ressurslærarane vil framheve og om endringar dei såg. Dette har danna grunnlaget for ein drøftingdel som tek opp noko av det viktigaste ressurslærarane seier, samt set det inn i den konteksten som teoridelen har lagt. Drøftingsdelen ser på motivasjonen for utvikling ved skulane, endringane ressurslærarane beskriv og suksessfaktorane dei framhevar.

Hovudfunnet er at gjennom det ressurslærarane beskriv, så har det skjedd ei endring i kor bevisste lærarane er kring skrivning. Noko av det som kjem tydeleg fram er at alle tre skulane var prega av gamal vane med tanke på skrivning før UiU, og at etter UiU har lærarane vorte meir bevisste på si eiga rolle som skrivelærarar. Ingen av ressurslærarane meiner at kollegia deira har kome langt nok i arbeidet med å bli gode skrivelærarar, og endringane ved dei tre

skulane er ulike. Det er vanskeleg å tenke seg at skulane ville kome like langt i dette arbeidet dersom dei ikkje hadde fått den tilrettelegginga dei fekk gjennom UiU.



## Engelsk samandrag (abstract)

The purpose of this thesis is to determine whether the initiative ‘Ungdomstrinn i utvikling’ (Developing lower secondary school education, abbreviated UiU) has raised teachers' awareness about writing at three different schools. To find this out, I interviewed three resource teachers who have had writing as their main focus at their school throughout the Uiu period. Uiu took place from 2013 to 2017, and all Norwegian lower secondary schools were invited to participate. Writing was one of the four focus area they could choose from, and 194 schools chose to work on raising competence in writing. It is interesting to find out more about whether the initiative has made a lasting impact on the schools, so I formulated the following research question:

"To what degree has UiU raised teachers' awareness about writing?"

As a subtitle I have written: "Interviews with resource teachers where development and success factors are emphasised." At the start of this thesis I have explained the background for UiU. The theoretical section provides a basis for understanding what school-based competence development in writing entails. It describes school-based competence development. It also provides a theoretical basis for understanding the role of writing teachers and writing in our time from a sociocultural perspective, particularly with a view to the concept of literacy, which was an important element when the national curriculum for the Knowledge Promotion Reform was introduced in 2006. The methodology section explains the background to the qualitative research interview used in this thesis and issues relating to this choice. The presentation of findings from the interviews is based on the resource teachers' thoughts on the Uiu work at their school, the attitudes of the teachers, the success factors the resource teachers want to emphasise and what changes they encountered. This forms the basis for the discussion section, which discusses the resource teachers' most important points and places them in the context established by the theoretical section. The discussion section looks at the motivation for development at the schools, the changes described by the resource teachers and the success factors they emphasise.

The main finding is that the resource teachers' descriptions indicate that a change has taken place in the teachers' awareness of writing. It is clear that all three schools' pre-UiU work on writing was characterised by habitual thinking, and that after UiU, the teachers have become

more aware of their own role as writing teachers. None of the resource teachers believe that their colleagues have come far enough in the process of becoming good writing teachers, and the changes at the three schools are different in nature. It is difficult to imagine that the schools would have come this far in the work if it had not been for the assistance provided by UiU.

## Forord

Vegen fram mot denne masteroppgåva har vore ei bevisstgjerrande reise. Det kjem av at eg i oppgåva har kombinert to felt eg etter kvart har vorte spesielt interessert i som lærar: skriving og skuleutvikling. Det var på ingen måte slik at eg hadde tankar om å skrive ei masteroppgåve om skuleutvikling innanfor skriving da eg starta å studere, og heller ikkje da eg starta på masterstudiet. På grunn av ein del uheldige omstende reint privat, samt ein pressa jobbsituasjon, vart masteroppgåva lagt bort nokre år. Det førte heldigvis med seg at eg fekk nye impulsar og ny lærdom som eg kunne ta med meg i det endelege arbeidet med oppgåva. Studiar i skriving i alle fag, samt i vegleiing, og ikkje minst rolla som ressurslærar ved eigen skule, har gjeve meg kunnskap og erfaringar som danna grunnlaget for at eg valde å skrive denne oppgåva.

Det er fleire eg må takke. Fyrst og fremst må takken gå til dei tre ressurslærarane som eg har intervjuet i oppgåva, utan velvilje frå dei ville ikkje oppgåva vore ein realitet. Dernest vil eg nemne førsteamanuensis Marthe Monsen som i mangel på ein eigen rettleiar frå Høgskolen i Innlandet har vore hjelpsam med å svare på spørsmål og å rettleie meg. Eg må også takke Iris Hansson Myran og Marthe Lønnum ved Skrivesenteret som har svara på ei rekke spørsmål. Generelt vil eg takke fagmiljøet på Skrivesenteret for den inspirasjonen dei har vore for meg når det gjeld å utvikle meg som skrivelærarar og ressurslærar for skriving, både gjennom studiet eg har teke ved senteret/NTNU og gjennom dei nasjonale samlingane for ressurslærarar i UiU. Det regionale nettverket av ressurslærarar i UiU saman med rettleiarane Berit Dahl og Hege Havn frå Høgskolen i Innlandet har også vore til stor inspirasjon gjennom diskusjonar og refleksjonar.

Heilt til slutt må eg takke son min, Gudbrand, som er den viktigaste personen i kvardagen min, og som er den som har måtte halde ut med ei mor som til tider ikkje har vore til å prate med medan ho har fordjupa seg i haugevis med bøker eller bak eit tastatur og ein skjerm. Det at han i heile prosessen frå å vere barn og på veg inn i vaksenlivet har hatt ei mor som har vore student, trur eg ikkje berre har gjort han til ein tålmodig person, men også til ein person som ser verdien av å utvide horisonten sin ved å få meir kunnskap.

*Skjåk, 10.4.2018, Kari Anne Skjaak*

# 1. Innleiing

## 1.1 Bakgrunn

Etter nokre år som lærar på ungdomssteget har skriving og skuleutvikling vorte to viktige område for meg. Difor ville eg gjerne fordjupe meg i noko innanfor temaet skriving som ein del av skuleutvikling i masteroppgåva mi. Eg har tidlegare studert Skriving i alle fag i regi av NTNU Trondheim i samarbeid med Skrivesenteret, eg har også studert Veiledning ved UIO. Både desse studia har gjeve meg påfyll som inspirerte meg til denne masteroppgåva. I tillegg har eg vore ressurslærar for Ungdomstrinn i utvikling (Heretter kalla UiU) ved min eigen skule, og eg har framleis ei rolle som ressurslærarar for utviklingsarbeid ved skulen. Difor er eg godt kjent med UiU-satsinga, eg har også fått eit kontaktnett av ressurslærarar frå ulike skular, samt andre ressurspersonar frå høgskulemiljø og fagmiljø elles. Dei diskusjonane eg har hatt med andre ressurslærarar og ressurspersonar gav meg ideen om at skrivesatsinga i UiU måtte vere utgangspunkt for masteroppgåva mi.

Det er inga sjølvfylgje for alle norske lærarar at dei er skrivelærarar uansett kva fag dei underviser i. Tradisjonelt har faglærarar ofte sett på seg sjølve som lærarar berre innanfor sitt eige fagfelt, og ein del lærarar har sett på skriveopplæring som noko som norsklæraren har ansvaret for. Eg har sjølv opplevd at kollegaer har vore avvisande til at dei skal drive skriveopplæring i sine eigne fag, dei har mellom anna kome med argument som at dei ikkje skal bruke tida til å rette kommafeil og orddelingsfeil. Heldigvis har både ei grundig forskning, skriving som grunnleggande ferdigheit i læreplanen, satsingar frå statleg hald og ikkje minst at Skrivesenteret vart oppretta, gjort at skulane rundt omkring i landet har auka trykket på at alle lærarar er skrivelærarar. Faglærarane er dei som sit på den eksplisitte fagkompetansen i fagterminologien innanfor faget sitt, og difor er det dei som aller best kan bevisstgjere elevane i den faglege skrivinga deira. For å kunne uttrykke seg innanfor eit fagområde er det ikkje nok at elevane kan faguttrykka og forstår kva dei betyr, dei må kunne gjere greie for fagområdet på ein oversikteleg og ryddig måte. Nettopp her er skriving ein grunnmur. Og nettopp difor beskriv læreplanen *Kunnskapsløftet* frå 2006 (heretter forkorta *LK06*) skriving og skriveopplæring spesifikt innanfor kvart av faga i planen. Trass all denne forskinga, all satsinga og trass i kva som står i læreplanen, er det nok ganske ulike meiningar om kva rolle skriving og skriveopplæring bør ha i faga i norske skular.

UiU, den aller største skulesatsinga nokon gong i Noreg, vart avrunda seinhausten 2017, og eitt av satsingsområda var skriving. Med ei så stor satsing på skule, er det spennande å dvele ved kva skulane sat att med etter at UiU er over, når skulane sjølve må jobbe vidare utan støtte frå eksterne aktørar. Difor ynskte eg å høyre meir om kva UiU-satsinga innanfor skriving har ført med seg inn på skulane og kva lærarane sit att med etter satsinga, om det har skjedd ei endring i kor bevisste dei er på skriving, og i så fall kva for suksessfaktorar som ligg til grunn for dette.

Ressurslærarane på dei ulike skulane er truleg dei personane som har hatt mest kjensle med korleis UiU har påverka kollegiet. På same tid som dei har god kjennskap til UiU gjennom å ha vore med i regionale nettverk, nasjonale samlingar og samarbeid med skuleleiinga, så har dei vore ein del av lærarkollegiet. Slik sett har dei sett UiU frå fleire vinklar enn både skuleleiinga og kollegaene elles har. Det var difor naturleg for meg å intervjuje ressurslærarar for å få deira historier, tankar og meiningar om skrivesatsinga i UiU.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillinga for oppgåva mi er:

”I kva grad har UiU gjort lærarane meir bevisste på skriving?”

## 1.3 Formålet med oppgåva

Oppgåva er bygd opp kring temaet skulebasert kompetanseutvikling innanfor skriving. For å forstå dette må ein ha eit teoretisk bakteppe både når det gjeld skriving og når det gjeld skuleutvikling, og dette må knytast saman.

Skriving har fått ei stadig meir definert og forklara rolle i norsk skule. *LK06* slår heilt klart fast at skriving er ei av dei grunnleggande ferdigheitene. Særleg dei to siste tiåra har det vore ei massiv forskning på skriving og korleis ein best kan rettleie elevane til å kunne bruke skriving aktivt for å utvikle kunnskap. Gjennom fleire forskingsrapportar, mellom anna

*Skrijving som grunnleggande ferdighet og utfordring* (2010), *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig* (2001) og *Underveis, men i svært ulikt tempo* (2010), som eg alle kjem attende til seinare i oppgåva, har det kome fram at det tek tid for lærarane å få god forståing for kva skrijving som grunnleggande ferdigheit inneber, men også kva fagspesifikk skrijving er. Sjølv om det er nokre år sidan desse rapportane kom ut, er det grunn til å anta at situasjonen i skule-Noreg ikkje har forandra seg drastisk. Rapportane syner mellom anna at formålet med, og forma på skrijving i dei ulike faga ofte har vorte underkommunisert til elevane. Lærarane har teke det som ei sjølvfylgje at elevane ”kan skrive” (Skovholt, 2014, s. 26; Ottesen og Møller, 2011, s 82 og 128).

Gjennom UiU har Utdanningsdirektoratet brukt ein modell der skulebasert kompetanseutvikling og lærande nettverk er heilt sentralt. Da eg sjølv kom inn i UiU oppdaga eg at dette har vore lite kjente arbeidsmetodar for mange skular. Ideen bak satsinga har vore at skulane skal bli lærande organisasjonar der dei arbeider med å styrke kompetansen til lærarane, og at dette i neste steg skal gje gevinst hjå elevane ved betre grunnleggande ferdigheiter. Satsinga har utspring frå Meld. St. 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (2010-2011) som peika på ynskje om auka motivasjon og mestring hjå elevane, og meir praktisk og variert undervisning frå lærarane (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). I tidlegare grunnskulesatsingar, slik som NyGiv, har berre ein eller få frå kvar skule vorte kursa gjennom satsinga. Eg var også NyGiv-lærer da denne satsinga gjekk føre seg, men fekk ikkje noko rom til å dele eller utvikle det eg lærte her med kollegaene på skulen min. Verken frå sentralt eller lokalt hald var det lagt opp til kompetanseutvikling i heile kollegiet den gongen. Gjennom UiU har det vore valt ut ein ressurslærer frå kvar skule eller kvar kommune som har vore på sentrale samlingar og delteke i regionale nettverk, i tillegg har rektor og skuleeigar hatt sine egne nettverk og nasjonale samlingar. Det som likevel var mest annleis med UiU samanlikna med tidlegare satsingar, var at heile kollegiet var involverte i satsinga ved at ein ressurslærer i samarbeid med rektor og skuleeigar tok med seg lærdom, tips og utviklingsområde som kvar skule skulle arbeide med i eit utviklande profesjonelt læringsfellesskap på sin eigen skule. Å arbeide som eit profesjonelt læringsfellesskap er ein føresetnad for at ein skule skal utvikle seg – og for at lærarane skal arbeide på lag med kvarandre. Lærarar som lærer kvarandre vil føre med seg ny kunnskap, auka respekt for kvarandre og eit kollegium med større grad av felles læringssyn (Utdanningsdirektoratet, 2013).

---

Ressurslærarane har vore ”krumtappar” på vegen mot å utvikle alle i kollegiet til betre skrivelærarar gjennom UiU. Eg vil tru at dei fleste ressurslærarar har møtt på hindringar som motførestellingar frå kollegaer, lita vilje til nytenking, samt sukk over stadig nye ”påfunn”. Likevel vil eg også tru at dei fleste ressurslærarar har nokre suksesshistorier på lager. Som eg tidlegare har vore inne på, trur eg ressurslærarane sit med ei unik innsikt i korleis utviklingsarbeidet ved skulane har fungert. Det er nettopp ressurslærarane sine suksesshistorier og tankane deira om endringar ved skulen eg fyrst og fremst ynskte å få tak i gjennom intervjuet. Eg ynskte å finne ut kva som har gått bra, og kva som har vore suksessfaktorar innanfor skrivesatsinga i UiU på dei ulike skulane.

Det teoretiske bakteppet er viktig i denne oppgåva. For å kunne analysere intervjuet med ressurslærarane meiner eg det er viktig å ha eit teoretisk grunnlag, ikkje berre om skriving og skrivelærarar, men også om skulebasert kompetanseutvikling. For å få ei forståing for kva det vil seie å drive eit utviklingsarbeid ved ein skule, og for å forstå kva det vil seie å drive eit utviklingsarbeid innanfor skriving, meiner eg at oppgåva må setjast saman av teori frå fleire område. Det er vanskeleg å kunne setje temaet utviklingsarbeid innanfor skriving inn i ei god nok kontekst utan fyrst å ha forstått kva det ligg i å drive utviklingsarbeid meir generelt, og samstundes kva som ligg i skriveomgrepet både meir generelt og heilt spesifikt innanfor både skulen og dei ulike faga.

For å trekke trådane saman, er formålet med oppgåva mi å sjå på dei endringane som ressurslærarane fortel at eventuelt har skjedd ved tre skular som har vore med i skrivesatsinga innanfor UiU. I denne samanhengen er det viktig å kunne drøfte det ressurslærarane fortel, både ut frå utsegna deira, men også ut frå teori om emna. Eg kan på ingen måte påstå at det eg finn fram til ved å intervjuet tre ressurslærarar er gyldig anna enn ved deira skular. Likevel meiner eg det er interessant nettopp fordi det fortel konkret om kva som har skjedd når det gjeld skriving på desse skulane gjennom den største satsinga i norsk grunnskule nokon gong.

## 2. Innhaldet i oppgåva

For å få ei god forståing for problemstillinga i oppgåva mi, meiner eg at det er viktig å bruke ein del teori saman med resultata frå undersøkinga eg har gjort. Oppgåva er strukturert slik at eg etter den innleiande delen fyrst forklarar bakgrunnen for UiU før eg går gjennom teori, forklarar metodeval, presenterer kva intervjuobjekta i den empiriske undersøkinga har fortalt og deretter drøftar dette før eg kjem med ein slags konklusjon i avslutninga.

Innhaldet er delt inn i hovudkapittel med delkapittel og underkapittel. I starten av kvart kapittel vil eg gjere greie for kva hensikta med kapittelet er.

Oppgåva har eit forklarande kapittel om UiU der eg presentere UiU. På denne måten håper eg at kunnskapen om både det generelle ved satsinga og det meir konkrete kring satsingsområdet skrivning skal vere tydeleg før eg presenterer teori om skrivning og skulebasert kompetanseutvikling. Det er tre kapittel som omhandlar teori. Det fyrste teorikapittelet handlar om skrivning både i samfunnet generelt, samt meir spesifikt i skulen og i faga. Her vil eg kome innom viktige emne som skrivning som grunnleggande ferdigheit, skrivning i fagplanane, samt generell og fagspesifikk skrivning. Kapittelet som kjem deretter handlar om skrivelæraren, dette kapittelet bygger på kunnskap frå kapittelet om skrivning, vidare vil eg kome inn på kva det vil seie å vere skrivelærer, samt kor viktig det er at skrivelæraren har forståing for skriveteori, men også for skriveroller og skrivekulturar. Kva som kjenneteiknar både den gode skrivelæraren og god skriveundervisning er også omhandla i kapittelet. Det siste teorikapittelet handlar om skulebasert kompetanseutvikling. For å kunne forstå korleis kunnskap om skrivning kan nyttast i eit skuleutviklingsprosjekt som UiU, er det viktig å forstå kva skuleutvikling inneber. Profesjonelle læringsfellesskap er eit viktig omgrep som vil bli forklara før eg går meir spesifikt inn i skuleutvikling innanfor skrivning. I slutten av dette kapittelet er rolla som ressurslærer omhandla i og med at det er nettopp ressurslærarar eg har intervjuar i denne oppgåva.

Kapittelet om metode tek for seg utgangspunktet ved kvalitativt forskingsintervju, som er metoden eg har valt å bruke i denne oppgåva. Dette kapittelet er også innom tema som utval, analyse, objektivitet og validitet, samt problemstillingar knytt til metoden. Kapittelet dannar grunnlaget for metoden som er nytta i dei to kapitla med presentasjon og drøfting av funna i intervjuar. I kapittelet som presenterer kva ressurslærarane seier i den empiriske undersøkinga



vil eg legge fram ein del av det som har kome fram i intervju, både ved at eg fortel om kva dei seier, og at eg har teke med sitat. Dette dannar i sin tur grunnlaget for kapitlet der eg drøftar resultata frå den empiriske undersøkinga og ser det i ljøs av teorien i oppgåva. Dette kapitlet er viktig fordi det syner samanhengen mellom det grunnlaget eg har forsøkt å bygge gjennom kapitla om teori, og det som kjem fram gjennom intervju. Det siste kapitlet innehald ein form for konklusjon kring problemstillinga i oppgåva, og deretter ei avslutning.

### 3. Ungdomstrinn i utvikling (UiU)

For å kunne forstå meir av korleis skrivesatsinga innanfor UiU vart lagt opp på skulane til ressurslærarane eg intervjuar, er det viktig å ha kunnskap både om UiU generelt, og meir spesifikt om kva satsingsområdet skrivning innebar. I dette kapittelet vil eg fyrst kome inn på bakgrunnen for UiU, før eg fortel meir om korleis satsinga vart utført. Etter dette vil eg kome meir spesifikt inn på skrivedelen av satsinga, og også noko om Skrivesenteret som hadde ei viktig rolle her. Til slutt vil eg kome inn på utfordringar ved UiU.

#### 3.1 Bakgrunn

UiU var ei nasjonal satsing for ungdomssteget. Satsinga vart formelt avslutta 31. desember 2017, men meininga er at ungdomsskulane i Noreg skal arbeide vidare slik at det dei har fått med seg i satsinga skal vere – eller bli – ein implementert del av skulekvardagen. Satsinga kom som ei fylgje av den såkalla *Ungdomstrinnsmeldinga*.

*Ungdomstrinnsmeldinga*, eller meir korrekt Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (heretter kalla *Ungdomstrinnsmeldinga*) var ein slags tilstandsrapport for ungdomssteget. Som eit ledd i arbeidet med denne meldinga laga OECD ein rapport for å støtte opp om ein nasjonal strategi for utviklinga av ungdomssteget, denne vart laga på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet. I rapporten *Improving lower secondary schools in Norway* (2011) kom OECD med fleire anbefalingar basert på utfordringar dei fann ved norsk ungdomsskule. Mellom anna peika dei på at elevane ikkje i stor nok grad kjente noko engasjement for det dei skulle lære, og at det heller ikkje vart teke nok omsyn til kva for behov elevane hadde for å utvikle ferdigheitene sine. Ei anna utfordring som vart framheva, var at norsk skule ikkje i stor nok grad fostra opp framifrå lærarar. Dette på grunn av at utdanninga ikkje gjorde lærarane førebudde nok verken fagleg eller pedagogisk, og at dei i liten grad har fått vegleiing i arbeidet sitt. Ei tredje utfordring som OECD såg, gjekk på leiingsstruktur og moglegheiter for å gjere vedvarande endringar slik ungdomsskulen er bygd opp i Noreg. Ut frå dette kom OECD med fleire anbefalingar, ei av desse var å utvikle ein nasjonal strategi for å styrke skulane som organisasjon der kollektivt ansvar, engasjement og motivasjon for læring stadig blir utvikla til beste for elevane (OECD, 2011, s. 1-7). Desse råda var med på å legge grunnlaget for UiU-satsinga.

---

I *Ungdomstrinnsmeldinga* blir det heilt klart slege fast at mange norske ungdomsskuleelevar kjedar seg og ikkje har motivasjon for skulen. Mange kan ha område dei er flinke på, men som dei ikkje får nytta i skulen og at dei difor ikkje utviklar seg tilstrekkeleg medan dei går på ungdomsskulen. Ved ei fornying av ungdomssteget må difor opplæringa bli meir variert og kjennast meir motiverande og relevant for fleire elevar (Kunnskapsdepartement, 2010-2011, s. 5 og 6). Meldinga slår fast at dette er noko ein ikkje berre kan vedta på nasjonalt plan, men noko det må bli jobba med i skulane slik at det er tydeleg både for lærarar, skuleeigarar og skulane generelt kva dette vil medføre (Kunnskapsdepartement, 2010-2011, s.119). UiU-satsinga er ein direkte konsekvens av dette, og dei tiltaka som elles er beskrive i *Ungdomstrinnsmeldinga*.

### 3.1.1 Kvifor

På bakgrunn av utfordringane som vart lagt fram i *Ungdomstrinnsmeldinga* vart hovudmålet med UiU-satsinga å styrke motivasjonen til elevane. Dei overordna måla vart formulerte på denne måten: ”Alle skal inkluderes og oppleve mestring. Alle skal beherske grunnleggende ferdigheter. Alle skal fullføre videregående opplæring.” (Regjeringen, 2017). Sjølve mantraet for UiU har vore ” Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning” (Regjeringen, 2017). Stutt forklara var tanken at meir praktisk og variert opplæring frå lærarane si side skulle føre til auka motivasjon og mestringskjensle hjå elevane, og at dette skulle ende opp i betre læring. I strategien *Motivasjon og mestring for bedre læring – Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skrivning*, slo Kunnskapsdepartementet fast at lærarar som involverer elevane, som samarbeider, og som er flinke til å nytte ulike metodar i undervisninga, får elevar med best resultat (Kunnskapsdepartementet, s.a., s. 5-6). Sjølve hovudjobben skulle skje lokalt på kvar skule der både skuleeigar, skuleleiing og lærarar skulle vere med. Skulane skulle bli lærande organisasjonar med bevisste strategiar for å styrke kompetansen til lærarane, dette ville i neste omgang gje gevinst hjå elevane ved at dei fekk betre grunnleggjande ferdigheiter (Postholm, 2017, s 17-18).

## 3.2 Kva og korleis

UiU skulle omfatte ”alle” som arbeider på ungdomssteget i Noreg, det vil seie at alle ungdomsskular og alle skular med ungdomssteg vart inviterte til å delta. På denne måten var det den største skulesatsinga som nokon gong har vore i Noreg. Med ”alle” vart det i fyrste omgang meint dei som underviser, samt rektorar, skuleleiarar og skuleigarar. Nokre skular valde også å ta med assistentar eller anna personale som arbeider tett på elevane i skulekvardagen. Sjølv satsinga vart sett i gang hausten 2013 etter at det hadde vore gjennomført ein pilot i skuleåret 2012/2013. Satsinga vart delt inn i fire puljar der kvar skule eller kommune fekk oppfølging i form av nasjonale samlingar og vegleiing frå universitet og høgskular i tre samanhengande semester. Den siste puljen vart avslutta i 2017 (Postholm, 2017, s. 15).

Det vart valt ut fire utviklingsområde: skriving, lesing, rekning og klasseleiing. Skulane eller kommunane skulle sjølv bestemme kva for eit av utviklingsområda dei ynskte å arbeide med. Satsinga vart bygd opp med tre sentrale verkemiddel uansett utviklingsområde: skulebasert kompetanseutvikling, lærande nettverk og nettbaserte pedagogiske ressursar. Skulebasert kompetanseutvikling handla om at heile det pedagogiske personalet ved skulen var med i ein utviklingsprosess på sin eigen arbeidsplass der hensikta var å utvikle både kunnskap, haldningar og ferdigheiter innanfor læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dei lærande nettverka i satsinga eksisterte på ulike plan, det var nettverk for skular, for ressurslærarar, for skuleeigarar og skuleleiarar, for regionale utviklingsrettileiarar og for høgskulane, universiteta og dei andre fagmiljøa som deltek i satsinga. Ressurslærarane, skuleeigarane og skuleleiarane, samt dei regionale utviklingsrettileiarane hadde eigne nasjonale samlingar som var skreddarsydde for deira føremål samstundes som dei saman skulle gje ei heilheit (Regjeringen, 2017). Med nettbaserte pedagogiske ressursar vart det mellom anna meint nettressursar som vart gjort tilgjengelege for skulane på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, men også på nettsidene til dei nasjonale kompetansesentra Skrivesenteret, Lesesenteret, Matematikksenteret og Læringsmiljøsentret. Dette vil vere eit kontinuerleg arbeid som held fram i ettertid av at UiU er avslutta. Fleire fagmiljø har vore bidragsytarar, og i tillegg til dei høgskulane, universiteta og kompetansesentra som var direkte med i satsinga, har også IKT-senteret bidrege. Ressursane er omfattande, og gjev mellom anna fagleg retning ved å beskrive kva som kjenneteiknar god opplæring i skriving, lesing og rekning, samt kva som kjenneteiknar

---

god klasseleiing. Ressursane er også laga på ein slik måte at dei skal støtte opp om og gje peikepinnar for korleis lærarane kan arbeide mest mogleg praktisk og variert på ein relevant måte (Utdanningsdirektoratet, 2013).

UiU kom med nye måtar å arbeide på for mange skular. Tidlegare store skulesatsingar slik som NyGiv har omfatta og kursa berre ein eller få lærarar frå kvar skule, og har i mindre grad lagt opp til deling og kompetanseutvikling i kollegia. Gjennom UiU skulle heile lærarkollegiet innlemmast i satsinga. Ressurslærar, rektor og skuleeigar deltok på nasjonale samlingar og i regionale nettverk, deretter tok dei med seg både lærdom, inspirasjon, problemstillingar og konkrete arbeidsmåtar som det vidare vart jobba med i eit utviklande profesjonelt læringsfellesskap på skulen. I tillegg fekk kvar skule ein rettleiar ved ein høgskule eller eit universitet, denne rettleiaren skulle vere med i utviklingsarbeidet på skulen, både ved å støtte planlegginga av arbeidet og ved å besøke skulane og bidra særleg i refleksjonssituasjonar i kollegiet. Å drive skulebasert kompetanseutvikling på denne måten var på mange måtar nytt. Når lærarar har ynskt fagleg påfyll har dei fått det gjennom tradisjonell vidare- og etterutdanning der dei har oppsøkt ein høgskule eller eit universitet, og der dei i liten grad har drive kompetanseheving saman med kollegaer på eigen skule. Skulebasert kompetanseutvikling handlar ikkje om å heve kompetansen til enkeltlæraren, men til heile kollegiet saman og samla. Gjennom å bruke forskingsbasert kunnskap på skulane kan leiinga og lærarane saman utvikle kunnskap om samarbeid, undervisning og læring (Postholm, 2017, s. 16-18). Å drive skulebasert kompetanseutvikling gjennom å arbeide som eit profesjonelt læringsfellesskap er ein føresetnad for at ein skule skal utvikle seg og at lærarane skal jobbe på lag med kvarandre. Lærarar som lærer kvarandre kan føre til ny og auka kunnskap, auka respekt for kvarandre og eit kollegium med større grad av felles læringssyn (Utdanningsdirektoratet, 2013).

### **3.2.1 Dei ulike aktørane**

Tanken med UiU var at fleire aktørar skulle vere med på løftet i ungdomsskulane i heile landet. For å få til dette måtte mange medverkande på ulike plan samarbeide og utvikle ei felles forståing med same mål, forventningar og retning for arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dei nasjonale myndigheitene Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Fylkesmennene var sjølvstøtt avgjerande for at UiU skulle bli eit nasjonalt prosjekt som

skulle nå alle ungdomsskular og gje eit rimeleg likt tilbod til alle. Her låg dei økonomiske rammene, og her låg også ansvaret for koordineringa og utviklinga, men også ansvaret for å vidareutvikle lærarutdanningane, samt universiteta og høgskulane sine roller som kompetansemiljø innanfor skuleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Program for lærerutdanning (Heretter kalla PLU) ved NTNU vart koordinator for dei høgskulane, universiteta og kompetansesentra som tok del i satsinga. 22 høgskular og universitet var involverte i tillegg til dei nasjonale kompetansesentra Skrivesenteret, Lesesenteret, Matematikksenteret og Læringsmiljøsentret. PLU hadde koordineringsansvar for dei nasjonale samlingane, og for å drive nettverk for høgskulane, universiteta og kompetansesentra som deltok (Postholm, 2017, s. 17-18).

Vidare vart det tilsett regionale utviklingsvegleiarar som skulle støtte skulane i lokale og regionale nettverk, samt skulle vere støtte i kontakten med universitet og høgskular. I kvar kommune eller på kvar skule vart det sett av stillingsprosentar til ressurslærarar. Ressurslærarane vart henta frå det eksisterande kollegiet på skulane, men fekk avsett ein prosentdel av stillinga til å vere støtte for rektor og skuleeigar i skulen sitt utviklingsarbeid (Postholm, 2017, s. 17-18).

### 3.3 Skrivning i UiU

Som eg allereie har vore inne på, vart det lagt opp til fire satsingsområde som skulane kunne velje mellom å legge hovudvekt på, anten lesing, rekning, klasseleiing – eller skrivning. At skrivning kom med som eit satsingsområde var likevel ikkje ei sjølvfylgje. Ifylgje Iris Hansson Myran ved Skrivesenteret var ikkje skrivning opphavleg med som eit av dei satsingsområda som Utdanningsdirektoratet hadde lagt opp til i den fyrste piloteringa av prosjektet. Dette stilte Skrivesenteret spørsmål ved, og seinare kom skrivning med som eit fjerde satsingsområde (personlig kommunikasjon, mai 2016 og februar 2018).

Seniorrådgjevar Vivi Bjelke i Utdanningsdirektoratet forklarar at Kunnskapsdepartementet gjennom Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring - Muligheter* meinte det var tre område som var særleg sentrale for å få til ei fornying og styrking av ungdomssteget: Auka valfridom gjennom innføring av valfag og fleksibilitet, god læring og godt læringsmiljø gjennom betre klasseleiing, samt betre opplæring i rekning og lesing. Piloteringa før UiU tok difor utgangspunkt i klasseleiing, rekning og lesing. I det seinare faglege arbeidet med å

---

utforme rammene for at den nasjonale satsinga skulle vere relevant for skulane, vart det bestemt at skriving skulle innlemmast som satsingsområde. Dette vart gjort mellom anna fordi det kom attendemeldingar på at det for mange skular ville vere kunstig å skilje mellom lesing og skriving, særleg med tanke på literacy-omgrepet som ligg til grunn for *LK06* (personleg kommunikasjon, april 2018).

Bjelke i Utdanningsdirektoratet opplyser at totalt 194 av dei 1114 skulane som var med i UiU hadde skriving som sitt hovudsatsingsområde. Dette var fordelt på 39 i fyrste pulje, 48 i andre pulje, 64 i tredje og 43 i fjerde og siste pulje (personleg kommunikasjon, april 2018).

### 3.3.1 Skrivesenteret

Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning) fekk hovudansvaret for det faglege skriveprogrammet på dei nasjonale samlingane til UiU. Dei fekk også ansvar for å gjere kjent relevant fagstoff, samt å utvikle relevante ressursar som vart gjort tilgjengeleg både på Utdanningsdirektoratet og Skrivesenteret sine nettsider (Skrivesenteret, s.a.). Skrivesenteret er knytt til NTNU i Trondheim, medan Utdanningsdirektoratet har ansvaret for den faglege styringa og oppfylginga av senteret på vegne av Kunnskapsdepartementet (Skrivesenteret, 2013).

I det overordna målet til Skrivesenteret heiter det seg at dei skal ”ha ein tverrfagleg karakter og arbeide med skriving som grunnleggjande ferdigheit i ulike fag og på ulike opplæringsnivå.” (Skrivesenteret, 2013). Blant ressursane som Skrivesenteret har gjort tilgjengeleg, både gjennom UiU og elles, finn ein difor både fagstoff og ressursar om skriving i dei ulike faga i skulen, samt om arbeidsmåtar og teori om skriveopplæring meir generelt.

## 3.4 Utfordringar ved UiU

I ei så stor satsing som UiU vil det sjølvsagt kome opp ein del utfordringar undervegs. I og med at satsinga var bygd opp i fire puljar, ville erfaring og evaluering av arbeidet i dei fyrste puljane kunne justere arbeidet i dei siste puljane. Difor har UiU-satsinga vore kontinuerleg

evaluert undervegs. NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) har på vegne av Udir gjort ei større evaluering som har resultert i tre delrapportar, der delrapport 1 kom i 2014, delrapport 2 kom i 2015 og delrapport 3 i 2017. Ein sluttrapport skal kome på slutten av 2018. Delrapport 2 *Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet* frå 2015 fungerte som ei evalueringa før pulje 3 og 4. Evalueringa i denne delrapporten synte at midtvegs i satsinga var det varierende korleis rektorar og lærarar forsto og utøvde skulebasert kompetanseutvikling som eit verkemiddel i arbeidskvardagen. Eit av funna gjekk på at ressurslærarar ikkje hadde stor nok tru på satsinga, og at lærarane hadde enda mindre av både tru på at dei kunne nå målsettingane - og forståing for verkemidla som vart brukt. Eit oppsiktsvekkande funn var at mange lærarar ikkje visste at skulen deira hadde vore med i UiU eller kva satsingsområde dei hadde hatt (Markussen, Carlsten, Seland og Sjaastad, 2015, s. 106).

Delrapport 3, *Intervjuundersøkelse blant et utvalg utviklingsveiledere om satsingen Ungdomstrinn i utvikling*, vart skrive på grunnlag av intervju med 35 utviklingsvegleiarar. Her kom det fram at utviklingsvegleiarane har sett ei noko meir positiv utvikling hjå skulane i satsinga, sjølv om dei på ingen måte er udelt positive. Dei meiner at lærarane har teke i bruk fleire verktøy som blir brukt på ein god måte i klasseromma, i tillegg har kollegia på skulane i større grad fått eit felles språk, og det er eit teikn på at det har gått føre seg profesjonsutvikling (Seland, 2017, s. 20-44). I rapporten kjem det fram at utviklingsvegleiarane har erfart at det har vore jobba med UiU på ei rekke ulike måtar rundt om i heile landet, og at sidan skuleeigar har fått utforme skulen sin måte å arbeide på, så har arbeidet vore tilpassa både kultur, personale, organisering og ei rekke andre faktorar ved kvar enkelt skule, noko som har fått både positive og negative utslag (Seland, 2017, s. 48). Rapporten peikar mellom anna på kor avhengige ressurslærarane på skulane har vore av støtte frå leiarane sine. På skular der rektor ikkje har avklara rammene for arbeidet til ressurslæraren, der rektor i liten grad har teke med lærarane inn i denne avklaringa, og på skular der rektor har gjeve ressurslæraren oppgåver som ikkje inngår i ein større plan for skuleutvikling, har arbeidet med UiU vore vanskeleg og utviklingsvegleiarane har sett det som lite sannsynleg at arbeidet kunne lykkast (Seland, 2017, s. 42-44).

I tillegg til NIFU sine rapportar har også NTNU sjølv rapportert, mellom anna i sluttrapporten *Ungdomstrinn i utvikling: En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren* (2017) der funn frå statusrapportar, spørjeundersøkingar og kvalitativ



forskning frå UiU er analysert og diskutert. Her kjem det mellom anna fram at den skulebaserte modellen som UiU har vore tufta på ser ut til å ha bidrege til at skulane som organisasjonar har utvikla seg. Det kjem også fram at det har vore eit kritisk punkt om lærarane på skulane rundt om har kjent eigarskap til måla i satsinga eller ikkje (Postholm et al., 2017, s. 244-246).

## 4. Skrivning

Å skrive er noko vi alle gjer i stadig større grad i kvardagen vår. I denne oppgåva er det vesentleg å forstå meir av kva skrivning inneber, difor vil eg i dette kapittelet fyrst gje ei forklaring på kva for syn på skrivning som dannar grunnlaget for den vidare teorien. Deretter vil eg kome meir generelt inn på skrivning i samfunnet, og eg vil gå inn i kva skrivning i skulen inneber. Her vil eg kome inn på viktige omgrep som skrivning som grunnleggande ferdigheit, samt generell og fagspesifikk skrivekompetanse. Hensikta med dette kapittelet er å teikne eit bilete av kva skrivning er og korleis vi kan forstå det i vår tid, både når det gjeld skrivning generelt og når det gjeld skrivning i skulen. Det er avgjerande å forstå at det er ulike faktorar som er viktige innanfor skrivning ut frå kva nivå ein vel å sjå skrivinga frå, anten det er eit heilt generelt altomfattande nivå eller eit heilt spesifikt nivå innanfor ein fagleg diskurs. Teorien frå dette kapittelet vil også vere med på å danne delar av grunnlaget for det neste kapittel som handlar om skrivelæraren.

### 4.1 Ei sosiokulturell forståing av skrivning

Det eksisterer ei mengd av teoriar kring skrivning, samt syn på kva skrivning er. Å gå djupare inn i dette krev ei eiga avhandling. I denne oppgåva har eg valt å tolke skrivning på den måten at det handlar om å kommunisere med andre, å få frem ein bodskap og å gjere seg forstått, altså ei sosiokulturell forståing bygd på mellom anna Vygotskij og Bakhtin sine grunnpilarar. Dette synet argumenterer for at å skrive ikkje kan laustrivast frå den sosiale konteksten det går føre seg i, difor vil kva elevane lærer av skrivinga vere avhengig av rammene i praksisfellesskapet (Fjørtoft, 2014, s. 161). Å gjere seg forstått er på mange måtar eit kulturelt avhengig fenomen som vil vere ulikt ut frå tida og kulturen. Fjørtoft (2014) viser til Barton når han forklarar dette:

Skriving er derfor en form for historisk og sosialt definert teknologi som vi tar i bruk når vi uttrykker oss med tekst. Våre personlige livshistorier er fylt av enkeltstående møter med skrift, og gjennom hele livet utvikler vi oss gjennom mer eller mindre perifer deltakelse i ulike tekstorienterte praksisfellesskaper. (s. 161)

---

På denne måten kan ein argumentere for at alt som er skriving er multimodalt og vil bli forstått ut frå meir enn berre bokstavane og teikna som blir til ord og setningar. Berge og Tønnesen (2007) forklarar dette slik: «Det finnes ingen «ren» skrift – ikke engang når vi bare holder oss til bokstavene, slipper vi unna typografiens, arkets eller skjermens mangfoldige semiotiske mediering og meningspotensiale.» (s. 30). Når ein skule arbeider med skriving som eit område innanfor skulebasert kompetanseutvikling er det på det næraste ein føresetnad at det blir gjort med eit sosiokulturelt syn på skriving som grunnlag. I ein slik prosess er det viktig å sjå på skriving som noko som blir skapt i samhandlingsprosessar. Dette er ei viktig grunnforståing både for dei resterande teorikapitla, men ikkje minst når eg forklarar om det ressurslærarane fortel, samt drøftar dette.

Sjølv om eg tek utgangspunkt i den sosiokulturelle forståinga av skriving, kan eg likevel ikkje blankt avvise andre forståingar. Det treng mellom anna ikkje nødvendigvis vere ei motsetting mellom sosiokulturell og kognitiv forståing av skriving. Den kognitive skriveforskninga er meir oppteken av individet og korleis det utviklar seg, mellom anna med tanke på metakognitiv bevisstgjering. Difor kan ein gjerne sjå på den sosiokulturelle og den kognitive forståinga av skriving slik at dei utfyller kvarandre, og at ein må ha ei forståing for begge. I denne oppgåva er det fyrst og fremst skriving i ei meir sosial forståing eg vektlegg, i og med at hovudtemaet er skuleutvikling innanfor skriving. Difor har eg ikkje lagt noko vekt på den kognitive forståinga av skriveomgrepet.

### **4.1.1 Literacy**

Omgrepet literacy har utspring frå den sosiokulturelle retninga, det har fått ei utvida tyding etter kvart som vi har fått nye uttrykksformar i samfunnet. Utgangspunktet for literacy har samanheng med evna til å lese og skrive, og på denne måten få meiningsinnhald. I dagens samfunn er literacy mykje meir omfattande, sidan det inneber å kunne beherske ei lang rekke meiningsskapande samhandlingar, både skriftleg og munnleg (Skovholt, 2014, s. 14-17). Mellom anna oppstår det stadig nye skriveroller og skrivekulturar i samfunnet i takt med at den digitale kvardagen vår blir meir omfattande, noko som stadig utvidar literacy-omgrepet. Literacyomgrepet legg grunnlaget for forståinga og implementeringa av dei grunnleggande ferdigheitene i *LK06*.

## 4.2 Skrivning i samfunnet

Å gjere seg forstått er altså på mange måtar eit kulturelt føresettt fenomen, noko Kress (2009) har beskrive på denne måten «...writing is a cultural resource which is at all times shaped by social conditions...» (s.13). Skrivning har hatt ulike funksjonar til ulike tider og i ulike kulturar. «Writing in the community is generated in, supports, and expresses that community.» (Howard, 2008, s. 237). Det som er nedskrive har så langt i historia gjeve oss unike innblikk i samtida og augneblinken da orda vart skrive. Dette gjeld uansett om det gjeld runeinskripsjonar hogge inn i stein i ei fjellhole, brev fylt av tankar og opplevingar skrive med blekk og fyllepenn frå ein far som reiste til Amerika fyrst på 1900-tallet, om det er handlelista frå sist laurdag på iPhonen eller om det er rettsdokumentet som med fagleg tyngde og juridiske vurderingar avslutta rettssaka etter terrorren 22. juli. Skrivning vil alltid bli prega av samtida, kulturen og konteksten.

Aldri nokon gong har vi skrive like mykje som det vi gjer i dag. Å skrive kan vere avslørande, både gjennom handskrift, gjennom kor korrekt vi handterer ortografi og interpunksjon, kor gode vi er til å formulere oss, samt ei rekke andre moment. I dagens samfunn skjer mindre og mindre skrivning via handskrift, medan stadig meir skrivning skjer ved at vi brukar eit tastatur eller ein touch-skjerm (Kress, 2009, s. 14-18). Dette er i aller høgste grad med på å påverke ulike posisjonar ved skrivning. Momentet med å utlevere si eiga handskrift er i stor grad borte, i tillegg skjer skrivinga ofte i ein situasjon med multitasking, der er det ikkje lagt så stor vekt på å skrive rett og godt fordi moment som at skrivinga skal skje fort eller at ein skal gjere fleire ting på ein gong er viktigare (Kress, 2009, s. 17 og 44). Skrivning har vorte meir kvardagsleg, mindre høgtidleg og noko vi gjer heile dagen. Skrivning har på mange måtar teke over mange stader der vi tidlegare har kommunisert munnleg.

Igland (2011) er ein av dei som var tidleg ute med å bruke omgrepet prateskriving om dei nye skriftlege kommunikasjonsmåtene som fekk innpass i samfunnet vårt særleg frå 2000-talet og utover. Prateskriving går føre seg skriftleg, men kan på mange måtar minne om tale ved at partane som er involvert tek kvar sin tur, og at dei har ein uformell måte å skrive på (s.181). Denne prateskrivinga som så langt har gått føre seg på mobiltelefon, nettbrett og datamaskiner, tek stadig meir av tida vår, og finn stadig nye vegar inn på ulik arenaer, ikkje berre uformelle, men også på arenaer som gjeld arbeidsliv, kontakt med instansar som bank, forsikring og liknande, samt informasjonsflyt generelt. På same tid hoppar vi mellom ulike

---

skriveroller, både uformelle og meir formelle, som kan ha heilt ulike krav til oss, dette gjer at skriving har vorte til noko mykje meir enn det tidlegare var. Det er stor skilnad på korleis vi skriv ei Messenger-melding til ein ven, og korleis vi skriv ein e-post med informasjon til ein overordna på arbeidsplassen. Dette gjeld ikkje berre innhaldet, men også om vi vel å bruke forkortingar, emojis og om vi i det heile teke skriv fullstendige setningar. At vi skiftar mellom desse skriverollene ettersom kva vi skriv, betyr også at vi skiftar mellom heilt ulike skrivekulturar og syn på kva skriving er (Barton, 2007, s. 40-43). Dette kjem eg attende til i kapittel 5 der eg vil kome meir inn på kva skriveroller og skrivekulturar har å seie for skulen og lærarane.

## 4.3 Skriving i skulen

Det går føre seg enorme mengder med skriving i skulekvardagen, det er difor gledeleg at det også går føre seg meir skriveforskning enn nokon gong. Fram til og med 1980-talet var USA leiande innanfor skriveforskning, medan vi frå 1990-talet og utover har fått ei mykje større internasjonal spreiding i forskinga. På 1960- og 1970-talet vart skriveforskninga ofte definert av den ekspressive retninga som var oppteken av det psykologiske aspektet ved skriving gjennom det originale og spontane hjå det skrivande individet. På 80-talet vart det forska mykje på dei kognitive sidene ved skriving, men i overgangen til 1990-talet skjedde det ein liten revolusjon ved at blikket vart flytta frå å forske på det kognitive til det sosiale ved skriving. Forskarane vart meir opptekne av literacy-omgrepet, og ville heller finne ut meir om sosiale prosessar og utvikling innanfor skriving, dei hadde altså i langt større grad sosiokulturell teori med seg som bakgrunn for forsking. Også i Noreg har det vakse fram eit solid miljø for forsking innanfor skriving, der mellom anna omgrepet skrivekultur, slik eg var inne på tidlegare i kapitlet, har vore viktig (Fjørtoft, 2014, s. 152-163).

### 4.3.1 Å kunne å skrive, å lære å skrive – kva betyr det?

Skriving er ein av fem grunnleggjande ferdigheter som gjennomsyrrar alle fagplanar i *LK06*. Seinare i kapitlet vil eg kome nærare inn på kva skriving som grunnleggjande ferdigheit inneber. Det er likevel viktig at vi ser på skriving som ein reiskap, ikkje berre ei ferdighet. I *Rammeverket for grunnleggjande ferdigheter* står det blant anna at ”Skriving er et redskap

for læring i alle fag, og gjennom å utvikle skriveferdigheten blir faglige ferdigheter utviklet.” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.14). Denne setninga fortel oss at skriving er mykje meir enn ortografi, å svare på korte spørsmål frå læreboka eller å skrive med godt leseleg handskrift.

Å lære å skrive handlar altså ikkje berre om å sette saman bokstavar til ord, ord til setningar og plassere teikn på rett plass. Ofte har vi lett for å parkere skriveopplæringa som noko teknisk. Litt seinare i kapittelet vil eg kome nærare inn på rapporten *Underveis, men i svært ulikt tempo*, som viser at dei generelle ferdigheitene i læreplanen lett blir parkert som elementære ferdigheiter som fyrst og fremst blir utvikla dei fyrste åra på skulen (Ottesen og Møller, 2011, s. 128). Å lære å skrive handlar også, som eg allereie har vore inne på, i stor grad om å kommunisere med andre, å få frem eit budskap og å gjere seg forstått. Kommunikasjon er noko vi utviklar kontinuerleg så lenge vi er i kommunikasjonsituasjonar.

I samfunnet slik det er i dag, er skriving ein viktig del av både kvardag og arbeidssituasjonar. Det er difor ei stor utfordring for individet dersom ein ikkje skriv godt nok. Særleg er dette ei utfordring i yrkeslivet, der for dårleg skrivekompetanse ikkje berre får konsekvensar for individet, men også for kommunikasjonen i systemet rundt arbeidstakaren. Fjørtoft (2015) forklarar at skriving ofte har vorte sett på som ei terskelferdigheit. I det legg han at skriveferdigheitene våre i stor grad er med på å sortere oss i jobbsamanhengar, både fordi arbeidsgjevarar vil sortere bort arbeidssøkarar som formulerer seg dårleg i søknader, og fordi skriftlege framstillingar som er formulerte utydeleg elles i arbeidslivet kan bety tap av moglegheiter (s. 343). Som eg var inne på tidlegare i kapittelet er det slik at skrivinga vår alltid vil vere prega av samtida, kulturen og konteksten. Dette vil alltid vere i endring, men det er viktig at vi er bevisste på det, og at vi er bevisste på dei ulike kulturane og rollene vi kjem innom i skrivinga vår. Dette er det avgjerande at lærarar i alle fag har ei forståing for. Fjørtoft (2015) understrekar at det er skulen si oppgåve å førebu elevane på å vere godt formulerte og funksjonelle skrivarar i yrkeslivet (s. 343-344). I undersøkingane eg har gjort i denne oppgåva, er det særleg relevant med ei forståinga av skriving som ein del av samtida vår. Som eg tidlegare har vore inne på, og som eg også vil kome innom i dei seinare kapitla, syner det seg at skulen ofte heng att i gamle spor i synet på skriving. Det har difor vore relevant å finne ut av korleis dette er på skulane til intervjuobjekta.

### 4.3.2 Grunnleggande ferdigheiter

Skovholt (2014) beskriv grunnleggande ferdigheiter som ”... gjennomgående, gjennomgripende og en forutsetning for læring og utvikling i alle fag gjennom hele livet.” (s. 14). Dette bygger på læringssyn frå den internasjonale literacy-forskinga som framhevar at å forstå, lære eller utøve eit fag skjer gjennom språket vårt. Da dette læringssynet la grunnlaget for *LK06* var det for mange i norsk skule ein ny måte å forstå korleis læring går føre seg, ved at læring av eit fag aldri kan vere uavhengig av den meininga vi skapar med språket vårt (Berge, 2005, s. 163).

*LK06* definerer grunnleggande ferdigheter som ”nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv.” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.14). Dei fem grunnleggande ferdighetene er skrivning, lesing, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter. Dette heng saman med mellom anna OECD sitt arbeid i programmet *The Definition and Selection of Key Competencies* frå 2005, der jobba dei med å finne fram til nøkkelkompetanse som kan brukast som mål i Europa når det gjeld utdanning. Språk, informasjonskjelder og teknologi vart framheva som viktige reiskap, og ferdigheiter som går ut på å kunne nytte seg av desse reiskapane vart sett på som avgjerande (Skovholt, 2014, s. 14-15)

### 4.3.3 Skrivning som grunnleggande ferdighet

I *Rammeverk for grunnleggande ferdigheter* fastsett av Kunnskapsdepartementet i 2012 blir det lagt vekt på kva det vil seie å skrive, og at skrivning er ein reiskap som består av ulike delferdigheiter. Mellom anna står det:

Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skrivning er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivningen. Utviklingen av skriveferdigheter gjør det mulig å gå inn i ulike skriveroller i kunnskapssamfunnet. Å utvikle skriveferdigheter er en forutsetning for livslang

læring og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.  
(Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 14)

Som eg allereie har vore inne på, markerte innføringa av grunnleggande ferdigheiter i den norske skulen viktige føresetnader for læring og utvikling. Berge (2005) peikar på at innføringa var ei tydeleggjering av at ”Å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget.” (s. 162). Når det gjeld skriving forklarar han vidare at dette betyr at alle faglærarar må vite og kunne forklare kva dei brukar skriving til i sitt fag. Han poengterer at ein likevel ikkje kan sjå på skriving som ei ferdighet som berre kan plasserast isolert innanfor dei enkelte faga, nettopp fordi det er ei ferdighet ein treng for å kunne utvikle seg sjølv, for å lære og for å kunne vere deltagande i demokratisk arbeid. Han viser til at det å kunne skrive er ei nødvendig ferdighet i samfunnet vårt, og at kravet til skriftleggjing stadig blir meir avansert i arbeidslivet og alle andre deler av samfunnet (Berge, 2005, s.163-164).

I *Rammeverk for grunnleggande ferdigheter* frå 2012 er det framheva fire ferdighetsområde innanfor skriving. Desse er å kunne planlegge og bearbeide, å utforme, å kommunisere og å reflektere, samt å vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 14). Dette gjev forståing av at skriving er ei samansett ferdighet som inneber langt meir enn det reint skrivetekniske, og det gjennomsyrrar også fagplanane i *LK06*, noko eg kjem attende til seinare i kapitlet. Tradisjonelt har synet på skriveopplæring vore at dette på mange måtar har høyrte heime i norskfaget. Med innføringa av skriving som ein grunnleggande ferdighet i skulen, har dette vorte eit syn norsk skule ikkje kan ta med seg vidare. Likevel syner det seg at det tek tid for norske lærarar å ta innover seg kva føringar *LK06* legg kring skriving.

Det har vore gjort fleire skriveprosjekt og evalueringar av *LK06* som kjem inn på kor implementerte dei grunnleggande ferdighetene generelt, og skriving spesielt, har vorte i norsk skule. To av desse er forskingsprosjekta *Skriving som grunnleggande ferdighet og utfordring (SKRIV)* frå 2006 til 2010 og *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL)* frå 1998 til 2001. Begge desse prosjekta syner at skriving som grunnleggande ferdighet ikkje er godt nok implementert i skulen med utgangspunkt i *LK06* sine intensjonar, dette heng spesielt saman med at elevar og lærarar ikkje har same forståing for kva slags skrivekompetanse dei skal syne i faga (Skovholt, 2014, s. 26). *SKRIV* såg på skriving i fleire fag og på fleire steg, også i overgangsfasa mellom barnehage og skule, frå



---

småsteg til mellomsteg og så vidare (Smidt, 2010, side 19). Her vart det konkludert med at føremålet med skriveoppgåvene elevane fekk ofte ikkje var kommunisert godt nok. Sjølv om lærarane hadde ei formeining om kva føremålet med skrivinga skulle vere, var dette ikkje klart for elevane. Elevane streva med å forstå både kvifor dei skulle skrive, kva dei skulle lære, korleis dei skulle utvikle skrivekompetansen sin og kva det skriftlege produktet skulle brukast til (Utdanningsdirektoratet, 2014). I 2010 kom rapporten *Underveis, men i svært ulikt tempo*. Rapporten var den tredje i rekka av undervegsanalyser av *LK06* som styringsform. Her vart det blant anna konkludert med at grunnleggande ferdigheiter ofte blir sett på som ferdigheiter som elevane bør ha lært seg på småsteget, altså meir som elementære ferdigheiter enn grunnleggjande ferdigheiter (Ottesen og Møller, 2011, s. 128). Rapporten syner også at på barnesteget blir det fokusert mykje på lesing, men ikkje i like stor grad på skriving (Ottesen og Møller, 2011, s. 82).

#### 4.3.4 Skriving i fagplanane og i praksis i faga

Elevane må lære kva det vil seie å skrive godt i dei ulike fagsamanhengane dei møter i skulen, difor må lærarane utvikle ein kultur for skriving i alle faga. For kvart fag i *LK06*, også praktiske fag, er det definert kva det vil seie å kunne skrive innanfor faget. Under kapittelet *Grunnleggande ferdigheiter* i samfunnsfag kan ein mellom anna lese at ”Å kunne skrive i samfunnsfag inneber å kunne uttrykkje, grunngje og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg.”(Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i samfunnsfag). Under same kapittel for mat og helse står det at “Skriftlege ferdigheiter kan vere å skrive egne oppskrifter og framgangsmåtar, lage invitasjonar og illustrasjonar og vurdere aktivitetar.” (Utdanningsdirektoratet, 2006, Læreplan i mat og helse). Når ein går inn i kompetansemåla for kvart fag finn ein meir konkrete beskrivingar av korleis elevane skal kunne bruke skriving i faget gjennom skuleløpet. For eksempel er eit kompetansemål etter 10. årssteg i naturfag at eleven skal kunne ”skrive forklarende og argumenterende tekster med referanser til relevante kilder, vurdere kvaliteten ved egne og andres tekster og revidere tekstene” (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i naturfag). Den enkelte faglæraren får på denne måten gode beskrivingar av kva det vil seie å skrive innanfor faget både ved å sjå kva som står om dei grunnleggande ferdigheitene, men også ved å sjå korleis skriving er brukt i dei konkrete kompetansemåla.

Likevel har det synt seg at det tek tid å institusjonalisere skriving som ei grunnleggande ferdighet i dei ulike faga. Som eg tidlegare i kapitlet har vore inne på, peikar resultatata frå *SKRIV* og *KAL* samt rapporten *Undervegs, men i svært ulikt tempo* på at det ikkje er god nok forståing hjå faglærarane i skulen for kva den grunnleggande ferdigheita skriving faktisk inneber for faga.

#### **4.3.5 Generell og fagspesifikk skrivekompetanse**

I artikkelen *Norsklærereens rolle i skriveopplæringa* forklarar Melby og Kvithyld (2011) omgrepa generell og fagspesifikk skrivekompetanse, eller G-faktor og F-faktor. Den generelle skrivekompetansen definerer dei som grunnlaget for alle skrivemåtar eller skrivesituasjonar. Dette omfattar mellom anna kompetanse om bokstavforming, ortografi, setningsbygging, tekstbinding, avsnittsforståing og disponering av dei ulike tekstdelane. Tradisjonelt sett har dei fleste fag sett på dette som viktig dei fyrste skuleåra, men som eg allereie har vore inne på; etter at det som blir sett på som den fyrste skriveopplæringa er over, sluttar ofte andre fag enn norsk å ta del i skriveopplæringa. Dette er eit paradoks fordi den generelle skrivekompetansen på ingen måte er ferdig utvikla på dette tidspunktet. Den fagspesifikke skrivekompetansen omfattar det som er spesifikt innanfor kvar enkelt skrivediskurs, og ulike fagspesifikke skrivekompetansar kan difor i stor grad vere skilde frå kvarandre. Dette kan blant anna bety at det vil vere stor forskjell på krava til struktur, innhald, form, formuleringar og bruk av fraser eller ord (Melby og Kvithyld, 2011, s. 22-27). Det vil til dømes vere stor skilnad på kva ein forventar i ein rapport i naturfag samanlikna med kva ein forventar i ei kreativ tekst i norsk. Ein rapport skal oftast halde ein bestemt struktur, innhaldet skal vere konsist og relativt kort, men likevel beskrivande. Forma skal vere sakleg og formuleringane skal vere enkle, men med bruk av faguttrykk og ofte med substantiviseringar av verb. Ei kreativ tekst derimot har ikkje like stramme krav til struktur og form. Innhaldet bør ha ein samanheng og gje ei meining, men ikkje etter bestemte reglar, likevel er det er ein fordel om eleven kan syne bruk av ulike skriveteknikkar. Det er heller ingen krav til formuleringar eller bruk av fraser og ord.

På same måte som i forskingsprosjektet *SKRIV*, framhevar Melby og Kvithyld (2011) at føremålet med skrivinga er viktig, men at det syner seg at dette ofte blir underkommunisert til elevane. Å forstå kvifor ein skal skrive ei tekst, kva ho skal brukast til, kven som er

mottakar og korleis teksta skal vurderast, er viktig for at skrivesituasjonen skal vere meiningsfull, uansett kva for fag det vert skrive i (s. 22-27). For å kunne formidle dette til elevane er det grunnleggande at lærarane kjenner til prinsippa for generell skrivekompetanse så vel som fagspesifikk skrivekompetanse innanfor sitt eige fag. Her er blant anna god kjennskap til dei grunnleggande ferdigheitene i fagplanen og til kompetansemåla i faget nødvendig. Kunnskap om fagspesifikk og generell skrivekompetanse er særleg relevant for undersøkinga i denne oppgåva fordi det fortel mykje om kor bevisste lærarar er når det gjeld skriving i faga, difor fekk intervjuobjekta fleire spørsmål kring denne problematikken.

## 5. Skrivelæraren sin plass i skriveroller og skrivekulturar

Skrivelæraren er den som trass alt skal gjere jobben med å forme skriveopplæringa i skulen. I dette kapitlet vil eg kome meir inn på rolla til skrivelæraren, det vil seie kvar enkelt faglærer fordi alle er skrivelærarar i sine fag. Eg vil fyrst kome inn på viktige moment for rolla som skrivelærer. Deretter går eg vidare inn i tematikken kring ulike skriveroller og skrivekulturar som det er viktig at lærarane har ei forståing for. Det er ikkje nok med teori om skriving for å kunne få ei forståing av kva det vil seie å vere skrivelærer, ein må også kjenne til kva det faktisk inneber å vere i rolla, og det er nettopp dette eg vil setje ljuset på i dette kapitlet.

### 5.1 Å vere skrivelærer

Faglæraren er den som har den mest eksplisitte kompetansen innanfor fagterminologien i sitt eige fag. Difor er det viktig at kvar enkelt faglærer er bevisst på at elevane skal tileigne seg det språket og dei faguttrykka som blir kravde for å kunne uttrykke seg skriftleg innanfor faga. Gjennom skuleløpet skal elevane sette seg inn i stadig vanskelegare fagstoff, og stadig meir kompliserte fagtekstar. For å kunne uttrykke seg godt kring eit fagområde er det ikkje nok at elevane kjenner faguttrykka og kva dei betyr, dei må også kunne gjere greie for fagområdet på ein oversikteleg og ryddig måte. Her kjem skriving som grunnleggande ferdighet inn som ein viktig grunnpilar. Kva blick dei ulike faglærarane har på dette, varierer sannsynligvis frå det eine ytterpunktet til det andre rundt omkring i norske skular. I artikkelen *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* presenterer Smidt (2010) to områder som spesielt peiker seg ut for at elevane skal få ei stadig betre bevisstheit og ei djupare innsikt kring ulike typar tekster. Han meiner at lærarar må auke bevisstheita si kring kva som er felles for dei ulike faga, om tekstnormer og vurderingskriterium, og at dette gjer ein best ved at dei ulike faglærarane pratar saman om emnet. I tillegg meiner han at det er viktig å ha eit tydeleg blick på den rolla norskfaget har som metafag der elevane utviklar kunnskap om innhald, form og bruk av ulike typar tekster (s. 63-73). Slik sett vil norsklæraren vere ei viktig brikke i skulebasert kompetanseutvikling innanfor skriving.

### 5.1.1 Samarbeid på tvers av faga

Å vere skriveleiar er ikkje ein jobb kvar enkelt faglærar kan gjere åleine utan å samarbeide med dei andre i kollegiet. Ved at kollegiet samarbeider og utviklar felles forventningar kring kva god skriving er, vil elevane bli tryggare på kva som blir forventa av dei, og kva som kjenneteiknar god skriving. Dersom lærarane ikkje samarbeider kan elevane få heilt ulike instruksar og signal om kva som er viktig ut frå kva for lærar dei har. Dette heng ikkje saman med at det er ulike krav til skriving innanfor ulike fag. Det heng derimot saman med at kollegiet ikkje har tydeleg nok avklara seg imellom kva som er grunnlaget for god skrivekompetanse generelt på skulen, noko som er uavhengig av fagområde eller skriveoppgåve. I verste fall kan elevane bli usikre på kva som er forventa av dei, og det kan føre til mindre engasjement og dårlegare prestasjonar. Difor er det viktig at kollegiet har ei samla forståing for kva som er god skriving (Fjørtoft, 2015, s. 343-344).

### 5.1.2 Dei gode skriveleiarane

Graham og Harris (2013) siterer Daniel Walker som i 1999 vart kåra til Alaska Teacher of the Year, ”Teaching is brain surgery without breaking the skin. It should not be entered into lightly.” (s. 10). Dette illustrerer rimeleg godt kva for ei krevjande rolle ein lærar generelt har, Graham og Harris meiner at Walker sin påstand passar spesielt godt for skriveopplæring fordi det er ein sær kompleks og krevjande aktivitet. Dei framhevar vidare særleg fire faktorar som kjenneteiknar praksisen til gode skriveleiarar. Desse fire faktorane er å skape trygge og støttande miljø for at skrivinga skal blomstre og utvikle seg, å undervise i skrivestrategiar, å hjelpe elevane til å få kunnskap nok til å skrive effektivt, å hjelpe elevane i grunnleggande skriveferdigheiter – og heilt til slutt å foreine desse fire faktorane (Graham og Harris, 2013, s. 12- 22).

Når det gjeld den fyrste faktoren, å skape trygge og støttande miljø for at skrivinga skal blomstre og utvikle seg, forklarar Graham og Harris kor viktig det er med lærarar som er entusiastiske til skriving, og som set høge, men realistiske mål til elevane sine. Dette inneber at lærarane overvakar skrivinga til elevane på ein slik måte at dei kan støtte skriveutviklinga både individuelt og i heile gruppa. Dette gjer dei ved å gje attendemeldingar som kan hjelpe elevane til å forstå si eige utvikling og kva dei må jobbe med for å bli enno betre. Hjå slike lærarar går det føre seg mykje skriving, og skrivinga skjer også på tvers av fag og emne. Dei

evnar å lage eit miljø der lærarane støttar elevane i skrivinga deira i tillegg til at elevane støttar kvarandre. I eit slik miljø blir det å skrive både interessant og triveleg, og det kjennes ikkje farleg for elevane å skrive (Graham og Harris, 2013, s. 12-16). Den andre faktoren handlar om skrivestrategiar, og at gode skrivelærarar hjelper elevane til å tileigne seg ulike skrivestrategiar, samt å finne rett strategi til rett oppgåve. Dette inneber mellom anna å sjå skriving som ein prosess som består av planlegging, skriving, revidering og redigering. Dette er viktig for at elevane skal kunne kome til eit nivå der dei sjølve kan regulere si eiga skriving på ein effektiv måte (Graham og Harris, 2013, s. 17-18). Den tredje faktoren fortel om at elevane må få kunnskap nok til å skrive effektivt. Her er det spesielt viktig at elevane har kunnskap om kva form dei vil presentere teksta i, og ikkje minst at dei kan tileigne seg kunnskap om det dei skal skrive om. Førskrivingsaktivitetar, som til dømes på ein eller annan måte å finne fram til informasjon om emnet elevane skal skrive om, er viktige. Gode skrivelærarar hjelper elevane sine til å finne gode måtar å organisere informasjon på (Graham og Harris, 2013, s. 18-19). Faktor fire fortel om korleis gode skrivelærarar underviser elevane sine i grunnleggjande skriveferdigheiter. Det som kjenneteiknar dei som er verkeleg gode til å skrive, er at dei ikkje brukar energi på til dømes staving, kva for plass bokstavane har på tastaturet, eller på handskrifta si, dei brukar derimot energien sin på innhaldet i det dei skriv. Det krev mykje trening å arbeide seg opp mot eit slik nivå, og det er sjølvstøtt betre jo meir vi kan lære oss så tidleg som mogleg. Difor er mellom anna trening i setningsoppbygging, og ikkje minst trening i å skrive avsnitt med logisk samanheng også viktig for eldre elevar (Graham og Harris, 2013, s. 20-21).

Som ei oppsummering framhevar Graham og Harris kor viktig det er å foreine dei fire punkta, og at det nettopp er det som kjenneteiknar gode skrivelærarar. På same tid understrekar dei kor viktig det er å samarbeide med dei andre lærarane ved skulen slik at elevane får ei oppleving av at lærarane står saman om skriveopplæringa (Graham og Harris, 2013, s. 21-22).

Dei fire faktorane til Graham og Harris kan på mange måtar samanliknast med dei fem prinsippa for god skriveopplæring som Kringstad og Kvithyld (2013) har skrive om. Dei meiner at elevane må skrive mykje på premissane til faga slik at dei tileignar seg ny kunnskap, at lærarane må bruke formativ vurdering, altså framovermeldingar, for å fremme skriveutviklinga til elevane, at lærarane må gjere elevane til strategiske skrivarar, at lærarane

---

må gje elevane rammer som støttar skrivninga, og til sist at lærarane må skape klasserom der tekst og skrivning blir diskutert (s. 71-79).

At elevane må skrive mykje er det fyrste prinsippet, det inneber både generelle og fagspesifikke skrivestrategiar. Elevane må bruke skrivning som ein reiskap for både å lære, reflektere og å utvikle kunnskap, og det er nyttig for dei å lære skrivestrategiar som kan vere til hjelp uansett kva fag dei arbeider med. Tenkeskriving er døme på ein slik skrivestrategi. På same tid må dei lære seg å skrive tekster innanfor dei ulike faga. Elevane må altså skrive mykje, men det er også viktig at lærarane på skulen har ei felles forståing for skrivning slik at den samla skriveopplæringa til elevane får god kvalitet (Kringstad og Kvithyld, 2013, s. 73-74). Det andre prinsippet fortel kor viktig det er at elevane får attendemeldingar dei kan lære av. Her er omgrepet ”vurdering for læring” heilt essensielt ved at elevane må få tydeleg rettleiing og støtte for å utvikle seg vidare. For å få til dette er det viktig at elevane får respons medan dei er i skriveprosessen, og ikkje etter at dei er ferdige. Det er også viktig at responsen er knytt direkte til formålet med - eller kriteria for skrivninga, og at andre aspekt ved tekstene ikkje blir kommentert (Kringstad og Kvithyld, 2013, s.74-76). Prinsipp tre handlar om å gjere elevane til strategiske skrivarar som er bevisste på kva dei gjer når dei skriv. I så måte er det viktig at elevane har kunnskap og erfaring med skrivestrategiar. Når elevane har slik kunnskap og erfaring vil dei mellom anna kunne skilje mellom dei ulike stadia i skrivninga og vere bevisste på korleis dei bør arbeide på kvart av stadia. Skrivestadia kan ein gjerne dele inn i førskrivingsfasa, skrivefasa og revisjonsfasa, der revisjonsfasa består av ein del der ein arbeider med korleis ein uttrykker seg i teksta, og ein del der ein rettar opp feil i ortografi og teiknsetjing (Kringstad og Kvithyld, 2013, s. 76-77). Rammer og stillas som kan hjelpe elevane er sentralt i det fjerde prinsippet. Elevane kan ikkje overlatast til seg sjølve i skrivninga, og ulike rammer kan vere ei god støtte. Dette kan vere rammer både ved å diskutere modelltekster, med også heilt konkrete hjelpemiddel som startsetningar eller skjema for inndeling av tekstene. Konkrete skriverammer kan hjelpe elevane til å sjå betre at tekstene er sett saman av mindre delar, og for mange kan det vere enklare å halde seg til desse mindre delane. På same tid må ikkje dei konkrete skriverammene bli slik at dei fungerer som utfyllingsoppgåver, dei skal derimot hjelpe elevane til å nå mål dei elles ikkje ville nådd (Kringstad og Kvithyld, 2013, s. 77-78). Til sist handlar det femte prinsippet om å skape eit klasserom der skrivning og tekst blir diskutert, og der det vil vere skriveglede. For å få til dette må skrivning vere ein integrert del av undervisninga i dei ulike faga. Hjø dei lærarane som verkeleg lykkast med dette går det føre seg mykje samtale om tekst og skrivning

i klassene, ved at det blir diskutert ulike tekstar og kvalitetar ved dei. Det at tekstane til elevane blir lese er også viktig, fordi det gjev elevane motivasjon å vite at nokon skal lese tekstene deira uansett om desse lesarane er medelevar eller andre (Kringstad og Kvithyld, 2013, s. 78).

Som ein ser har Kringstad og Kvithyld sine fem prinsipp for god skriveopplæring mykje til felles med Graham og Harris sine fire faktorar som kjenneteiknar gode skrivelærarar. Innhaldet fell saman i dei same grunnverdiane sjølv om prinsippa og faktorane er utforma på kvar sin måte. Dette er særleg relevante for undersøkinga i denne oppgåva fordi det fortel ganske konsist kva som kjenneteiknar den gode skrivelæraren og den gode skriveopplæringa. Nettopp dette er viktige element når eg seinare kjem attende til drøftinga av funna i undersøkinga mi.

## 5.2 Skriveroller og skrivekulturar

Som eg var innom i kapittelet om skriving kan vi alle ha ei rekke ulike roller i løpet av ein dag, rollene vil både posisjonere oss og fortelle noko om kva som vert kravd av oss (Barton, 2007, s. 40). Å skifte mellom desse rollene og å gå inn i ulike domene kan av og til vere krevjande, og kan også bety å skifte mellom totalt ulike skrivekulturar og syn på kva skriving er (Barton, 2007, s. 40-43). Dette blir også understøtta av Melby og Kvithyld sin teori om fagspesifikk skrivekompetanse som eg tidlegare har skrive om. Slike skifte har elevene stadig i skulekvardagen. Dei går frå time til time, frå fag til fag og ikkje minst frå lærer til lærer, der roller og forventingar er ulike. Det er viktig at lærarane er bevisste på dette, både på kva som skal ligge til grunn for skriving i alle fag, altså den generelle skrivekompetansen, og kva som skal vektleggast når det gjeld den fagspesifikke skrivekompetansen i faga.

Innanfor ein skrivekultur vil både skrivne og uskrivne regler vere med på å forme skrivinga som sosial praksis (Smidt, 2009, s. 63). Barton (2007) meiner det er viktig å sjå på kva syn skulen har på kva literacy fører med seg, og korleis dette fell saman med andre syn (s. 42). Her er vi inne på eit anna vesentlig poeng når det gjeld skulen, og både lærarar og elevar sitt syn på skriving. Mange elevar vil påstå at dei aldri skriv noko anna enn det dei må gjennom skulearbeidet og leksene sine, dei vil ikkje tenke at dei skriv når dei produserer



---

tekst gjennom typisk prateskriving på Snapchat, Messenger og diverse andre meldingstenester og sosiale medium. Det er liten tvil om at nettopp desse måtane å skrive på er med på å forme skrivinga i samfunnet vårt fordi denne skrivinga er så omfattande og tek over for tidlegare kommunikasjonsformer. Vi skal skrive fort, gjerne kort og vi skal formidle mykje på liten plass ved å bruke spesielle teikn eller uttrykk. Igland (2011) legg vekt på korleis dette har gjeve skriving nye funksjonar: ”Med datamaskin, Internett og mobiltelefon har skriftleg kommunikasjon teke steget inn i ein kvardag der skriving i større grad enn nokon gong før fyller funksjonar som vi vanlegvis tillegg uformell prat ansikt til ansikt.” (s. 179). Ho argumenterer for at vi må sjå skriving som noko anna i dag enn tidlegare, og at det kan utfordre oss at vi må tenke nye tankar rundt kvifor og korleis vi bør skrive (Igland, 2011, s.179).

Nettopp desse nyare og mindre tradisjonelle syna på skriving er eit viktig poeng som vi bør ta med oss når vi ser på både skriving i skulen, og på skriving som ei grunnleggande ferdigheit. Dette er grunnleggande ikkje minst fordi nye skriftlege former innanfor den digitale verda har med seg ein stor grad av dei tre viktige sosiale oppgåvene som eg tidlegare i oppgåva var inne på at Berge (2005) meiner at skriving er ein føresetnad for, nemleg å utvikle seg sjølv, å lære og å delta i demokratisk arbeid (s. 163-164). Skulen kan ikkje bli ei aude øy i elevane si store verd, heller ikkje når det gjeld skriving. Difor må bevisstheita for dei ulike skrivekulturane og skriverollene vere på plass hjå lærarane.

Det er viktig at elevane ikkje ser på den skrivinga dei gjer på skulen som noko som nærast står i kontrast til den skrivinga dei elles omgjev seg med i kvardagen sin, og det er viktig at dei ser den nytta skrivinga på skulen vil ha for at dei skal utvikle seg, lære meir og at dei skal delta i demokratisk arbeid også utanfor skulen. Kringstad og Kvithyld (2013) skriv i artikkelen *Fem prinsipper for god skriveopplæring* om at elevane møter ungdomsskulen med mange ulike skriveerfaringar, den digitale skrivinga på til dømes sosiale medium og bloggar er viktige skrivekulturar for mange. Det er avgjerande at elevane har lærarar som tek skrivinga og skrivekulturen deira på alvor, og det er viktig at lærarane skjønar at dette også inneber den digitale skrivinga til elevane (s. 78). I undersøkinga eg har gjort i denne oppgåva er skriveleiarane si bevisstgjerjing av elevane si skriving særleg relevant. Dette kjem av at ein må evne å sjå skriving som ein del av kvardagen, og ikkje berre som eit isolert reiskap som blir brukt i skulen.

## 6. Skulebasert kompetanseutvikling

Dersom ein skal beskrive UiU med berre eitt omgrep, så må det omgrepet vere skulebasert kompetanseutvikling. Den eine av dei tre grunnpilarane i UiU var nettopp lærande nettverk. Det lærande nettverket på skulen eller i kommunen var det nettverket som lærarane i norske ungdomsskular skulle møte. I dette kapitlet er det nettopp skulebasert kompetanseutvikling eg vil forklare meir, slik at den bakgrunnskunnskapen eg har presentert om UiU, og den teorien eg har presentert om skriving og skrivelærarane si rolle skal få ein meir tydeleg samanheng. Eg vil fyrst kome inn på kva profesjonelle læringsfellesskap i skulen inneber, deretter vil eg forklare om rolla som ressurslærar. Siste del av kapitlet omhandlar skulebasert kompetanseutvikling innanfor skriving.

### 6.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Å drive skulebasert kompetanseutvikling, slik intensjonen frå Utdanningsdirektoratet har vore med UiU, inneber at skulane må arbeide som eit profesjonelt læringsfellesskap. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, og Thomas (2006) definerer profesjonelle læringsfellesskap på denne måten: "A group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing reflective, collaborative inclusive, learning oriented growth promoting way; operating as a collective enterprise." (s. 223). Som ein ser er fellesskapet og det kollektive heilt avgjerande. Ideen om eit profesjonelt læringsfellesskap har grunntankane sine i at lærarar som samarbeider vil oppnå meir i fellesskap enn på eigenhand. Det er også viktig at praksisen kan bli utvikla gjennom ei forskande tilnærming i samarbeidet mellom lærarane (Helstad, s. 72, 2014). Eg har valt å skilje mellom skulebasert kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfellesskap. Eg ser skulebasert kompetanseutvikling mest som ein metode som ein skule anten må lære seg, eller som skulen aktivt og bevisst nyttar. Profesjonelle læringsfellesskap ser eg mest som ein tilstand skulen bør vere i.

Det har i godt over ti år vore eit politisk mål at norske skular skal vere lærande organisasjonar der lærarar skal lære å lære, samt at dei skal ha ein kollektiv kultur for å utvikle seg saman innanfor systematiske prosessar. Det er ikkje nødvendigvis slik at alle lærarar brukar mykje tid saman med kollegaer i eit profesjonelt læringsfellesskap dersom dette ikkje blir både pålagt av - og tilrettelagt for - av leiinga. I dette politiske målet har ikkje tanken vore at alle lærarar skal bli like, eller at alle skal lære det same, men at lærarane skal

---

lære av kvarandre og finne ei felles forståing for kva dei ynskjer å utvikle saman på skulen sin (Fjørtoft, 2015, s. 344-345).

Skulekulturen er heilt avgjerande i profesjonelle læringsfellesskap. Germanten og Bakke (2013) viser til skulekultur som eit lappeteppes vevd saman av ei rekke ulike element, dette går føre seg på eit uformelt plan, men likevel styrer det verksemda med eit usynleg sett av reglar (s.121). Godt fungerande profesjonelle læringsfellesskap blir ofte kjenneteikna av skulekulturar der det eksisterer felles visjonar, god kultur for samarbeid, god og bevisst støtte frå leiinga til lærarane, og ikkje minst felles ansvar for elevane og lærarane si læring. Dette kjem ikkje av seg sjølv, og dei skulane som har godt fungerande læringsfellesskap er oftast både framoverlente og bevisste med tanke på korleis dei arbeider og prioriterer. At skuleleiinga er bevisst og støttande, at kulturen ved skulen er både tillitsfull og utviklingsorientert, samt at det eksisterer tid til samarbeid, er viktige faktorar som må vere til stades for at det skal kunne gå føre seg ei positiv profesjonell utvikling i fellesskap. I eit profesjonelt læringsfellesskap er grunntanken at lærarar skal samarbeide for å utvikle sin eigen praksis, og at ein ved samarbeid oppnår meir enn ved å jobbe åleine (Helstad, 2014, s.71-72). Her er vi midt oppe i det som er kjernen for UiU, at vi skal bli betre saman. For å bli betre saman må det vere til stades både eit ynskje om - og ei vilje til å utvikle seg, fyrst da kan ein skule tenke at dei er eit profesjonelt læringsfellesskap og ikkje berre ein felles arena for organisering. Fullan (2014) påpeikar at ”kollektiv kapasitet er gjennombruddskonseptet som får alle til å dra i samme retning” (s. 95). Han forklarar kor viktig det er at det skjer ei kollektiv kapasitetskaping i skulen for at det skal bli endringar. Skulen som heilheit blir ikkje betre av den individuelle jobben til kvar enkelt lærar, men av samarbeid mellom mange menneske, både lærarar og elevar, over relativt lang tid. Dette kjem av at ved eit godt fungerande samarbeid vil ein få meir kunnskap om kva praksis som fungerer godt, men ikkje minst av at samarbeid skaper engasjement (Fullan, 2014, s. 95-102). Ein skulekultur som er open for samarbeid og utvikling vil difor vere ein heilt avgjerande suksessfaktor i eit utviklingsarbeid. Dette er spesielt relevant for dei undersøkingane eg har gjort i denne oppgåva fordi eg vil finne fram til i kva grad det har skjedd endringar i skulane etter eit utviklingsarbeid. Korleis skulekulturen ved skulane til dei tre intervjuobjekta er, og korleis dette har påverka endringsprosessane, er ein viktig del av det som kjem fram i det dei fortel.

Når ein har eit yrke der ein arbeider med andre menneske, er det viktig å vere i utvikling, å vere open for å modnast og å vere bevisst på at ein aldri slutter å lære (Lingås, 2013, s. 55). I

skulen kjem det stadig pålegg om utvikling frå myndigheitene. Som eit eksempel er fylgjande nedfelt i Meld. St. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*: ”Endrings- og utviklingskompetanse innebærer å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling.” (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s.15). Slike krav kan av og til vere provoserande for delar av profesjonen, lærarar kan gjerne uttrykke at dei blir sett på som ”ikkje gode nok”, at dei blir pådytta endringar frå styresmaktene, og at det ikkje er tydeleg nok gjort greie for kva styresmaktene eigentleg meiner. Slike haldningar kan vere hemmande for utviklingsarbeid. Hargreaves og Fullan (2014) tek opp ulike moment dei meiner kan vere vesentlege for å forstå at utviklingsarbeid ikkje alltid treng å vere eit gode. Eit av momenta er at stadig nye krav frå myndigheitene kan gjere at skulen blir sett på som ein arena der det berre er prestasjonar, rangering og resultat som teller, og der andre element som er viktige i lærarkvardagen, som til dømes det kontinuerlege motivasjonsarbeidet overfor elevane, kan bli mindre synlege (s. 33-35). Eit anna moment er kva ein stadig meir skrapa økonomi i skulane gjer når det på same tid blir sett krav til utvikling, korleis skal lærarane bli motiverte til utvikling når dette skjer slik at ”den eneste tiden satt av til profesjonelle læringsfellesskap brukes på lavbudsjettmøter hvis mål er å implementere pålagte agendaer?” (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 34). Det kan også vere vanskeleg for mange lærarar å sjå at krav om endring og utvikling som kjem til ulike tider har ein samanheng. Hargreaves og Fullan (2014) syner til undersøkingar i USA og England og viser at stadige utviklingsprosjekt av mindre art kastar lite av seg. Kortsiktige satsingar kastar mest av seg når det gjeld forretningskapital ved å få rask avkastning på eit meir individuelt plan hjå lærarane. Dette står i kontrast til det som burde vere eit mål, nemleg å utvikle sosial kapital i lærarkollegiet, altså det som kastar av seg på ein større arena hjå og mellom dei tilsette. Dette skadar også moglegheitene til at lærarane utviklar ein god avgjerdskapital. Å ha ein utvikla avgjerdskapital omfattar evna til å kunne handle ut frå innsikt, kompetanse, god dømekraft og ikkje minst evna til å ta ting på sparket i komplekse situasjonar (s. 24-29).

Som eg var inne på i kapitlet om UiU viser evalueringar at ikkje alle lærarar har vore like positive til satsinga, og noko av forklaringa kan ligge i nettopp denne kjensla av å bli lest på stadig nye krav og prosjekt. Det er ikkje nok at lærarane får tid og ressursar til å drive eit utviklingsarbeid, dersom vilja til å lære og til å utvikle seg ikkje er til stades er ikkje plattformen god nok. Å bruke tid i starten saman med ressurspersonar som har høgare kompetanse innanfor feltet, til å ta tak i dei erfaringane og den forkunnskapen lærarane har,

---

kan vere avgjerande for å finne fram til ein god motivasjon hjå lærarane (Postholm og Rokkones, 2012, s. 43-45). Postholm og Rokkones har funne fram til tre føresetnader som må vere på plass i større nasjonale satsingar innanfor utviklingsarbeid for lærarane. Fyrst må nasjonale myndigheiter og skuleeigarar finne fram til ein måte å organisere utviklingsarbeidet på slik at det er nyttig for både lærarar og elevar. Deretter må det vere ein situasjon der lærarane har eit ynskje om å utvikle seg, og at dette skjer med støtte frå leiinga ved skulen og som ein del av ein kontinuerleg utviklingsprosess, det er også viktig at området for utviklingsarbeidet kjem etter ynskje frå skulen. Den siste føresetnaden som må vere på plass er at ressurspersonar frå høgskular og universitet, eller andre ressurspersonar, kan vere med i refleksjonsprosessar saman med kollegiet ved skulen på ein slik måte at dette er knytt til konkrete undervisningssituasjonar (Postholm og Rokkones, 2012, s. 45). Det Postholm og Rokkones viser til her, fell på mange måtar saman med korleis UiU var lagt opp, både når det gjeld grunnlaget for satsinga, korleis ho var bygd opp, ved at skulane skulle velje mellom fire satsingsområde og ved at dei skulle få støtte frå universitet og høgskular, også på sin eigen skule.

Å gjere reelle endringar i ein organisasjon tek mykje tid. Pål Roland (2015) ved Læringsmiljøsentret har forska mykje på implementering, altså det å ta innover seg ny teori, forskning, visjonar og idear for deretter å kunne bruke det naturleg i organisasjonen på ein profesjonell måte. Han viser mellom anna til Fullan som meiner at implementeringsprosessar tek tre til fem år. Etter denne fasen er det viktig å halde den nye praksisen levande på same tid som det går føre seg ei vidareutvikling, dette er ei forlenging av implementeringsfasen (s. 23-25). Dette er det viktig å ha med seg som eit bakteppe når ein veit at skulane var med i UiU berre over to år. Jobben til skulane hadde på denne måten berre starta opp da dei var ferdige i puljen sin i UiU.

## 6.2 Rolla som ressurslærar

For at eit profesjonelt læringsfellesskap skal fungere, må det vere nokon som dreg i trådane, som planlegg, legg til rette og lagar strategiar. Tradisjonelt har dette vore ei leiaroppgåve, også når det gjeld skuleutvikling. I UiU var tanken å bruke ein ressursperson i kollegiet som skulle samarbeide tett med rektor og skuleeigar om dette arbeidet. Skuleeigarane fekk eigne

øyremerka midlar for å kjøpe fri ressurslærarar ved skulane slik at desse til ei kvar tid var med i satsinga (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 10-11).

I Utdanningsdirektoratet sitt dokument *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* (2016) står det å lese om ressurslærararrolla: ”Ressurslærerne skal støtte lærerne i arbeidet med klasseledelse, og i å gjøre opplæringen i regning, lesing og skriving mer praktisk, variert og relevant for økt læring.” (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 10-11). Vidare kan ein lese at ressurslærarane måtte ha god didaktisk kompetanse og at dei måtte ha kunnskap innan for eitt eller fleire av satsingsområda. Ressurslærarane skulle også ha god forståing for læreplanen, og for lokalt læreplanarbeid. Ikkje minst måtte dei også kunne bruke kompetansen sin på tvers av fag. Andre krav som står lista opp er at dei burde ha innsikt i suksesskriterier for endrings- og utviklingsarbeid i skulen, at dei burde ha erfaring med observasjon og rettleiing i personalet, samt at dei hadde kunnskap om metodar ein kan nytte i skulebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 10-11). Lista over krav til kvalifikasjonar er lang, og det var mange ferdigheiter, mykje kunnskap, mykje innsikt og mykje kompetanse ein ressurslærer ideelt sett skulle ha.

Som ressurslærer skulle ein altså fungere som ein slags rettleiar, entusiast, støtte og pådyttar i kollegiet. Det var viktig at ein jobba for å spreie utviklinga utover i kollegiet slik at skulen fekk ei reel skulebasert kompetanseutvikling der alle arbeidde som eit profesjonelt læringsfellesskap. Samstundes var det ein del problemstillingar knytt til denne rolla, fordi ressurslæraren var ein av lærarkollegaene og ikkje hadde ei rolle innanfor leiinga. Ein del skular var vande med å jobbe på denne måten, men på mange skular var ideen om ein ressurslærer som skulle arbeide på denne måten heilt ny, og noko dei verken hadde erfaring eller mange tankar om. Hargreaves og Fullan (2014) stiller spørsmålsteikn ved korleis kollegiet ser på dei lærarane som deltek på nasjonale arenaer for profesjonell utvikling, som syner evne til å vere innovative og som er entusiastiske. På den eine sida kan dei bli beundra av kollegaene sine, men på ei anna side kan dei like gjerne bli misunna (s. 35). Rolla dei får er ikkje lett, og det er ikkje på langt nær berre opp til dei sjølve korleis rolla vil bli tolka av andre. Her er mellom anna involveringa til rektor heilt avgjerande. I NIFU sin tredje rapporten om UiU blir det forklara om skular der ressurslærarrolla fungerte godt, og at ein av dei viktigaste føresetnadene for dette låg i den støtta ressurslæraren fekk frå rektor. Sjølv om ikkje rektor alltid var med når lærarane jobba med utviklingsarbeid saman med ressurslæraren, så støtta likevel rektor arbeidet ved å sjå det som viktig, vere klar på retninga

---

og ikkje minst i å legge til rette for tid og rom for arbeidet. Dei gode ressurslærarane sine personlege eigenskapar blir også framheva som viktige, mellom anna at dei hadde evne til å vere framoverlente, utviklingsorienterte og at dei ofte var sterkare som personar enn det gjennomsnittet er. Ein annan viktig faktor var at dei også var flinke til å ta tak i samanhengar mellom målsettingar, teori og praksis heilt frå dei øvre nasjonale nivåa og ned til kva behov skulane hadde (Seland, 2017, s. 22-23).

### **6.2.1 Rolla som rettleiar**

Ein viktig del av ressurslærarane sin jobb var å vere ein slags rettleiar for framdrifta i utviklingsarbeidet ved skulen. Skagen (2013) beskriv rettleiing som dialogisk verksemd, ein prosess der samtale er viktig, og der det eksisterer eit saksforhold og ein relasjon. Saksforholdet blir i stor grad bestemt ut frå kva organisasjon og profesjon rettleiinga går føre seg i, og relasjonen er viktig for å opparbeide tillit. I skule og utdanning er alle lærarar rettleiarar for elevane sine. Læraren har meir kunnskap, kompetanse og livserfaring enn elevane, her er opplæring og oppseding viktige element (s. 19-20). Når rettleiinga i skule og utdanning ikkje går føre seg i relasjonen lærar/elev, men mellom kollegaer, blir saksforholdet eit heilt anna, og det vil stille andre krav til rettleiingskompetanse. I slike situasjonar er det viktig å vere bevisst på etiske perspektiv slik at det ikkje oppstår lojalitetskonfliktar, rollekonfliktar eller rett og slett mangel på verkemiddel (Lingås, 2013, s.164). Dette kan vere utfordrande for lærarar fordi vi går inn i område der vi ikkje er like komfortable som i klasserommet. Det er likevel viktig å ha eit blikk på at samfunnet treng lærarar som heile tida lærer (Postholm og Rokkones, 2012, s. 43). Her er rettleiing ein viktig nøkkel både for å finne fram til utviklingsområde, men ikkje minst for å drive utviklinga i rett retning.

## **6.3 Skulebasert kompetanseutvikling innanfor skriving**

Å drive skulebasert kompetanseutvikling innanfor skriving er eit profesjonelt utviklingsarbeid som kan gje fruktbar endring i praksis både for lærarar, men ikkje minst for elevane som i sin tur kan utvikle seg til å bli betre skrivarar og få auka læringsutbytte. Henning Fjørtoft (2015) meiner at det avgjerande i arbeidet med skuleutvikling innanfor skriving ikkje er kva

for metodar skulen vel, men korleis samspelet fungerer mellom dei elementa som er ein del av prosjektet (Fjørtoft, 2015, s. 344-352). Dette heng saman med den teorien eg tidlegare har behandla i dette kapittelet, om at skuleutvikling er avhengig av ein skulekulturen med felles visjonar og eit felles ansvarssyn, samt ein godt fungerande kultur for samarbeid som det er tilrettelagt for av leiinga

Fjørtoft syner til Helen Timpley sin syklus for skuleutvikling innanfor lesing og skriving når han forklarar kor viktig det er at arbeidet med skuleutvikling innanfor skriving blir basert på at lærarane og skuleleiinga tek utgangspunkt i behova ved skulen, utviklar kompetanse og kapasitet for lærarane si eiga læring, og deretter analyserer kva effekt dette har hatt på læringa til elevane. Timpley sin modell tek utgangspunkt i at leiinga og lærarane fyrst brukar dei systema og strukturane for kollektiv kunnskap som eksisterer ved skulen for å finne ut kva dei saman må lære for å vere budde på dei behova som eksisterer. Dette gjeld både kunnskap og ferdigheiter hjå lærarane, men også hjå leiinga. Vidare må skulen arbeide for å utvikle kompetanse og ferdigheiter innanfor leiing for å kunne utvikle seg vidare. Både lærarar og elevar må vere engasjerte i dei nye erfaringane som skulen gjer seg. Når dette er på plass kan skulen vidare sjå på kva effekt endringane har hatt med tanke på dei behova lærarane og skuleleiinga i fyrste omgang fann fram til. Når syklusen er gjennomført, vil skulen vere budd på ein ny syklus basert på dei erfaringane og resultata skulen fann fram til i siste fastleddet av syklusen (Fjørtoft, 2015, s. 344-352).

Eit stikkord som går att heile vegen i Timpley sin modell er fellesskap. Skulen må utvikle ei felles forståing for både kva skriving er og inneber, men også for kva det vil seie å lære saman i eit profesjonelt læringsfellesskap. Fjørtoft peikar på at det er viktig at kollegiet må setje seg inn i overordna teoretiske rammer som inneber ”en forståelse av skriving som fenomen og innsikt i de teorier, normer og verdisyn som ligger til grunnlag for lærernes undervisningspraksis.” (Fjørtoft, 2015, s. 355).

Fjørtoft har plukka ut fire punkt som beskriv kva som er viktig når det gjeld skulebasert kompetanseutvikling innanfor skriving. Desse punkta baserer seg mykje på det vi veit om å drive skulebasert kompetanseutvikling, og mykje på det vi veit om kva kunnskap skrivelearen bør sitje på. Fyrste punkt går på det ansvaret kvar enkelt lærar har når det gjeld å utvikle kunnskap både om sjangrar og tekstar innanfor ulike fagdiskursar, men også om ulike vurderingspraksisar, språkleg mangfald og skriftspråksituasjonen i samfunnet vårt



(Fjørtoft, 2015, s. 355-356). Her er vi attende på moment oppgåva allereie har teke opp. I kapittelet om skriving var eg inne på kor viktig det er at lærarane er kjende med omgrepa fagspesifikk og generell skrivekompetanse. Både i kapittelet om skriving og i kapittelet om skrivelæraren var eg dessutan innom kor viktig det er at lærarane har kunnskap om dei ulike skriverollene og skrivekulturane vi heile tida bevegar oss i. Det andre punktet handlar om kva lærarane gjer saman for å vere i stadig utvikling, gjerne i syklusar som liknar på Timpley sin modell (Fjørtoft, 2015, s. 355-356). Det eg tidlegare i kapittelet har skrive om profesjonelle læringsfelleskap understøttar kor viktig nettopp samarbeid er. Det tredje punktet fortel om skuleleiinga si rolle, både når det gjeld støtte, forventningar og målsetjingar (Fjørtoft, 2015, s. 355-356). Dette skal eg kome meir attende til heilt i slutten av kapittelet, og det har også vore framheva som ein viktig faktor for profesjonelle læringsfelleskap tidlegare i kapittelet. Det fjerde punktet fangar opp heile organisasjonen og peikar på kor viktig det er at det er vilje til å gjere endringar i skriveundervisninga ved skulen, samt at denne vilja må vere basert på tillit, relasjonar og risikovilje. Her kan eksterne aktørar, som til dømes universitet og høgskular, også spele ei viktig rolle (Fjørtoft, 2015, s. 355-356). Særleg dette, men generelt den teorien eg har handsama når det gjeld profesjonelle læringsfelleskap understøttar kor viktig det er at det må eksistere ei drivkraft for utvikling i kollegiet. Dette er vesentleg bakgrunnskunnskap for å forstå det intervjuobjekta i undersøkinga i denne oppgåva forklarar.

### **6.3.1 Leiinga si rolle i skuleutvikling innanfor skriving**

Ein av suksessfaktorane Fjørtoft (2015) framhevar, er altså korleis rektor eller skuleleiinga generelt engasjerer seg i arbeidet ved både å setje av tid og ha god fagleg oversikt, samstundes som det blir lagt til rette for refleksjon kring ny kunnskap og dei erfaringane alle gjer seg undervegs. Her kan det fort oppstå taus kunnskap om det ikkje blir lagt til rette for anten munnleg eller skriftleg refleksjon i kollegiet (s. 352-356). At skuleleiing er aktive og engasjerte, trekkjer også Postholm og Rokkones (2012) fram som ein viktig suksessfaktor etter at dei har gått gjennom ei rekke internasjonale forskingsfunn kring korleis lærarar lærer. Skuleleiinga er dei som skal leie læringa hjå kollegiet, slik at dette i sin tur får positiv effekt på elevane sin læringssituasjon. Eit viktig moment her er at skuleleiinga har eit ansvar for at det profesjonelle utviklingsarbeidet kjennest relevant og fruktbart for kollegiet slik at det vil få ei effekt (s. 21-45).

Kristin Helstad (2013) har skrive ei doktorgradsavhandling om korleis lærarar kan utvikle kunnskap om fagleg orientert skriving og skrivedidaktikk gjennom samtaler i eit tverrfagleg læringsfellesskap. Eit av funna hennar viser kor viktig det er at leiinga legg til rette for læring i eit profesjonelt læringsfellesskap der det kontinuerleg blir jobba med vidareutvikling av kompetanse, men at dette ikkje er ein arena utan utfordringar:

Rektors involvering i lærernes arbeid kan tolkes som en risikofylt strategi, samtidig som ledelsens involvering i lærernes kjerneaktiviteter er forbundet med nye muligheter for å utvikle en mer felles og robust læringskultur i organisasjonen. Ulike aktørperspektiver framkommer blant annet der rektor tar organisasjonens perspektiv, mens lærerne i stor grad tar sitt eget eller læringsfellesskapets perspektiv i forhandlinger om utviklingsarbeidets vilkår. Aktørperspektiver basert på læreres forskjellige fagtradisjoner, læreres og ekspertdeltakeres ulike kunnskapshorisonter, og rektor og læreres ulike roller og posisjoner, synes å være utfordrende å forholde seg til i situasjonen, samtidig som møter mellom ulike perspektiver, og konfliktstoffet som ligger latent i disse møtene, ser ut til å virke drivende for kunnskapsutvikling og praksisforbedring på sikt. (s. 85)

Ho forklarar at det ligg spenningar i at lærarar treng både stabilitet og fornying i arbeidet sitt med skriving som eit felles satsingsområde. Det skjer utvikling av kunnskap og det utviklar seg ny motivasjon for kunnskapsutvikling når lærarane på grunnlag av det profesjonelle skjønnet sitt både kan bekrefte det som er kjent for dei, og på same tid kan undersøke det som er ukjent for dei (Helstad, 2013, s. 84-86).

Som både Fjørtoft, Postholm og Rokkones, og til slutt Helstad viser, er leiinga altså heilt avgjerande for at det skal kunne gå føre seg eit utviklingsarbeid, uansett kva for område dette gjeld. Fagleg oversikt frå leiinga, tid til arbeid og rom for refleksjon er viktige føresetnader som alle må vere på plass frå leiinga si side. Dette er relevante faktorar som eg seinare vil kome attende til i drøftingskapitlet der eg vil kome spesifikt inn på leiinga si rolle ved skulane til intervjuobjekta.

## 7. Metode

Det kvalitative forskningsintervjuet grunnlaget for undersøkinga eg har gjort i masteroppgåva mi. I dette kapitlet skal eg kome innom fleire aspekt ved metoden, og eg skal også argumentere for kvifor eg har gjort dei vala eg har gjort. Hensikta med dette er at det skal vere tydeleg at måten eg har jobba med oppgåva på har vore basert på bevisste val og kunnskap om metodebruk. Eg vil fyrst forklare om utgangspunktet for val av metode, før eg vidare går inn i det kvalitative forskningsintervjuet som hovudmetode. Vidare vil eg forklare kring utval, analyse, objektivitet og validitet, samt metodiske og etiske problemstillingar ved å bruke kvalitative forskningsintervju i skulen.

### 7.1 Utgangspunkt

Utgangspunktet for problemstillinga i masteroppgåva mi, var nysgjerrigheit kring i kva grad ressurslærarar meiner at skrivesatsinga innanfor UiU gjort deira eige kollegium meir bevisste innanfor skriving, og på kva for suksessfaktorar som låg til grunn her. Eg var ute etter å finne fram til ressurslærarane sine tankar og meiningar, sidan dei har kjent på pulsen til kollegiet gjennom heile prosessen. Eg var oppteken av å få deira historier om deira eigne kollegium, og om opplevingar på dei enkelte skulane. Sjølv om utvalet er lite, og sjølv om eg ikkje kan påstå at eg difor kan presentere noko allmenngyldig frå det ressurslærarane fortel, meiner eg at deira unike historier kan vere interessante å sjå i ljøs av teori og forskning, samt av både dei føringane myndighetene har lagt – og dei evalueringane som er gjort av desse føringane.

#### 7.1.1 Val av metode

Det er avgjerande å ha avklara på ein aktiv måte kva for metode eller metodar som skal brukast for å innhente informasjon til alle forskingsprosjekt. Ved å ha eit aktivt, gjennomtenkt og avklara forhold til metodebruk, vil gangen i forskingsprosjektet vere meir opplagt, samstundes som det vil vere lettare å analysere og diskutere funna og resultatata. Metodeval må sjølv sagt henge saman med føremålet med forskingsprosjektet, korleis problemstillinga er definert, og kva for område ein meiner er viktig. Om ein metode er betre

enn ein annan kan difor ikkje avgjerast før ein har sett på metodane med tanke på føremålet med forskingsprosjektet (Everett og Furseth, 2004, s. 129-130).

Sosiologen Vilhelm Auberts meiner at forskingsmetode er "... en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder." (Everett og Furseth, 2004, s. 129-130).

Innsamling av kvalitative data kan utførast på ulike måtar, Jacobsen (2005) framhevar intervju, anten ved individuelle, opne intervju eller gruppeintervju, samt observasjon og dokumentundersøking (s. 141). Det er viktig å legge vekt på kva for ei, eller kva for nokre av metodane som er mest eigna til å finne fram til dei dataa ein ynskjer, om metoden vil vere påliteleg, og om metoden er eigna til problemstillinga ein arbeider med (Jacobsen, 2005, s. 141).

## 7.2 Kvalitativt forskingsintervju som hovudmetode

Som bakgrunn for å hente inn informasjon til masteroppgåva har eg valt det kvalitative forskingsintervjuet i form av individuelle intervju. Problemstillinga mi handlar om kva ressurslærarar tenker og meiner om utviklinga i sitt eige kollegium. For å finne fram til dette meiner eg at individuelle intervju er det mest optimale på fleire måtar.

Observasjon såg eg ikkje som noko god metode med tanke på problemstillinga mi. Dersom eg hadde observert ressurslærarar, ville det vorte tidkrevjande og langvarig. I så fall burde eg starta observasjonen i god tid før skulane gjekk inn i UiU, og eg måtte hatt kontinuerleg observasjon mest sannsynleg over fleire skuleår. Eg måtte sannsynlegvis også ha observert andre enn berre ressurslæraren for å sjå korleis lærdom frå satsinga vart praktisert i skulekvardagen. Eg ville heller ikkje ha funne fram til kva ressurslærarane tenker og meiner om utviklinga i kollegiet. Eg kunne derimot funne fram til kva som i praksis hadde skjedd på skulen, men det var ikkje dette eg ynskte å setje ljuset på i oppgåva mi.

Eg bestemte meg for at eg heller ikkje ville bruke dokumentundersøking. Eg kunne sjølvsagt brukt det for mellom anna å undersøke om utforminga av skriveoppgåver hjå enkelte lærarar utvikla seg etter kvart som arbeidet med UiU-satsinga gjekk framover. Her kunne eg sett om det var endringar, og om det støtta opp om dei tankane og meiningane ressurslærarane har

---

om desse eventuelle endringane. Eg såg fort at dette ville gjort oppgåva langt meir omfattande, fordi eg måtte gått inn i eit anna materie enn det tanken min i utgangspunktet var. I så fall måtte eg gått inn i grundige analyser av skriveoppgåvene. Eg valde difor å la vere å bruke dokumentundersøking.

Valet fall altså på å nytte kvalitativt forskingsintervju der eg intervjuar tre lærarar gjennom individuelle, opne intervju. Jacobsen (2005) skriv at det opne individuelle intervjuet eignar seg godt når ein skal gjere undersøkingar med få einingar, samt når ein er spesielt interessert i kva det enkelte intervjuobjektet meiner om, og kva slags forhold det har til eit bestemt fenomen (s. 143). I problemstillinga mi, er det nettopp kva intervjuobjekta meiner, og kva slags forhold kollegiet deira har til skriving, eg ville finne meir ut av. Kvale (2001) skriv om sjølve intervjusituasjonen at det er den mest engasjerande delen av undersøkinga, og at her ”... blir kunnskap til mellom (*inter*) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter (*views*).” (s. 72).

### 7.2.1 Det kvalitative forskingsintervjuet

For å finne ut noko om kva menneske meiner, er det naturleg å prate med dei, stille spørsmål og lytte for å forstå. Det kvalitative forskingsintervjuet har nettopp dette som grunnpilar. Det ein søker å få innsikt i, er fyrst og fremst korleis intervjuobjektet ser og forstår verda (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 21). Kvale og Brinkmann (2009) framhevar dette ved å slå fast at ”Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill.” (s. 19). I dette samspelet er spørsmålet essensielt. I eit kvalitativt forskingsintervju er forskaren si rolle å stille spørsmål og å lytte til det intervjuobjektet fortel og uttrykker om blant anna kva dei tenker og føler, kva dei har opplevd og kva haldningar dei har. Forskaren har difor ikkje som oppgåve å finne ei allmenngyldig sanning, men å finne kunnskap gjennom dei spørsmåla og svara som samtala består av (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 19-22).

Eit forskingsintervju er ein samtale, likevel skil det seg frå dei samtale vi har i det daglege ved at det er ei klar hensikt med denne samtalen, og ved at den som intervjuar har planlagt ein struktur på førehand. Intervjuaren har rolla til ein forskar som har i oppgåve å få fram kunnskap. For å få fram denne kunnskapen må forskaren styre samtalen gjennom spørsmåla sine slik at han eller ho får fram mest mogleg nyttig og relevant informasjon (Kvale og

Brinkmann, 2009, s. 21-23). På denne måten bli intervjuobjektet eit subjekt, fordi det er vedkommande sine egne opplevingar, meiningar og tankar intervjuobjektet skal beskrive (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 151). Difor er det viktig at forskaren har gjort eit godt fagleg grunngjeve forarbeid, samt ei systematisk planlegging før intervjuet skjer.

Metode vil alltid vere overhengande og bestemmande for både korleis intervjuet skal skje og kva resultat ein vil få av det. På denne måten kan ein samanlikne det å velje metode med å velje verktøy. Det er mange metodar å velje mellom, men det er også mange teknikkar og framgangsmåtar (Kvernbekk, 2002, s. 21). Difor er ikkje berre sjølv intervjuprosessen viktig, men også det arbeidet som vert gjort på førehand, og ikkje minst det arbeidet som vert gjort etter intervjuet. Det eksisterer ulike syn på korleis ein kan dele inn stadia i ei intervjuundersøking. Kvale og Brinkmann (2009) opererer blant anna med ei oppstilling der det er sju stadium frå fasa der ideane dukkar opp til det ferdige produktet. Dei deler inn i tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (s. 118). Desse sju stadia syner at eit forskingsintervju er ein både lang og grundig prosess som handlar om langt meir enn berre sjølv intervjusituasjonen.

Målet med det kvalitative forskingsintervjuet er altså ikkje å finne ei allmenngyldig sanning. Dette er noko av det viktigaste, men også noko av det vanskelegaste ved metoden, og noko av det som går att i kritikken mot forskingsintervju. Som menneske søker vi etter sanning, difor er det ofte lettare å halde seg til dei forklaringane naturvitskapen gjev, enn dei forklaringane samfunnsvitskapen gjev. Mange tykkje det er vanskeleg å sjå kva hensikt det fører med seg å arbeide på ein måte der ein berre intervjuar nokre få menneske, nettopp fordi dette strid mot det ein tradisjonelt har oppfatta som forskning. I så måte blir omgrep som pålitelegheit og gyldigheit, objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarheit viktige når ein diskuterer dei svakheitene og styrkene ein finn ved det kvalitative forskingsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 246). Pålitelegheit og gyldigheit er viktige stikkord innanfor all forskning. Det viktige med forskingsintervjua, er at dei ikkje må bli for inkjeseiande, men at dei heller ikkje prøvar å finne fram til ei allmenngyldig sanning (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 246). Difor er det viktig at det ikkje kan stillast spørsmål ved pålitelegheita verken ved arbeidet, eller resultatet det har ført fram til. Samstundes er det viktig at det blir definert kva gyldigheit den aktuelle forskinga har. Det er mange spørsmål kring objektivitet, validitet, reliabilitet og generaliserbarheit som forskaren må vere bevisst til, og som må vere avklara.

Gjennom kvalitative forskingsintervju går det føre seg sosiale interaksjonar mellom menneske, situasjonen er oppkonstruert og det vil aldri vere mogleg å sjå på ein slik situasjon som statisk. Det vil heller ikkje vere mogleg å finne fram til berre ein måte å definere situasjonen på, fordi menneske alltid vil ha ulike oppfatningar basert på sin eigen erfaringsbakgrunn (Neumann, 2001, s. 30-31).

### 7.3 Utval

Eg hadde ei avgrensa mengde av menneske som eg kunne velje ut intervjuobjekt frå sidan det var eit krav at dei måtte ha vore ressurslærarar for skrivesatsinga innanfor UiU. Eg var i kontakt med Skrivesenteret i Trondheim, utviklingsvegleiarar frå ulike distrikt, samt prosessvegleiarar frå høgskulemiljø som er knytte til UiU. Gjennom desse fekk eg tips til personar som var eller hadde vore ressurslærarar for skriving. Eg hadde ingen krav til alder, erfaring, område eller annan bakgrunn verken frå ressurslæraren eller skulen si side. Gjennom intervju ville eg få fram kva som hadde skjedd innanfor UiU-satsinga og eventuelt vidare, difor meinte eg at det ikkje vart rett å legge føringar for kva type ressurslærarar eg skulle intervju, eller eventuelt å legge føringar for element ved skulane deira. Difor valde eg å trekke ut namn som eg tok kontakt med. Etter litt arbeid sat eg att med tre ressurslærarar som var villige til å la seg intervju. Tanken min var å få kjennskap til det Jacobsen (2005) beskriv som det «*unike og spesielle*» framfor noko generelt (s. 171).

Eg var fyrst og fremst ute etter å få høyre om ressurslærarane meinte kollegaene deira hadde vorte meire bevisste på skriving gjennom UiU, men eg ville også høyre om suksesshistoriene som eventuelt hadde vore grunnlaget for dette. Det vart vanskeleg å definere heilt klart om intervjuobjekta var informantar eller respondentar, difor har eg valt å kalle dei for intervjuobjekt. Informantar kan seie noko om korleis dei opplev noko, respondentar kan seie noko om korleis dei sjølve eller deira gruppe har kjennskap til noko (Jacobsen, 2005, s. 171). Eg ville at intervjuobjekta mine både skulle fortelje om opplevingar gjennom UiU-satsinga, samt å grunngje meiningane dei forklara kring opplevingane, men også kva syn kollegiet har – og har hatt på skriving. I tillegg ville eg at dei skulle fortelje om korleis, og på kva måte dei har jobba.

### 7.3.1 Gjennomføring av intervju

På forehand hadde eg avtalt at intervju skulle gå føre seg ved at vi skulle møtast. Det var eit ynskje at intervjuobjekta skulle vere mest mogleg fortrulege både med meg og emnet vi skulle prate om, noko eg meiner ein best oppnår ved å sitje ansikt til ansikt. Intervjuobjekta hadde fått vite kva vi skulle prate om, ei slags «briefing» (Kvale, 2001, s. 75). Eg hadde prestrukturert ved at eg hadde laga ein intervjuguide som eg jobba etter, men eg var open for at eg både måtte bytte om på rekkefylgja til spørsmåla, stryke nokre av spørsmåla, og at eg måtte kome med oppfølgingsspørsmål undervegs ettersom korleis samtalene utvikla seg. På denne måten var intervju til en viss grad strukturerte eller halvstrukturerte (Jacobsen, 2005, s. 144-45, Kvale, 2001, s. 72). Eg hadde også avtala at eg kunne ta lydopptak for å transkribere intervju etterpå. Jacobsen (2005) vektlegg at det er fleire ulemper ein må vere klar over når ein gjer lydopptak, både at nokon ikkje liker situasjonen med lydopptak, at intervjuaren sjølv kan bli for lite fokusert ved blant anna ikkje å ta notat og ikkje minst at intervjuet kan bli avbrote eller brote opp dersom det oppstår tekniske problem (s. 148). Eg førebudde meg difor både på å ta nokre notat ved sidan av, og ved å sjekke utstyret for lydopptak godt på førehand.

Kvale (2001) skriv at det er viktig at ein ikkje ser analysestadiet isolert, men let det vere med i heile intervjuprosessen, slik at tolkinga vil gå føre seg kontinuerleg (s. 138). Difor la eg vekt på å setje meg inn i dei seks analysestega han beskriv før eg starta intervju. I eit fyrste steg vil intervjuobjektet vere spontant og fortelje utan at det skjer mykje tolking eller refleksjon. På det andre steget vil intervjuobjektet gjere seg nye tankar og oppdagingar, og kan sjå nye moment eller samanhengar. På det tredje trinnet vil intervjuaren gjere tolkingar og meningsfortettingar av det intervjuobjektet seier, samt presente dette for intervjuobjektet. Fyrst i det fjerde trinnet er ein ute av sjølv intervjusituasjonen, og her tolkar intervjuaren det transkriberte intervjuet ved å strukturere, klargjere og analysere materialet. Det femte trinnet er eit eventuelt nytt intervju, og det sjette trinnet er at intervjuaren set noko ut i livet på bakgrunn av det ein har fått vite gjennom intervju (Kvale, 2001, s. 122-123).

Intervjusituasjonane vart ganske ulike kvarandre, mellom anna fordi intervjuobjekta fortalde på ulike måtar og at det var ulikt kor utdjupa svarea deira var, men også fordi nokon behøvde meir tid til å tenke på det dei sa undervegs.



---

Da eg transkriberte intervjuet valde eg å skrive alle på nynorsk for at det ikkje skal kome fram kva dialekt intervjuobjekta har. Eg valde å skrive så ordrett som mogleg kva dei seier, men har vald nynorsk stavemåte på orda. Dialektord har eg funne det nynorske ordet for. Eg har lagt ved eit utdrag av transkripsjonane som vedlegg til oppgåva.

## 7.4 Analyse av intervjuet

Kvale (2001) skriv om fleire metodar ein kan bruke når ein skal analysere det ein har kome fram til gjennom intervju. Eg valde å støtte meg til den tilnærminga han kallar ”meningsstrukturering gjennom narrativer” (s. 121). Det kom fram mykje informasjon gjennom intervjuet, og både på grunn av plass og kva som er vesentleg med denne oppgåva, hadde eg ikkje moglegheit til å gje att store deler av intervjuet. Etter at eg var ferdig med å transkribere, og etter at eg hadde lese godt gjennom det intervjuobjekta hadde sagt, starta eg på sjølve analysejobben. Eg samanfatta informasjon som kunne kome på ulike tidspunkt av intervjuet, men som likevel hadde ein samanheng. Eg valde å gje att det intervjuobjekta fortalte på ein forteljande måte der eg i tillegg plukka ut ytringar og sekvensar eg meinte var relevante. Dette kan ein beskrive som at forskaren er ein ”fortellings-skaper eller fortellingsfinner ... som setter de mange forskjellige hendelsene sammen til en sammenhengende historie.” (Kvale, 2001, s.133). På denne måten blir det intervjuobjekta har sagt fortetta til ei historie med betre samanheng enn det alt det dei fortalte under intervjuet har (Kvale, 2001, s. 131). I denne undersøkinga meiner eg dette var mest naturleg fordi intervjuobjekta fekk mange spørsmål som til saman danna grunnlaget for ei forståing av problemstillinga.

## 7.5 Objektivitet og validitet

Det er på sin plass å stille spørsmål ved om kunnskap basert på det som har kome fram i eit intervju kan vere objektiv. I så måte må ein fyrst definere kva objektivitet er. Kvale og Brinkmann (2009) skriv at ein kan forstå objektivitet som noko som er upåverka av personlege haldingar og fordommar. Ein kan også sjå på det som reflektiv objektivitet der ein har objektivitet om subjektivitet. Ei anna oppfatning inneber intersubjektiv konsensus som går på semje anten mellom uavhengige observatørar og kodarar, og blir målt statistisk,

eller hjå dei som tolkar gjennom deira diskurs og kritikk. Ein kan også sjå objektivitet som å la sjølve objektet for forskinga uttrykke seg slik det er naturleg for vedkomande, eller at vedkomande får moglegheit til å vise usemje (s. 246-249).

Validitet i eit kvalitativt forskingsintervju går fyrst og fremst på korleis intervjuet evnar å gje ei best mogleg undersøking av emnet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250-252). Det er viktig å implementere valideringsarbeidet i alle delane av forskingsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 264). Her kjem vi attende til kva som er oppgåva til forskaren, og her er det viktig at ein ikkje forvekslar validitet med allmenngyldige sanningar. Reliabilitet fortel om resultatata er truverdige i høve til dei resultatata andre forskarar kunne komet fram til, eller resultat ein kunne kome fram til på andre tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 249-250). Det kan skje, både med og utan medvit, at forskaren stiller ledande spørsmål som kan gjere at intervjuobjektet gjev eit anna svar enn det vedkommande ville ha gjort dersom tilhøva hadde vore annleis. Det vil ofte vere eit spørsmål om informasjonen ein kjem fram til kan generaliserast eller om den berre gjeld den gjevne situasjonen. Det er eit avgrensa tal på personar innanfor kvalitative forskingsintervju, og det kan difor vere problematisk å vidareføre resultatet på ein generaliserande måte. Ein bør også stille seg spørsmål ved om det alltid er slik at det har ei hensikt å generalisere forskning, og i så fall kva hensikt det skal ha (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 264-265).

## 7.6 Metodiske og etiske problemstillingar kring det kvalitative forskingsintervjuet i skulen

Å bruke kvalitative forskingsintervju innanfor skulen kan gje unik kunnskap om kva tankar både lærarar, elevar, føresette og andre aktuelle grupper har om spesifikke område innanfor skuleverket og skulekvardagen. Intervjuaren vil kunne få fram ei anna type informasjon enn det ein kan finne gjennom observasjon eller dokumentundersøking, og ikkje minst anna informasjon enn den ein kan finne ved standardiserte spørjeundersøkingar. Det er nettopp difor eg har valt å bruke denne metoden i masteroppgåva mi. Likevel vil ein bli stilt overfor mange problemstillingar ved å bruke forskingsintervju innanfor skule og utdanning, både når det gjeld metode og etikk. I det fylgjande vil eg difor ta utgangspunkt i problemstillingar kring kvalitative forskingsintervju generelt, men spesielt med lærarar, og enda meir spesifikt i høve til mitt eige arbeid med oppgåva.

En av de viktigste begrunnelsene for bruk av metode er å sikre holdbarheten av de påstander vi kommer med. I bunn og grunn er dette en etisk sak – når forskere (og andre) sier de *vet* noe, sier de samtidig at dette er til å stole på... (Kvernbekk, 2002, s. 19)

Som Kvernbekk er inne på her, er val av metode eit omfattande spørsmål. Å diskutere metodiske og etiske problemstillingar ved bruk av kvalitativt forskingsintervju som vitenskapelig metode er i seg sjølv eit stort og omfattande område. For å avgrense diskusjonen har eg teke utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2009) si liste over tolv aspekt ved det kvalitative forskingsintervjuet ut frå eit fenomenologisk perspektiv, altså ut frå perspektivet og verdsopfatninga til aktøren eller informanten (s. 45-48). Gjennom desse tolv punkta kjem ein innom både metodologiske og etiske problemstillingar ved bruk av forskingsintervju. Eg har difor valt å gå gjennom dei tolv punkta, samt kommentere dei med tanke på problemstillingar som kan tenkast i samanheng med dei. Metode og etikk høyrer på mange måtar saman, og eg har valt å ikkje skilje dei i diskusjonen.

### **7.6.1 Beskrivingar**

Det fyrste punktet handlar om ynsket om å få fram fordomsfrie og grunnleggjande beskrivingar av livsverda (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 48-49). I intervju med ein lærar, er det etisk sett ikkje alt ein lærar kan eller skal prate med andre om. Det vil difor vere avgjerande kva formålet med intervjuet er, og kva slags informasjon forskaren ynskjer å få frå læraren. For meg var det viktig å vere meg bevisst den teieplikta læraren er bunden av, og den plikta forskaren har til å anonymisere informasjon som kjem frem. Dette kravde at eg laga spørsmål som ikkje vart stilt på ein slik måte at læraren ville få problem med å svare på dei utan å bryte teieplikta, og utan å kjenne seg ukomfortabel. Ikkje-leiande spørsmål vil ikkje krevje spesifikke opplysningar frå læraren, men krev at forskaren er aktivt lyttande og heile tida vurderer korleis intervjuet bør halde fram (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 178).

## 7.6.2 Fortolking

Fortolking er sentralt i eit forskingsintervju, forskaren skal ikkje berre tolke meininga av det som vert sagt, men også korleis det vert sagt. Dette krev merksemd og evne til å forstå det som vert sagt mellom linjene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47-49). Som forskar er det grunnleggande å tenke på at sjølv det naturlege og sjølvsegte gjerne bør problematiserast, og difor er det viktig å ha ei naturleg veksling mellom nærleik og distanse til det intervjuobjektet fortel. Ei god tolking skal bekrefte førestillingar, men også forklare og problematisere (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 333-334). Dette stiller både metodologiske og etiske krav til forskaren. Eg sit sjølv med bakgrunn som ressurslærer og med fagkunnskap om skriving, og intervjuobjekta mine kunne difor sjå det som ei sjølvfylgje at eg hadde kunnskap om emna dei prata om, noko som kunne gjere at dei ville formulerte seg på eit anna vis enn dei ville gjort elles. Lærarane kan også ha trudd at eg visste meir enn eg faktisk gjer, men dette kunne også gå den andre vegen. Difor meinte eg det var viktig at eg av og til stoppa opp og bad lærarane utdjupe det som vart sagt.

## 7.6.3 Kvalitative beskrivingar

Målet med eit forskingsintervju er kvalitativ - ikkje kvantitativ kunnskap. Det kvalitative og det kvantitative står i kontrast til kvarandre i og med at det kvantitative er handfaste data som kan talfestast, medan det kvalitative er informasjon som kjem fram i form av tekst. Metodane som blir nytta er også ulike. Kvalitativ informasjon kjem gjerne fram gjennom intervju eller spørjeundersøkingar og blir analysert gjennom fortolking, resultatane kan ikkje nyttast til å generalisere, men kan ha ei viss overførande verdi. Det kvantitative derimot kjem ofte fram gjennom spørjeundersøkingar og blir analysert statistisk slik at det gjev ein generaliserande nytteverdi (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47-49). I samtale med lærarane er det ikkje det kvantitative i form av resultat slik som eksamenskaraktarar eller standpunktkarakterar eg har hatt som mål å finne fram til. Eg ville heller ta tak i det kvalitative, altså beskrivingane og formuleringane til intervjuobjekta. Ved å gjere dette måtte eg vite kva for kvalitative verdiar eg var ute etter å få meir informasjon om. Dette sette krav til at eg hadde ein definert agenda for kva eg ville få ut av intervjuet og kva dette skulle brukast til.

---

### 7.6.4 Nyansar

Ein forskar vil ynskje å få fram så gode og nyanserte beskrivingar som mogleg (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 49). For å oppnå dette er det viktig både korleis spørsmåla blir stilt, men også korleis svara blir fylgt opp. Å lytte aktivt, både til kva som vert sagt og korleis det vert sagt, vil difor vere avgjerande. Kunnskap om emnet intervjuet dreier seg om er viktig, samstundes som det også er avgjerande å vite kva ein vil spørje om og kva ein vil få ut av intervjuet. Intervjuobjektet kan kome med informasjon som gjer at det blir nødvendig å omstille seg i intervjusituasjonen, her er det viktig at forskaren heile tida har forskingsspørsmålet i bakhovudet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 151). Samstundes kan det vere viktig at intervjuobjektet har ei trygg rame kring seg. Intervju av ein lærar kan gå føre seg på skulen for at vedkomande skal føle seg trygg. Samstundes kan forskaren sjå det som fornuftig at intervjuet går føre eg ein annan stad for at læraren ikkje skal ha dei vante omgjevnadene rundt seg (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 176). I intervju mine valde eg, som eg tidlegare har vore inne på, å kome til skulane til intervjuobjekta for at dei skulle ha vante rammer kring seg.

### 7.6.5 Det konkrete

Når ein skal beskrive spesifikke situasjonar eller handlingar vil ein kome fram til konkrete meiningar framfor generelle (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 49-50). Her dukkar også ei av dei største etiske problemstillingane ved å intervju ein lærer opp, men dette vil heilt klart avhenge av kva forskingsspørsmålet inneber. Dersom ein er ute etter informasjon som krev at læraren beskriv situasjonar når det gjelder elevar, vil dette ikkje vere uproblematisk. Til dømes vil ei problemstilling som går på læraren sine opplevingar av elevane sine reaksjonar på attendemeldingar krevje mykje større varsemnd enn ei problemstilling kring kvifor læraren har valt bestemte metodar i undervisninga. Eg valde å ikkje stille spørsmål som gjekk på elevar i det heile teke, i og med at elevane sine opplevingar eller erfaringar ikkje er ein del av problemstillinga mi.

### 7.6.6 Nye aspekt

Forskaren må vere open for korleis intervjuet vil utvikle seg og at det undervegs kan kome frem nye, eller til og med uventa aspekt. Det er viktig at forskaren ikkje er totalt bunden av

det som har vorte strukturert og planlagt på førehand, og at forskaren heller ikkje har gjort seg opp ei ferdig analysert formeinng før intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009, s.50). Kvernbekk (2002) skriv at "Forskning er en menneskelig virksomhet som involverer menneskelig intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner." (s. 69). Ho beskriv korleis forskning heile tida blir gjennomsyra av personlege vurderingar der forskaren stadig er ein dommar (Kvernbekk, 2002, s. 69-70). Dei metodologiske problemstillingane her vil finne stad både før, under og etter intervjuet. Samstundes vil det dukke opp etiske problemstillingar i samband med kva forskaren vel å gjere, og korleis dette gjev utslag i resultatet som til slutt vert presentert. Dersom forskaren har laga ei analyse på førehand, anten med eller utan bevisstheit, kan dette styre forskingsprosjektet inn på ein bestemt veg som ikkje nødvendigvis vil gje ei god forklaring på forskingsspørsmålet.

### **7.6.7 Intervjuform**

Det er viktig å vere bevisst på å bruke ei intervjuform som ikkje er strammare enn at ein unngår at intervjuobjektet blir styrt inn mot bestemte meiningar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 50). Etisk sett er dette viktig for at intervjuobjektet skal kunne fortelje om si eiga livsverd på eigne premissar, utan at forskaren legg for mange rammer. De fleire rammer forskaren legg, de mindre felt vil intervjuobjektet ha å halde seg til, og på denne måten kan ein risikere at informasjon ikkje kjem fram. Premissane blir lagde i korleis ein stiller spørsmåla og i kor rask forskaren er med å spisse dei. Ved å gje intervjuobjektet eit ope spørsmål i starten, gjev forskaren ei moglegheit til at intervjuobjektet sjølv kan finne fram til korleis det er relevant å bevege seg vidare. På same tid er det eit spørsmål om intervjuobjektet skal kjenne til forskingsspørsmålet på førehand, eller ikkje. Forskaren må vurdere om dette er hensiktsmessig for å styre intervjuet, eller om det vil overstyre intervjuet. Her vert forskaren stilt overfor ei etisk problemstilling med tanke på om intervjuobjektet kan bli ført bak ljuset ved ikkje å få kjennskap til forskingsspørsmåla. Eg såg det ikkje som hensiktsmessig å la vere å vise intervjuobjekta spørsmåla mine på førehand, men eg la heller ingen forventningar om at dei måtte setje seg inn i spørsmåla.

### 7.6.8 Ulike måtar å tolke på

Det er alltid slik at det intervjuobjektet seier kan bli tolka på fleire måtar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 50). Det vil alltid vere eit rom for at forskar og intervjuobjekt ikkje tolkar det dei seier til kvarandre på lik måte, nokre gonger vil forskjellane bli mykje større enn andre gonger. Det er viktig at forskaren er open for dette, samstundes som vedkommande har tenkt gjennom kvifor og korleis slike situasjonar kan oppstå. Eg har allereie vore inne på situasjonar som kan oppstå i samband med fagsjargong der forskaren og læraren kanskje ikkje har same oppfatning eller sit med same kunnskap. Det vil uansett vere viktig å forsøke å fange opp om det oppstår store sprik i tolkinga av det som blir sagt, og i så fall arbeide for å få ei forståing slik at desse sprika ikkje blir for store.

### 7.6.9 Haldningsendring

Det kan skje at intervjuobjektet endrar sine egne haldningar til temaet det vert prata om. Det kan dukke opp moment undervegs som gjer at både forskaren og intervjuobjektet går inn i ein lære- eller refleksjonsprosess (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 50-51). Her kan det sjølvsagt ligge etiske problemstillingar med tanke på korleis spørsmåla blir stilt, om dei til dømes er leiande på ein slik måte at forskaren ynskjer å få intervjuobjektet til å meine noko bestemt. Det er også viktig å vere bevisst på at det same gjeld for kroppsspråket og dei forsterkande reaksjonane forskaren kan bruke når vedkommande reagerer på svara til intervjuobjektet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 183).

### 7.6.10 Førehandskunnskap

Forskaren vil alltid ha førehandskunnskap om emnet, og det vil føre med seg ein grad av sensitivitet. Ulik grad av kunnskap hjå forskarar kan føre til ulik forståing, dette gjeld også for intervjuobjektet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 51). Dette er mest relevant i samband med større undersøkingar der fleire forskarar skal intervjuje personer ut frå dei same spørsmåla, og der forskarar kan tolke på ulike måtar. Dette handlar om erfaringsbakgrunn, noko som sjølvsagt også spelar inn i mindre vitskapelege arbeid. Det er umogleg å legge frå seg sin egen erfaringsbakgrunn, men det er sjølvsagt mogleg å vere bevisst med tanke på kva erfaringsbakgrunn ein har og korleis dette kan påverke situasjonar. Når det gjeld intervju med ein lærar, er det ikkje usannsynlig at forskaren har bakgrunn frå skule eller utdanning

som er retta mot skule. Uansett har alle ein relasjon til skule gjennom sin egen skulegang, og på denne måten har dei forma haldningar og tankar.

### **7.6.11 Mellommenneskeleg samspel**

Forskjingsintervjuet skjer i eit mellommenneskeleg samspele. Som alle andre mellommenneskelege relasjonar, vil dette vere avhengig av kva kjemi som oppstår mellom dei som er involvert (Kvale og Brinkmann, 2009, s 51). Kjemia kan i stor grad påverke det som kjem ut av intervjuet, kjemia kan blant anna gjere intervjuobjektet motvillig til å svare, eller det kan gjere at intervjuobjektet føler tryggleik og fortrulegheit med forskaren. Det var viktig for meg å opprette eit godt samspele med intervjuobjektet før vi starta sjøve intervjuet, det forsøkte eg å få til ved at vi tok oss tid til å prate både generelt og om kva som skulle skjje før intervjuet tok til.

### **7.6.12 Kjemi**

Kjemi høyrer også saman med det siste av aspekta, ved at intervjuobjektet kan oppleve intervjuet som ei positiv oppleving ved å ha fått merkesemd for sine eigne synspunkt og tankar. Dette kan føre til at det blir vanskeleg å avslutte intervjuet fordi intervjuobjektet tykkje samtala er interessant (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 51). Her kan det oppstå både ei metodisk og ei etisk problemstilling kring når intervjuet bør bli avslutta. ”En vitenskapelig diskurs er i prinsippet uendelig: Det stiller ikke noe krav om umiddelbare handlinger, og det kan hele tiden dukke opp nye argumenter som kan endre eller ugyldiggjøre tidligere kunnskap.” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 263). Det vil difor sette krav til forskaren både når det gjelder kunnskap om intervjuetemaet og om sensibilitet overfor intervjuobjektet. Eg opplevde ikkje at det var vanskeleg å avslutte intervjuet, fordi eg hadde lagt opp til avsluttande spørsmål, men eg opplevde at samtalene starta på nytt etter at lydutstyret var slege av. Dette vart likevel ei anna type samtale fordi vi meir delte erfaringar på likeverdig basis på grunn av eit gjensidig engasjement for det intervjuet hadde teke opp.



### **7.6.13 Oppsummering**

Som eg var inne på i innleiinga til dei tolv punkta, kan ein nærast bli sett overfor ei uendeleg lang rekke av etiske og metodologiske problemstillingar i samband med å bruke eit kvalitativt forskingsintervju som vitskapeleg metode. For meg har det vore viktig å vere bevisst på at eit forskingsintervju er eit sosialt fenomen, og at det som kjem fram difor må handterast med tanke på konteksten det kom fram innanfor (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 181). Dette meiner eg at dei tolv aspekta til Kvale og Brinkmann omhandlar på ein grundig måte som har vore til hjelp for meg når eg skulle tenke gjennom mitt eige arbeid, og dei ulike prosessane ved det.

## 8. Ressurslærarane sine perspektiv frå den empiriske undersøkinga

For å kunne drøfte problemstillinga eg presenterte i starten av oppgåva, meiner eg det er grunnleggande å vite meir om kva intervjuobjekta fortel i intervju. I dette kapittelet vil eg presentere dei funna eg fekk gjennom intervju av dei tre ressurslærarane. Eg vil fyrst kome inn på kva dei fortel at dei har gjort i rolla si, deretter vil eg fortelje om korleis kollegiet møtte arbeidet. Vidare vil eg fortelje om kva for haldningar kollegiet hadde til skriving som grunnleggande ferdigheit i starten av UiU, om kva suksessfaktorar ressurslærarane dreg fram, samt om ressurslærarane meiner lærarane endra synet sitt på skriving gjennom å vere ein del av satsinga. Eg vil presentere funna ved å fortelje om kva ressurslærarane sjølve fortel i intervju, og der det passar vil eg kome med sitat frå dei. Eg har valt å omtale alle dei tre ressurslærarane som hokjønn. Det som kjem fram i dette kapittelet er med på å danne grunnlaget for neste kapittel der eg vil drøfte funna.

### 8.1 Skrivebakgrunn og tilnærming til UiU

For å forstå meir om korleis både skulane, skuleleiinga og ressurslærarane sjølve var førebudde på UiU valde eg å kome med ein del spørsmål kring korleis ressurslærarane fekk jobbane sine og kva for tankar dei hadde om det. Dei tre ressurslærarane eg intervjuar fortel om ganske ulike inngangar til UiU. Ressurslærer 1 (heretter RL1) fekk rolla tildelt frå rektor, det var rektor og skuleeigar som saman hadde bestemt kven dei ville at skulle vere ressurslærer på skulen. På skulen til ressurslærer 2 (heretter RL2) vart stillinga utlyst, RL2 søkte og fekk stillinga etter å ha vore på intervju. På skulen til ressurslærer 3 (heretter RL3) var det rektorskifte på same tid som UiU starta opp, den læraren som opphavleg skulle vore ressurslærer vart tilsett som rektor, og difor måtte ein annan person overta ressurslærarjobben. RL3 hadde tidlegare vore ressurslærer i ei matematikksatsing, og hadde eigentleg ikkje tenkt at ho skulle ta på seg denne rolla i eit prosjekt til så tidleg etter det førre prosjektet. Den nye rektoren overtala henne til å reise på den fyrste nasjonale samlinga for ressurslærarar i hennar pulje, og deretter vart rolla hennar. ”Nei, altså det som var, var jo det at ein sklei slik sidelengst inn i det på ein måte” forklarar ho sjølv.

---

Bakgrunnen til dei tre var også noko forskjellig. Både RL1 og RL2 fortel at dei er norsklærarar, medan RL3 ikkje har norsk i fagkretsen i det heile teke. Korleis dei tre skulane starta opp UiU var også noko ulikt. RL1 fortel at ho meiner hennar bakgrunn med vurdering låg til grunn for at ho vart sett på som eigna til å vere ressurslærar. Ho fortel også at UiU ved hennar skule vart meir enn berre ei skrivesatsing:

Det endra seg slik at når vi byrja å rufse litt i korleis vi underviste så starta vi med mange andre ting fyrst, altså korleis elevar lærer, korleis vi har møta våre, korleis vi kan jobbe for å fremme skrivning i det heile teke. Det var så mykje som låg til grunn for at vi ikkje klarte å samarbeide om pedagogisk arbeid på skulen, vi hadde ikkje rutinar på det rett og slett.

RL2 fortel at ho gleda seg veldig da ho fekk rolla som ressurslærar, ho ynskte å gjere noko som kunne vere inspirerende og utviklande. Bakgrunnskunnskapen og erfaringane hennar med skrivning kom fyrst og fremst frå å vere norsklærar. I starten av UiU starta skulen med vurdering for læring før dei jobba seg vidare inn i skrivinga. Ho forklarar denne prosessen slik:

...så eg sat jo egentleg og venta da, klødde litt i fingrane etter å få jobbe med skrivning, men samtidig så var det året veldig veldig nyttig... og viktig. Og eg trur at det hadde kanskje vorte vanskelegare å jobbe med den skrivinga etterpå viss ikkje vi hadde hatt den vurdering for læring fyrst, fordi den lagde jo mykje slik bevisstheitsendring og haldningar og tankar i forhold til vurdering som var viktig å ta med seg inn i arbeidet med skrivning da.

Skulen til RL3 var den einaste av dei tre skulane som starta rett på jobbinga med skrivning da UiU vart sett i gang ved skulen. RL3 fortel at ho ikkje visste noko om rolla som ressurslærar i UiU før ho starta med arbeidet, men at ho egentleg likar seg godt i ei slik rolle fordi det er interessant å setje seg inn i forking og dra med seg kollegiet for å finne gode løysingar. Ho hadde ikkje mykje erfaring som skrivelærar, og meiner difor sjølv at ho hadde ei bratt læringskurve. Ho fortel også at skrivning var den grunnleggande ferdigheita ho kjende seg mest på tynn is med. Ho måtte lese mykje og setje seg inn i kva ho skulle arbeide med før kollegiet saman starta opp med ei skriveoppgåve for å jobbe seg inn i prinsippa for god skriveopplæring.

## 8.2 Ressurslærarane sine tankar om UiU-arbeidet

Da ressurslærarane fekk rollene sine, sette det to hovudkrav til dei på same tid. På den eine sida skulle kvar av dei vere ein ressurslærar som skulle vere ein slags rettleiar i kollegiet, og som skulle samarbeide med skuleleiinga om å drive det skulebaserte kompetanseutviklingsarbeidet. På den andre sida skulle dei vere ressurslærarar for skriving, og for å utvikle kollegiet si kompetanse innanfor skriving. For å gå djupare inn i korleis arbeidet med skriving innanfor UiU utvikla seg ved skulane, stilte eg ein del spørsmål kring korleis ressurslærarrolla utvikla seg og kva ressurslærarane erfarte undervegs, samt kva utgangspunkt dei sjølve meinte dei hadde innanfor skriving.

### 8.2.1 Om rolla som ressurslærar i eit kollegium

Dei tre ressurslærarane eg intervjuar fekk altså stillingane som ressurslærar på ganske ulike måtar. Dei ser også noko ulikt på korleis det var å vere ressurslærar i kollegiet, både med tanke på samarbeid med rektor, men også med dei andre kollegaene.

RL1 vart, som eg allereie har vore inne på, tildelt rolla som ressurslærar av rektor på bakgrunn av at ho tidlegare hadde jobba med vurdering. Ho meiner at det var ei trygghet for henne sjølv at ho var norsklærar da ho skulle gå inn i eit arbeid med skriving. Rolla som ressurslærar trudde ho at ho skulle bruke fyrst og fremst til å drive eit skriveprosjekt, men dette endra seg undervegs, og prosjektet vart meir omfattande: "...tanken var jo at eg skulle vere ein ressurs for skriving. Det var jo det eg trudde med ein gong. Og så viste det seg at det endra seg litt undervegs." Skulen fann fort ut at dei mangla rutinar for det pedagogiske arbeidet på skulen, og måtte jobbe med å få på plass det. Ho legg ikkje skjul på at rolla som ressurslærar vart tyngre enn ho hadde tenkt:

Og så er det litt utfordring å... vere den som skal dra lasset, innimellom, synest eg. Ehm... det synest eg har vore veldig krevjande, innimellom så har det vore så krevjande at eg har lurt på om det er verdt det. Ja.

Ho forklara at dersom høgskulen eller andre utanforståande aktørar hadde vore tyngre inne, så kunne det letta jobben:

---

Eg trur eg ville kanskje fått inn, eh, høgskulen meir og så prøvd å spele på litt utanforståande meir enn å... å gje av meg sjølv så mykje på ein måte som gjør at eg følte meg litt utslitt etterpå. Fordi at eh... eg kanskje ikkje har eh... alle synest kanskje ikkje eg har fagleg nok tyngde til dette og slik. Kan føle litt på det, kvifor skal eg gjere det liksom. Eg skulle ynskje høgskulen hadde vore meir inne i den prosessen.

Det var også ei utfordring å få med alle kollegaene, lærarane involverte seg veldig ulikt i arbeidet og det var nokre bremsar i kollegiet. Ei anna stor utfordring var at skulen bytta rektor midt inne i UiU-perioden, det vart nesten som å starte på nytt fordi RL1 måtte bruke mykje energi og tid på å setje den nye rektoren inn i arbeidet med UiU. Da den nye rektoren kom godt inn i arbeidet flaut prosjektet mykje lettare, ressurslæraren og rektor spela på lag, og rektor vart ei god støtte for ressurslæraren. Trass i at det har vore mange utfordringar meiner RL1 at det også har vore mykje positivt. Ho er overraska over at så mange i kollegiet har byrja å tenke annleis enn det dei har gjort før, og ikkje minst over at måten kollegiet pratar om pedagogikk har endra seg. Tidlegare hadde ikkje skulen møter for å prate om pedagogikk eller kva dei gjorde i klasserommet, møta deira var av meir organisatorisk art, dette endra seg etter at skulen kom med i UiU.

RL2 hadde søkt på jobben som ressurslærarar, og hadde difor ein del tankar om kvifor ho ynskte seg denne rolla. Ho fortel at ho likar å arbeide med ting som gjer at ho blir inspirert, og at på den tida ho søkte jobben var det viktig for henne på mange måtar å få påfyll som kunne gjere at ho utvikla seg og vart inspirert. Ho hadde mange tankar om kor viktig skriving var, og at alle lærarane på skulen måtte vere med og ta grep:

...eg tenkte jo mykje på det med skriving, at... at... kor viktig det var å få alle lærarane til å jobbe med skriving, at det var liksom ein av dei tankane eg hadde, det å få alle til å skjønne at viss vi skal få opp eh... eksamensresultata våre i 10., så kan ikkje berre norsklærarane gjere jobben, men alle saman må bidra, alle saman må få elevane til å skrive, og jobbe med skriving.

Da ho starta opp kom det fort fram at skulen hadde behov for å jobbe generelt med vurdering for læring før dei gjekk meir spesifikt inn i skriving. Det var høg motivasjon i kollegiet for å jobbe med vurdering for læring, dette danna grunnlaget for nye tankar og haldningar som

vart ein viktig del av det vidare arbeidet med skriving. RL2 trur det hadde vore tyngre å starte opp rett på skriving, fordi mange lærarar ikkje hadde tankar om at skriving angjekk dei på same måte som det vurdering for læring gjorde. Utover i arbeidet kjende ho på at ho fekk støtte både frå kollegiet og frå rektor. Sjølv tykte ho det kunne vere vanskeleg å forstå UiU:

UiU har jo vore veldig stort, det har romma veldig mykje og vore veldig stort. Og i starten så var det frykteleg vanskeleg å vete også... eh... ja eigentleg heile vegen, litt vanskeleg eh... å famne om alt på ein måte.

Ho forklarar vidare at ho fekk med seg så mykje fagleg påfyll frå samlingane at ho av og til tykte deg var vanskeleg å prioritere kva ho skulle ta vidare til kollegiet. Difor kjende ho seg litt famlande, det var vanskeleg å halde ein raud tråd, og det har vore ei utfordring å lande skikkeleg det kollegiet har prøvd ut. På same tid meiner ho at dette kanskje ikkje er så farleg, fordi utprøvinga må halde fram også etter at UiU er ferdig.

RL3 vart meir eller mindre kasta ut i rolla som ressurslærer da den som eigentleg skulle ha vore ressurslærer vart tilsett som rektor. Ho meiner at rolla som ressurslærer passar henne ganske godt, sidan ho er oppteken av å setje seg inn i forskning og å setje det forskingsbaserte ut i praksis:

...eg tykkjer på ein måte at det er veldig interessant å eh... både liksom setje seg inn i forskning og på ein måte finne ut kva som er det beste og samtidig prøve å dra med seg dei andre på det, det tykkjer eg er ein morosam jobb da.

Ho hadde hatt rolla som ressurslærer i eit anna prosjekt ved skulen i tida før UiU starta opp, og ho hadde eigentleg ikkje tenkt å ta på seg eit slik arbeid att med ein gong, men da ho fyrst kom inn i den nye rolla såg ho at det var spennande. Ho seier sjølv at ho måtte jobbe mykje i starten av arbeidet, fordi ho ikkje har norsk i fagkretsen sin las ho seg opp ganske mykje kring temaet skriving. I starten av arbeidet skjønnte verken ho eller resten av skulen at det var eit større utviklingsarbeid dei skulle i gang med. På skulen hennar hadde dei ikkje vore så gode på å rydde tid til pedagogisk arbeid i personalet, fellestida hadde stort sett gått til praktisk og organisatorisk arbeid. Kollegiet vart einige om å gjere noko med dette, og dei rydda i tida slik at det praktiske og organisatoriske vart delegert bort frå fellestida, og at fellestida skulle gå til pedagogisk arbeid. RL3 seier at ho i periodar kunne bli noko

---

utålmodig fordi ho tykte arbeidet gjekk sakte, men her vart ho støtta av rektor i at det var viktig å ta seg tid til å reflektere over eit lengre tidsrom. Rektor har i det heile teke vore ein viktig støttespelar for ressurslæraren, det framhevar ho som ein stor suksessfaktor. At kollegaene var interesserte i temaet skrivning har også vore viktig for RL3 til sitt arbeid, ho tykkjer at heile kollegiet har hatt eit godt fagleg fokus.

### **8.2.2 Ressurslærarane sitt utgangspunkt innanfor skrivning**

Ressurslærarane hadde ganske ulike utgangspunkt når det gjeld kompetanse, erfaring og tankar kring temaet skrivning før dei gjekk inn i UiU. Ingen av dei tre meiner at dei hadde høg nok forståing for kva skrivning som grunnleggande ferdigheit inneber.

RL1 fortel at ho nok hadde andre tankar enn resten av kollegiet sitt kring skrivning som grunnleggande ferdigheit, likevel meiner ho sjølv at ho ikkje var bevisst nok verken når ho laga skriveoppgåver eller i korleis ho gav elevane rettleiing undervegs. Når det gjeld å gje elevane respons på det dei hadde skrive, var ho meir bevisst.

RL2 seier at ho hadde grave seg litt for mykje ned i kompetansemåla utan å ta omsyn til dei grunnleggande ferdigheitene. Likevel har ho vore oppteken av skrivning som ein reiskap for å lære, mellom anna fordi ho sjølv har erfart kor viktig skrivning er for læring i sine eigne studiar. Ho har også sett lesing og skrivning som noko som høyrer saman. Når det gjeld kor bevisst ho var på dei skriveoppgåvene ho laga tidlegare, så meiner ho at ho hadde lett for å la elevane jobbe åleine med ei oppgåve utan å legge opp til på modellering og attendemeldingar undervegs.

RL3 følte seg rett og slett på tynn is når det gjeld skrivning som grunnleggande ferdigheit, dette var den grunnleggande ferdigheita ho visste minst om. Som lærar i naturfag hadde ho vore oppteken av korleis elevane kunne skrive seg inn i problemstillingar og lære av det. Likevel meiner ho at ho ikkje hadde vore bevisst nok på korleis ho formulerte skriveoppgåver til elevane.

### 8.3 Kva for haldningar hadde kollegiet til skrivning

I undersøkinga mi var eg oppteken av å finne ut av om lærarane ved skulane til intervjuobjekta hadde vorte meir bevisste på skrivning gjennom UiU. For å få kunnskap om korleis situasjonen var da UiU starta, stilte eg ressurslærarane spørsmål kring utgangspunktet til kollegia før dei starta i UiU.

Ifylgje RL1 hadde kollegiet hennar litt feil syn på skrivning som grunnleggande ferdigheit. Dei var meir opptekne av korleis dei kunne få skrivninga inn i alle faga enn å bruke det som ei grunnleggande ferdigheit. Ho forklara dette slik:

...eg trur mange kollegaer tenkte skrivning i alle fag, og bare vi skriv, eg kan gje dei ein rapport, eg kan gje dei ein..., ja, eg kan gje dei noko som vi har skrive, men kvaliteten på skrivninga og korleis ein legg opp skrivning, det trur eg mange ikkje tenkte på.

Skulen hadde jobba med læreplanane for å få inn grunnleggjande ferdigheiter i alle fag før dei starta opp UiU, likevel hadde ikkje RL1 inntrykk av at kollegiet kjende godt nok til dette. Dei hadde eit møte der grunnleggande ferdigheiter og formålet med faget var tema, her vart det avdekt at det som styrte undervisninga nok var meir gamal vane og læreboka enn formålet med faget og dei grunnleggande ferdigheitene: "...men vi har kanskje berre tenkt at skrivning er skrivning, og lesing er lesing, og ikkje tenkt på kvaliteten." Det aller fyrste arbeidet skulen til RL1 byrja med innanfor skrivning var tenkeskriving. Ressurslæraren hadde vald ut dette fordi det er noko som tek kort tid, som ein kan gjennomføre i alle fag og som ein ikkje treng å planlegge mykje. Alle teama på skulen prøvde ut tenkeskriving i klasserommet, både som eigenvurdering, for å høyre lekser eller for å aktivere forkunnskap i starten på eit nytt emne.

Kollegiet til RL2 hadde grave seg for langt ned i kompetansemåla forklarar ho, dei hadde behov for å heve blikket eller zoome ut for å sjå læreplanen i ein større samanheng. Før UiU gav lærarane gjerne skriveoppgåver til elevane som dei jobba med heime på eigen hand før dei leverte, og etter at dei leverte kunne lærarane vere frustrerte over det elevane ikkje hadde fått til. Ein del lærarar ved skulen var flinke til å bruke skrivning aktivt i faga sine, medan



---

andre grua seg til å ta inn skriftlege arbeid frå elevane og heller meinte at dette fekk norsklærarane ta seg av:

Men... eh... nokre faglærarar her var jo veldig flinke før og... til å bruke det. Andre var liksom slik, eg trur dei såg på det meir som eit norsk... norskgreie. At dei kvidde seg for å... at det... dei kvidde seg for å samle inn noko på skrivning, at dei kanskje skreiv i timane, at dei skreiv svar på nøkkelspørsmål, kanskje samandrag eller at dei skreiv i timane, men at dei ville ikkje samle inn noko, fordi dei følte seg kanskje ikkje trygge nok på liksom å... vurdere og... at det vart, eller at, kanskje litt meir fokus på at skrivinga det var liksom norsklæraren sin jobb å ta seg av.

Det vart altså brukt skrivning på prøver, og ved å svare på nøkkelspørsmål eller å skrive samandrag, men det vart ikkje i like stor grad skrive fagartiklar i faga. RL2 forklarar at mange på skulen har vore positive til skrivning i den tida UiU har gått føre seg, og at det har vore støttande i arbeidet hennar.

På skulen til RL3 hadde kollegiet heller ikkje noko god forståing for dei grunnleggande ferdigheitene, RL3 forklarar dette med at det hadde vore for lite systematisk arbeid. Lærarane kjende nok til ein viss grad til kva som stod i fagplanane om skrivning som grunnleggande ferdigheit, men nokre kollegaer visste ikkje nok eller valde å ikkje bruke så mykje tid på det:

...det har nok absolutt vore brukt, men det har vore, særleg dette med rammeverket rundt skrivning, å vere klar over kor viktig det er på ein måte med å legge til rette og... på ein måte, det trur eg... det har vore mykje meire gje ei oppgåve og levere ut... eigentleg. Utan noko meir rundt det da. Men nokre sjølv sagt har gjort meir og jobba med avsnitt, og særleg engelsk og slik så har det vore mykje slik jobbing med... med temasetning og prata mykje om det da. Og det er heilt sikkert fleire lærarar som har jobba bra med det, og... men generelt sett så trur eg ikkje vi har vore flinke nok.

Også på skulen til RL3 var det mange som ”køyrdet den vante løypa” som ho beskriv det. Ofte hadde ikkje lærarane tenkt så mykje over korleis dei formulerte skriveoppgåvene sine før dei leverte dei ut. Noko av det fyrste skulen tok tak i gjennom UiU var prinsippa for god skriveopplæring ved at dei laga skriveoppgåver saman.

## 8.4 Kva suksessfaktorar dreg ressurslærarane fram

Gjennom intervjuja utfordra eg alle dei tre ressurslærarane på kva dei såg på som mest vellykka med sitt eige og skulen sitt arbeid innanfor UiU, men også på kva for suksessfaktorar dei ville dra fram frå arbeidet. Eg har vore oppteken av å legge vekt på suksessfaktorar i tilnærminga til problemstillinga i oppgåva. Dette har eg gjort fordi eg meiner vi i skulen ofte kan ha godt av å finne ut kvifor noko har gått bra, i staden for å grunne over kvifor noko ikkje har gått så bra. Difor fekk intervjuobjekta fleire spørsmål om suksessfaktorar og vellukka arbeid.

### 8.4.1 Eksempel på vellukka arbeid

Når RL1 blir beden om å beskrive kva ho meiner kollegiet hennar har lykkast best med gjennom UiU, så dreg ho frem arbeidet med skriverammer, og særleg skriverammer for dei svakaste elevane. Før ho introduserte temaet i kollegiet hadde ho sjølv jobba med det i si eiga klasse, ho meiner at ho kunne legge litt meir tyngde bak det ho la fram ved å kunne syne til eksempel som ho hadde prøvd ut. Etter dette arbeidet har skulen i større grad vorte flinkare til å bruke skriverammer, RL1 meiner at norskseksjonen har vore flinkare til dette enn resten av skulen, men at dei andre faga er på veg etter. Fleire er flinkare til å tenke læring og rammer kring skrivinga. Sjølv om dei kanskje ikkje nyttar skriverammer heilt konkret har bevisstheita kring læringsutbytte vorte høgare, på denne måten har det skjedd ei endring. Skriverammene har vorte utforma slik at dei skal passe for alle elevane i klassene, men i tillegg har dei vorte tilpassa for dei svakaste. I desse skriverammene har det også vore starthjelp som til dømes temasetningar. Dette har vore til god hjelp, og særleg under skrivedagar og anna prosessorientert skriving.

Det mest vellukka arbeidet på skulen til RL2 meiner ho var da dei hadde ei økt med modellering og modelltekstar. På ei av dei nasjonale samlingane med Skrivesenteret hadde ho vorte presentert for eit arbeid med diktskriving i kollegiet. Dette tok ho med seg attende til skulen og utfordra kollegiet til å skrive dikt. Lærarane fekk kjenne på kjensla av at dette ikkje var behageleg for alle saman, og det meiner RL2 er den same kjensla som elevane ganske ofte har. Etterpå presenterte ho eit eksempel på modelltekst og modellering av dikt for at lærarane skulle sjå korleis ein kunne gjere ein skriveprosess meir oversikteleg og

---

målretta. Denne økta gjorde truleg noko med bevisstheita til kollegiet og i etterkant har det vorte prata mykje om modellering og modelltekst i mange fag:

...og modelltekst det høyrer eg jo veldig mange her på huset pratar om mykje, altså det med modelltekst. Modellering og modelltekst. Eg trur kanskje det er omgrep som, liksom sit litt att da, som folk har fått augo opp for og skjønt at det er viktig.

Ikkje berre har kollegiet fått ei forståing for kva modellering og modelltekst er for noko, men dei brukar det mykje meir grundig i undervisninga si. Ho fortel mellom anna om eit eksempel frå naturfag i 8. klasse der elevane skulle lære å skrive rapport. Fyrst fekk dei utdelt to ferdige rapportar som dei skulle finne kvalitetar ved, deretter jobba dei grundig med modellering før elevane skreiv sine egne rapportar. Rapportane som elevane til slutt leverte inn vart betre enn det lærarane hadde sett frå tidlegare 8. klassingar som ikkje hadde fått like grundig modellering.

Det RL3 dreg fram som det mest vellykka med UiU er at kollegiet har fått ei felles forståing av kva som skal til for å lykkast med gode skriveprosessar:

...vi jobbar, vi veit vi ikkje er i mål, men vi veit alle at vi må, kva vi, eg trur vi veit ganske bra kva vi må gjere, og ein ser jo det at samarbeid er heilt avgjerande for å få littegrann framdrift på det da.

Dette betyr mellom anna at kollegiet har fått eit meir felles språk for skrivning:

Det trur eg altså, eller det er eg heilt sikker på fordi at nå har vi jo forhalde oss til eh... fag og forskning på ein måte, og, og felles eh... ja gått gjennom ting felles for å få ein felles forståing.

Noko av det fyrste kollegiet starta opp med var ei skriveoppgåve der dei sette seg inn i dei fem prinsippa for god skriveopplæring. Alle lærarane skulle lage eit skriveopplegg kring eit fagleg tema som dei fekk tildelt, dei fem prinsippa for god skriveopplæring skulle ligge til grunn for arbeidet der også skrivesirkelen vart innlemma. RL3 meiner at dei lærte veldig mykje av dette arbeidet. Mellom anna har kollegiet vorte meir bevisste på at dei må tilpasse

seg og ikkje berre sukke når noko ”nytt” dukkar opp. Ho framhevar at alle ved skulen meier det har vore ei positiv endring, at dei har vorte meir fagleg bevisste.

### 8.4.2 Suksessfaktorar

Dei tre ressurslærarane fortel veldig ulike historier om korleis UiU har arta seg ved deira skule. Ved skulen til RL1 fortel ho at arbeidet har vore noko tungt å drive, medan både RL2 og RL3 fortel om ein mindre komplisert kvardag som ressurslærer. Sjølv om alle tre har møtt på utfordringar undervegs, finn RL2 og RL3 i intervjuja mykje lettare fram til dei verkelege suksessfaktorane ved arbeidet enn RL1.

Ein av suksessfaktorane som RL1 dreg fram er at dei greidde å endre måten dei hadde møta sine på, slik at dei byrja å prate pedagogikk og skriving. Dette har mellom anna ført til at dei har fått eit meir felles språk. Det at dei både har lese, og i framtida også skal lese ein del felles litteratur, er også ein viktig faktor. At kollegiet stort sett var positive til arbeidet, har også vore ein viktig faktor meiner RL1.

RL 2 dreg i mykje større grad fram kollegiet si involvering som ein suksessfaktor: ”...det som eg trur vi er heldige med er at det er mange på huset som er positive til det og som tenker på skriving som ein nyttig reiskap som bidreg positivt da.” Det at ho har mange unge kollegaer meiner ho er ein viktig suksessfaktor, dei yngre i kollegiet har god drivkraft når det gjeld å utvikle seg, prøvar gjerne ut nye ting, dei vil dele og diskutere utan at det kjennes trugande for dei. Nokre bremsar i kollegiet meiner ho at det er, men ho seier på same tid at dei har lite makt og at dei stiller seg sjølve på sidelinja. Noko anna ho syner til, er fordelene ved at det er fleire av kollegaene hennar som både er norsklærarar og på same tid underviser i samfunnsfag, krle eller andre fag, og som tek med seg kunnskapane sine om skriving over i dei andre faga. RL2 framhevar rektor som kanskje den viktigaste suksessfaktoren ved at rektor sine forventningar og krav saman med ein god struktur har fungert godt slik at rektor har vore ein støttespelar for ressurslæraren. Rektor ved skulen synte interesse og engasjement for UiU heile vegen. Sjølv om rektor på grunn av arbeidspress har lent seg mykje på ressurslæraren i periodar, har rektor likevel vore delaktig og hatt kjennskap til kva som har skjedd.

---

På skulen til RL3 vart det viktig å rydde tid til utviklingsarbeid, at dei greidde å få til det vart ein suksessfaktor for det vidare arbeidet, og for at dei fekk ei større forståing for kva utviklingsarbeid eigentleg er. At kollegiet var interessert i skriving var også viktig, og ikkje minst at dei raskt tok fatt i dei nettressursane dei vart presenterte for, både hjå Skrivesenteret og andre nasjonale pedagogiske kompetansesenter. Ein annan viktig faktor RL3 dreg fram er det opplegget ho fekk når ho var på dei nasjonale samlingane, dei gav idear og inspirasjon. Vidare framhevar RL3 involveringa til rektor som ein stor suksessfaktor:

Ja, og så er det klart at rektor har vore... ekstremt på da. Og han har jo drive det... vore... han har jo drive det like mykje som meg, vi har hatt litt forskjellige roller på ein måte, og men... han er jo frykteleg oppteken av dette her. Så det hjelp.

RL3 fortel at ho og rektor har vore samkøyrde, ho har ikkje kjent seg åleine i arbeidet, men hatt støtte frå rektor som har hatt ei rolle i UiU heile vegen.

## 8.5 Endring i kollegiet innanfor skriving

Sidan denne oppgåva har som mål å finne ut av i kva grad lærarar har vorte meir bevisste på skriving etter UiU, var det viktig å stille spørsmål til intervjuobjekta slik at eg fekk avdekt dei endringane dei hadde observert.

På skulen til RL1 var det noko ulikt engasjement i arbeidet med skriving som utviklingsområde:

Det er veldig ulikt eigentleg, men eg synest jo det har vore ganske positivt eigentleg. Eg synest det. Ehm... og ein og annan brems er det jo på alle skular, det må vi berre velje å sjå litt bort i frå. Men e... det er veldig mange som eg ikkje hadde trudd skulle snu og begynne å tenke annleis som har gjort det. Så det har vore veldig mykje positivt òg.

Ho meiner at skulen har fått ei høgare forståing for kva skriving som grunnleggande ferdigheit er og at dette er noko ein må jobbe med:

...det må ha eh... mål og mening. Ikkje berre putte det inn. Så eg trur bevisstheita er større, men eg veit ikkje kor mykje som kjem ut til elevane, det er vel der det... det er der vi er enda, altså vi har så mange gode diskusjonar, men, men eg veit ikkje kor mykje som kjem ut til elevane...

Ho meiner at lærarane har forstått betre kva skrivning inneber, og at det også har gjort at dei forstår at dei må arbeide annleis enn før, noko som gjer at dei set høgare krav til seg sjølv: "...eg trur ikkje det er mindre skrivning i klassene nå, eg trur ikkje det er mindre variert undervisning, men eg trur at lærarane er litt strengare mot seg sjølv nå fordi at vi har vore så bevisste på det...". Den siste elevundersøkinga ved skulen, og ein questback som lærarane gjennomførte som eit ledd i UiU syner at det enno ikkje har kome elevane så mykje til gode i undervisninga at lærarane har jobba med å bli meir bevisste skrivelærarar. Ho forklarar at lærarane kanskje er noko utålmodige. Ho meiner også at dei kanskje heller trur at dei ikkje er flinke i staden for at dei tenker at det tek lang tid å implementere ei endring i undervisninga slik at elevane vil få varig nytte av det. Med bakgrunn i dette meiner ho at skulen sin ståstad når det gjeld skrivning som grunnleggande ferdigheit har endra seg noko, men at dei framleis er på veg, og at det er langt att.

Det er ingen konkret plan for det vidare arbeidet med skrivning ved skulen til RL1. Truleg har kommunen ein skriveplan, men skulen har ingen plan for det vidare utviklingsarbeidet med skrivning. Neste skuleår skal skulen inn i eit anna utviklingsarbeid, og ho trur difor ikkje det er så lurt å vidareføre skrivning som satsingsområde på same tid. Ho er derimot oppteken av å dra skrivinga vidare på andre måtar enn gjennom den konkrete møtetida. Sjølv tek ho med seg skriveopplegg og viser fram til andre kollegaer gjennom ein uformell prat, på denne måten ynskjer ho å setje i gang diskusjonar. Når det gjeld refleksjonar rundt skrivearbeid tykkjer ho kollegiet ikkje er flinke nok. Ofte er dei meir opptekne av å skryte av kvarandre enn å reflektere over korleis ting kunne vore gjort annleis eller kvifor arbeidet gjekk som det gjekk.

RL2 meiner at det har gått føre seg ei endring når det gjeld synet på skrivning ved skulen, men at dei på same tid har ein del att å gjere fordi dei har fått jobba for lite med skrivning. "... det er jo framleis ein veg å gå før det liksom sit ordentleg, ordentleg innunder huda på alle.", forklarar ho. På skulen hennar starta dei med vurdering for læring før dei gjekk inn i det konkrete arbeidet med skrivning i UiU, dette meiner ho var viktig både for å utvikle forståinga

---

og engasjementet til kollegiet. Slik ståstaden er på skulen i dag, meiner ho at lærarane mellom anna kjenner betre til kva som står om skriving i dei ulike fagplanane, og at dei er meir bevisste på det faktumet at dei alle må jobbe med skriving som faglærarar i sine fag:

Men eg trur du må heile tida fortsetje og halde fokus på det for at det ikkje skal gå i gløymeboka, .... Og vi har jo hatt fokus på at den skrivinga skal skje på fagets premisser òg, ... det er ikkje meininga at alle skal bli norsklærarar, de skal vere naturfaglærarar, samfunnsfagslærarar...

Ho trur at storparten av kollegiet på ingen måte ser seg ferdige med å arbeide med skriving:

...for det er vel ingen her som eg trur føler at dei har fått jobba nok med det. Dei har jo mest fått litt slik drypp gjennom hausthalvåret, at dei liksom ynskjer å få... ja få, ein må jobbe med det litt over tid og gjere seg erfaringar over tid, og... dele erfaringar og prøve ut litt og... ja.

Ho legg ikkje skjul på at det er nokre i kollegiet som ikkje er like ivrige, og som kanskje heller tenker at "det går over" slik at dei ikkje legg så mykje innsats i skrivearbeidet. Ho bekymrar seg likevel ikkje så mykje over desse fordi det er så få av dei, og fordi dei køyrer seg sjølve ut på sidelinja utan at det får mykje å seie for resten av kollegiet.

RL2 dreg fram at måten skrivinga blir organisert på ved hennar skule har forandra seg mykje gjennom tida med UiU. Tidlegare hadde dei tradisjon for at elevane fekk ei oppgåve som dei jobba med heime utan rettleiing frå lærar, og at dei leverte inn det dei hadde skrive. Deretter sat læraren og retta alt det elevane ikkje hadde fått til og vart ofte lettare oppgjeve over resultatata. Det var liten eller ingen tradisjon for å modellere eller å gje rettleiing undervegs i skrivearbeida. Endringa på skulen har ført til at lærarane i mykje større grad enn før er opptekne av å modellere for elevane, samt å gjere dei bevisste på kva kvalitetar arbeida bør ha. Elevane får også mykje vegleiing undervegs, mellom anna når dei skriv i OneNote der læraren kan opne det same dokumentet som eleven og kommentere undervegs medan eleven sjølv arbeider. Ho framhevar at elevane er mykje meir mottakelege for attendemeldingar medan dei er i skriveprosessen. Det har også vorte meir prosessorientert arbeid ved skulen, ved at elevane ikkje er ferdige med eit arbeid før dei har fått attendemeldingar og har fått høve til å redigere det dei sjølve har skrive. I det heile teke meiner ho det har skjedd ei

endring ved skulen, der blikket har vorte mykje meir vendt til det som skjer før skrivinga, enn den rettejobben lærarane tidlegare gjorde etter at elevane skreiv. Lærarane har fått ei forståing av at det ikkje alltid har så mykje for seg å påpeike feil og manglar i eit arbeid som elevane ser seg ferdige med, og at ein heller bør ta med seg desse erfaringane til starten av neste arbeid. Ho fortel mellom anna om ei samtale ho hadde med ein kollega:

...seinast nå her om dagen så prata vi om det eg og ein annan kollega som har naturfag. ... for eg sa, eg trur ikkje det er nokon vits i at eg skriv dette her i attendemeldinga nå, for det er ikkje nokon vits, det er mykje betre at vi tek det i starten av neste prosjekt, og så modellerer vi det da. I staden for at eg påpeikar manglane nå, og da var jo ho heilt einig i at, ja, da så at... ja... da gjer vi det i starten av neste prosjekt, og så viser vi dei korleis dei kan gjere det rett da.

RL2 er usikker på korleis det vidare arbeidet med skriving ved skulen vil bli. Det er ingen konkrete planar for neste skuleår, men ho har fått beskjed om at ho sjølv skal halde fram i stillinga som ressurslærer. Ho meiner det er viktig at skulen ikkje legg bort skriving, og at ressurslærarstillinga hennar bør brukast vidare innanfor dette området:

Fordi at det er veldig viktig å ha nokon som set fokus på det og set det på agendaen, ... for viss ikkje så blir det berre eh... bort i gløymebooka. ... da blir ikkje dei trådane samla, så blir det ikkje vidareført, da blir det på ein måte berre smuldra opp og så blir det på ein måte noko vi har gjort... kanskje... som var bra. He he... og så blir det berre borte.

På skulen til RL3 går det føre seg langt meir diskusjon kring skriving og skriveoppgåver enn det gjorde tidlegare. Ho beskriv at kollegaer ofte syner kvarandre skriveopplegg dei har laga, at dei ynskjer innspel frå kvarandre, og at dei i mykje større grad samarbeider både om vurderingar og å lage opplegg. Ho meiner at kollegaene hennar er på veg til å bli betre skrivelærarar nå enn det dei var før UiU. Ho fortel at lærarane var tilfredse med sin eigen jobb og meinte dei jobba bra med skriving i starten av UiU, men at dei seinare har vorte meire kritiske til seg sjølve. Dette trur ho kjem av at det gjekk opp for stadig fleire at dei måtte endre praksis, dei fekk rett og slett betre sjølvinnsikt som skrivelærarar. På same tid trur ho at kollegaene ser på seg sjølve som betre skrivelærarar, ikkje minst fordi dei har fått meir innsikt i at dei har ein veg å gå for å utvikle seg enno meir. Ein og annan bremsekloss



---

dukkar det opp innimellom slik at det kan gå i rykk og napp, men det meiner ho at er ganske normalt. RL3 er heilt sikker på at skrivninga blir brukt som ein meir integrert del av faga i ein langt større grad enn før, nokre gonger kanskje litt mykje:

...det er kanskje nesten nokre gonger i meste laget. .... men det hender det at, at det blir mykje, frykteleg mykje skrivning. Så, så vi har nok godt av å få systematisert litt meir slik at vi kan samarbeide meir om skriveoppgåver da. Slik at vi ikkje får så... mykje oppå kvarandre.

Ho meiner at lærarane i større grad enn før er klar over kva skrivning inneber i deira fag, både når det gjeld den fagspesifikke skrivninga og den grunnleggande ferdigheita. Likevel meiner ho at det er ein jobb å gjere for å bli enno meir bevisste. Noko av det ho framhevar, er at skulen har fått eit meir felles språk for skrivning. Skulen er 1-10-skule og sidan ho sjølv underviser på ungdomssteget, meiner ho at ungdomssteget nok har utvikla seg noko meir enn det barnesteget har. Vidare framover skal ho difor meir inn på småsteget for å arbeide med skrivning der. Skulen har ingen konkret plan for det vidare arbeidet med skrivning, men dei har planlagt arbeidet eit stykke framover i tid. Noko av det dei skal arbeide med er baklengs planlegging der det mellom anna skal leggst opp til fleire vurderingsstopp. Her blir arbeidet med deling og med å gje kvarandre kritiske spørsmål viktig: ”Og eg trur at det er kjempeviktig, og eg trur at alle tykkjer det er nyttig også, fordi at det går akkurat på det vi driv med.”

## 8.6 Oppsummering

Gjennom dette kapitlet har eg forsøkt å gje eit bilete av det som kom fram gjennom intervjuet, og som er relevant for problemstillinga i denne oppgåva. Dei tre ressurslærarane fortel historiene sine på noko ulike måtar, og det som kjem fram frå dei syner også både ulike tilnærmingar, arbeidsmåtar og resultat. Det er avgjerande for dei funna eg har plukka ut at ressurslærarane gjennom intervjuet var engasjerte og bevisste med tanke på den jobben dei har vore gjennom som ressurslærarar i UiU. Utan deira tankar om det som har gått føre seg i kollegiet, hadde det vore vanskeleg for meg å definere funn i denne undersøkinga.

Ressurslærarane har kome med mykje informasjon både om sin eigen og skulen sin bakgrunn og ståstad innanfor skrivning, om korleis arbeidet med skrivning som satsingsområde

gjekk føre seg ved skulen, og ikkje minst om kva for suksessfaktorar dei meiner har vore viktige i arbeidet. Når ein ser dette i samanheng med det dei fortel om korleis dei meiner synet på skriving har endra seg på skulen, så meiner eg at eg har eit interessant grunnlag for å kunne drøfte funn i neste kapittel, der vil eg gjere det meir tydeleg kva eg meiner er viktigast av dei funna eg har gjort.

---

## 9. Drøfting

Etter at eg gjennom oppgåva så langt har presentert grunnlaget for UiU, teori kring skrivning, skrivelærarar og skulebasert kompetanseutvikling, og deretter kva perspektiv ressurslærarane frå intervjuundersøkinga syner, er det på tide å gå attende til problemstillinga for oppgåva ”I kva grad har UiU gjort lærarane meir bevisste på skrivning?”. Det eg fyrst og fremst ynskjer å sjå på gjennom denne oppgåva, er om deltakinga i skrivesatsinga i UiU har ført med seg ei auka bevisstgjeringsinnanfor emnet skrivning hjå lærarar. Eg var også ute etter å få ressurslærarar si forklaring på kva slags endringar dei meiner har funne stad, og nokre av suksessfaktorane dei meiner ligg bak dette. Gjennom å intervju tre ressurslærarar har eg fått tre historier frå tre skular, dette kan på ingen måte generaliserast for å gjelde heile skule-Noreg, men det er likevel historier som fortel om konkrete opplevingar som det er interessant å ta tak i. Ressurslærarane har beskrive erfaringar, tankar og endringar som har kome gjennom å vere med på eit utviklingsarbeid innanfor skrivning der heile kollegiet deira deltok. Det dei fortel er bilete på korleis utviklingsarbeidet innanfor skrivning og skrivearbeidet ved deira skule har fungert – og fungerer i dag.

I dette kapittelet vil eg drøfte kring dei ulike funna i intervju med ressurslærarane sett i ljós av den teorien eg tidlegare har presentert. Intensjonen er å drøfte forskjellane eller likskapane i det ressurslærarane fortel, samt å drøfte samanhengar mellom det ressurslærarane beskriv og den teorien eg har basert oppgåva på. Eg har valt å strukturere dette kapittelet slik at eg fyrst drøftar funn kring motivasjonen for utvikling, deretter vil eg drøfte endringane som blir beskrive av intervjuobjekta, og til slutt vil eg drøfte suksessfaktorane som har kome fram.

### 9.1 Motivasjon for utvikling

Motivasjon er ein viktig faktor for å kunne drive eit vellykka utviklingsarbeid. Motivasjonen som dei tre ressurslærarane beskriv, både hjå seg sjølve og hjå resten av kollegiet, er noko ulik. Som eg skal kome attende til, fell motivasjonen ressurslærarane fortel om ganske tydeleg saman med ein del andre funn som kan forklarast som forsterkande faktorar. Det er ikkje alltid dei store prosjekta som kjem frå myndigheitene fører til den heilt store motivasjonen hjå lærarar fordi dei nødvendigvis ikkje har vilje til å lære eller gå inn i ein

utviklingsprosess (Postholm og Rokkones, 2012, s 43-45). Dette blir mellom anna understøtta av NIFU sin andre rapport om UiU som fortel at det etter andre pulje var varierende korleis både rektorar, ressurslærarar og lærarar såg på UiU, og kor stor tru dei hadde på verkemidla i satsinga. Ein del lærarar visste verken at skulen hadde vore med i satsinga eller kva satsingsområde dei hadde hatt (Markussen, Carlsten, Seland og Sjaastad, 2015, s. 106). Fjørtoft (2015) beskriv at dersom ein positiv motivasjon for å drive utvikling ikkje er ein del av kulturen ved skulen, vil det vere ein sterk brems for arbeidet. Vidare forklarar han at ein positiv motivasjon vil kunne oppstå dersom skulen tek utgangspunkt i dei behova dei ser i sitt eige kollegium (s. 344-352). Ressurslærarane fortel ulike historier kring desse momenta når det gjeld både dei sjølve og resten av kollegiet.

### **9.1.1 Ressurslærarane sin motivasjon**

Ressurslærarane sin inngang i UiU var noko ulik, det kan vere med på å forklare korleis den vidare motivasjonen for arbeidet vart. RL2 beskriv ein sterk motivasjon heile vegen, RL3 forklarar at ho ikkje var topp motivert i starten, men at ho fort vart det da ho kom i gang. RL1 derimot beskriv ein situasjon der ho sleit med motivasjonen. I NIFU sin tredje rapport om UiU kjem det fram at dei gode ressurslærarane sine personlege eigenskapar var viktige, mellom anna at dei var framoverlente og sterke (Seland, 2017, s. 22-23). Utan ein indre motivasjon for å vere i ei rolle som ressurslærer kan det vere vanskeleg å drive fram energi til å vere nettopp framoverlent og sterk. RL1 fortel at ho ikkje var involvert i prosessen med å bli ressurslærer, og at ho vart utpeika av rektor og skuleeigar, dette kan vere med og forklare kvifor ho hadde lågare motivasjon enn dei to andre ressurslærarane. I NIFU sin tredje delrapporten om UiU kom det mellom anna fram kor avhengige ressurslærarane hadde vore av støtte frå leiinga. På skular der rektor ikkje hadde avklara rammene for arbeidet til ressurslæraren, eller der ressurslæraren ikkje fekk oppgåver som gjekk inn i ein større plan for utviklingsarbeid, var det lite sannsynleg at arbeidet kunne lykkast (Seland, 2017, s. 42-44). RL3 var heller ikkje aktivt deltakande i prosessen for å bli ressurslærer, ho beskriv sjølv at ho sklei sidelengs inn i arbeidet fordi den personen som skulle ha vore ressurslærer vart rektor ved skulen, og fordi ho tidlegare hadde vore ressurslærer i ei anna satsing. Gjennom intervjuet kjem det fram at samarbeidet med rektor var viktig for RL3. Dette kan vere med og forklare kvifor ho fekk ein høgare motivasjon enn RL1, sidan RL1 hadde rektorskifte midt i UiU og difor ikkje fekk eit optimalt støttande og kontinuerlege samarbeidet med

---

rektor. Rektor og skuleleiinga si rolle i eit utviklingsprosjekt er heilt avgjerande, også når det gjeld motivasjon. Dette fastslår både Fjørtoft (2015), Helstad (2013) og Postholm og Rokkones (2012). Postholm og Rokkones (2012) peikar mellom anna på at skuleleiinga har eit viktig ansvar for at arbeidet skal kjennast relevant og fruktbart (s. 21-45). I NIFU sin tredje rapport om UiU kjem det dessutan fram at på dei skulane der ressurslærarrolla fungerte godt hadde dei aktiv og god støtte frå rektor (Seland, 2017, s. 22-23). Dette fell også saman med dei problemstillingane Hargreaves og Fullan (2014) peikar på ved ressurslærarrolla, om ressurslæraren faktisk blir beundra eller om ho blir misunna av kollegaene sine (s. 35). Med ein lite engasjert og involvert rektor, slik RL1 delvis beskriv, er det også mykje som kan tyde på at rektor heller ikkje har vore tydeleg nok med tanke på å avklare ressurslæraren si rolle for kollegiet. Med ein meir engasjert rektor, slik RL2 og RL3 syner til, er det derimot grunn til å tru at rektor har vore ein støttespelar som har gjeve ressurslæraren ei positiv rolle i kollegiet.

### **9.1.2 Motivasjon hjå kollegiet**

Dei tre ressurslærarane beskriv noko ulike formar for motivasjon, eller mangel på motivasjon, ved skulane sine. Det kjem også fram at ressurslærarane sin eigen motivasjon heng tydeleg saman med den motivasjonen dei har hatt ei oppleving av at kollegiet har. RL1 fortel at jobben som ressurslærer kunne vere tung, i tillegg til problemstillingane knytt til rektorskiftet, forklarar ho dette også med at kollegiet ikkje alltid hadde høg motivasjon. Ho understrekar likevel at kollegiet også kunne vere motivert, og at det da var ei støtte. RL2 kjende på støtte frå kollegaene. At nokre kollegaer ikkje var like høgt motivert for arbeidet legg ho liten vekt på gjennom intervjuet, ho meiner at desse kollegaene heller øydela for seg sjølve enn at dei øydela for fellesskapet. Skulen såg tidleg at dei hadde behov for å arbeide meir med vurdering for læring før dei kunne gå vidare til skriving, dette var noko ho meiner kollegaene var motiverte for, og som vidare danna grunnlaget for at dei var motiverte for å arbeide med skriving. Dette kan ein forklare med det Postholm og Rokkones (2012) dreg fram, ved at det er viktig å bruke tid i starten av eit utviklingsprosjekt for finne fram til den forkunnskapen lærarane har for at dei skal finne det interessant å arbeide vidare (s. 43-45). Det heng også saman med Helstad (2013) si forklaring om at det vil oppstå ein motivasjon for kunnskapsutvikling når lærarane på same tid både kan bekrefte noko som er kjent for dei, men også undersøke noko som er ukjent for dei (s. 84-86). Ikkje minst er dette viktig med

tanke på det Hargreaves og Fullan skriv om at satsingar som blir oppfatta som kortsiktige og utan mål kastar lite av seg, og til og med kan vere til hinder for at lærarane utviklar ein god avgjerdskapital (s. 24-29). På omtrent same måte som RL2 beskriv også RL3 at ho møtte støtte og iver frå kollegaene, og at ho brukte lite energi på dei kollegaene som ikkje var motiverte.

### **9.1.3 Andre faktorar som påverka motivasjonen**

Ein av dei faktorane RL1 dreg fram som gjorde at motivasjonen hennar ikkje heile tida var like høg, var at samarbeidet med høgskulen ikkje var godt nok. Rettleiaren som skulle ha vore med i planlegginga av utviklingsarbeidet og som skulle ha vore til stades i kollegiet på skulen og støtta refleksjonsarbeidet, var berre sporadisk med i prosessane. I Postholm og Rokkones (2012) sine tre føresetnader for at eit større utviklingsarbeid skal fungere, er ein av føresetnadene at nettopp ressurspersonar frå til dømes høgskular må vere med i refleksjonsprosessar i kollegiet (s. 45). På skulen til RL1 mangla det altså fleire av dei viktigaste føresetnadene for å kunne drive utviklingsarbeid, både ved manglande støtte frå høgskulen, samt ein uroleg og ikkje godt nok støttande situasjon kring rektor.

Alle ressurslærarane fortel at dei sjølve hadde motivasjon for å arbeide med skriving. RL1 og RL2 fortel at dei sjølve trur dei hadde meir innsikt i skriving enn det kollegiet elles hadde. RL2 forklarar at ho klødde i fingrane etter å kome i gang med skriving i kollegiet. RL3 derimot fortel at ho ikkje hadde noko utdanning eller erfaring som hadde gjeve henne meir innsikt i skriving enn andre kollegaer. Motivasjonen hennar var likevel høg og ho brukte mykje tid på å setje seg inn i bakgrunnsdokument og prinsipp for skriving. At særleg RL1 og RL2, men også etterkvart RL3, var kunnskapsrike ressurspersonar innanfor skriving på sin skule må ein kunne sjå som ein motiverande faktor for både dei sjølve og kollegiet elles. Postholm og Rokkones (2012) skriv at det er viktig at lærarane har ein ressursperson som har høgare kompetanse innanfor det feltet dei skal arbeide med å utvikle enn det dei sjølve har. Da kan lærarane ta tak i den forkunnskapen dei har, og på same tid bli motivert av ein ressursperson som kan legge til rette for refleksjon kring kva dei treng å utvikle vidare (s. 43-45).

---

### 9.1.4 Gamal vane

Noko dei tre ressurslærarane alle forklarar, er at dei meiner gamal vane styrde mykje av lærarane sitt arbeid på skulande deira, også arbeidet innanfor skrivning. RL1 fortel at ganske tidleg i arbeidet med UiU vart nettopp dette med å arbeide etter gamal vane avdekt som noko som styrte undervisninga ved hennar skule. RL2 fortel om eit kollegium som var noko delt, men at lærarane nærast gjentok seg sjølve frå år til år ved at dei gav skriveoppgåver til elevane utan å modellere eller rettleie, og at dei stadig vart oppgjevne over resultata og kvaliteten på arbeidet til elevane. Noko av det same kjem fram frå RL3. Ho forklarar at nokre kollegaer var flinke til å legge til rette for gode skrivesituasjonar for elevane, men at dei fleste lærarane køyrde den vante løypa og tenkte lite gjennom korleis dei formulerte skriveoppgåvene sine. Å bli sitjande fast i gamle vanar i staden for å tilpasse undervisninga både til elevane, situasjonen og ikkje minst etter myndigheitene sine styringsdokument og det som kjem fram i nyare forskning, er ikkje unikt for skulane til dei tre ressurslærarane i denne undersøkinga. Dette var noko av det som også vart avdekt av OECD i rapporten *Improving lower secondary schools in Norway* (2011). Her vart det mellom anna peika på at det ikkje vart teke omsyn til dei behova elevane hadde for å utvikle ferdigheitene sine. Eit anna viktig moment var at norsk skule ikkje i stor nok grad fostra fram framifrå lærarar, dette kom mellom anna av at dei har fått for lite vegleing i arbeidet sitt (OECD, 2011, s. 1-7). At motivasjonen blir fallande både hjå lærarane, men også hjå elevane ved å bli sitjande fast i gammal vane er rimeleg opplagt. Difor vart nettopp ”Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning” (Regjeringen, 2017) eit viktig mantra for UiU. Gjennom meir praktisk og variert opplæring frå lærarane si side ville elevane få betre læring gjennom auka motivasjon og mestringskjensle. Kunnskapsdepartementet (2010-2011) understreka at dei ikkje berre kunne vedta ei meir praktisk og variert undervisning, men at skulane måtte jobbe slik at det vart tydeleg for både lærarar, skuleeigarar og skulane generelt kva dette vil medføre (s. 119). På grunnlag av dette er det ei viktig oppdaging og ei viktig sjølvvinningsikt alle ressurslærarane fortel om når dei beskriv at kollegia stod fast i gamle vanar før UiU.

### 9.1.5 Oppsummering

Det er eit tydeleg funn at alle dei tre ressurslærarane beskriv ein situasjon der mykje av arbeidet til kollegaene ved skulane deira var styrt av gamal vane, og at dette også omfatta

arbeidet deira innanfor skriving. På skulen til RL1 vart dette avdekt ganske tidleg i UiU, og ved skulane til RL2 og RL3 syntet seg at det var innarbeida praksisar som styrte mykje av skrivinga i faga. Det kan ha vore avgjerande at dei tre skulane greidde å avdekke at dei faktisk jobba mykje ut frå gamal vane. Desse funne gjer det meir tydeleg at organisasjonen ikkje er fleksibel nok med tanke på at situasjonane i skulen aldri er like frå år til år, og med tanke på at arbeidet i skulen ikkje består av prosedyrar ein kan repetere utan å endre eller tilpasse. Kor stor del av kollegiet som greidde å ta innover seg dette funnet, og i kor stor grad det gjorde noko med endringsvilja til dei ulike individane, er det vanskeleg å finne ut nok om utan å intervjuje kvar enkelt. Likevel kan det vere grunn til å tru at dei som greidde å forstå dette på ein konstruktiv måte, og ikkje som noko trugande, også utvikla ei vilje til endring og utvikling. Dersom nokre kollegaer heller såg det som trugande at det vanestyrte arbeidet vart avdekt, kan det ha verka såpass skremmande at dei kan ha trekt seg ut av det utviklande samarbeidet med dei andre. RL2 er inne på at nokre av hennar kollegaer trekte seg unna, men ho legg liten vekt på dette. Kva for roller desse personane har i skulekulturen må ein kunne anta at er viktig for om utviklingsarbeidet blir vellukka eller ikkje.

At det var noko variasjon i motivasjonen for å drive utviklingsarbeid, både hjå ressurslærarane og hjå kollegia deira, må ein kunne tru at kan ha påverka det vidare arbeidet innanfor UiU. Alle tre beskriv eit eige ynskje og ein motivasjon for å arbeide med skriving, og det må ein kunne tru at var viktig for å motivere fleire av kollegaene slik at dei også utvikla ein motivasjon innanfor dette feltet. RL1 er den einaste som fortel at ho sleit med motivasjonen i rolla som ressurslærer, og ho er også den som tydelegast fortel at kollegiet heller ikkje hadde god nok motivasjon. Det likevel viktig å ta med i dette biletet at skulen var i ein overgangssituasjon i skifte mellom to rektorar, og at dette kan vere såpass krevjande at det gjer utviklingsarbeid vanskeleg fordi mange kan ha kjent på ein stor grad av usikkerheit. I ein annan situasjon med ei meir stabil leiing kan det hende at skulen til RL1 og RL1 sjølv, hadde vore minst like motiverte som dei to andre skulane i undersøkinga.

Det mellommenneskelege samspelet og kjemi kan ha vore med på å påverke kva intervjuobjekta faktisk sa i intervjuet. Som eg var inne på i kapitlet om metode, framhevar Kvale og Brinkmann (2009) kor viktig det mellommenneskelege er i ein intervjusituasjon. Da eg skulle utføre intervjuet hadde eg liten kunnskap om kva som elles skjedde i kvardagen til intervjuobjekta, og om dette på nokon måte kunne påverke slik at det dei fortalde kunne få ei anten positiv eller negativ overvekt. Om eg greidde å opprette eit samspel og ein kjemi



---

som faktisk gjorde at intervjuobjekta kjende seg trygge, og at dei ikkje følte at dei behøvde å ”skjemmast” over sider ved arbeidet som ikkje hadde gått like bra, er også noko som kan ha påverka kva dei fortalde.

## 9.2 Endringane som blir beskrive

Alle dei tre ressurslærarane beskriv gjennom intervju at det har gått føre seg endringar ved skulane deira, sjølv om det er ein viss skilnad på kva for endringar som har skjedd og kor store dei har vore. Dette kjem fram både ved det dei sjølve trekker fram av endringar dei har sett, samt ved å samanlikne korleis dei beskriv situasjonen før UiU og situasjonen slik han var da intervju fann stad. Endringane dei beskriv er både generelle når det gjeld å vere i utviklingsarbeid, men også spesifikke når det gjeld skriving. Dei generelle endringane ved å vere i eit utviklingsarbeid er interessante fordi dei har hatt direkte innverknad på korleis kollegia har jobba med skriving som eit utviklingsområde.

### 9.2.1 Synet på skriving

Alle dei tre ressurslærarane fortel om kollegium der det var stort sprik i kunnskapen om skriving, der nokre kollegaer jobba bevisst med skriving før UiU, men der dei aller fleste ikkje gjorde det. Dei forklarar at kollegia deira på mange måtar hadde eit feil syn på skriving. RL1 fortel at kollegaene var meir opptekne av å kunne synleggjere at dei brukte den grunnleggande ferdigheita skriving i faget, enn av korleis kvaliteten på skrivinga var. RL2 meiner at lærarane på skulen hennar hadde vanskar med å sjå skriving som ein del av faget fordi dei hadde grave seg for mykje ned i kompetansemåla. Ho fortel også at nokre kollegaer meinte at skriving høyrde heime i norskfaget og unngjekk difor å ta inn skriftlege arbeid. På skulen til RL3 meiner ho at dei hadde jobba for lite systematisk med dei grunnleggande ferdigheitene, og difor hadde kollegiet ikkje god nok forståing for skriving. Samstundes var det varierende i kor stor grad dei visste nok om kva fagplanane seier om skriving, ho meiner også at ikkje alle ynskte å prioritere tid til skriving i faga. Desse funna syner at det var mykje å ta tak i på alle dei tre skulane, og at det var mykje kollegia måtte utvikle ei felles forståing for. Funna skil seg heller ikkje mykje frå kvarandre, og viser at situasjonen kring kollegiet sitt syn på skriving truleg ikkje var heilt ulikt på dei tre skulane ut

frå det ressurslærarane fortel. Skulane hadde ikkje jobba konkret med å utvikle skrivning tidlegare, og lærarane var difor lite bevisste på kva skrivning innebar. Nokre av utsegna ressurslærarane kjem med skildrar dette: ”...men vi har kanskje berre tenkt at skrivning er skrivning, og lesing er lesing, og ikkje tenkt på kvaliteten.” (RL1). ”... men at dei ville ikkje samle inn noko, fordi dei følte seg kanskje ikkje trygge nok på liksom å... vurdere...” (RL2). ”... det har vore mykje meire gje ei oppgåve og levere ut... eigentleg. Utan noko meir rundt det da.” (RL3). Dette samsvarar mellom anna med resultatata frå *SKRIV* og *KAL* ved at lærarane ikkje har vore bevisste nok kring skrivninga til elevane, og at skrivning som grunnleggande ferdigheit difor ikkje har vore godt nok implementert i skulen (Skovholt, 2014, s. 26). Lite bevisstheit kring skrivning heng også saman med eitt av funna i den tredje undervegsanalysen av *LK06, Underveis, men i svært ulikt tempo*, ved at generelle ferdigheiter ofte blir sett på som elementære ferdigheiter, og at faglærarane difor i liten grad jobbar med desse etter at elevane er ferdige med dei fyrste åra på skulen (Ottesen og Møller, 2011, s. 128). Alt dette heng i ein større samanheng saman med det eg tidlegare har skrive om teorien kring dei gamle vanane som har vorte ei farleg felle for norsk skule, og det heng også saman med dei konkrete funna kring gamal vane på skulane til dei tre ressurslærarane.

Gjennom det ressurslærarane fortel, kjem det fram at alle tre ser endringar i synet på skrivning ved sin eigen skule. Alle meiner at kollegia har fått betre innsikt i kva skrivning som grunnleggande ferdigheit inneber, samt kva skrivning i dei ulike faga inneber. Dette er kunnskap det er viktig at kvar enkelt lærar har, men ikkje minst er det viktig at kollegiet saman har utvikla ei felles forståing kring skrivning. Ein av intensjonane for at skrivning er ei av dei fem grunnleggande ferdigheitene kjem fram i *Rammeverket for grunnleggande ferdigheter*: ”Skriving er et redskap for læring i alle fag, og gjennom å utvikle skriveferdigheten blir faglige ferdigheter utviklet.” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.14). Melby og Kvithyld (2011) understrekar kor viktig det er at skriveopplæringa er kontinuerleg i skulen, og at det er kontinuerleg skriveopplæring i faga. I samband med dette meiner dei at det er avgjerande at lærarane er bevisste på både generell og fagspesifikk skrivekompetanse (s. 22-27). Fjørtoft (2015) framhevar kor viktig det er at kollegiet arbeider saman for å få ei felles forståing for skrivning, lærarane må ha tydeleg avklara seg imellom kva som er grunnlaget for god generell skrivekompetanse, og dei må sjå skilnaden på den generelle og den fagspesifikke skrivekompetansen (s. 343-344). RL2 seier at ei av dei endringane som har skjedd ved skulen hennar, er at lærarane har forstått at dei skal vere skrivelærarar på faga sine premissar, og at dei ikkje skal vere norsklærarar alle saman. Det syner at dei har fått eit

---

meir bevisst syn på kva det vil seie å vere skrivelærer uansett fag, slik både Fjørtoft, Melby og Kvithyld forklarar.

### 9.2.2 Auka bevisstheit

At det må ligge pedagogisk og fagleg bevisstheit til grunn for skrivearbeida lærarane gjev, er noko alle dei tre ressurslærarane på kvar sin måte trekker fram at kollegaene deira har fått høgare forståing for.

RL1 meiner at bevisstheita kring skrivning er større, og at kollegaene forstår at skrivearbeida må ha mål og meining. Melby og Kvithyld (2011) fortel om kor viktig det er at elevane får ei oppleving av at skrivesituasjonane deira er meningsfylte uansett kva fag dei skriv i (s. 22-27). Kunnskap om både generell skrivekompetanse og fagspesifikk skrivekompetanse ligg til grunn for dette, mellom anna ved at lærarane må vite korleis skrivning blir beskrive i fagplanane, både når det gjeld som generell ferdigheit i faget og som ein del av kompetansemåla. Fyrst når lærarane har kunnskap om dette kan dei starte arbeidet med å omsetje det til klaserommet og elevane.

RL2 fortel om heilt konkrete endringar i korleis skrivninga blir organisert ved skulen hennar. Lærarane brukar meir tid og energi på det som skjer før og under skrivninga. Modellering, bevisstgjering kring tekstkvalitetar, rettleiing undervegs og prosessorienterte skrivearbeid er vanleg i fleire fag slik praksisen er nå. Dette samsvarar med fleire av Kringstad og Kvithyld (2013) sine fem prinsipp for god skriveopplæring, både ved at elevane blir gjort bevisste på dei ulike stadia i skrivninga, ved at dei får hjelp til modellering, rammer eller stillas, og ikkje minst ved at tekster og skrivning blir diskutert i klasserommet (s. 71-79). Det samsvarar også med fleire av faktorane som Graham og Harris (2013) meiner kjenneteiknar gode skrivelærarar, ved at det blir lagt til rette for støttande miljø for skrivninga til elevane og ved at elevane blir bevisste på kva skrivestrategiar dei bør velje (s. 12-22). RL2 fortel på denne måten om ei ganske markant endring når det gjeld kor bevisste kollegaene hennar er på skrivning.

RL3 fortel mellom anna at det går føre seg mykje meir samarbeid og diskusjon om skriveoppgåver i kollegiet etter UiU. Fjørtoft (2015) forklarar kor viktig det er at lærarane

pratar om skriving slik at dei utviklar ei samla forståing for kva god skriving er (s. 343-344). Om vi zoomar dette ytterlegare ut, er vi inne på faktorane for at kollegiet skal fungere som eit profesjonelt læringsfellesskap meir generelt, ved at det eksisterer ein god kultur for samarbeid og eit felles ansvar for læringa til elevane (Helstad, 2014, s.71-72). Vi er også inne på kor viktig den kollektive kapasiteten som Fullan (2014) beskriv er, ved at samarbeid over lengre til gjev både engasjement og kunnskap om kva praksis som fungerer godt (s. 95-102).

Både RL1 og RL3 fortel at dei meiner lærarane ved skulane deira har vorte meir kritiske til seg sjølve som skrivelærarar. Dette forklarar dei med at lærarane har fått høgare forståing av kva skriving inneber, og at dei i forlenginga av det har forstått at dei må jobbe annleis. På skulen til RL1 meiner ho at kollegaene kanskje er for utålmodige, og at dei er skuffa fordi elevundersøkinga ikkje syner at elevane har sett endringar hjå lærarane: "...eg trur ikkje det er mindre skriving i klassene nå, eg trur ikkje det er mindre variert undervisning, men eg trur at lærarane er litt strengare mot seg sjølve nå fordi at vi har vore så bevisste på det...". RL3 meiner kollegaene hennar har fått høgare sjølvinnstikt som skrivelærarar fordi dei har fått betre forståing av kva det vil seie å vere skrivelærar og kva dei må gjere for å utvikle seg. At kollegia har vorte meir kritiske til seg sjølve som skrivelærar på grunn av auka kunnskap om skriving, kan forklarast ut frå Helstad (2013) som skriv at det skjer ei utvikling hjå lærarar når dei får ei oppleving av både stabilitet og fornying på ein gong, ved at dei kan bekrefte noko som er kjent, men på same tid kan undersøke noko som ikkje er kjent (s. 84-86). Lærarane veit meir om kva dei bør gjere som skrivelærarar, men på same tid treng dei både meir kunnskap og meir tid for å bli trygge.

### **9.2.3 Oppsummering**

Å gje eit heilt klart bilete av kven av dei tre skulane som har kome lengst i utviklingsarbeidet med skriving er vanskeleg. Ikkje minst fordi det som kjem fram i intervju ikkje syner eit heilskapleg bilete verken av kvar skulane var før UiU eller kvar dei er nå. Ut frå det som har kome fram i dette delkapittelet kan det sjå ut som, ut frå det ressurslærarane fortel, at skulen til RL2 har teke eit langt steg på vegen til å bli betre skrivelærarar. Det at dei har flytta praksisen sin frå etterarbeid til forarbeid når det gjeld skriving syner at dei har utvikla ei større forståing for kva det inneber å vere skrivelærar i faga. Ut frå at RL2 også seier at

---

kollegiet ikkje var bevisste på skriving tidlegare, og at mange helst ikkje brukte mykje tid eller ressursar på skrivearbeid, kan det sjå ut som om det har skjedd ei endring her. RL3 beskriv også eit kollegium som har kome eit stykke på veg, men ho beskriv ikkje i like stor grad at lærarane sin praksis har vorte endra sjølv om ho fortel at dei har vorte flinkare til å samarbeide og diskutere kring skriving, og ikkje minst at dei har vorte meir kritiske. Ut frå at også dette kollegiet heller ikkje tenkte godt gjennom korleis dei la opp skrivearbeida før UiU, så har det skjedd ei endring. RL1 beskriv eit kollegium som har forstått viktige prinsipp for skriveopplæringa, og som har vorte meir kritiske med seg sjølve, men gjennom intervjuet med henne kjem det fram at kollegiet truleg er meir famlande enn ved dei to andre skulane. Likevel er det fleire skilnader på korleis ho beskriv det utgangspunktet kollegiet hadde før UiU, og korleis ho beskriv kvar dei er i dag.

På ei anna side er samarbeid, diskusjon og refleksjon om skriving mellom kollegaer så viktig at ein kan sjå dette som noko som må utviklast over tid før det er godt implementert i kollegiet og vidare vil føre til ein felles og betre praksis i undervisninga. RL3 framhevar nettopp at lærarane pratar mykje meir saman om skriving, og at dei samarbeider meir om oppgåver og vurdering. Det syner at dei er godt på veg når det gjeld å skape ei felles profesjonell forståing i kollegiet. RL2 beskriv også at det blir prata meir om skriving, og særleg om modelleringa før sjølve skrivefasa, men ho beskriv ikkje i like stor grad ein kultur for samarbeid. Ein kan difor stille spørsmålsteikn ved om dei ved skulen til RL2 har hatt nok tid til at den felles plattformen for kunnskapen om skriving har vorte utvikla før dei byrja å ta praksisen ut til elevane. Dette heng saman med skulekulturen og skulen si evne til å ta innover seg utviklingsarbeid, noko RL2 framhevar som eit positivt element ved skulen, særleg fordi dei har så mange unge lærarar. Er skulekulturen open nok, kan implementeringa av ny kunnskap ta kortare tid.

Ein må kunne stille spørsmålsteikn ved i kor stor grad eg gjennom intervju mine har fått tak i dei endringane som faktisk har gått føre seg på skulane. I kapittelet om metode har eg fleire gonger referert til Kvale og Brinkmann (2009) som mellom anna peikar på kor viktig forarbeidet til intervjuaren er for å få fram gode kvalitative resultat. Om eg gjennom dei spørsmåla eg stilte var flink nok til å kome inn i det som verkeleg hadde skjedd ved skulane, og om eg tok rette val når eg vurderte om eg skulle stille oppfølgingsspørsmål eller om eg skulle la intervjuobjekta prate relativt fritt, er viktig for kva intervjuobjekta faktisk beskriv om dei endringane dei hadde observert.

## 9.3 Suksessfaktorane

### 9.3.1 Vellukka arbeid

Gjennom intervjuja utfordra eg alle ressurslærarane til å fortelje om det arbeidet dei meinte hadde vore mest vellukka på skulen deira i den tida dei var inne i UiU. RL1 og RL2 dreg fram konkrete arbeidssituasjonar som kollegiet har hatt, medan RL3 dreg fram eit meir generelt arbeid som ho meiner har vore vellykka. Svara dei tre kjem med på dette spørsmålet er med på å illustrerer at sjølv om utgangspunktet på dei tre skulane før UiU hadde fleire felles faktorar, har arbeidet gjennom satsinga vore rimeleg ulik. Dette er naturleg fordi kvar og ein skule har sin eigen unike kultur. Denne kulturen kan vere sett saman av mange ulike syn på til dømes utvikling av kunnskap og læring, verdival og tradisjonar, ulike profesjonsoppfatning og ulike formar for praksis (Germanten og Bakke, 2013, s 121-122). Skulekulturen vil difor vere heilt avgjerande for korleis utviklingsarbeidet på dei ulike skulane går føre seg. Ein skulekultur som er prega av å vere tillitsfull og utviklingsorientert er ein viktig føresetnad for å kunne drive profesjonell utvikling i fellesskap (Helstad, 2014, s.71-72). Gjennom det dei tre ressurslærarane fortel, kjem det fram at det truleg er skilnad på kor tillitsfulle og utviklingsorienterte dei tre skulekulturane deira er. Ein må også gå ut frå at rektorskifta ved både skulen til RL1 og RL3 i UiU-perioden kan ha hatt noko å seie for skulekulturen i tidsrommet, sjølv om det kan ha gjeve noko ulike utslag.

RL1 dreg fram arbeidet med skriverammer for dei svakaste elevane som det arbeidet skulen har lykkast best med. Gjennom intervjuet kjem det fram at det fyrst og fremst er norsklærarane som har vidareført dette arbeidet, men at fleire andre faglærarar er nysgjerrige og vil vete meir om arbeidet som blir gjort i norsk. Skriverammer er omhandla i det fjerde av dei fem prinsippa for god skriveopplæring som Kringstad og Kvithyld (2013) har samanfatta. Dei skriv at skriverammer og startsetningar kan vere ei hjelp for elevane fordi det kan bli lettare for dei å sjå at teksta dei skal skrive er sett saman av fleire delar (s. 77-78). Særleg for dei som RL1 omtalar som dei svakaste elevane, kan det vere ei god starthjelp i at dei får slike rammer og hjelp med å kome i gang med temasetningane i avsnitta. På denne måten blir det ikkje like komplekst for elevane korleis dei skal løyse skriveoppgåva dei har fått (Kringstad og Kvithyld, 2013, s. 77). Skrivesenteret har vore ein aktiv pådrivar for bruk av skriverammer i dei ulike faga, og dei har utvikla fleire ressursar, både i form av brosjyrar og nettressursar, med konkrete skriverammer i ulike fag.

---

RL2 meiner at modellering er det arbeidet som var mest vellukka på hennar skule. Ho forklarar dette med at lærarane fekk kjenne ei erfaring på kroppen gjennom arbeidet dei gjorde, og at det seinare har skjedd endringar i kollegiet når det gjeld modellering. Dette beskriv ho mellom anna ved å kome med eit konkret eksempel frå naturfag, men ho fortel også om at det blir prata mykje meir om modellering i kollegiet. Modellering handlar både om å gje elevane verktøy, men også om å gjere dei til strategiske skrivarar som kan bruke desse verktøya. Både Graham og Harris sine fire faktorar som kjenneteiknar praksisen til gode skrivelærarar, samt Kringstad og Kvithyld sine fem prinsipp for god skriveopplæring tek opp dette momentet. I begge modellane kjem det fram at elevane fyrst blir bevisste på si eiga skriving når dei har kunnskap og erfaring med skrivestrategiar, og når dei evnar å bruke strategiane på effektive måtar (Graham og Harris, 2013, s. 17-18; Kringstad og Kvithyld, 2013, s. 76-77). At lærarane kan bruke modellering i undervisninga si, inneber at dei må ha kunnskap om kva som kjenneteiknar skrivinga i faget deira, og om kva som kjenneteiknar god skriving innanfor faget. Det betyr mellom anna at dei må vere bevisste på krava til struktur, innhald, form, formuleringar og bruk av fraser eller ord (Melby og Kvithyld, 2011, s. 22-27). Dei må også kjenne til kva som står om skriving i læreplanen til faget. At arbeidet med modellering vart så vellukka på skulen til RL2 forklarar ho mellom anna med at lærarane fekk ei uventa oppleving da dei fyrst vart sette til å skrive ei tekst utan at dei fekk noko form for modellering, det skapte mykje frustrasjon. Etterpå fekk lærarane modellert korleis dei kunne skrive teksta, og fekk ei heilt anna oppleving av å skrive noko dei i utgangspunktet var utrygge på. RL2 fortel at lærarane har jobba meir med modellering etter denne økta. Ein må kunne anta at lærarane fekk ei oppleving som gav dei motivasjon til å endre på praksisen sin. Dette heng mellom anna saman med det Postholm og Rokkones (2012) forklarar om at kollegiet kan finne motivasjon til å utvikle seg vidare når dei arbeider med å ta tak i dei erfaringane dei gjer seg saman med ein ressursperson som har høgare kompetanse innanfor det bestemte feltet (s.43-45). Arbeidet RL2 hadde lagt opp til med modellering viser eit eksempel på nettopp dette.

RL3 dreg fram noko meir generelt når ho skal fortelje om kva skulen har lykkast med, ho meiner at den felles forståinga kollegiet har fått når det gjeld kva som skal til for å lykkast i gode skriveprosessar har vore det mest vellykka. Ho dreg fram at det felles språket dei har fått er ein viktig del av dette. Heile kollegiet har mellom anna jobba med Skrivesirkelen og dei fem prinsippa for god skriveopplæring. At kollegiet utviklar ei felles forståing for

skrivning er heilt avgjerande for den opplevinga elevane vil få av skriveopplæringa. Dette kjem mellom anna fram i det Fjørtoft (2015) skriv om at kollegiet må ha tydeleg avklara kva dei meiner er grunnlaget for god skrivekompetane slik at dei kan gje elevane klare instruksar og forventningar (s. 343-344). Når kollegiet til RL3 har gjort seg kjent med felles modellar for skrivning, betyr det at dei i mykje større grad kan gje elevane skriveoppgåver på ein slik måte at elevane kjenner seg trygge i skrivinga si. At kollegiet har fått ei felles forståing for skrivning, samt eit felles språk dei kan bruke om skrivning, gjer også at det vil vere lettare å arbeide vidare med utviklingsarbeidet. Lærarane har fått ei oppleving av at dei har lært noko saman ved å samarbeide, og nettopp dette er grunnlaget for å kunne arbeide som eit profesjonelt læringsfellesskap (Helstad, 2014, s.71-72).

### **9.3.2 Viktige suksessfaktorar**

I alle intervjuja utfordra eg ressurslærarane på kva dei meiner har vore viktige suksessfaktorarar for det som har vore vellukka gjennom UiU på deira skule. Som eg tidlegare har vore inne på, framheva RL2 og RL3 samarbeidet og støtta frå rektor som viktig, og begge to framhevar dette som viktige suksessfaktorar. RL2 beskriv rektor som ein støttespelar med interesse, engasjement og struktur, men samstundes ein som har sett krav og gjeve ressurslæraren ansvar. RL3 fortel også om ein engasjert rektor som heile tida har vore ein støttespelar og samarbeidspartner i arbeidet. RL2 og RL3 dreg i tillegg fram kollegiet si involvering som ein suksessfaktor. RL2 meiner det var viktig at lærarane var opne for utvikling, medan RL3 meiner det var viktig at kollegaene synte interesse for skrivning. RL1 framhevar interessa frå kollegiet som ein suksessfaktor, men på same tid kjem det fram at ho opplevde samarbeidet og involveringa til både rektor og kollegiet som avgrensande for arbeidet. I starten av kapittelet drøfta eg kring rektor og kollegiet sine roller innanfor UiU, og eg tek difor ikkje opp att dette.

Når det gjeld suksessfaktorar meir konkret rundt skrivning, framhevar RL1 kor viktig det var at kollegiet las felles litteratur slik at dei fekk eit felles språk, det var også ein suksessfaktor at skulen fekk til å endre møtestrukturen sin slik at dei byrja å prate om pedagogikk og skrivning. Det RL1 fortel om her, heng mykje saman med det eg i førre delkapittelet skreiv kring RL3 si historie om kva ho meiner har vore det mest vellykka arbeidet på skulen.



---

RL2 meiner det har vore ein suksessfaktor at norsklærarane ved skulen også underviser i andre fag, og tok med seg skrivekunnskapane sine over i desse faga. Smidt (2010) meiner det er viktig å ta innover seg den rolla norskfaget har som eit metafag der elevane utviklar kunnskap om innhald, form og bruk av ulike tekstar (s. 63-73). Det er ikkje til å stikke under ein stol at norsklærarane tradisjonelt er dei som har hatt mest kunnskap om dei ulike sidene ved skriving, og det er ei styrke at dei kan ta med seg dette over i andre fag dei underviser i. Dette vil også vere med på å gje elevane tryggare forventningar.

RL3 dreg fram Skrivesenteret som ein suksessfaktor, både ved det ho sjølv fekk med seg når ho var på nasjonale samlingar, samt dei nettressursane dei har utvikla som både ho og kollegiet har nytte seg av. Ho legg til at nettressursar frå dei andre kompetansesentra også er ein del av denne suksessfaktoren. Nettbaserte pedagogiske ressursar var eit av dei tre sentrale verkemidla som UiU var bygd opp av. Desse ressursane skulle vere tilgjengelege både på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, og på sidene til dei nasjonale kompetansesentra. Meiniga var at dei skulle vere ei støtte for skulane i undervisninga deira (Utdanningsdirektoratet, 2013). At RL3 beskriv nettopp nettressursane som ein suksessfaktor syner at skulen hennar både har brukt tid på ressursane, og at dei har funne dei nyttige. Det hjelp lite om ressursane ligg tilgjengelege for skulane dersom dei ikkje tek seg tid til å sjå på dei og reflektere over korleis dei kan nyttast.

### 9.3.3 Oppsummering

Kva for suksessfaktorar som er viktige ved skulane vil vere heilt forskjellig frå skule til skule. Både skulekulturen og ei rekke andre faktorar vil spele inn her, mellom anna kva for prioriteringar rektor har gjort for å legge til rette for utviklingsarbeidet. RL3 fortel om den viktige rolla rektor spela som ein suksessfaktor ved hennar skule. I utgangspunktet var det denne personen som var tiltenkt rolla som ressurslærer, men dette vart uaktuelt da vedkommande vart rektor. At rektor ved skulen allereie hadde byrja å setje seg inn i kva skrivesatsinga i UiU innebar, slik at det kunne vere ei støtte for den nye ressurslæraren, må ein kunne anta at betydde mykje for skulen. RL3 fortel om entusiasme i fleire ledd ved skulen, både hjå seg sjølv, hjå kollegiet og hjå rektor. Ho fortel også om eit kollegium der ein kan få inntrykk av at dei har løfta blikket, og at dei på den måten har jobba meir samla og

forstått at det er viktig. RL3 er dessutan ikkje berre oppteken av dei indre faktorane ved skulen, ho dreg også inn både Skrivesenteret og generelt nettressursar frå dei nasjonale kompetansesentra. Dette syner at RL3 og hennar skule kan ha hatt ei anna tilnærming til å drive utviklingsarbeid innanfor skrivning enn det dei to andre ressurslærarane fortel om, sidan dei er mest opptekne av dei indre faktorane ved skulen når dei forklarar kva som har vore positivt.

Både RL2 og RL3 er opptekne av suksessfaktorane og det som har gått bra i UiU gjennom intervjuet. Dei legg ikkje skjul på at det har vore humpar etter vegen, men dei vektlegg ikkje dette mykje. Det som særleg kjem fram som felles faktorar for skulane til RL2 og RL3, er at dei begge framhevar kollegiet og rektor som suksessfaktorar.

Slik eg var inne på i det førre delkapittelet, beskriv RL2 ein situasjon der skulen har kome eit godt stykke på veg når det gjeld å bli betre skrivelærarar. Dette biletet bli forsterka av at ho både trekker fram rektor og kollegiet som suksessfaktorar, og ved at ho har bevisste tankar kring kva rolle norsklærarane ved skulen har hatt. Det arbeidet ho meiner har vore mest vellukka ved skulen, er arbeidet med modellering. Fleire gonger i intervjuet kjem det fram at det har vorte ein ny praksis på skulen når det gjeld modellering, RL2 teiknar eit tydeleg bilete av dette gjennom det ho fortel. Biletet som kjem fram av skulekulturen kan tyde på at det herskar utviklingsorientering og nytenking, noko RL2 også seier sjølv.

Det RL1 fortel om suksessfaktorar skil seg noko meir frå det dei to andre fortel, både ved at rektor ikkje er ein suksessfaktor, ved at kollegiet både har vore til støtte og frustrasjon, og ved korleis ho beskriv det arbeidet som har vore mest vellukka. Der RL2 og RL3 dreg fram arbeid som har skapt endringar i heile kollegiet, dreg RL1 fram eit arbeid som ho seier at har skapt mest endring i norskfaget. At norsklærarane tek innover utviklingsarbeid innanfor skrivning både i større grad enn dei andre kollegane, og at dei gjer det raskare, er ikkje unaturleg. Det treng difor ikkje å vere noko forklaring på at arbeidet ikkje har vore vellukka ved skulen, det kan like gjerne tyde på at det tek tid for kollegiet å ta innover seg den nye kunnskapen slik at dei kan omsetje den i praksis. Det vil ta mange år før ein kan sjå i kor stor grad dei tre skulane har vorte meir bevisste på skrivning, og at dei har hatt ulik fart ut frå start treng ikkje å bety det same som at dei ikkje kan kome like langt over tid.

I kva grad rektor har vore ein suksessfaktor eller ikkje, skil skulen til RL1 tydeleg frå skulane til RL2 og RL3. Dette er kanskje den faktoren der det er tydelegast skilje mellom skulane, sidan rektor var ein av dei viktigaste suksessfaktorane til RL2 og RL3, men heller vart til hinder for god utvikling hjå RL1 både ved at ho ikkje vart inkludert da ho vart utpeika til å vere ressurslærer, og at ho hadde rektorskifte midt inne i UiU.

Det å framheve kva som har gått bra i eit arbeid, og kva ein sjølv har gjort bra, er ikkje alltid like lett. Eg må difor ta høgde for om spørsmåla eg stilte var godt nok formulerte til at intervjuobjekta faktisk fekk fortald om dei viktigaste suksessfaktorane. Eg var oppteken av å fylgje opp dei trådane intervjuobjekta kom med som eg meinte var relevante, på denne måten gjorde eg ei slags analyse undervegs. I metodekapittelet har eg synt til Kvale (2001) som mellom anna framhevar at det er viktig å ikkje sjå analysestadiet isolert, men ta det med undervegs i intervjuet. Kor vidt eg hadde nok merksemd på dette, kan sjølvsagt ha påverka kor mykje intervjuobjekta både fortalde, og kor mykje dei kom på at dei kunne fortelje om suksessfaktorar.

## 10. Konklusjon og avslutning

Etter mange og lange sider om skriving og skuleutvikling, metode, funn og drøftingar er eg snart ved veggens ende for masteroppgåva mi. Hensikta til dette siste kapittelet er å kunne vise eit større oversiktsbilete av det som har kome fram gjennom heile oppgåva, dette vil eg gjere gjennom å kome med ein form for konklusjon på problemstillinga mi: ”I kva grad har UiU gjort lærarane meir bevisste på skriving?”.

Det er ingen av dei tre ressurslærarane som meiner at skulane deira er ferdige med å jobbe med skriving. Alle meiner at kollegia er på veg til å bli betre skrivelærarar, men at det er ein lang veg att. Som eg tidlegare har vore inne på, kan det sjå ut som om dei har hatt noko ulik fart ut frå start. Sidan utviklingsarbeid og skrivearbeid ikkje er nokon spurt, har dei eit langt løp att før det kan målast kor kvar dei er. Det eksisterer heller ikkje noko klart definert målpunkt, eller noko målpunkt i det heile teke. Å arbeide med utviklingsarbeid innanfor skriving, og å arbeide med skriving i klasseromma, er eit kontinuerleg arbeid som må halde fram i det uendelege.

Det er ulikt kva for planar dei tre skulane til ressurslærarane har for å arbeide vidare med skriving, og nettopp i dette ligg det nok ein nøkkel for om dei skal kunne lykkast i arbeidet framover. Ingen av skulane har ein konkret plan, RL1 forklarar at skriving vil bli lagt bort frå møteplanen, men at ho vil ta det med vidare i dei meir uformelle arenaene til kollegaene. RL2 er usikker på kva skulen skal gjere vidare med skriving, mykje var ikkje avklara da intervjuet fann stad, men ho skal ha ei rolle i utviklingsarbeid i framtida og ho meiner skriving bør vere viktig. Skulen til RL3 har heller ingen større konkret plan, men har bestemt seg for å gå vidare med baklengs planlegging, og i tillegg skal småsteget arbeide meir med skriving. At det ser ut som om skulen til RL1 slepp taket i skriving er uheldig fordi dette er ein skule som har brukt lang tid på å starte opp utviklingsarbeidet med skriving, og der det truleg må jobbast kontinuerleg for at lærarane skal få ei felles plattform å jobbe vidare frå. Ein må kunne håpe at leiinga ved alle dei tre skulane ser at utviklingsarbeidet innanfor skriving må halde fram dersom det skal bere frukter i form av betre skriveopplæring for elevane.

Tanken var at eg skulle kome nærare eit svar på problemstillinga mi når det gjeld kva som har skjedd på skulane til dei tre ressurslærarane. Intervjua har gjeve meg innsikt i kva

---

ressurslærarane ved dei tre skulane har opplevd, kva dei meiner har vore viktig, kva for haldningar dei sjølve har hatt og kva for haldningar dei har vorte møtt med frå kollegaene. I tillegg har den teorien eg har framstilt i oppgåva vore med på å gje bevisstheit kring det ressurslærarane fortel om å vere i eit utviklingsarbeid innanfor skriving. Eg meiner at alle dei tre ressurslærarane kan vere stolte av den jobben dei har gjort i kollegia sine, og eg meiner at dei har vore ein viktig faktor for at det faktisk har funne stad ei endring i bevisstheita kring skriving på dei tre skulane. For det har heilt klart skjedd endringar ut frå det ressurslærarane forklarar.

Gjennom det ressurslærarane fortel, er det vanskeleg å førestille seg at lærarane ville vorte like bevisste på skriving utan at skulane hadde vore med i UiU. Dette kjem både av at ressurslærarane fortel om nye måtar å bruke møtetida på, ved å drive pedagogisk samarbeid og utviklingsarbeid, og av at ny kunnskap om skriving har kome inn i kollegia og vore med på å forme dei. UiU gav skulane nyttige reiskap for å forstå korleis dei kunne arbeide som profesjonelle læringsfelleskap, og sjølv om det kan ta noko tid å lære seg å bruke desse reiskapane effektivt nok, fortel alle dei tre ressurslærarane at skulane er på veg. At den nye kunnskapen om skriving har kome inn i kollegia på den måten det har, er eit resultat av måten UiU vart gjennomført på. At skulane har vore ein del av den største skulesatsinga nokon gong i Noreg, har også vore med på å legge trykk på at det skulane har jobba med har vore viktig.

Ressurslærarane fortel at kollegaene deira arbeider meir med skriving, at dei har forstått viktige omgrep som gjeld skriving, at dei har sett seg inn i prinsippa for skriving og at dei har sett seg inn i kva både læreplanen som heilskap og dei ulike fagplanane seier om skriving. Dette vitnar om bevisstheit. Når ein samanliknar dette med utgangspunktet der ressurslærarane fortel om ein stor grad av gamal vane, om redsle for å ta inn skrivearbeid, om lite kunnskap om skriving i læreplanen og fagplanane, og om generelt lite bevisstheit kring skriving, så må ein kunne anta at det har skjedd ei endring ved dei tre skulane. Som eg har vore inne på, er det ein viss skilnad i korleis endringane har vore ved skulane, det er ein skilnad på kor langt dei har kome, og diverre er det truleg også ein skilnad på kor mykje ressursar dei vil bruke på å arbeide med skriving som eit felles satsingsområde i framtida.

Å arbeide med problemstillinga kring skrivearbeidet innanfor UiU har vore eit spennande arbeid som har ført med seg ein kikk inn i ulike arenaer innanfor det som til slutt kan samlast

under omgrepet utviklingsarbeid innanfor skriving. Det kunne vore spennande å halde fram i eit arbeid der eg kunne brukt meire tid og ressursar på å finne ut om skrivesatsinga faktisk har sett varige spor hjå lærarane. Dette måtte i så fall vore eit arbeid som hadde vorte utført over ein lengre tidsperiode, og der både lærarar og elevar hadde vorte brukt som informantar for å sjå om det faktisk har skjedd eit auka læringsutbytte hjå elevane dersom lærarane har endra praksis.

Ressurslærarrolla har vore sentral i oppgåva, sjølv om det ikkje fyrst og fremst var deira utvikling eg var ute etter av å finne ut meir om. Det å sjå at mykje av det ressurslærarane legg fram som vellukka ved arbeidet på skulane faktisk går nærast hand i hanske med den forskinga som er gjort om skriving, og generelt mykje av det som er publisert om skriving i seinare år, tenker eg at er ei stadfesting på at det har vore gjort mykje godt gjennomtenkt arbeid. Ressurslærarane har vore primus motorar for dette, og på same tid har dei stått i ei krevjande rolle som både ein del av kollegiet og som ein ressursperson med høgare kunnskap. Det står respekt av dette, og eg vil avslutte oppgåva med ein heider til det arbeidet dei tre ressurslærarane har utført for å gjere kollegaene sine i stand til å bli meir bevisste skrivelærarar.

---

## Litteraturliste

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg). Lund: Studentlitteratur.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, A.J. og Nome, S. (Red.) *Det nye norskfaget*. (161-188)Oslo: Fagbokforlaget.
- Berge, K.L. og Tønneson, J.L. (2007). Skriveopplæring og skriveforskning for nåtid og framtid. Hvor går veien? I Matre, S. og Hoel, T.L. (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 29-36). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Fjørtoft, H. (2015). Hele skolen skriver. Skolebasert kompetanseutvikling i skrivning som grunnleggende ferdighet. I Kverndokken, K. (Red.) *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 343-357). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Germanten, S. og Bakke, J. (2013). Observasjon. Å innta klasserommet med egne sanser. I (Red.) Brekke, M. og Tiller, T. *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 109- 123) Universitetsforlaget.
- Graham, S. Og Harris, K.R. (2013) Designing an Effective Writing Program. I Graham, S., MacArthur, C.A., Fitzgerald, J. (Red.) *Best practices in writing instruction* (s. 3-25). New York: The Guildford Press.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Hargreaves A. og Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Helstad, K. (2013) *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skrivning i og på tvers av fag* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36829/dravhandling-helstad.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Helstad, K. (2014). Profesjonelle læringsfelleskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. *Bedre skole*, (1), 70-75.

- Howard, U. (2008). History of Writing in the Community. I Bazerman, C. *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (s. 237-254). New York: Laurence Erlbaum.
- Igland, M-A. (2011). Når prat blir skriving og vice versa. Chat som skrivepraksis. I Smidt, J., Tønnesen, E.S. og Aamodtsbakken, B. (Red.), *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn* (179-196). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jacobsen, D.I., (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Kristiansand S.: Høyskoleforlaget.
- Kress, G. (2009). Writing in a world of provisionality. I Vatn, G.Å., Folkvord, I. og Smidt, J. (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 13-47). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kringstad, T. og Kvithyld, T. (2013). Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, (2) 71-79.
- Kunnskapsdepartement. (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. St.meld. nr 11 (2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. (Meld.St. 2010-2011:22) Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Henta frå [https://www.regjeringen.no/contentassets/5a844191f2124118b4f1a74f106a9c63/f-4276-b\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/5a844191f2124118b4f1a74f106a9c63/f-4276-b_web.pdf)
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2009.) *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub.
- Lingås, L.G. (2013). Etikk i veiledning – veiledning i etikk. I (Red) Lingås, L.G. og Olsen, K-R. *Pedagogisk veiledning* (s. 54-64). Gyldendal akademiske.
- Markussen, E., Carlsten, T., Seland, T., og Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet*. Oslo: NIFU.



- 
- Melby, G. og Kvithyld, T. (2011). Norsk lærerens rolle i skriveopplæringa. *Norsklæraren*, (4), 22-27.
- Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD (2011) *Improving lower secondary schools in Norway*. Henta frå <http://www.oecd.org/education/school/48297989.pdf>
- Ottesen, E. og Møller, J. (Red.) (2011). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. Oslo: NIFU STEP.
- Postholm, M.B. (2017). Innledning. I Postholm, M.B., Dahl, Dehlin, E., Engsvik, G., Irgens, E.J., Nordmann, A. Og Strømme A. (Red.) *Ungdomstrinn i utvikling: Skoleutvikling og ledelse: Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. et al. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn\\_i\\_utvikling\\_ntnu\\_sluttrapport\\_desember\\_2017.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf)
- Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling. En review av forskning om hvordan lærere lærer. I (Red) Postholm, M.B. *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-49). Tapir Akademisk Forlag.
- Regjeringen (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. Lagbygging for elevenes læring og motivasjon*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>
- Roland, P. (2015). Hva er implementering. I (Red) Roland, P. og Westergård E. *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, I. (2017). Intervjuundersøkelse blant et utvalg utviklingsveiledere om satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport-3-UiU---nifu-2017.pdf>
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgiving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I Skovholt, K. (red) *Innføring i*

- grunnleggende ferdigheter: Praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 13-54). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skrivesenteret. (s.a.). *Praktisk – Variert – Relevant*. Henta frå <http://www.skrivesenteret.no/prosjekter/prosjekt-ungdomstrinn-i-utvikling/> Lokalisert 20.2.2018.
- Skrivesenteret. (2013). *Skrivesenterets mandat*. Henta frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivesenterets-mandat/> Lokalisert 20.2.2018.
- Smidt, J. (2009). Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. I Haugaløkke, O.K. m.fl. (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (63-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring. *Norsk læreren*, (4), 18-24
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Education Change*, 7:4, 221-258.
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.). *Kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*. Henta frå <https://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i mat og helse*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/MHE1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i naturfag*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Hva sier forskningen?* Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/Hva-sier-forskningen/> Lokalisert 16.5.2017.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*

---

2013-2016. Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-ungdomstrinnet/>

## Vedlegg

Følgjande dokument er lagt ved:

1. Informasjonsskriv til intervjuobjekta.

Tittel: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Finnes det en felles suksessfaktor for ressurslæreres arbeid med å utvikle kompetanse innenfor skriving"

Informasjonsskrivet er utforma på bokmål fordi det vart laga før eg bestemte meg for å skrive oppgåva på nynorsk. Problemstillinga vart også endra noko etter at informasjonsskrivet vart utforma.

2. Intervjuguide

Tittel: Intervjuguide

3. Utdrag frå transkriberte intervju

Tittel: Utdrag av transkriberte intervju

Her har eg teke med eit utdrag frå kvart av intervju. Fullstendige transkriberingar kan utleverast til dei som skal vurdere oppgåva dersom det er behov for det.

4. Godkjenning frå NSD

Tittel: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

NSD er varsla om at leveringsfristen er endret til 15.5.2018, ikkje 15.11.2017 slik det i utgangspunktet var planlagt.

# 1. Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## **«Finnes det en felles suksessfaktor for ressurslæreres arbeid med å utvikle kollegiets kompetanse innenfor skriving?»**

### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med mitt studie i Master i kultur- og språkfagenes didaktikk, med fordypning i norsk didaktikk ved Høyskolen i Innlandet, skriver jeg masteroppgave med arbeidstittelen «Finnes det en felles suksessfaktor for ressurslæreres arbeid med å utvikle kollegiets kompetanse innenfor skriving?». Jeg vil bruke lærere som har fungert eller fungerer som ressurslærere gjennom Ungdomstrinn i utvikling som informanter for å undersøke om det finnes felles suksessfaktorer for å utvikle kompetansen rundt skriving i ulike lærerkollegier. Jeg vil gjerne finne ut av hvordan ressurslærerne har opplevd å være «krumtapper» på veien mot å utvikle kollegiet til bedre skrivelærere. Å arbeide som et profesjonelt læringsfelleskap er en forutsetning for at en skole skal utvikle seg, og at lærerne skal jobbe på lag med hverandre. Jeg vil tro at de fleste ressurslærere har møtt på hindringer, men at de også har noen suksesshistorier på lager. Jeg ønsker å få tak i disse suksesshistoriene, bakgrunnen for dem, og ressurslærernes refleksjoner rundt dem.

Jeg har fått foreslått kandidater til utvalget av Skrivesenteret og av utviklingsveiledere innenfor Ungdomstrinn i utvikling. Du er en av kandidatene som har blitt foreslått.

### **Hva innebærer deltakelse i studie**

**Jeg vil foreta intervju der det blir mulig å få spørsmålene tilsendt på forhånd. Lydfiler fra intervjuene vil bli lagret på lukket server og uten å være indentifisert med personopplysninger. Spørsmålene vil omhandle dine opplevelser av å være ressurslærer for skriving, hva du mener skolen har lykkes med i dette arbeidet, og hvorfor skolen har lykkes.**

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil være den eneste som har tilgang til materialet som blir samlet inn. Jeg vil bruke en koblingsnøkkel slik at opplysningene intervjuobjektene gir, ikke vil bli lagret sammen med personopplysninger. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysninger om kjønn, alder, kommune, skole eller lignende vil ikke bli publisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. I etterkant av at masteroppgaven er levert og eventuelt godkjent, vil alle opplysninger intervjuobjektene har oppgitt bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Kari Anne Skjaak, telefon 97 61 88 47, kari.anne.skjaak@skjaak.kommune.no.

Fungerende veileder er Marte Monsen ved Høyskolen i Innlandet, telefon 62 51 72 33, marte.monsen@inn.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## 2. Intervjuguide

### *Intervjuguide*

- Korleis intervjuobjekta vart valt ut som ressurslærarar, kva bakgrunnskunnskap og erfaring dei hadde med skriving.
  - Korleis vart du tildelt rolla som ressurslærar?
  - Kva visste du om rolla du fekk?
  - Kva var tankane dine om rolla du fekk?
    - Kva såg du som utfordring, og kva såg du som «lettare delar» av jobben?
    - Hadde du tankar om kor vidt du ville ”lykkast” i jobben?
  - Kva for bakgrunnskunnskap og erfaring hadde du med skriving som grunnleggande ferdigheit?
  
- Kva tankar intervjuobjekta hadde om skriving som grunnleggande ferdigheit, som reiskap for å lære, og som ein integrert del i skulefaga på førehand av UiU.
  - Kva visste du om grunnleggande ferdigheiter?
  - Kva tankar hadde du om skriving som grunnleggande ferdigheit?
  - Kva tankar hadde du om skriving som ein reiskap for å lære?
  - Kva tankar hadde du om skriving som ein integrert del i alle skulefag.
  - Var du bevisst på korleis skriveoppgåver vart formulert til elevane, korleis dei vart fylgd opp og korleis du gav respons til elevane.
  
- Kva ståstad hadde skulen når det gjeld skriving som grunnleggande ferdigheit, som reiskap for å lære og som ein integrert del i skulefaga på førehand av UiU.
  - Hadde skulen jobba for å forstå omgrepet grunnleggande ferdigheit, og i så fall på kva måte?
  - Hadde skulen, etter di meining, ei god forståing av kva som blir meint med grunnleggande ferdigheiter?
  - Hadde skulen jobba for å forstå kva skriving som grunnleggande ferdigheit betyr og inneber i faga, i så fall på kva måte?
  - Hadde skulen, etter di meining, ei god forståing av kva som blir meint med skriving som grunnleggande ferdigheit?
  - Hadde du inntrykk av at faglærarane visste kva som stod om skriving som grunnleggande ferdigheit i læreplanen til deira fag?
  - I kva grad hadde skulen, etter di meining, ei oppfatning av at skriving er ein reiskap for læring?
  - Brukte skulen, etter di meining, skriving som ein godt integrert del i skulefaga for å styrke læringa til elevane?

- Etter di meining, var skulen bevisst på korleis skriveoppgåver vart formulert til elevane, korleis dei vart fylde opp og korleis lærarane gav respons til elevane.
  
- Kva meiner intervjuobjekta var viktig lærdom gjennom det Skrivesenteret formidla under ressurslærarsamlingane, og kva rolle meiner dei Skrivesenteret har hatt for dei.
  - Kan du fortelje om ditt inntrykk av det opplegget Skrivesenteret hadde på UiU-samlingane?
  - Kva nytte gav det deg å vere med på sesjonane til Skrivesenteret?
    - Kva meiner du var bra, og kva kunne vore betre?
    - Sakna du noko?
    - Var sesjonane passe konkrete?
    - Gav sesjonane nok grunnkunnskap?
  - Kjende du til Skrivesenteret på førehand? Kva i så fall?
  - Har du nytta deg av Skrivesenteret som ressurscenter etter at du fekk rolla som ressurslærer? På kva måte i så fall?
  - Har du kollegaer som nyttar seg av Skrivesenteret som ressurscenter? På kva måte i så fall?
  
- Korleis har intervjuobjekta jobba for å vekke interesse for skrivning i kollegia, og korleis har dei sett på si eiga rolle som ressurslærarar.
  - Kva var det fyrste du konkret sette i gang med som ressurslærer?
  - Har du hatt bevisste tankar om korleis både du og kollegiet skulle arbeide?
  - Kva for erfaringar gjorde du deg undervegs, som du kanskje ikkje hadde tenkt over på førehand.
  
- Kva for suksessfaktorar vil intervjuobjekta trekke fram frå arbeidet med skrivning, korleis vil dei forklare desse, og kva gjorde at dei vart suksessar.
  - Når du ser attende på arbeidet kollegiet har gjort innan skrivning, kva tykkjer du at har lykkast best og kvifor.
  - Korleis hadde du jobba med dette på førehand?
  - Var det utfordringar knytt til dette arbeidet?
  - Korleis var responsen frå kollegiet?
  - Kva sat de att med av lærdom og erfaring etterpå?
  - Er dette noko du har anbefalt til andre eller vil anbefale andre?
  - Trur du dette kan ha ført til ei endring i kollegiet? På kva måte i så fall?



- 
- Er det fleire suksessfaktorar som er viktige innanfor den skulebaserte kompetanseutviklinga av skrivning, som t.d. lærerane si involvering, rektor sine prioriteringar, tidsbruk og andre faktorar.
    - Er det andre suksessfaktorar du vil peike på, som t.d. korleis lærarane involverte seg, korleis rektor prioriterte, tidsbruk eller heilt andre faktorar?
    - Kva tankar har du om lærarane si involvering?
    - Kva tankar har du om rektor sine prioriteringar, samt måten rektor involverte seg på?
  
  - Kva ståstad skulen har når det gjeld skrivning som grunnleggjande ferdigheit nå etter å ha jobba med skrivning over lengre tid.
    - Meiner du at skulen sin ståstad når det gjeld skrivning som grunnleggjande ferdigheit har endra seg etter UiU? Forklar og utdjup.
    - Kvar meiner du skulen sin ståstad er i dag samanlikna med før UiU?
    - I kva grad meiner du kollegaene dine er gode skrivelærarar nå samanlikna med før UiU?
    - I kva grad trur du kollegaene dine ser på seg sjølve som gode skrivelærarar nå samanlikna med før UiU.
    - Brukar skulen, etter di meining, skrivning som ein godt integrert del i skulefaga for å styrke læringa til elevane nå samanlikna med før UiU?
    - Har du inntrykk av at faglærarane veit kva som står om skrivning som grunnleggjande ferdigheit i læreplanen til deira fag? Har dette endra seg med UiU?
    - Etter di meining, er skulen bevisst på korleis skriveoppgåver vart formulert til elevane, korleis dei vart fylde opp og korleis lærarane gav respons til elevane? Har dett endra seg med UiU?
  
  - I kva grad ressurslærarane sjølv har gått gjennom ei utvikling ved å få ta del i UiU, og kva som utmerka seg som det viktigaste her.
    - Har du ein annan ståstad nå enn før du vart ressurslærer? Forklar.
    - Har dine haldningar til skrivning som grunnleggjande ferdigheit vorte annleis?
    - Kva er det viktigaste du har erfart som ressurslærer?
  
  - Korleis har arbeidet med skrivning blitt implementert på skulen, kva skal skulen gjere for å halde trykket og interessa oppe, også uavhengig av ressurslæraren eller andre sentrale personer.
    - Meiner du at skulen framleis må arbeide for å bli meir bevisste på skrivning som grunnleggjande ferdigheit? Forklar.
    - Skal/har du halde fram som ressurslærer etter at UiU er over? I så fall kva for rolle skal du ha når det gjeld skrivning.

- Ja: Meiner du dette vil vere ei viktig rolle i skulen?
  - Nei: Meiner du at det burde vore på plass ein ressurslærer?
  - Trur du at de greier å halde trykket oppe utan ressurslærer, eventuelt andre sentrale personar?
  - Har skulen ein plan for vidare arbeid med skriving?
    - Ja: Kva går denne planen ut på?
    - Ja: Kva meiner du om planen?
    - Nei: Meiner du skulen bør ha ein plan?
    - Nei: Kva meiner du bør vere med i denne planen?
  - Slik du ser det, ser skulen eller kollegaene dine seg ”ferdige” med temaet skriving? Forklar.
  - Meiner du at skriving som grunnleggande ferdigheit og tankane om skriving for å lære er godt implementert hjå kollegaene dine? Forklar.
- Kva svakheiter ser intervjuobjekta, både når det gjelder UiU, moglegheita til å drive skulebasert kompetanseutvikling innanfor skriving, og i synet på skriving generelt på egen skule.
  - Kva erfaringar har du gjort deg om kva som burde vore annleis med UiU?
  - Kva erfaringar har du gjort deg med å drive skulebasert kompetanseutvikling generelt?
  - Kva erfaringar har du gjort deg med å drive skulebasert kompetanseutvikling innanfor skriving?
  - Kva tykkjer du er dine viktigaste erfaringar når det gjeld utviklinga av kompetansen som skrivelærarar hjå dine egne kollegaer?

---

### 3. Utdrag frå transkriberte intervju

#### Intervju med ressurslærer 1

Ressurslærer 1 = RL1

Intervjuar = I

I: Korleis vart du tildelt rolla som ressurslærer.

RL1: Nei, eg vart spurt av rektor. Han kom og spurte, han spurte ikkje, han sa du skal sa han.

Mm.

I: Ja.

RL1: Det var ingen andre på skulen som vart spurt trur eg. Det var rektor og skuleeigar saman som hadde bestemt det.

I: Mm... kva var dine tankar om den rolla du fekk da.

RL1: Hmm... tanken var jo at eg skulle vere ein ressurs for skriving. Det var jo det eg trudde med ein gong. Og så viste det seg at det endra seg litt undervegs.

I: Mmm... på kva for måte endra det seg?

RL1: Det endra seg slik at når vi byrja å rufse litt i korleis vi underviste så starta vi med mange andre ting fyrst, altså korleis elevar lærer, korleis vi har møta våre, korleis vi kan jobbe for å fremme skriving i det heile teke. Det var så mykje som låg til grunn for at vi ikkje klarte å samarbeide om pedagogisk arbeid på skulen, vi hadde ikkje rutinar på det rett og slett.

I: Øhm... den bakgrunnskunnskapen og den erfaringa som du hadde på førehand med skriving, var den avgjerande for deg i denne rolla?

RL1: Eg trur kanskje meire den erfaringa eg hadde med vurdering, at det var difor at eg skulle jobbe med skriving, eg trur kanskje det var det som låg til grunn for at eg vart ressurslærer. Men eg ser for min eigen del så har jo det at eg har jobba mange år som norsklærer kanskje gjort at eg følte at det var greitt å gå inn i rolla, da til å byrje med.

I: Ja... ehh... kva tankar hadde du om skriving som grunnleggande ferdigheit før du gjekk inn i denne rolla, eller altså i det tidspunktet du fekk denne rolla.

RL1: Eh, nei vi såg vel som skriving som altså korleis vi skulle få det inn i alle fag. Vi tenkte meire det trur eg, enn som grunnleggjande ferdigheit. Så eg trur vi tenke litt feil til å byrje med.

I: Kva visste, kva visste du om grunnleggjande ferdigheiter slik generelt når du seier det du seier der.

RL1: Nei vi hadde nettopp, vi dreiv med mattesatsinga da, og så var denne matte inn i alle fag, så vi tenkte matte som grunnleggande ferdigheit, rekning, og det var da vi tenkte skriving og lesing som grunnleggjande ferdigheiter, det var det, for å få, vi hadde nettopp jobba med læreplanane for å få inn grunnleggjande ferdigheiter i alle fag og korleis vi jobba med dei for å bevisstgjere oss sjølve litt. Så det hadde vi jobba med før dette starta.

I: Trur du at du hadde eit anna syn enn det kollegiet generelt hadde.

RL1: Nei, ikkje på dette med grunnleggjande ferdigheiter generelt, men korleis ein jobbar med skriving spesielt, det trur eg.

I: På kva måte da?

RL1: Nei, litt dette her at ehh... korleis ein jobbar med skriving, altså... eg trur mange kollegaer tenkte skriving i alle fag, og bare vi skriv, eg kan gje dei ein rapport, eg kan gje dei ein..., ja, eg kan gje dei noko som vi har skrive, men kvaliteten på skrivinga og korleis ein legg opp skriving, det trur eg mange ikkje tenkte på. Eg trur dei prøvde å dekke seg bak dette at nå har vi hatt skriving som grunnleggande ferdigheit. Mm...

## **Intervju med ressurslærer 2**

Ressurslærer 2 = RL2

Intervjuar = I

I: Korleis vart du tildelt rolla som ressurslærer.

RL2: Eh... det vart utlyst stilling her på huset, lokalt på huset, med ei frist, så da søkte eg, og så var det to søkarar til stillinga, og så vart begge to innkalla til intervju, og så fekk eg den basert på intervjuet da. Ja.

I: Ja. Kva var dine tankar om den rolla du fekk.

RL2: Eh... da... da eg fekk rolla så gleda eg meg veldig, eg har alltid vore veldig... eg likar å jobbe med ting som gjer at ein kan bli inspirert da, slik at akkurat da så var det ein periode der eg hadde jobba tre år med ei klasse som var veldig krevjande og eg hadde gjort meg opp mange tankar om ting, så eg syntes ting var veldig tungt og vanskelig, og følte at eg trengte å bli inspirert. Og så hadde eg jo to små heime da, som kravde litt og så var eg ganske sliten. Og så følte eg liksom litt det der at ah... eg følte at ah... det må skje noe, eg følte at eg trengte litt sånn, å utvikle meg, noko som... eg følte at eg trengte noko som kunne fylle på meg litt og litt sånn få meg til å utvikle meg litt og gjøre meg litt inspirert da. Så... det var jo derfor eg søkte... og når eg fekk rolla så, eg var jo ganske engasjert ikkje sant, dette her med

---

skrivning, eg tenkte jo mykje på det med skrivning, at... at... kor viktig det var å få alle lærarane til å jobbe med skrivning, at det var liksom ein av dei tankane eg hadde, det å få alle til å skjønne at viss vi skal få opp eh... eksamensresultata våre i 10., så kan ikkje berre norsklærarane gjere jobben, men alle saman må bidra, alle saman må få elevane til å skrive, og jobbe med skrivning. Så det var på ein måte det eg tenkte da. Eh... Men så fekk... men så blir det jo litt sånn at... vi... hadde veldig behov for å jobbe med vurdering for læring. Sånn at vi starta jo der, så det var ikkje skrivning det fyrste året, så eg sat jo eigentleg og venta da, klødde litt i fingrane etter å få jobbe med skrivning, men samtidig så var det året veldig veldig nyttig... og viktig. Og eg trur at det hadde kanskje vorte vanskelegare å jobbe med den skrivinga etterpå viss ikkje vi hadde hatt den vurdering for læring fyrst, fordi den lagde jo mykje slik bevisstheitsendring og haldningar og tankar i forhold til vurdering som var viktig å ta med seg inn i arbeidet med skrivning da. Så eg trur kanskje at, så det... det var nok lurt at det ble slik.

I: Så da danna du på ein måte grunnlaget ved at de starta med vurdering for læring og så gjekk meir spesifikt inn i skrivning?

RL2: Ja. Eg vil på ein måte seie det, at... pluss at eg trur det var lettare å få med seg alle da, fordi at det var veldig mange som sa det at viss vi hadde starta med skrivning, de var ikkje motiverte for det, de følte at det, at det ikkje angjekk dei på ein måte heilt. Medan vurdering for læring var noko alle var motivert for, og alle ynskte å ha det, alle følte seg liksom at de ønsket å utvikle seg innan det, og... og at det, de følte at det var noko som angjekk dei da. Så eg trur at vi fekk kopla på fleire inn i Uiu-prosjektet ved å starte med vurdering for læring. Så... eg trur at hadde vi starta rett på skrivning, så trur eg ikkje vi hadde klart å kople på så mange... frå starten.

I: Mm. Ja, men, eh... kva slags bakgrunnskunnskap og erfaring hadde du med skrivning som grunnleggande ferdigheit før du starta opp som ressurslærer?

RL2: Ikkje så veldig mykje anna enn gjennom mitt eige fag da, ja, det var liksom gjennom mine egne fagbriller eigentleg.

I: Ja, for du er norsklærer i botn.

### **Intervju med ressurslærer 3**

Ressurslærer 3 = RL3

Intervjuar = I

I: Ja, da startar vi opp. Eh, fyrst, korleis vart du valt ut som ressurslærer?

RL3: Eh, altså det var slik her at eh... fyrste runde så hadde vi ein annan rektor, og han spurde om eg ikkje kunne søke på dette her, men da, da vart eg, da hadde eg akkurat avslutta som leder av (namnet på ei matematikksatsing). Så tenkte eg at nei nå trur eg kanskje at nokon annan kan... sjølv om eg tykte det var interessant så tenkte eg eigentleg at nei dette der det kan vente litt nå. Men så skifta vi rektor, og så var det han som eigentleg var Uiu-lærer, og så klarte han eigentleg å si... overtale meg til at å i alle fall reise på fyrste samling, og da vart det berre slik eigentleg, så det var ikkje det at eg var uinteressert, men det var littegrann tilfeldigheiter i alle fall at det vart slik her da.

I: Kva visste du om rolla du fekk på førehand da?

RL3: Ingenting. Ha-ha. Det kan eg i alle fall seie.

I: Kva var tankane du hadde rundt rolla da, når du fekk...

RL3: Nei, altså det som var, var jo det at ein sklei slik sidelengs inn i det på ein måte, så i fyrsten når eg var med, så var eg eigentleg berre med for å få med meg kursa, eg visste ikkje, det var vel eigentleg ganske lenge eg ikkje visste at eg skulle ha den rolla, før det vart slik da. Eh... før det vart bestemt, så... eh... men altså slik generelt sett så tenker eg at den rolla er ikkje noko som passar meg dårleg heller slik eigentleg fordi, eh... i forbindelse med det matematikkprosjektet, så var jo det... eh... gjekk jo det relativt bra da. Det... så... eg tykkjer på ein måte at det er veldig interessant å eh... både liksom setje seg inn i forskning og på ein måte finne ut kva som er det beste og samtidig prøve å dra med seg dei andre på det, det tykkjer eg er ein morosam jobb da.

I: Mm... Bra. Eh... men når det gjeld skriving da, kva for bakgrunnskunnskap og erfaring hadde du med det?

RL3: Nei altså, eg er jo ikkje norsklærer slik sett. Eh... og det er klart at eh... ein har jo eh... når det gjeld skriving, vi har jo skrive mykje i naturfag og slik, og, og eg tykkjer det er moro å skrive sjølv også da. Så eh, eh... nei ikkje noko meir enn ein vanleg lærar på ein måte, så eg har hatt ganske slik bratt læringskurve og lese ganske mykje om skriving, og det har vore veldig moro.

I: For du har ikkje norsk i fagkretsen din, og underviser ikkje i det?

RL3: Nei, eg har naturfag, matte og samfunnsfag.

I: Ja. Mm... Men når det gjeld grunnleggande ferdigheiter, visste du mykje om det før du tok til som ressurslærer? Generelle grunnleggande ferdigheiter?

RL3: Ja eg trur, vi har sett ein del på det med grunnleggande ferdigheiter, og jobba kanskje ein del med det i forhold til liksom, vi har sett på det i forbindelse med nasjonale prøver for eksempel, vi har sett, ja vi har hatt veldig fokus på dette med lesing i ein periode, og

eigentleg littegrann i forbindelse med matematikksatsinga også, med grunnleggande ferdigheit rekning. Så kanskje ein del eh... kunne kanskje ein del om det.

I: Eh. Visste du mykje om skriving som grunnleggande ferdigheit?

RL3: Eg trur det var det eg kanskje visste minst om nesten, trur eg. Av dei... eller, ja.

I: Ja, ja. Eh...

RL3: Sjølv om eg sjølv sagt har lese det, det er ikkje det, med dei forskjellige faga og slik så, eigentleg kanskje der eg følte meg mest på tynn is sjølv. Eigentleg.

I: Det er jo spennande da.

RL3: Ja, eigentleg nokså.

## 4. Godkjenning frå NSD



Marte Monsen  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap - HiHM Høgskolen i Innlandet

2418 ELVERUM

Vår dato: 29.05.2017

Vår ref: 54181 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.04.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

54181	<i>Finnes det en felles suksessfaktor for ressurslæreres arbeid med å utvikle kollegiets kompetanse innenfor skriving?</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marte Monsen
Student	Kari Anne Skjaak

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

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



Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kari Anne Skjaak [kari.anne.skjaak@skjaak.kommune.no](mailto:kari.anne.skjaak@skjaak.kommune.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 54181

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Høgskolen i Innlandet sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi vil ikke anbefale lagring av data på arbeidsplassen til studenten. Data bør lagres i systemer innenfor høgskolen sin kontroll. Lagring på server ved arbeidsplassen må avklares med Høgskolen i Innlandet. Høgskolen er ansvarlig for at personopplysningene behandles på en sikker måte gjennom hele prosessen.

Forventet prosjektslutt er 15.11.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak