

Henning Fjørtoft

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5867>

Å tenke sammen om undervisning. Utvikling av en intervensjon for læreres læring.

Sammendrag

Leseundervisning i skolen har tradisjonelt vært gjenstand for stor interesse og stadige reformforsøk. I norsk sammenheng har skolepolitiske satsninger på lesing ofte fulgt den såkalte kaskademodellen, der kunnskap skal «fylles på» og «spres» i skolesystemet. Selv om kaskademodellen er kostnadseffektiv og kan nå mange lærere på kort tid, har den også blitt kritisert for å være mangelfull. De siste årene har derfor norske skolemyndigheter tatt i bruk en skolebasert tilnærming til reform av leseundervisningen. Imidlertid fins det få tilgjengelig verktøy som kan støtte læreres tenkning og beslutninger i slike reformprosesser. Denne artikkelen anlegger en design-basert tilnærming og beskriver utviklingen av en intervensjon for å støtte læreres tenkning om leseundervisning i åtte grunnskoler som har deltatt i skolebaserte leseprosjekter. Artikkelen viser hvordan intervensjonen pedagogisk loppemarked kan støtte lærerne i å ta beslutninger om problematiske aspekter og utvikle kollektiv kunnskap lokalt. I overgangen fra en kunnskapsformidlende «påfyll-og-spredning»-modell til utviklingen av lokal kunnskap gjennom skolebaserte prosesser kan en slik intervensjon bidra til sterkere sammenheng i leseundervisningen og identifisering av eksisterende praksiser med uønsket virkning.

Nøkkelord: leseundervisning, intervensjon, design-basert forskning, sosiokognitiv, skoleutvikling

Thinking together about teaching. Developing an intervention for teacher learning

Abstract

School reading instruction has traditionally been the subject of great interest and continuous reforms. In the Norwegian context, such reforms have often used a cascade model approach, with knowledge being introduced into and then dispersed throughout the school system. Although this model is cost-effective and can reach many teachers over a short period of time, it has been criticized. In recent years, Norwegian educational authorities have therefore adopted a

school-based strategy for reading instruction reform. However, there are few available tools to support teacher thinking and decision-making in such reforms. Using a design-based approach, this article describes the development of an intervention supporting teachers' learning about reading instruction in eight lower secondary schools participating in school-based reading projects. The article shows how an educational garage sale types of intervention can support teacher decision-making in problematic areas and contribute to the development of shared local knowledge. As policies shift from cascade model approaches to the development of local knowledge through school-based projects, this intervention may improve coherence in reading instruction and contribute to the identification of existing practices that have undesirable effects.

Keywords: reading instruction, intervention, design-based research, sociocognitive, professional development

1. Reform av leseundervisning – bare påfyll og spredning?

Leseundervisning i skolen har tradisjonelt vært gjenstand for stor interesse og stadige reformforsøk. I nyere tid krever innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 at alle lærere integrerer lesing som grunnleggende ferdighet i sine fag (Kunnskapsdepartementet, 2006). Imidlertid har lesesatsninger i norsk skole ofte vektlagt isolerte dimensjoner av lesing, som for eksempel lesemotivasjon eller mengdelesing (Buland, Dahl, Finbak, & Havn, 2008). Skolepolitiske satsninger på lesing har dessuten ofte fulgt den såkalte kaskademodellen (Hayes, 2000), der kunnskap skal «fylles på» og «spres» i organisasjonen. Selv om kaskademodellen er kostnadseffektiv og kan nå mange lærere på kort tid (Bett, 2016), har den blitt kritisert for å fremme et teknisk syn på undervisning som et sett med kunnskaper og ferdigheter som kan overføres, for å ignorere underliggende holdninger og verdier, og for å prioritere overføring av informasjon heller enn mer grunnleggende endringer i undervisningen (Kennedy, 2005).

De siste årene har norske skolemyndigheter adoptert en skolebasert tilnærming til reform av leseundervisningen. Slike satsninger er definert som utviklingsprosesser på egen arbeidsplass der alle ansatte deltar, og der hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskaper, ferdigheter og holdninger innen læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016). Til forskjell fra kaskademodellen er skolebaserte prosjekter orientert mot praksisutøvernes eksisterende kunnskap og lokale behov. I den norske satsningen på skolebasert kompetanseutvikling i perioden 2013-2017 var lesing ett av innsatsområdene sammen med regning, skriving, vurdering og klasseledelse.

Skoleutvikling bør ikke ha som mål at lærere har identiske kunnskaper og ferdigheter, men heller at de utvikler et felles reservoar av ulike kunnskaper for

å forstå utfordringer i undervisningen, teste hypoteser og løse problemer (Lai & McNaughton, 2016). Selv om den norske litteraturen om *gjennomføringen* av leseundervisning er fyldig, også etter den siste læreplanreformen (se f.eks. Kverndokken, 2012; Lundetræ & Tønnessen, 2014; Skaftun & Michelsen, 2017; Skaftun, Uppstad, & Solheim, 2014), er det imidlertid publisert relativt lite om hvordan lærere kan *samarbeide* om å videreutvikle leseundervisningen. Til tross for de mange eksemplene på klasseromspraksiser, fins det altså få studier av læreres organisasjonslæringspraksiser. Det er derfor behov for kunnskap om hvordan leseundervisningen kan utvikles og integreres i læreres eksisterende praksis.

Denne artikkelen beskriver utviklingen av en intervensjon for å støtte læreres læring om leseundervisning basert på resultater fra åtte skoler med ungdomstrinn. Artikkelen viser hvordan en design-basert tilnærming (Anderson & Shattuck, 2012) kan utvikle kollektiv kunnskap om lesing. Målet med intervensjonen er å synliggjøre lærernes undervisningsrepertoar og begreper om lesing, samt å støtte lærerne i å ta felles beslutninger. Studien søker å besvare følgende forskningsspørsmål: Hvordan kan en kortvarig intervensjon støtte læreres felles tenking om leseundervisning som del av en lengre skoleutviklingsprosess? Først presenterer jeg læreres læring om leseundervisning som sosiokognitivt fenomen. Deretter beskriver jeg studiens kontekst og deltakere, selve intervensjonen, samt studiens datagrunnlag, analysestrategier og resultater. Til slutt diskuterer jeg hvordan intervensjonen kan støtte utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap i leseundervisningen.

Sosiokognitive perspektiver på leseundervisning

Sosiokognitiv teori fremhever at en gruppe kan ha kognitive egenskaper som skiller seg fra enkeltindividene (Hutchins, 2000). Lærere anvender et bredt sett med artefakter, verktøy og teknologier for å støtte elevene i leseundervisningen (Gomez, Schieble, Curwood, & Hassett, 2010), for eksempel kartleggingsprøver, lærebøker, teoretiske rammeverk og digital teknologi. Slike verktøy anvendes ofte i samarbeid med andre lærere og bidrar til strukturering av undervisningen eller oppfølging av enkeltelever. Læreres læring kan derfor karakteriseres som et sosialt og situert fenomen, der læringen finner sted mellom individer, andre personer og ulike medierende artefakter (Engeström, 2001; Lave & Wenger, 1991; Putnam & Borko, 2000; Vygotsky, 1978).

Skoleutvikling bør ta hensyn til lærernes eksisterende kollektive kunnskap, støtte utviklingen av lærernes profesjonelle autonomi og skolens kapasitet for endring, og utfordre eksisterende antakelser (Kennedy, 2005; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). Opfer og Pedder (2011) beskriver forholdet mellom kollektive antakelser og individuelle læreres undervisning som gjensidig og dynamisk: Praksiser og strukturer i skolen forsterker kollektive antakelser på gjensidig vis, og den kollektive kapasiteten i skolen styrkes på lignende vis av at skolens samlede holdning til læring både påvirker og er påvirket av den

individuelle lærers holdning (s. 393). Lærere spiller derfor en dynamisk rolle i skoleutvikling: De skal ikke bare implementere skolepolitiske reformer, men også transformere nye ideer gjennom undervisningen (Coburn & Woulfin, 2012) ved å konstruere felles forståelser, avgjøre hvilke politiske budskap de skal forfølge i praksis, og forhandle med sine kolleger om de tekniske og praktiske detaljene i implementeringen (Coburn, 2001). Dette skjer i en prosess der lærerne skal tilegne seg nye ideer samtidig som de også skal oppgi eldre tilnærminger (Kennedy, 2016).

Selv om lærere samarbeider daglig om aktiviteter, prosedyrer og innsikter i læring, artikulerer de imidlertid sjelden de underliggende formålene eller begrunnelsene for disse (Loughran, Mulhall, & Berry, 2004). Som Ash mfl. (2008) påpeker, kan forholdet mellom forskning og praksis i leseundervisning ofte være preget av inkonsistens: Selv om lærere observerer at visse undervisningspraksiser får negative konsekvenser for visse elever, kan det være vanskelig for dem å se hvordan undervisningen bør endres. For eksempel har ulike varianter av høytlesing i full klasse (eng. round robin reading) blitt kritisert av flere årsaker: Hver elev leser korte passasjer; stadige forstyrrelser kan føre til svak flyt, hemme automatisering av leseferdigheter og svekke elevens sosiale og emosjonelle utvikling (Ash mfl., 2008). Et sosiokognitivt perspektiv på utvikling av leseundervisningen innebærer derfor å undersøke hvordan diskrepanser mellom læreres praksis og anbefalinger i policy eller forskning blir diskutert og håndtert.

Selv om det ikke finnes en felles teori for hvordan læreres læring bør foregå (Kennedy, 2016), bør et mål for kollektive prosesser likevel være felles konstruksjon av lokal kunnskap (Cochran-Smith & Lytle, 2009). En opplevelse av dissonans eller manglende likevekt i en organisasjon kan være et produktivt utgangspunkt for utvikling (Opfer & Pedder, 2011). Empiriske studier har vist at læreres tause forståelse av lesing og skriving i fagene kan gjøres eksplisitt gjennom å undersøke og diskutere egne undervisningspraksiser (Shanahan & Tochelli, 2014). Når flere lærere forsterker de samme teoretiske grunnprinsippene på tvers av fag, kan opplæringen karakteriseres som konseptuelt koherent (Grossman, 1990, s. 135): Elevene erfarer at de samme ideene artikuleres i ulike sammenhenger og gjennom forskjellige aktiviteter. Motsatt vil konseptuell fragmentering innebære at elevene erfarer forholdet mellom ulike lærere eller fag som konfliktfylt, slik at de tvinges til å ta stilling til hva de selv liker best eller velger å tro på. En slik «profesjonell teoretisering» (Ertsas & Irgens, 2016) kan sette lærere i stand til å utvikle seg kontinuerlig uten at de blir bundet av hverdagserfaringer på den ene siden eller vitenskapelige teorier og politiske reformidéer på den andre.

2. Metodologi og forskningsdesign

Design-baserte tilnærminger til læreres læring

Flere har anbefalt at man bør erstatte implementering av ferdige programmer «som virker» med kunnskap om gode designprinsipper og -praksiser i utviklingen av læreres læringsfellesskap og i skoleutviklingsprosesser (Bredeson, 2003; Hill, Beisiegel & Jacob, 2013). Bredeson (2003) foreslår for eksempel at lærere og ledere arrangerer et pedagogisk loppemarked («educational garage sale») der de tenker over hva de vil beholde eller kvitte seg med i sin skolekultur. Ifølge Bredeson er formålet å hjelpe «individuals and organizations identify old ideas, routines, structures, and frameworks that no longer fit or work in the organization» (s. 53) samt å bygge felles forståelse, mening og profesjonell identitet gjennom refleksjon og samtale.

Ulike varianter av denne intervensjonen har blitt anvendt i norsk sammenheng. Skrøvset (udatert) beskriver pedagogisk loppemarked som en «rengjøring» der undervisningsmetoder og andre pedagogiske elementer sorteres i ulike kategorier som «pedagogisk museum» (elementer som har mistet sin betydning), «salg eller bytte» (verdifulle elementer som andre kan ha nytte av), og «forgiftet avfall» (elementer som aldri burde ha vært implementert i skolen). Intervensjonen har blant annet blitt anvendt i skolelederutvikling i Danmark og Norge (Ballo, Moos, Næss & Ulholm, 2006, s. 66, 135), et utviklingsprogram for skoleeiere i Nord-Norge (Hartman, Rotvold, & Schjølberg, 2015; Næss, 2016) og i satsningen Ungdomstrinn i utvikling (Dons, Strømman, & Klemp, 2016, s. 158). Selv om loppemarkedet har hatt en viss utbredning, har den imidlertid ikke vært gjenstand for mer systematiske beskrivelser eller utviklingsforsøk. Varianten som blir utprøvd her, er en videreutvikling av beskrivelsene hos Bredeson, Skrøvset og Næss.

Siden Bredeson foreslo sin variant av pedagogisk loppemarked, har forskningen på design-baserte tilnærminger i utdanning vokst betydelig. Design-basert forskning (design-based research) tar utgangspunkt i et sentralt problem som den søker å løse i en reell utdanningskontekst gjennom utforming og utprøving av intervensjoner. Design-basert forskning har som regel et dobbelt formål: 1) økt teoretisk forståelse for et fenomen, og 2) utvikling av en intervensjon som skal anvendes i en autentisk setting (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2013). Metoden er karakterisert ved prosesser der data samles inn kontinuerlig for å evaluere en intervensjon og tilpasse den til lokale behov (Bradley & Reinking, 2011). Slike prosesser resulterer i utvikling av prinsipper for videre anvendelse og utvikling av intervensjonen, (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2013).

Troverdigheten til design-basert forskning styrkes gjennom retrospektiv og systematisk analyse av prosessen, gjennom den teoretiske innrammingen av analysen og gjennom tydeliggjøring av kriterier, datatyper og tolkninger; i tillegg kan lokale praksisnære innovasjoner sammenlignes med overordnede

teoretiske anbefalinger (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003). Design-basert forskning har ofte blitt anvendt i grunnskole og videregående opplæring, samt innenfor utdanningsteknologi (Anderson & Shattuck, 2012), men er i mindre grad anvendt i forskning på voksnes læring og organisasjonslæring.

Kontekst for studien

Studien ble gjennomført i åtte norske skoler som del av den nasjonale satsningen Ungdomstrinn i utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Alle skoler i satsningen fikk tilgang til et teoretisk bakgrunnsdokument om lesing på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, udatert) samt ressurser som filmer og nettsteder med informasjon om leseundervisning på dette trinnet i utdanningsløpet. Dette materialet utgjorde det teoretiske rammeverket for satsningen som helhet. Satsningen ble ikke fulgt i detalj av følgeforskning, men er beskrevet i rapporter og andre publikasjoner (se f.eks. Bjørnsrud, 2016; Dahl, Engvik, Fjørtoft, Postholm & Wæge, 2013; Markussen, Carlsten, Seland, & Sjaastad, 2015; Postholm mfl., 2013; Seland, udatert; Sjaastad, udatert). De åtte skolene deltok puljevis i satsningen, og utviklingen av intervensjonen som skal beskrives her, foregikk i en periode på til sammen tre år. På hver skole som deltok, ble det etablert en lokal ressursgruppe som bestod av skoleledere samt utvalgte lærere. Ressursgruppen hadde ansvar for å koordinere det lokale arbeidet i satsningen.

Beskrivelse av intervensjonen

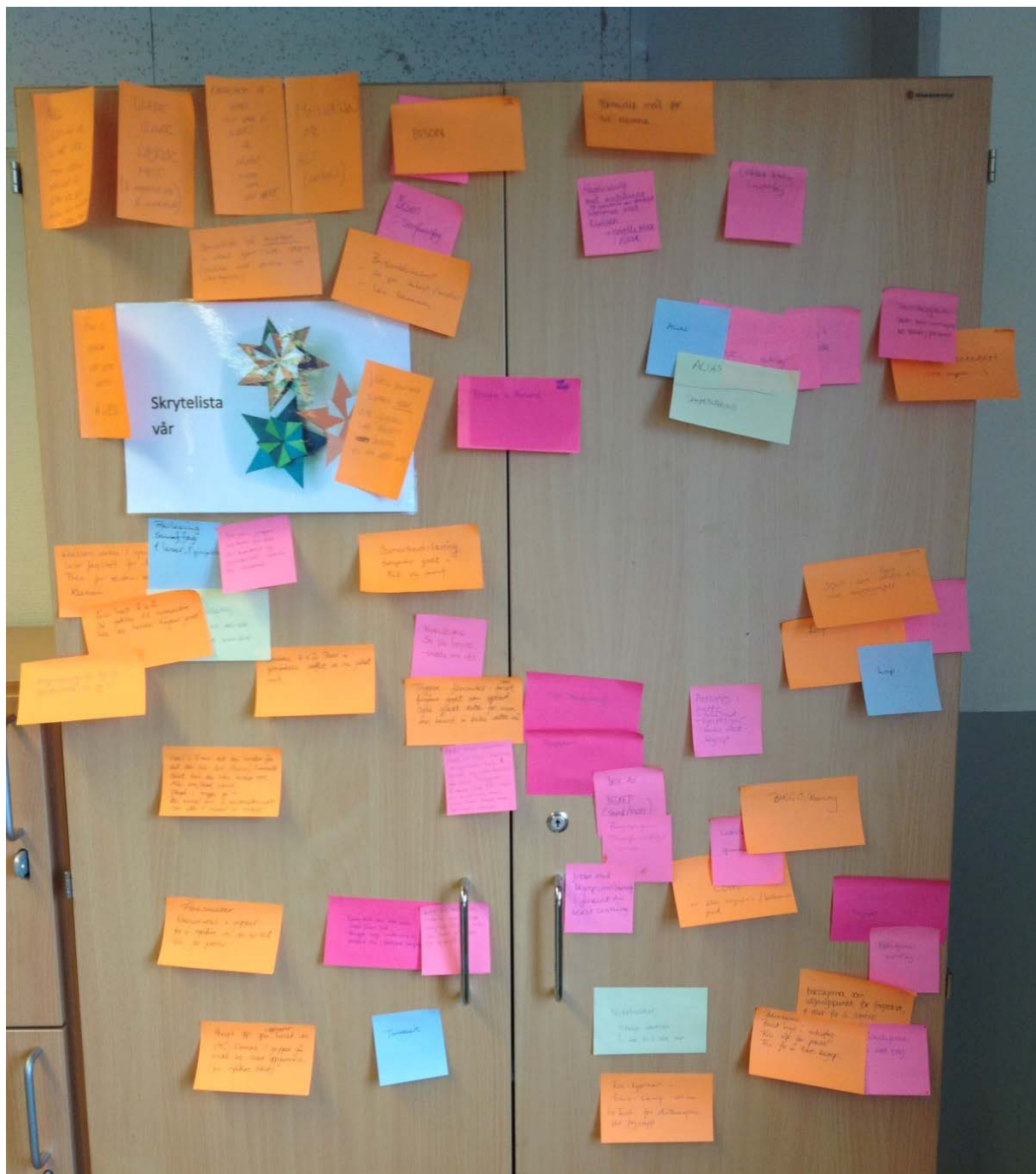
Intervensjonen bestod av to faser: idémyldring og kategorisering. Først idémyldret lærere med ulik fagbakgrunn i grupper på tre til seks deltakere. I idémyldringsfasen ble lærerne bedt om å skrive ned 1) ulike leseundervisningspraksiser som de kjente til eller som de hadde hørt om, og 2) ulike begreper knyttet til leseundervisning. Formålet var å synliggjøre undervisningspraksiser og underliggende teoretiske begrep. For eksempel var noen lærere interessert i begrep som metakognisjon og forkunnskaper. Disse teoretiske begrepene ble brukt i det teoretiske bakgrunnsdokumentet i satsningen. Langt de fleste eksemplene var likevel konkrete klasseromsaktiviteter som lesestrategier (for eksempel venndiagram, BISON og styrkenotat) og mer idiosynkratiske praksiser (for eksempel «headdraining» og «oppdragsbasert» lesing). Idémyldringsfasen synliggjorde med andre ord individuelle læreres kunnskapsgrunnlag og repertoar, og gjorde det tilgjengelig for kolleger og ledere.

I den andre fasen ble lærerne bedt om å kategorisere praksiser og begrep. Denne fasen var todelt: Først kategoriserte lærerne praksiser og begrep i fem «loppemarkedboder» (se tabell 1). For eksempel skulle lærerne plassere praksiser og begrep de kjente til og anvendte selv i Skrytelisten (se figur 1). Kunnskap om begrep og praksiser fra tidligere satsninger om lesing skulle

derimot plasseres i boden Det glemte bakrommet. Så konstruerte lærerne en felles oversikt med eksempler fra alle bodene. Lærerne ble oppfordret til å kategorisere begrep og praksiser på måter som ga mening for dem med tilhørende overskrifter. Tabell 2 viser et slikt eksempel på lærernes kategorisering. Det forekom flere tilfeller av motstridende kategorisering, noe som gjorde det nødvendig at lærerne utdypet og begrunnet sine valg. For eksempel viser tabell 2 at en gruppe lærere plasserte «lese i fagboka og gjøre oppgaver» i spesialavfall. Dette skal neppe tolkes som en fullstendig avvisning av lærebøker og arbeidsoppgaver, men bør heller forstås som en selvkritisk holdning til ensidig eller ureflektert bruk av lærebøker.

Tabell 1: De fem loppemarkedbodene i pedagogisk loppemarked

Skrytelista	Begrep og praksiser som er en del av vår undervisning i dag, og som vi er fornøyde med.
Idéhjørnet	Begrep og praksiser som vi kjenner til, men ikke har prøvd selv. Disse vil vi gjerne prøve ut.
Det glemte bakrommet	Begrep og praksiser som var en del av undervisningen tidligere, men som har forsvunnet. Disse kan vi hente frem og granske med nye øyne.
Søppelbøtta	Begrep og praksiser som har vært en del av undervisningen, men som ikke har fungert.
Spesialavfall	Begrep og praksiser som kan være direkte skadelige for lærere eller elever, og som ikke skal være en del av undervisningen.



Figur 1: Skrytelista fra en skole

Tabell 2: Eksempel på resultat fra loppemarkedintervensjonen fra en skole med lærernes egne grupperinger av begrep og praksiser

Skrytelista	Idéhjørnet	Det glemte bakrommet	Søppelbøtta	Spesialavfall
<p>Fremføring rollespill lage instruksjons- video</p> <p>Førlesing bilderebus ordsky aktivisere forkunnskaper i plenum BISON</p> <p>Puslespill «the Puzzle» puslespill-metoden i KRLE-faget</p> <p>Leseaktivitet underveis symboltegning padlet høytlesning av lærer</p> <p>Leseinstruksjoner trinnvis lærerstyrt lesing av ukjent tekst lydfil stillelesing styrkenotat</p> <p>Etterlesing digitalt tankekart begrepsbank boksskjema leseloop journal i naturfag</p> <p>Elevinvolving litterære samtaler oppdragsbasert mellom trinn elever lager, gjennomfører og evaluerer prøver elev som hjelpelærer i egen klasse</p> <p>Diverse musikk- opplevelsesstund suggesjonstog «headdraining» ukesjekk med Kahoot</p>	<p>Begrep lese kort tekst, finne 5 ord du forstår, diskutere i plenum</p> <p>Variasjon lese et case og reflektere bruke flere bøker/kilder i samme klasse programmering</p> <p>Samarbeid liten gruppe leser høyt sammen for å bruke egen stemme</p>	<p>Leseprosess høytlesning av lærer oppsummering av innhold oppklaring av begrep læreren forteller høytlesning i grupper (elever leser for hverandre) «tongue twisters»</p> <p>Organisering av leseprosess tankekart for å få struktur strukturerte tankekart som leseleksje (organisere stoffet mens man leser) responsgruppe (lese og samtale om teksten)</p> <p>Varierte arbeidsmåter dra på tur (tog, skog, andre arenaer) la elevene få prøven tre dager før gi et sammendrag av en tekst som tegneserie undersøkende matematikk overraskende anslag til tema utenatleting</p>	<p>Presentasjon bruk av manus i fremføring kopiere og bruke tekst ukritisk som eleven ikke har produsert selv</p> <p>Formell kartlegging lesetester</p> <p>Strategier lese og gjøre oppgaver i boka høytlesning foran klassen tankekart</p>	<p>Lese og løse oppgaver lese i fagboka og gjøre oppgaver</p> <p>Wikipedia å bruke Wikipedia som kilde skaper ofte mer misforståelse enn forståelse</p> <p>Høytlesning elever leser høyt fra fagtekst i klassen en og en</p>

Datagrunnlag og analyse

Primærdata i studien er resultatene fra de pedagogiske loppemarkedene, som ble generert som del av gjennomføringen av intervensjonen. Jeg samlet inn og analyserte resultatene både for å videreutvikle intervensjonen og for å utforske hvordan intervensjonen påvirket kollektive beslutningsprosesser på skolene. Primærdataene ble også anvendt av lærere og skoleledere som grunnlag for den videre skoleutviklingsprosessen. Sekundærdata er feltnotater og opptak fra møter med skolenes ressursgrupper. Disse dataene ble samlet inn kontinuerlig gjennom utprøvingen av intervensjonen.

Jeg analyserte datamaterialet med en fortolkende tilnærming (Levitt, 2015) og en analysestrategi basert på prinsipper fra Grounded theory (Corbin & Strauss, 2008). Først skrev jeg analytiske notater (Saldaña, 2015) for hver av loppemarkedbodene der jeg vurderte innholdet i datamaterialet fra ulike skoler for å reflektere over hva de kunne bety for meg og for lærerne, og for å identifisere mønstre i materialet. En slik kodeprosess beskrives av Saldaña (2015) som en heuristisk og syklisk arbeidsform, der forskeren forsøker å fange essensielle elementer i en beskrivelse av mønstre (s. 8). Kodeprosessen bestod av to stadier: et første stadium der jeg identifiserte mønstre innenfor de ulike loppemarkedbodene, og et andre stadium der jeg sammenfattet disse mønstrene i fem overordnede kategorier: organisering, strategier og praksiser, vurdering, læreres læring, og klasseledelse.

I analysen ble det klart at materialet inneholdt både helt lokale fenomener som grenset til det idiosynkratiske, og fenomener av mer allmennpedagogisk karakter. En lærer plasserte for eksempel «mumlelesing» i Idéhjørnet, men det var ikke mulig å få avklart hva dette bestod i. Andre nevnte mer velkjente termer som storyline og samarbeid med lokalbiblioteket som eksempler på leseundervisningspraksiser i Idéhjørnet. I noen tilfeller kunne lærernes gruppebetegnelser brukes som in vivo-koder. For eksempel foreslo en gruppe lærere «Organisering av leseprosess» som en gruppe i det glemte bakrommet for å samle ulike praksiser som høytlesning, bruk av «tounge twisters» i språkundervisning og lignende. I andre tilfeller kodet jeg datamaterialet ut fra overordnede mønstre. For eksempel kodet jeg praksiser som «samarbeidsprøve», «responsarbeid» og «praktiske prøver» som vurdering. Siden målet med denne intervensjonen var å styrke den kollektive kapasiteten for å videreutvikle leseundervisningen, ignorerte jeg de idiosynkratiske detaljene i materialet for å utforske de kollektivt orienterte innholdselementene i større detalj. Det var ikke mulig å identifisere dypere årsakssammenhenger i dataene, og materialet var både for begrenset og sprikende til å egne seg til kvantitativt orienterte frekvensanalyser. Jeg la derfor vekt på å identifisere mønstre og tvetydigheter i datamaterialet, samt å vurdere lærernes egne grupperinger av innholdet.

Analysen av primær- og sekundærdata resulterte i tre funn: graden av konseptuell koherens, identifisering av «spesialavfall» i leseundervisningen, og endringer i intervensjonen. I det følgende viser jeg hvordan intervensjonen kan

skape større konseptuell koherens gjennom integrasjon av lesing i undervisningen i fag og i elevenes helhetlige læringsmiljø. Deretter viser jeg hvordan intervensjonen kan skape bevissthet om «spesialavfall» i leseundervisningen og hvordan dette kan håndteres kollektivt. Til slutt diskuterer jeg intervensjonens design og potensielle endringer.

3. Resultater

Konseptuell koherens

Et hovedfunn i intervensjonen var at lærerne hadde et stort repertoar av leseundervisningspraksiser, og at de så dette i nær sammenheng med andre aspekter av sitt pedagogiske virke. I gjennomføringen på de ulike skolene plasserte lærerne ofte 30 eller flere strategier og praksiser i Idé hjørnet og Skrytelista. Skrytelista inneholdt som regel praksisnære lesestrategier og leseundervisningsmetoder av generell eller fagspesifikk art (for eksempel tankekart, BISON-blikk, venndiagram og VØL-skjema). Idé hjørnet overlappet delvis med disse, men inneholdt også større organisatoriske endringer, som for eksempel mer systematikk i forventninger til elevene, samarbeid med skole- og folkebibliotek, nye formative og summative vurderingsformer, og ønsker om mer kunnskapsdeling mellom lærerne. Utvikling av leseundervisningen blir altså opplevd som en integrert del av profesjonsutøvelsen. Dette kan tolkes som et uttrykk for økende konseptuell koherens.

Et annet eksempel på konseptuell koherens som ble avdekket gjennom intervensjonen, er at lærerne uoppfordret så lesing og skriving i sammenheng. Selv om skolene i utvalget primært hadde lesing som sitt satsningsområde, viser datamaterialet at lesing og skriving ble forstått som komplementære kompetanser. For eksempel førte ny kunnskap om lesing til en utvidet forståelse for lærebokbruk, for hvilke strategier elevene anvender i leksearbeid, problemer knyttet til ukritisk kildebruk, samt sosiale og emosjonelle dimensjoner av lesing (lav lesemotivasjon, spesielle arrangementer for lesesvake elever og lignende). Dette antyder at kunnskaper ervervet gjennom lesesatsninger også kan overføres til nærliggende kunnskapsområder.

Høy grad av opplevd konseptuell koherens behøver imidlertid ikke bety at lærerne hadde utviklet like syn eller like praksiser. Det var riktignok betydelig overlapp mellom idé hjørnet og skrytelista på de ulike skolene, noe som antyder at lærerne hadde et felles repertoar med ulike praksiser og strategier. Men det var også divergerende erfaringer med og forståelser av de samme praksisene. Tankekart ble for eksempel kategorisert som en verdifull lesestrategi av noen lærere, mens andre på samme skole plasserte tankekart i Sjøppelbøtta. Mange lærere satte pris på muligheten for kunnskapsdeling gjennom loppemarkedet, men en lærer nevnte også at det «ikke følte som læring fordi de ikke fikk noen ny informasjon, men de fikk bekreftet eller ble minnet på ting de kunne fra før»

(feltnotater september 2013). Dette kan tolkes som en naturlig konsekvens av lengre skolebaserte satsninger: Ulike strategier og praksiser har varierende relevans for den enkelte lærer, og vil derfor feste seg i varierende grad. En annen tolkning er at lærerne ennå ikke hadde hatt tilstrekkelig tid til å utvikle konseptuelt koherente forståelser av lesingens rolle i læreplanen og undervisningen, og at de derfor fokuserte mer på praktisk handling enn på underliggende teoretiske spørsmål. En tredje tolkning er at læreren primært forbinder læring med kaskademodellens påfyll og spredning av ny informasjon.

Noen få enkeltlærere ga uttrykk for synspunkter som sto i direkte motsetning til satsningens teoretiske grunnlag: En lærer mente at leseundervisning kun skulle handle om utvikling av lesemotivasjon og intet annet. Andre var negative til kartleggingstester og mente at disse var uten verdi. I et sosiokognitivt perspektiv er dette naturlig siden det ikke er ønskelig at lærerne skal adlyde føringene i satsningen på en ukritisk måte. Divergens i meninger er snarere nødvendig dersom lærerne skal utvikle kunnskap om leseundervisningens mange formål. Konseptuell koherens bør derfor ikke forstås som en motsetning hverken til læreres autonomi eller til behovet for ulike praksiser i ulike fag.

«Spesialavfall» i leseundervisningen

Å definere begrep og praksiser som «spesialavfall» hører til de sjeldne eksemplene på at lærere tar en kollektiv avgjørelse om å oppgi visse undervisningspraksiser. Spesialavfall hadde som regel bare 2-3 punkter på hver skole, men disse var til gjengjeld overraskende konsistente. Ett funn kunne knyttes eksplisitt til sosiokognitive fenomener: kollektiv beslutningstaking om å avskaffe bestemte leseundervisningsaktiviteter. Lærere ved flere skoler var negative til ukritisk bruk av leselekser og lærebøker sammen med hyppig vurdering av enkle hukommelsesspørsmål. Hele fire av skolene besluttet derfor å kutte ut høytlesning i full klasse (round robin reading). Lærerne omtalte dette med karakteristikk som «alfabetisk høytlesning», «høytlesning i full klasse» og «formålsløs individuell høytlesning i full klasse». Dette var et overraskende funn. Man kunne tro at denne praksisen er mest vanlig på barnetrinnet, men samtlige av skolene som kategoriserte dette som spesialavfall, var rene ungdomsskoler. Behovet for å få tydeliggjort dette kan tolkes som en forhøyet bevissthet om hvor lite fruktbar denne aktiviteten er. Slik høytlesning ble, sammen med ukentlig «grilling» av enkeltelever, kritikk av elever med svak leseflyt i full klasse, og atferdskorrigerende i lesesituasjoner i hel klasse, ansett som uønskede elementer i leseundervisningen. Det er lett å si seg enig i slike vurderinger i overordnet forstand siden de kan påvirke læringsmiljøet i negativ retning.

Datamaterialet åpner ikke for mer nyanserte diskusjoner av spesialavfall. Men kategoriseringen av bestemte praksiser og begrep som «uønsket» kan likevel danne grunnlag for refleksjon og diskusjon i lærerkollegiet. I samtaler noen måneder etter intervensjonen ble loppemarkedet nevnt som en hendelse

som bidro til å skape oppmerksomhet om spesialavfall: «så må vi huske at vi har hatt loppemarkedet. Det skal ikke komme noe spesialavfall her!» sa en skoleleder (opptak av møte med skolens ressursgruppe, oktober, 2016). Det antyder at spesialavfallbegrepet hadde festet seg i organisasjonen som et verktøy for å identifisere og ta kollektive beslutninger om uheldige praksiser i leseundervisningen.

Endringer i intervensjonen

Gjennomføringen av selve intervensjonen tok omtrent én klokke. Dette designet stimulerte til hurtig kartlegging av en stor mengde begrep og praksiser, og deltakerne kommenterte ofte at dette var en interessant og meningsfylt arbeidsform. Imidlertid viste resultatene at generelle lesestrategier og -aktiviteter var i klart flertall, og at fagspesifikke aktiviteter ble mindre omtalt. En årsak til dette kan være plassbegrensningen på lappene som lærerne skulle skrive på: Fagspesifikke begrep og praksiser krever en viss grad av kontekstualisering. Dette kan ha ført til at lærerne prioriterte å nevne generelle lesedidaktiske praksiser fordi disse var kjent av flere, og at de valgte å utelate fagspesifikke begrep og praksiser siden disse ville kreve mer tidkrevende forklaringer. En mulig forbedring av intervensjonen er derfor å gi nok tid og rom for tilstrekkelig kontekstualiserte redegjørelser for fagspesifikke praksiser. En annen mulighet er å organisere egne fagspesifikke grupper eller hele loppemarkeder slik at lærere kan samarbeide innenfor sine respektive skolefag.

Inndelingen i fem boder førte til at Idéhjørnet og Skrytelista ble svært fulle, ofte med mer enn 30 praksiser og begrep (se figur 1). Andre boder, spesielt Det glemte bakrommet og Spesialavfall, hadde langt færre innholdsmomenter. Dette var ikke overraskende siden skolene som deltok i satsningen, arbeidet intensivt med å bli kjent med og dele nye strategier. Inndelingen i boder gjorde dessuten at resultatet ble vanskelig å håndtere for lærerne. Etter den første utprøvingen av intervensjonen ble det derfor lagt til et steg i loppemarkedet der lærerne skulle gruppere innholdsmomentene fra idémyldringen. Denne designendringen førte til at lærerne tok i bruk pedagogisk fagspråk for å gruppere de ulike praksisene og ideene som ble generert.

Siden jeg oppfordret lærerne til å gruppere begrep og praksiser på måter som ga mening for dem, ble kategoriene ofte inkonsistente sammenlignet med det man kan forvente av mer vitenskapelige tilnærminger til kategorisering. En ryddigere måte å gjøre dette på kunne være å utarbeide prosedyrer for kategorisering av materialet. Dette ble ikke gjort i dette prosjektet, men er en mulig forbedring for senere intervensjoner. En slik endring må imidlertid vurderes mot intervensjonens gjennomførbarhet i praktiske situasjoner.

En spesielt mislykket gjennomføring ga innsikt i hvor egnet intervensjonen kan være i ulike faser av et skoleutviklingsprosjekt: Intervensjonen ble forsøkt som en oppstartsaktivitet på en skole som ikke hadde arbeidet spesifikt med lesing tidligere. Dette resulterte i usikkerhet blant lærerne og færre eksempler på

praksiser. Lærerne rapporterte dessuten at de ikke forstod formålet med intervensjonen, og i ettertid ble hendelsen omtalt som en mislykket oppstartsaktivitet av flere deltakere. Dette antyder at intervensjonen fungerer best etter en viss periode med kollektivt utviklingsarbeid. Generell bakgrunnskunnskap om leseundervisning i form av teoretisk forståelse og praktisk erfaring er trolig nødvendig for at en skole skal få godt utbytte av intervensjonen.

4. Diskusjon

Skoler opplever en stadig strøm av krav om endring, enten det er ny teknologi, nye undervisningspraksiser eller nye skolepolitiske ideer som skal implementeres. Ifølge Bredeson (2003, s. 52) kan dette resultere i en avlæringsprosess der lærere og ledere ganske enkelt oppgir det gamle i et forsøk på å mestre det nye. Han argumenterer derfor for at aktiviteter som pedagogisk loppemarked kan «beskjære» mindre produktive elementer i skolens «hage» uten at underliggende verdier og målsetninger blir forlatt. Praktiske intervensjoner der lærere kartlegger egen praksis og tar kollektive beslutninger kan med andre ord gjøre at skolens sprikende kunnskapsreservoar kommer til syne og blir gjenstand for refleksjon og drøfting opp mot skolens underliggende verdier. Sprikende kunnskap er ikke et tegn på manglende læreplanimplementering eller pedagogisk kunnskap; det er et sunnhetstegn at et lærerfelleskap rommer individer med ulike repertoarer. I et sosiokognitivt perspektiv er det sosiale samspillet mellom lærere, og mellom lærere og ulike artefakter, særlig viktig for å forstå skolens kollektive beslutningsprosesser om leseundervisning. Utdfordringen ligger derfor i å håndtere endringskrav med et kritisk blikk både på det nye og det gamle.

Forskning på læreres læring har blitt kritisert for å vektlegge enkeltstående prosesser uten hensyn til kompleksiteten og dynamikken i læreres arbeidsmiljø (Opfer & Pedder, 2011), og for manglende nyanseringer av læreres praksis, motivasjon og læringsprosesser (Kennedy, 2016). Resultatene i denne studien gir ingen garantier for at denne og lignende intervensjoner vil fungere i andre sammenhenger. Det er også vanskelig å si noe om hvordan loppemarkedet påvirker lærernes undervisning. Kortvarige intervensjoner kan likevel bidra til å skape sammenheng mellom eksisterende og ny kunnskap og praksis, og kan skape forbindelser mellom pågående utviklingsprosjekter og tidligere satsninger.

For det første kan det å tenke sammen om leseundervisning bidra til økt konseptuell koherens og integrere ulike pedagogiske og læreplanmessige dimensjoner som for eksempel faglig innhold, grunnleggende ferdigheter og vurdering. I langvarige satsninger med komplekse intervensjoner blir lærerne eksponert for en rekke begrep og praksiser som de i varierende grad er kjent med. En egen intervensjon som retter seg mot å integrere kjent kunnskap med ny

informasjon kan bidra til at lærerne i større grad syntetiserer sin kunnskap om leseundervisning slik at den ikke forblir fragmentert, og slik at lesing kan integreres med andre områder som skriving og faglig læring. De får også tilgang til andre læreres kunnskap og praksis slik at de lettere kan søke råd hos egne kolleger.

For det andre er tilrettelegging for kollektiv tenkning et bidrag til å ta avgjørelser som angår kvaliteten i undervisningen. I intervensjonen får lærerne anledning til å ta felles beslutninger om å gå bort fra eksisterende praksiser. Langvarige satsninger på leseopplæring garanterer ikke at etablerte praksisformer blir endret. Aktiviteter der lærere idémyldrer og tar felles beslutninger om leseundervisningen kan imidlertid føre til utviklingen av en felles pedagogisk filosofi som både ivaretar de praktiske og teoretiske dimensjonene av leseundervisningen. Konvensjonelle lesesatsninger som bygger på kaskademodellen, vil neppe åpne for å styrke lærernes evne til å ta kollektive beslutninger.

For det tredje kan det diskursive og profesjonelle fellesskapet blant lærerne styrkes når de tenker sammen. Dersom lærere skal forhandle om og transformere nye ideer om leseundervisning (Coburn, 2001; Coburn & Woulfin, 2012), er det av kritisk betydning at de får bygget individuell og kollektiv bakgrunnskunnskap om både begrep og praksiser som kan relateres til satsningen. For eksempel er det trolig nødvendig med en periode med tilegnelse av individuell kunnskap og repertoarbygging før den distribuerte beslutningsprosessen kan starte. Dette kan styrke mulighetene for å integrere kunnskap om lesing med faglig innhold og andre ferdigheter som skriving, muntlig kompetanse og teknologibruk. Forskning som utvikler og tester slike intervensjoner i samspill med praksisutøvere, kan bidra til utvikling av både teori og praksis. Verktøyutvikling gjennom designbaserte iterasjoner i samarbeid med forskere kan formalisere den profesjonelle samtalen om leseundervisning. Kunnskap om gode designpraksiser (Hill mfl., 2013) for intervensjoner i skolen er derfor av betydning både for politikktutforming, forskning og for praktisk samarbeid i skolen.

Ansvarlige for politikktutforming innen leseundervisning bør ta hensyn til kaskademodellens begrensede nedslagsfelt og supplere denne med sosiokognitivt inspirerte intervensjoner. I overgangen fra en kunnskapsformidlende «påfyll-og-spredning»-modell til utviklingen av lokal kollektiv kunnskap er det viktig å ta hensyn til den konseptuelle koherensen i undervisningen (hvorvidt elevene møter en felles underliggende forståelse for lesing i timene) og til praksiser og begrep som kan ha uheldige virkninger («spesialavfall» som lærerne må ta beslutninger om å oppgi). Dette arbeidet er imidlertid krevende, siden erfarne lærere gjerne har et sett med innøvde grep for å gjennomføre undervisning eller respondere på elevatferd i klasserommet (Kennedy, 2016). Intervensjoner som dette krever derfor at lærerne har hatt tilstrekkelig tid og anledning til å tilegne seg forståelse for et bredere repertoar

med praksiser slik at de kan få testet dem ut mot eksisterende begrep og praksiser i egne klasserom.

Om forfatteren

Henning Fjørtoft er førsteamanuensis i norsk fagdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hans forskningsinteresser omfatter blant annet norskdidaktikk, vurdering, literacy (lesing og skriving) og skoleutvikling i nært samarbeid med både utdanningsmyndigheter, praksisutøvere og internasjonale forskningsmiljø.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning (ILU), NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim

E-post: henning.fjortoft@ntnu.no

Referanser

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Ash, G. E., Kuhn, M. R. & Walpole, S. (2008). Analyzing “Inconsistencies” in Practice: Teachers’ Continued Use of Round Robin Reading. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 87–103. <https://doi.org/10.1080/10573560802491257>
- Ballo, Ø., Moos, L., Næss, N. G., & Ulholm, P. (2006). *Ledelsesutvikling gjennom skolevurdering og kulturmøter : et dansk-norsk aksjonsforskningsprosjekt*. Høgskolen i Tromsø: Eureka Forlag. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10037/3262> 27.09.2018.
- Bett, H. K. (2016). The cascade model of teachers’ continuing professional development in Kenya: A time for change? *Cogent Education*, 3(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1139439>
- Bjørnsrud, H. (2016). *Skolebasert kompetanseutvikling: organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bradley, B. A. & Reinking, D. (2011). Revisiting the Connection between Research and Practice Using Formative and Design Experiments. I N. K. Duke & M. H. Mallette (Red.), *Literacy research methodologies* (2nd ed, s. 188–212). New York: Guilford Press.
- Bredeson, P. V. (2003). *Designs for learning: a new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner! : sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!”*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning og NTNU Voksne i livslang læring. Hentet fra <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Gi-rom-for-lesing--evaluering-av-tiltaksplanen-sluttrapport-2008/> 27.09.2018.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>

- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Coburn, Cynthia E. & Woulfin, S. L. (2012). Reading Coaches and the Relationship Between Policy and Practice. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 5–30. <https://doi.org/10.1002/RRQ.008>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York; London: Teachers College Press.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed). Los Angeles, CA: Sage Publications, Inc.
- Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Postholm, M. B. & Wæge, K. (2013). *Å bidra til skolebasert kompetanseutvikling. En kartlegging av lærerutdanningsinstitusjoners ressurser* (NTNU skole- og utdanningsforskning No. 3). Trondheim: Akademika. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/ntnu_a_bidra_til_skolebasert_kompetanseutvikling.pdf 27.09.2018.
- Dons, C. F., Strømman, E. & Klemp, T. (2016). *På vei til å bli skriveleerer: Lærerstudenten i dialog med teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publication).
- Ertsas, T. I. & Irgens, E. J. (2016). Professional theorizing. *Teachers and Teaching*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1205013>
- Gomez, M. L., Schieble, M., Curwood, J. S. & Hassett, D. (2010). Technology, learning and instruction: distributed cognition in the secondary English classroom. *Literacy*, 44(1), 20–27. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00541.x>
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*.
- Hartman, M., Rotvold, L. A. & Schjølberg, P.-O. (2015). *Gode skoleeiere for Nord-Norge. Utviklings- og kompetanseprogram i skoleeierskap for kommunene i Nordland, Troms og Finnmark 2013-15. Sluttrapport* (s. 34). Bodø/Tromsø. Hentet fra <http://www.ks.no/regioner/nord-norge/gode-skoleeiere/gode-skoleeiere-for-nord-norge-2013-15---sluttrapport/> 27.09.2018.
- Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *ELT Journal*, 54(2), 135–145. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.135>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional Development Research: Consensus, Crossroads, and Challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476–487. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512674>
- Hutchins, E. (2000). *Cognition in the wild* (Nachdr.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Midlertidig utg. juni 2006). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/> 27.09.2018.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på: om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lai, M. K. & McNaughton, S. (2016). The impact of data use professional development on student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 60, 434–443. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.005>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Levitt, H. M. (2015). Interpretation-Driven Guidelines for Designing and Evaluating Grounded Theory Research: A Constructivist-Social Justice Approach. I O. C. G. Gelo, A. Pritz, & B. Rieken (Red.), *Psychotherapy Research* (s. 455–483). Vienna: Springer Vienna. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1382-0_22
- Loughran, J., Mulhall, P. & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370–391. <https://doi.org/10.1002/tea.20007>
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (2014). *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2* (No. 2015:27). Oslo: NIFU. Hentet fra <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-virkemidlene-i-ungdomstrinn-i-utvikling.-delrapport-2/> 27.09.2018.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing? *Educational Researcher*, 42(2), 97–100. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463781>
- Næss, N. G. (2016). Skoleeiers kvalitetsvurdering av egen skole. Stolthet og selvransakelse. *Psykologi i kommunen*, (4), 23–31.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsningen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika.
- Putnam, R. J. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3E [Third edition]). Los Angeles; London: SAGE.
- Seland, I. (udatert). *Intervjuundersøkelse blant et utvalg utviklingsveiledere om satsingen Ungdomstrinn i utvikling* (No. 2017:5). NIFU.
- Shanahan, L. E. & Tochelli, A. L. (2014). Examining the Use of Video Study Groups for Developing Literacy Pedagogical Content Knowledge of Critical Elements of Strategy Instruction With Elementary Teachers. *Literacy Research and Instruction*, 53(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.827764>
- Sjaastad, J. (udatert). *Ungdomstrinn i utvikling. Resultater fra «Spørsmål til skole-Norge våren 2014» vedrørende satsingen «Ungdomstrinn i utvikling»* (1/2014). NIFU. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Positive-til-satsing-pa-ungdomstrinnet/> 27.09.2018.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A., Uppstad, P. H. & Solheim, O. J. (2014). *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skrøvset, S. (udatert). Sydspissen 15. november 2005, skoleledere i Midt-Troms. Et opplegg hentet fra Master i utdanningsledelse. Hentet fra

- https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Frkkv.no%2Fsites%2Fr%2Frkk.vestreg.no%2Ffiles%2Fvedlegg_1_pedagogisk_loppemarked.doc 27.09.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013- 2017. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnet2012-2017/> 27.09.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/plan_for_skolebasert_kompetan_seutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017_mal.pdf 27.09.2018.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. (M. Cole, Overs.). Cambridge: Harvard University Press.