

## Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende møter?

**Authors:** Margrethe Amalie Tresselt<sup>1</sup>, Svein-Erik Andreassen<sup>2</sup> & Torbjørn Lund<sup>3</sup>

**Affiliation:** <sup>1</sup>UiT Norges arktiske universitet, Institutt for barnevern og sosialfag; <sup>2</sup>UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk; <sup>3</sup>UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Contact corresponding author:** Margrethe Amalie Tresselt: [margrethe.a.tresselt@uit.no](mailto:margrethe.a.tresselt@uit.no)

### Sammendrag

Temaet for artikkelen er utfordringer med å endre møtepraksis i lærerteam fra forvaltningsorienterte møter til mer kunnskapsutviklende møter. Studien er aksjonsorientert og gjennomført som et forskende partnerskap mellom en deltakende forsker og hennes kollegaer i lærerteamet. Det empiriske materialet er lydopptak av syv møter i teamet og forskerens refleksjoner over disse møtene i sin egen logg. Studien trekker veksler på teoretiske perspektiv fra profesjonsutvikling (Hargreaves, 2003), møtekulturer i organisasjonsutvikling (Roald, 2012) og begreper om ulike typer aksjonsforskning som strategi for endring. Studien viser at når lærerne selv var med på å forme møtene, førte det til et større faglig engasjement, mens det motsatte var resultatet når initiativet hovedsakelig lå hos forskeren. I tillegg viser studien at det tar tid å utvikle gode lærende møter og at etablerte samtalekulturer kan bremse farten.

### Nøkkelord

Læreres læring, lærende møter, aksjonsforskning, forskende partnerskap

---

©2018 Margrethe Amalie Tresselt, Svein-Erik Andreassen & Torbjørn Lund. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Tresselt, M. A., Andreassen, S.-E., & Lund T. (2018). Teammøter i skolen – fra "logistikkmøter" til lærende møter?. *Forskning og Forandring*, 1(1), 78–100. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1003>

### Abstract

This article focuses on the challenges of changing meeting practices. The question raised is what happens when teachers' meetings go from having administrative purposes to having knowledge building purposes. The study is a collaborative action research study in which a teacher takes on the role of researcher and works together with her colleagues with the aim of exploring changes in their meetings. The data are sound recordings from seven meetings in the teacher team and the researcher's reflections in her own logbook. The study incorporates theoretical perspectives from research in professional development (Hargreaves, 2003) and organizational theories and development research related to meeting cultures (Roald, 2012). It also incorporates different perspectives on action research as a strategy for change. Findings from the study show that when the teachers themselves participated directly in shaping the meetings, this led to greater professional involvement and understanding, while the opposite is the case when the initiative mainly remains with the researcher. In addition the study – not surprisingly – shows that it takes time to develop functional 'knowledge meetings' and that established cultures of communication may slow down this process.

### Keywords

Team learning, knowledge based meetings, action research, collaborative learning

## Bakgrunn og forskningsspørsmål

De fleste skolereformer i Norge initieres av sentrale myndigheter. Det er også tilfellet med den norske læreplanen for grunnskole og videregående skole fra 2006, samt med mindre reformer i etterkant, som f.eks. den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling 2013–2017. En forutsetning med disse reformene er at de som lokalt skal iverksette endringsarbeidene, er lojale mot de som har initiert dem (Røvik, Eilertsen & Lund, 2014). Framtidsutsiktene i skolen preges i større grad av kollektive innsatser der gode og hensiktsmessige møteplasser er avgjørende for at skolens arbeidsplass blir et kollektivt anliggende. Dette framkommer i for eksempel *Kvalitet i skolen* (St. meld. nr. 31 (2008–2009), 2009, s. 42) og *Læreren – Rollen og utdanningen* (St. meld. nr. 11 (2008–2009), 2009, s. 14–15). Samtidig får flere lærere i oppdrag å lede utviklingsarbeid på sin skole. Disse kommer i det som omtales som mellomlederposisjoner uten å ha en formell status som leder. Grootenboer, Edwards-Groves & Rønnerman (2014, s. 3) beskriver en slik mellomlederrolle som en integrert rolle mellom ledelse og lærerkollegiet, altså som en del av begge. Det ovenstående begrunner at artikkelens tema er aktuelt, og i det følgende begrunner vi hvorfor temaet bør forskes på.

En studie viser at 67 % av lærerne i grunnskolen mener det på deres skoler brukes for lite tid til planlegging på fagnivå (Strøm, Borge & Haugsbakken, 2009, s. 48). Nesten halvparten av lærerne mener de bruker for mye tid på fellesmøter med informasjon (Meld. St. 22 (2010–2011), 2011, s. 90). Dette dokumenterer behov for endring dersom utdanningsmyndighetenes ambisjon om mer utviklingsarbeid på skolene skal innfris. Det er imidlertid på ingen måte enkelt og ukomplisert å motta sentralt initierte reformer, noe blant annet Andy Hargreaves (2003) viser. Han hevder at lærere har dårlige erfaringer med forandringer som er initiert fra sentrale myndigheter,

men at dette ikke trenger å bli mislykket så lenge lærerne får mulighet til å utvikle nye praksiser på egne premisser. Det avgjørende for om en ytre reform lykkes eller ikke, handler om hvordan skolen legger opp reformarbeidet, slik at lærere opplever at de og elevene har nytte av arbeidet. Fraværet av å kunne påvirke prosessen gir motstand og følelse av at man ikke tas alvorlig i yrket sitt (Hargreaves, 2003). Et hovedpoeng hos Hargreaves er at lærere trenger tid til å implementere forandringer slik at de selv føler at de er en del av et slikt utviklingsarbeid. Lærere opplever at oppgavene stadig blir flere, samtidig som det blir mindre tid til å reflektere over sin egen praksis (Hargreaves, 2003).

Forskeren var i en mellomlederposisjon som teamleder i en faggruppe og hadde erfaringer i tråd med nettopp det Hargreaves forfekter, at lokal iverksetting av sentralt initierte reformer er vanskelig. Forskeren ønsket å endre møtepraksis fra fokus på praktiske hverdagsutfordringer til fokus på læring. Hun igangsatte tiltak for å forandre møtepraksis i eget lærerteam og dokumenterte samtidig forandringsprosessen (Tresselt, 2016). Forskningsspørsmålet i artikkelen er dermed: *Hvordan kan et lærerteam endre møtepraksis fra å i hovedsak handle om logistikk til å handle mer om læring?*

### Læreres møtepraksis og kjennetegn på lærende møter

Hensikten med dette hovedavsnittet er å redegjøre for teoretiske begreper om møtepraksis som anvendes i analyse av det empiriske materialet. Begrepene har vi hentet fra Knut Roald (2012), og de er kjennetegn på lærende møter.

Roald (2012) har på bakgrunn av studier av skolars møtepraksis utviklet tolv kjennetegn og råd for å styre møtepraksisen i retning av et sterkere pedagogisk innhold og mer systematikk i skoleutvikling. Dette kaller han lærende møter eller kunnskapsutviklende møter, som skiller seg fra forvaltningsorienterte møter. Kjennetegnene er oppsummert i appendiks (Roald, 2012, s. 223–227) og er en utkrystallisering av deltakerne erfaringer med ulike møteformer i skolen gjennom de studier Roald har gjort. Det er således en pragmatisk tilnærming til utvikling av gode råd, der lærernes erfaringer brukes som grunnlag for utvikling av andre læreres møtepraksis. I resultat- og diskusjonsdelen analyserer og diskuterer vi lærerteamets møtepraksis ved å bruke Roalds kjennetegn. Når vi bruker ordet *prosjekt*, sikter vi til lærerteamets arbeid som forskeren er en del av. Når vi bruker ordet *studiet*, tenker vi på den delen av arbeidet som bare er forskerens.

Av Roalds tolv kjennetegn anvender vi seks. At vi har valgt ut seks av tolv kjennetegn, betyr ikke at vi mener de seks øvrige er mindre viktige, men at de seks utvalgte synes å egne seg best til å belyse denne studiens empiriske materiale. Nedenfor vil vi relatere de seks til den aktuelle konteksten. De seks utvalgte kjennetegnene vises til som Kjennetegn 1, Kjennetegn 2 osv. Kjennetegn 1 er å anvende *spørsmål framfor forslag*, som innebærer at i stedet for tradisjonell saksliste, utformer man problemstillinger som deltakerne forbereder seg til i forkant av møtet (Roald, 2012, s. 224). I

denne studien er læreres endringsarbeid i klasserommet en form for problemstilling som brukes som utgangspunkt for samtale i møtene. Disse har vi kalt læreraksjoner. Kjennetegn 2, *medskapning framfor medbestemmelse*, innebærer at deltakerne er godt forberedt til møtene og har konkrete innspill til sakene. I tradisjonelle møter er det ofte ferdig utformede forslag som deltakerne tar standpunkt til gjennom medbestemmelse (Roald, 2012, s. 224). I denne studien dreier dette seg om at læreraksjonene som forberedes til møtene er med på å utforme teamets agenda. Kjennetegn 3 er at man prioriterer *positive erfaringer før negative erfaringer* ved å bevisst hente fram de positive vurderingene framfor mer negative. Det viser seg å gi best grunnlag for konstruktiv dialog dersom en ser på vurderingsarbeid som systematisk innhenting av både sterke og svake sider ved en sak, istedenfor tilfeldig innhenting av positive og negative faktorer som gjerne medfører at det negative får for mye fokus (Roald, 2012, s. 225). I denne studien betyr det at samtalene i møtene startet med de gode læreraksjonene og saker knyttet til norskfaget, framfor at forvaltningssaker fikk for mye fokus. Kjennetegn 4 er *bevisst utelate motforestillinger i søkefasen*, noe som innebærer at ideer og refleksjoner i første omgang bringes til bords fra alle deltakerne, etterfulgt av at alle aktivt går kritisk gjennom innspillene. Dette framfor at deltakere kommer med forslag som andre er opptatt av å komme med motforestillinger til (Roald, 2012, s. 225). I denne studien ble visualisering gjennom å lage et felles tankekart brukt for å tydeliggjøre og rydde i det teamet faktisk kunne gjøre noe med, og unngå å bruke tid på motforestillinger som teamet ikke kunne påvirke. Kjennetegn 5 er *milepæler og ansvarsfordeling*, som innebærer at framdriften i et utviklingsarbeid synes å styrkes av tydelige milepæler og klar fordeling av ansvar. Dette synes å være vel så viktig som omfattende sluttvurderinger der det ofte kan være for sent å justere kursen (Roald, 2012, s. 226). I denne studien handlet dette om at lærerne selv, gjennom samtaler og deling av læreraksjoner, var med på å stake ut en kurs for videre arbeid i teamet. Kjennetegn 6 er *skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker*, og det innebærer at en søker å redusere tidsbruken til forvaltningsspørsmål og har en forståelse om at slike spørsmål i hovedsak kan overlates til ledelsen uten allmenne diskusjoner (Roald, 2012, s. 227). I denne studien handlet det om at det pedagogiske utviklingsarbeidet, det vil si aksjonene fra klasserommet, prioriteres og at rutine- og forvaltningssaker får mindre oppmerksomhet.

### **Aksjonsforskning som utviklingsstrategi og forskningsstrategi**

Dette hovedavsnittet har to hensikter. Den ene hensikten er å redegjøre for aksjonsforskning som forskerens forskningsstrategi. Den andre hensikten er å definere begreper til analyse av empiriske materiale. Begrepene viser nyanser mellom ulike typer aksjonsforskning som kan forklare hva i forholdet mellom forsker, deltakere og oppdragsgiver som fremmer og hemmer utvikling av lærende møter. Mens begrepene i forrige hovedavsnitt handlet om *kjennetegn* på lærende møter, dreier begrepene i dette hovedavsnittet seg om aksjonsforskning som *strategi for å utvikle lærende møter*.

## Forskende partnerskap eller samarbeid uten partnerskap?

Ambisjonen om endring forutsetter det Kalleberg (1992, s. 33) kaller et konstruktivt forskningsspørsmål. I konstruktive forskningsopplegg (aksjonsforskning) spør forskeren hva et sett aktører kan og bør gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet. Vi spør om hva et lærerteam kan og bør gjøre for å omforme møteinnhold mot økt fokus på læring.

I et forskende partnerskap bedriver forskeren med aksjonsforskning og lærerne med aksjonslæring (Tiller, 2006, s. 50). I motsetning til aksjonsforskning krever ikke aksjonslæring vitenskapelig produksjon, men den krever likevel en vitenskapsinspirert framgangsmåte (Revans, 1984). Dette skillet kan forklares gjennom begrepene praktisk viten, profesjonsviten og vitenskapelig viten. Plauborg, Andersen & Bayer (2007, s. 18) forklarer: *Praktisk viten* kjennetegnes av intuisjon, personlige erfaringer og taus kunnskap, bundet til rutiner og reflekser og knyttet til verdier, normer og holdninger. *Profesjonsviten* bygger på, men skiller seg fra praktisk viten ved å være kjennetegnet av hva lærere kan og bør gjøre og hva som virker i pedagogisk praksis – ofte teorirelatert, men uten vitenskapskrav. *Vitenskapelig viten* er basert på bl.a. systematisk metodebruk og i prinsippet mulighet for kritisk etterprøvbarhet (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007, s. 18). Vi ser det som hensiktsmessig å knytte aksjonsforskning til vitenskapelig viten, mens aksjonslæring bidrar til å produsere profesjonsviten. Aksjonslæring innfrir ikke krav til vitenskapelig viten, men er likevel mer systematisert og teoretisert enn praktisk viten. Dermed kan vi si at denne studien er designet med formål om at forskeren produserer vitenskapelig viten om utvikling av lærende teammøter, og at lærerne produserer profesjonsviten om samme tema. Lærerteamets resultater er knyttet til aksjonslæringen, mens forskerens resultater er knyttet til tilgangen hun har til lærernes aksjoner. Dette innebærer at forsker og deltakere har en felles utviklingsarena, men ikke nødvendigvis samme mål.

Bjørnsrud (2005, s. 19) betegner forskende partnerskap som bytteforhold mellom forsker og lærere/skoleledere. Vi forstår dette slik: Bytteforholdet framstår mer som rollefordeling i et fellesprosjekt enn som utveksling av tjenester i hver sine prosjekter; de er partnere i bytteforholdet, ikke parter. Det må også presiseres at aksjonsforskning ikke er avhengig av forskende partnerskap. En kan for eksempel hevde at det er samarbeid, men ikke partnerskap i det Carr & Kemmis (1986, s. 202–207) omtaler som *teknisk aksjonsforskning* – der prosjektet er forskerinitiert med praktikerne som deltakere. Det samme kan sies om det Kalleberg (1992, s. 36–37) betegner som et varierende opplegg i konstruktiv samfunnsforskning – der forskeren bidrar med å forbedre en enhet ved å hente et vellykket eksempel fra en annen enhet. Begge disse to typene aksjonsforskning er hensiktsmessige design, avhengig av hva som er formålet med aksjonen (Andreassen, 2015, s. 90–97). Et forskende partnerskap forutsetter gjensidighet (Tiller, 2006, s. 58–59), konkretisert som at begge partnerne har likt eierforhold til prosjektet og at begge partnerne kommer ut med læring. Som f.eks. i *praktisk aksjonsforskning*, som ut fra Carr & Kemmis (1986, s. 202–207) er basert på et problem

definert av praktikerne, ikke av forsker. Disse forutsetningene innfris ikke nødvendigvis selv om de er intendert (Andreassen, 2015, s. 95–97).

### Forskning i egen praksis vs. forskning i andres praksis

Forskeren i denne studien arbeidet med deltakere som samtidig var forskerens egne kollegaer. Dette skiller seg fra forskere som kommer utenfra – for eksempel forskere som har sin arbeidsplass på et universitet, og som dermed inngår i forskende partnerskap med lærere en ikke er kollega med til daglig. Slik sett er forskningsarbeidet inspirert av tradisjonen «Læreren som forsker», som det argumenteres for i Stenhouse (1975), Elliott (1991) og Tiller (2006). Problematikken nærhet og distanse er et kjent fenomen i denne type forskning. Nærhet vil på den ene siden bedre tilgangen til feltet, mens det på den andre siden vil utfordre forskerens evne til å se feltets utfordringer tydelig nok, siden hun er innvevd i de samme historiene som deltakerne. Dette tvinger forskeren til å skape seg nødvendig distanse til eget felt. Det kan gjøres som i dette tilfellet, ved å skrive sin egen forskerlogg og å søke teoretiske perspektiver som gir avstand til det opplevde felt. Drøftinger av fordeler og ulemper med forskning i eget felt gjøres bl.a. av Repstad (2002, s. 210–211) og Wadel (2014, s. 72).

Når man arbeider lenge nok i ett miljø, kan man miste muligheten til å kritisk nærme seg feltet utenfra (Mattson, 2013, s. 82). Dette er en utfordring ved å forske i egen praksis versus å eventuelt forske i andres praksis. Imidlertid kan det å kjenne hverandre godt også være en viktig faktor for å opprettholde arbeidet i et team. Forskerens innsikt i det reelle endringsbehovet for teamet faggruppe norsk, var førstehånds. Som forsker i egen praksis er man også eier av utfordringene i lærerteamet man leder, og dermed er man kanskje den som best kan og er mest motivert til å gjøre noe med det, i tråd med Hargreaves (2003) over, som peker på viktigheten av at lærere har eierforhold til utviklingsprosjekter.

### Kritikk av aksjonsforskning

Aksjonsforskning er utsatt for kritikk utfra kriterier for vitenskap og at forskeren griper forandrende inn i det studerte felt. Kritikken settes fram av for eksempel Lysgaard (1982, s. 69 i Kalleberg, 1992, s. 5–7) og Dale (1999, s. 178–179, 189). Imidlertid bør dette problematiseres ut fra hvordan begrepet aksjonsforskning forstås og defineres. Kalleberg (1992) diskuterer hva som er kriterier for aksjonsforskning, og når disse kriteriene er innfridd, plasserer han aksjonsforskning innenfor vitenskap. Imidlertid viser han at alt som kalles «aksjonsforskning» ikke nødvendigvis er aksjonsforskning, og dermed ikke vitenskap, men profesjonell virksomhet.

Det er en utfordring at aksjonsforskning er politisk i sin natur, noe som resulterer i at en aksjonsforsker uunngåelig blir involvert i og påvirker maktforhold mellom aktører i organisasjonen (Eilertsen, Gustafson & Salo 2008, s. 295). Tilsynelatende ubetydelige beslutninger som hvilken av lærerne forskeren velger å intervju først, kan påvirke eller endre relasjoner mellom «allianser» i personalet, og også lærernes måte

å forholde seg til skolens aksjon og aksjonsforskningen (Eilertsen mfl. 2008, s. 304). For denne studien er dette poenget relevant i forhold til for eksempel rekkefølgen av teammedlemmenes presentasjoner av læreraksjoner.

## Utvalg og metode

I begrunnelse av utvalg og metoder vurderer vi validitet og reliabilitet. *Intern validitet* forutsetter i denne studien at innsamlet data er relevant for forskningsspørsmålet. Data kan være interessant, men ikke relevant – og dermed ikke valid. *Ekstern validitet* dreier seg her om hvorvidt svar på forskningsspørsmål kan hevdes å kunne anvendes på lærerteam generelt – ikke bare på lærerteamet som inngikk i utvalget. *Reliabilitet* i denne studien handler om å unngå misforståelser mellom forsker og deltakere.

## Utvalg

Lærerteamet som deltok i forskningsarbeidet, bestod i utgangspunktet av 13 deltakere. De hadde selv fått velge hvilken faggruppe de skulle være med i: enten norsk, matematikk eller engelsk. Deltakerne var i alle aldre, fra 20 år og opp til over 60 år. Noen hadde lang erfaring som lærer i grunnskolen, mens andre nettopp hadde begynt i yrket. Flere i teamet hadde vært kollegaer i mange år, og noen var også venner utenom arbeidsplassen. Flesteparten hadde norsk fordypning som del av fagkretsen, og alle var genuint interessert i norskfaget.

Deltakerne i denne studien karakteriserer vi som en kombinasjon av tilgjengelighetsutvalg og strategisk utvalg. *Tilgjengelighetsutvalg* er en seleksjonsmåte som sikrer personer som er villige til å delta i studien (Thagaard, 2013, s. 61). Forskeren «sparer» tid på å skaffe seg informanter. Egne kollegaer er således et tilgjengelighetsutvalg i denne studien. Deltakerne er strategisk valgt som både marginalgruppe og samspillende utvalg.

En *marginalgruppe* defineres av Mellin-Olsen (1996, s. 28–29) som en gruppe med personer som er spesielle på den måten at de kan ha spesiell verdi for forskningen. Fordelen med å bruke marginalgrupper er at en sikrer seg i forhold til å få noe ut der en frykter det kan være lite å hente. Det er vanlig å lage kriterier for å inngå i en marginalgruppe (Mellin-Olsen, 1996, s. 28–29). Et kriterium for utvalget var at lærerne var genuint interesserte i å utvikle sin undervisning i norskfaget. Dersom forskeren hadde valgt å samarbeide med et lærerteam som ikke var interessert i å utvikle sin praksis i norskfaget, ville hun funnet ut nettopp det – at de ikke var interesserte, noe som ikke er intern valid data for denne studiens forskningsspørsmål.

I *samspillende utvalg* har enhetene/informantene noe med hverandre å gjøre: Forskeren er opptatt av relasjonene mellom aktører, for eksempel relasjon lærer-elev, elev-elev eller lærer-lærer (Wadel, 2014, s. 108). Relasjonene er en forutsetning for innsamling av intern valid data til denne studien. At lærerne lærer sammen, er en forutsetning for at dataene er relevante. Eventuelle data om individuell læring ville alene ikke vært valid i forhold til forskningsspørsmålet.

## Metode

Vi skiller mellom I) metoder for innsamling av empiri (under møtene), II) metoder for å fremme forskerens indre dialog (før og etter møtene) og III) analysemetode.

I) Metode for innsamling av empiri: Forskeren anvendte en kombinasjon av fokusgruppe og deltagende observasjon – ikke som triangulering, men en hybrid som utgjør én metode, ikke to. Dette ved at metoden som anvendes består av elementer fra både fokusgruppe og deltagende observasjon.

Elementer i metodehybriden som er hentet fra fokusgruppe, er følgende: En fokusgruppesamtale kan defineres som «en mindre gruppe mennesker som samles for å diskutere et på forhånd bestemt emne» (Davidsson, 2012, s. 64). En metodisk styrke ved *fokusgruppe* er at deltakerne stiller spørsmål ved hverandres uttalelser og kommenterer hverandres erfaringer og forståelser ut fra en kontekstuell forståelse som ikke forskeren har (Halkier, 2010, s. 14). Dette kan forklares gjennom begrepet *forlengelse av kunnskap*, som betyr at deltakerne prøver å «forlenge» utspillene til sine partnere ved å plusse på med egne erfaringer. Dermed kan det etableres kunnskap som verken den ene eller den andre part er i stand til å produsere hver for seg (Wadel, 2008, s. 43–44). Gjennom metoden fokusgruppe bruker forskeren gruppen for å produsere kunnskap, snarere enn å interessere seg for gruppens samhandling (Halkier, 2010, s. 14). Vi er opptatt av gruppens samhandling, og derfor er metoden vi anvender ikke rendyrket fokusgruppe.

Elementer i metodehybriden som er hentet fra deltagende observasjon, er følgende: Deltagende observasjon som metode innebærer at forskeren kombinerer to roller: på den ene siden samhandling med deltakerne, og på den andre siden iakttagelse av hva de foretar seg (Fangen, 2005, s. 29). Samtidig som man er delaktig, forsøker man å være tilstrekkelig distansert for å kunne observere og analysere. Dette innebærer at man befinner seg i en marginal posisjon som personlig sett kan være vanskelig å opprettholde (Merriam, 1988, s. 108). I forskende partnerskap er forskeren deltagende observatør parallelt med rollen som prosessveileder (Bjørnsrud, 2005, s. 21), en rolle som innebærer å bidra med teori, begreper og intervensjon gjennom spørsmål i hele prosessen (Skrøvset, 2008, s. 35).

Elementer i metoden fokusgruppe som ikke inngår i metoden deltagende observasjon, er at forskeren styrer tema for samtaler, møtetidspunkt er avtalt, og det er et poeng at deltakerne skal utfylle hverandre. Det motsatte, et element som ikke inngår i metoden fokusgruppe, men i metoden deltagende observasjon, er at forskeren selv er aktør i det som studeres. Forskeren studerte ikke bare faggruppe norsk, men også seg selv både som medlem av gruppen og som møteleder i gruppen. Dermed er den anvendte metoden ikke bare fokusgruppe, og heller ikke bare deltagende observasjon, men en hybrid av begge – der flere elementer av deltagende observasjon ikke inngår.

Hybriden av fokusgruppe og deltagende observasjon ble valgt med tanke på at intern valid data i dette tilfellet knytter seg mer til hva som skjer i forhold til læring i lærernes teammøter, enn til hva lærere kan fortelle om hva de lærer, for eksempel i



intervju. Den doble rollen man har når man forsker i egen praksis, kan nettopp være en situasjon der det kan stilles spørsmål ved troverdighet om ikke forskeren opptrer seriøst og profesjonelt hele tiden. Og troverdighet er avgjørende for at man skal lykkes med arbeidet sitt. For hvem vil være med på skoleforbedringer hvis det finnes en skjult agenda? Dette gir utfordringer til reliabilitet ved at forskeren kan misforstå informanter. For å motvirke dette la forskeren vekt på å spille med åpne kort gjennom informasjon og å senere invitere til metasamtaler. Dette kan ifølge Bjørndal (2009, s. 179–181) bestå av «å kommunisere om forventninger til, og klargjøre hensikt og mål med samtalene» både før og underveis i gruppeprosesser.

Forskeren valgte å sende ut e-post i forkant som beskrev temaene gruppen skulle forberede seg på. For eksempel kunne det være å ha lest grundig gjennom læreplanmål og gjøre seg tanker om hvordan dette kunne omsettes i praksis. Det ble også sendt ut referater i etterkant slik at deltakerne kunne oppdatere seg på hva teamet hadde diskutert, noe som bidrar til reliabilitet.

II) Metoder for å fremme forskerens indre dialog: Bjørndal (2017, s. 66) skriver at loggskrivning kan forstås som en metode for å fremme den indre dialogen ved at man gjennom loggen snakker og lytter til seg selv. To former for logg ble anvendt: (a) egen loggbok som inneholder forskerens tanker som oppsto i etterkant eller forkant av møtene og (b) refleksjoner forskeren gjorde seg under transkripsjonen. I tillegg hadde forskeren en tredje «bolk» med tekstmateriale, nemlig (c) transkripsjon av lydopptak fra møtene.

Transkripsjon av lydopptak (c) og forskerens refleksjon under transkripsjon (b) ble bearbeidet til og visualisert i oversiktstabeller. Dette var viktig av følgende grunn: Forskeren har en til dels lang yrkeshistorie med deltakerne, som kollegaer. De fleste har hun arbeidet med i flere år. Opplevelser fra tidligere år kan virke inn på hvordan forskeren opplever og tolker situasjonene i dag. Oversiktstabellene var til stor hjelp i så henseende. De ga behøvelig avstand til materialet og møtene. For eksempel ble forskerens førsteinntrykk fra egen loggbok (a) om at møtene ikke fungerte etter intensjonene, endret til et lysere inntrykk etter refleksjon under transkripsjon (b). Dette utgjorde en triangulering av to ulike loggformer, og det bidro dermed i arbeidet med reliabilitet.

Selve loggingen kan gjøres både strukturert og ustrukturert (Bjørndal, 2017, s. 67). Begge gradene av struktur ble anvendt i egen logg (a). Rett etter møtene ble i hovedsak ustrukturert logg anvendt til å notere tanker. Alt som falt forskeren inn, ble skrevet ned. I forkant av møtene ble det brukt strukturert logg til å gjennomgå tidligere materiale og sette det inn i en sammenheng. Dette ble gjort gjennom «Gjort-lært-lurt»-logg (Tiller & Gedda, 2017), som beskriver sammenhengen mellom det som er gjort og det som bør gjøres i framtiden.

På bakgrunn av begge loggformene og transkripsjonen skrev forskeren meningsfortolkende tekster med den hensikt å beskrive best mulig for deltakerne hvordan møtene var opplevd av forskeren. Meningsfortolkning handler om å gjøre meningsinnholdet

til noe mer enn det som er manifestert i loggen. Man tillegger egne tolkninger for å gi leseren en større forståelse for hvordan møtene ble gjennomført. Det kan nærmest sammenliknes med utvidede dagboknotater der forskeren lar praksis og teori møtes for en større forståelse (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 213). Det var viktig å få disse skrevet ut og tilgjengeliggjort for lærerteamet, da tekstene ga rom for den kritiske ettertanken hos den enkelte deltaker. Deltakernes kommentarer til de meningsfortolkende tekstene ga forskeren innsikt i at hun og deltakerne hadde ulike oppfatninger av hva som hadde vært innholdet i møtene. Eksempler på dette er uttalelser fra deltakerne som: *Er vi så ustrukturerte? Jeg hadde ikke dette perspektivet på møtene våre. Det overrasket meg. Jeg husker bare at vi har hatt fagdiskusjoner? Bruker vi så lang tid på å komme i gang?* (transkripsjon fra 20. jan. 2016). Gjennom dette justerte deltakerne sine oppfatninger av møtene. De meningsfortolkende tekstene kan dermed hevdes å ha bidratt til økt reliabilitet som arbeid med å unngå misforståelser mellom forsker og deltakere, som en form for *member check*.

III) Analysemetode: Kvalitative data kan analyseres ved å finne og anvende begreper som kan være med på å forklare hva som foregår i de situasjonene som dataene dokumenterer. Formålet er, i tillegg til å gjøre dataene forståelige, å komme opp med nye perspektiver på de studerte fenomenene (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 237). Begreper kan sammenliknes med «bokser» som vi putter data opp i for å kunne klassifisere og analysere dem (Aakvaag, 2008, s. 15). Datamaterialet er systematisert og analysert med utgangspunkt i både seks av tolv kjennetegn på lærende møter fra Roald (2012) og begreper som definerer ulike typer aksjonsforskning. Roalds kjennetegn på lærende møter er anvendt for å finne ut om det *skjer endring* i møtepraksis (innholdsanalyse). Begreper som definerer ulike typer aksjonsforskning, er anvendt for å forklare *hva som førte og ikke førte til endring* (prosessanalyse).

Dersom de valgte teoretiske kjennetegn/begrep eventuelt ikke passer som sorteringsverktøy for den aktuelle empirien, vil analysearbeidet medføre svekking av reliabilitet selv om empirien i seg selv har høy reliabilitet. De valgte kjennetegn/begrep er ikke nødvendigvis relevante for denne studien selv om begrepene i seg selv har høy reliabilitet gjennom arbeidene til forskerne som har utviklet dem. For å styrke anvendeligheten til de valgte kjennetegnene/begrepene for denne studien, har vi i redegjørelsen av Roalds (2012) kjennetegn på lærende møter relatert dem til det aktuelle lærerteamets utviklingsarbeid. Vi har dessuten gjort en grundig drøfting av aksjonsforskningsbegrepene slik at de representerer tydelige «bokser» for sortering av empiri.

## Generalisering

Ekstern validitet kan i denne studien vurderes gjennom situert generalisering. Generalitet er da avhengig av at leserne selv mener det er synlig forbindelse mellom egen praksis og situasjonen der den forbedrede praksis oppsto, at det er faglig enighet om nytten eller betydningen av forskningsfunnene, og at det er tillit til kollegaene som utviklet praksisen forskningen baserte seg på (Simons, Kushner, Jones & James, 2003, s. 358–359).

Ekstern validitet i denne studien avhenger dermed av at leserne ser nyttig sammenheng mellom egen praksis og situasjonen i samarbeidet mellom faggruppe norsk og forsker.

### Forskningsetiske betraktninger

Deltakerne i faggruppen fikk kjennskap til studien og intensjonen med faggruppe norsk rett før sommeren 2015. I møte 1 i faggruppen handlet det i hovedsak om hvilke intensjoner forskeren hadde for faggruppe norsk, og at hun hadde tenkt å studere prosessen og skrive om den. I løpet av året fikk deltakerne mulighet til å lese forskerens refleksjoner fra faggruppemøtene. Samtykke fra den enkelte var hentet inn, og det var informert om at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra oppdraget. Da studien startet, fikk deltakerne igjen mulighet til å velge å være med eller trekke seg.

Enkeltpersonenes rolle vektlegges ikke. De er en del av faggruppen og framstår ikke som enkeltpersoner. I forskerens lydlogger er deltakerne definert som lærer 1, lærer 2 og så videre, men det er forskjellig fra gang til gang hvem som er hva. I de meningsfortolkende tekstene oppsummeres deltakerne som én lærerstemme – uavhengig av hvem som har sagt hva. Lydloggene er også slettet fra båndopptak, slik at det bare er transkripsjonene som står igjen. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner ut fra transkripsjonene og hvem som står bak de forskjellige utsagnene.

### Presentasjon av empiri, analyse og diskusjon

Denne delen er strukturert slik at presentasjon av empiri, analyse og diskusjon i teksten er føyd sammen fortløpende. Teksten består dermed ikke av analyse etterfulgt av diskusjon, men av disse to elementene integrert i hverandre. Vi skiller mellom analyse og diskusjon slik: I analyse tolkes empiri ved å koble empirien med teori. I diskusjon foredles disse koblingene mot svar på forskningsspørsmålet. Vi anvender to sett med analyseverktøy, som redegjort for over.

### Utviklingsarbeidets oppdragsgivere

Det er nødvendig å avklare hvem som er utviklingsarbeidets oppdragsgiver, da dette fikk avgjørende utfall i forskningsarbeidet. Den politiske målsetningen om å styrke undervisningen på ungdomstrinnet gikk gjennom flere ledd før den endte opp hos lærerne i det enkelte lærerteam. Det som startet som en stortingsmelding, «Motivasjon–Mestring–Muligheter» (Meld. St. 22 (2010–2011), 2011), ble fulgt opp av Utdanningsdirektoratet med en nasjonal satsing, «Ungdomstrinn i utvikling», som kommunene fikk ansvar for å iverksette. Skolen som vårt empiriske materiale er hentet fra, tilhørte en kommune som i tråd med retningslinjene igangsatte nettverk mellom skoler og etablerte partnerskap med universitet/høyskoler. Rektorene på skolene i nettverket utnevnte lokale teamledere på den enkelte skole for fagene matematikk, norsk og engelsk. Forskeren i denne studien fikk oppgaven som teamleder for faggruppe norsk. Selv om oppdraget faggruppen fikk var forholdsvis åpent, bar det preg av top-down-strategi fordi det hadde gått gjennom flere ledd i et hierarki. Det

empiriske materialet i denne studien stammer fra det siste leddet mellom lærerteamet og teamleder/forsker, som utgjorde et forskende partnerskap.

Lærernes arbeid i det forskende partnerskapet omtales her som *læreraksjoner*. Vi følger ikke disse inn i klasserommet, men fokuserer på om og hvordan erfaringer reflekteres tilbake til teammøtene. Det er forskerens arbeid med disse møtene, *forskeraksjoner*, og hvordan møtene utvikles mot lærende møter, som er fokus. Hensikten er å få fram hvordan samspillet i gruppen utvikler seg og hvordan forskerens intervensjon i dette samspillet bidrar til utvikling.

Til sammen ble det avviklet syv møter i perioden vår 2015 til vår 2016. Disse er her framstilt som to møteperioder, henholdsvis møte 1–4 og 5–7. Den første perioden betegnes som «Optimismens fall» og uttrykker aksjonsforskerens streben etter å lykkes med sine intervensjoner. Den andre perioden har fått tittelen «Og vinden snur», og er uttrykk for et vendepunkt i forsknings- og utviklingsarbeidet. Alle møtene ble avholdt på skolen etter endt undervisning.

### Møteperiode 1–4 Optimismens fall

En første observasjon fra forskeren var at interessen for å utvikle gode arenaer for refleksjon over handlinger i klasserommet var tilsynelatende stor i lærerteamet. Norskklærerne var både entusiastiske og engasjerte til dette arbeidet, hovedsakelig begrunnet i at de skulle få snakke fag og få muligheter til å utvikle sin undervisning. Dette uttrykkes i møtet med forskeren innledningsvis i samarbeidet. Et annet uttrykk for den positive holdningen til arbeidet er at alle deltakerne bekrefter positivt at forskeren gjerne kan foreta datainnsamling og gjøre lydopptak av møtene. Samtidig uttrykker forskeren en viss skepsis basert på erfaringer fra tidligere møtepraksis ved skolen: *Jeg var fryktelig spent. Var redd for reaksjoner og motstand. Vet ikke hvorfor. Det gikk veldig fint* (egen logg, 1. juni 2015). Likevel var det noe som uroet henne. Det handlet om tidligere erfaringer fra teammøtene ved skolen. *Hvor lenge skal dette vare? Betyr dette at jeg må kreve mer av deltakerne? Betyr dette at lærerteamet må være tilstede mer enn andre lærere?* (egen logg, 1. juni 2015). Et av medlemmene bekreftet antakelsene under en samtale rett etter det første møtet: *Men vi skal vel ikke møtes utenom, skal vi?* (egen logg, 1. juni 2015). Uttalelsen var kanskje ikke overraskende. Teammøter hadde alltid vært vanskelig å gjennomføre, delvis på grunn av andre presserende oppgaver, men også fordi retning og mål for oppdraget tidligere hadde vært uklart og manglet tydelige visjoner.

Betegnelsen «Optimismens fall» er her nært knyttet til forskerens intensjoner om utvikling av lærende møter. For å lykkes med dette lå det en antakelse hos forskeren om at grunnlaget for å utvikle gode lærende møter lå i klare kommunikative strukturer og god planlegging av møtene. Dette preget den første fasen av prosjektet og handlet om tre forskeraksjoner med formål om å oppnå Roalds (2012) ideal om lærende møter:

- a) Få på plass innkalling, saksliste og referat
- b) Etablere god samtalestruktur
- c) Sørge for kontinuitet gjennom tydelig møteledelse

De tre forskeraksjonene utdypes i det følgende:

a) Få på plass innkalling, sakliste og referat: En av forskeraksjonene var å være tydelig på planlegging og agendaer for møtene. Intensjonen var at gode strukturer i seg selv skulle legge til rette for gode refleksjoner om lærernes utviklingsarbeid i klasserommet. Men å få på plass slike strukturer viste seg å ikke være gjort i en håndvending. De første møtene forskeren gjennomførte, ble derfor mer preget av å etablere strukturer enn å reflektere over praksis i faget. Selv om møteagendaen var klargjort i samarbeid mellom skolens ledelse og teamleder/forsker, stilte flere uten å ha forberedt seg og uten nødvendig materiell som læreplan, dokumenter etc.:

Forsker: Læreplanen? Er det noen flere som har den med?

Lærer: Nei? Stod det på mailen at vi skulle ha den med?

Forsker: Ja, vi skal se på de forskjellige kunnskapsmålene i forhold til undervisning (transkripsjon fra 13. aug. 2016).

Dette bidro til at lærerteamet brukte til dels lang tid på å komme i gang med samtalen, og det kan være et uttrykk for at forskerens intervensjon møtte en møtekultur preget av løse strukturer.

b) Etablere god samtalestruktur: Dette var en forskeraksjon med den hensikt å sikre at tiden ble brukt til refleksjoner over pedagogisk praksis framfor tidssluk til morgendagens logistikk og praktisk tilrettelegging. Forskeren ledet møtene innledningsvis med løs samtalestruktur. Den som ville si noe, rakk opp hånden. Et par av deltakerne deltok nesten ikke i samtalen. De hadde små innspill her og der, men var for det meste stille. I tillegg forsvant også deler av møtetiden bort i diskusjoner som ikke hadde noe med agenda å gjøre (fravær av kjennetegn 6, *skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker*). Forsker konkluderte i loggen sin med at hun trengte å stramme inn møteledelsen: *Neste gang må jeg være tydeligere som leder* (egen logg, 14. aug. 2015). Dette skulle vise seg å være vanskelig. Etter hvert som høsten satte inn, ble medlemmene mindre entusiastiske. Økt fravær gjorde ikke saken bedre. Forsker ante i det tredje møtet at dette var begynnelsen på det hun hadde erfart fra tidligere: *Har en følelse av at høsten har satt inn. Vi merker godt at noen begynner å bli slitne av arbeidsoppgavene. Flere og flere blir opptatt på møter og andre avtaler. Flere blir syke. Møtet i går bar preg av det* (egen logg, 1. okt. 2015).

c) Sørge for kontinuitet gjennom tydelig møteledelse: Denne forskeraksjonen hadde som formål å holde «den røde tråden» i forandringsarbeidet. Teammøtene ble i noen grad brukt til å dele læreraksjoner (delvis Kjennetegn 1, *spørsmål framfor forslag*), men møtene vitnet ikke om stort engasjement. I det fjerde møtet ga en av lærerne uttrykk for at hun var sliten og ikke hadde hatt tid til å gjennomføre læreraksjoner: *Skal jeg være helt ærlig så synes jeg at disse læreraksjonene er vanskelige fordi at vi ikke har tid og ressurser til noe annet enn det som strengt tatt er nødvendig for oss* (transkripsjon fra 28. okt. 2015). Hennes uttalelser ble i stor grad bekreftet av de andre

rundt bordet: *Når du sier det, så støtter jeg deg veldig. Det er så vidt at vi har hodet over det berømte vannet* (transkripsjon fra 28. okt. 2015). Flere mente at arbeidsmengden var uoverkommelig og ga uttrykk for at de ikke klarte å gjøre mer enn høyst nødvendig, og at forandringsarbeidet derfor ikke kunne prioriteres: *Jeg kan godt skrive at jeg gjør en læreraksjon, men å gjennomføre den når jeg er alene i klasserommet ...* (transkripsjon fra 28. okt. 2015) (fravær av Kjenne-tegn 3, *positive erfaringer før negative erfaringer*). Både fra forskerens synspunkt og fra lærernes synspunkt fungerte ikke forandringsarbeidet. Lærerne opplevde ikke teammøtene som en viktig bidragsyter for deling av undervisningspraksis, og forsker konkluderte med at gode planer og strukturer i seg selv var nødvendig, men åpenbart ikke tilstrekkelig. Ledelse av teamarbeidet måtte også strammes inn, men gitt de manglende formelle forutsetninger for beslutningstaking, var dette ingen enkel oppgave å løse. Forskeren reflekterte over lærerrollen: *Er læreryrket slik at vi både er praktikere og fagansvarlige – men at det å oppdatere seg faglig ikke nødvendigvis er det første vi tenker på. ... Er det de små hverdagsdetaljene som stjeler oppmerksomhet og tid, slik at vi ikke rekker eller klarer å se det store bildet?* (egen logg 28. okt. 2015).

Oppsummering a)–c): I det fjerde og siste møtet hadde ingen av de som var tilstede forberedt eller gjennomført læreraksjoner i klasserommet (fravær av Kjenne-tegn 1, *spørsmål framfor forslag*). Før vi avsluttet, sa en av lærerne: *Men jeg ønsker jo heller at vi skal snakke om de viktige tingene, ikke dele læreraksjoner. Det har jeg ikke tid til å gjøre* (transkripsjon fra 28. okt. 2015). Det kunne virke som at det som holder den daglige drift i gang fortsatt var det viktigste for lærerne. Forskeren måtte konstatere at teammøtene ikke fungerte som lærende møter. Forskeren reflekterte over dette: *Hvorfor er det slik at de fleste ønsker å diskutere faget sitt, men ikke ønsker å sette av tid til dette?* (egen logg, 28. okt. 2015). Lærerne ga uttrykk for at det var for stor avstand mellom det de ønsket å få til, det de var pålagt å gjøre og det de reelt fikk til. De første møtene, som startet med stor optimisme, ble i stedet preget av motbør og frustrasjon. Medlemmene i lærerteamet, som i utgangspunktet hadde vært så positive til endelig å få utveksle praksiserfaringer, var nå ikke fullt så begeistret for dette skoleutviklingsarbeidet. Samtalene på teammøtene handlet betydelig mer om nedskjæringer og arbeidsbyrder enn deling av god undervisningspraksis mellom lærere.

Hva som kan ha hemmet endring av møtepraksis: Det er et avgjørende poeng i denne forskningsstudien at skoleutviklingsprosjektet kan hevdes å være initiert av utdanningsmyndigheter og ikke den lokale skolen, altså top-down-initiert. I samsvar med utdanningsmyndighetenes intensjoner var det imidlertid et uttalt behov fra lærerne å ha en arena å diskutere fag på, noe som ga potensiale for bottom-up-strategi. Likevel oppnådde vi ikke ambisjonen om dreining fra «logistikk møter» til lærende møter, noe som kan forklares av følgende: Aksjon a)–c) var forskerinitierte. Forskerens intensjon var å sette i gang en møtearena i tråd med kommunens effektivisering av utdanningsmyndighetenes signaler. Denne intensjonen koblet forskeren sammen med at møtene skulle drives fram av ønsker og behov fra deltakerne. Forskeren lyktes likevel ikke med

å etablere tilstrekkelig eierforhold hos deltakerne. Det som egentlig var et forsøk på å etablere et *forskende partnerskap*, startet mer opp som et samarbeid med skjev regi mellom forsker og lærere, og dermed ikke et forskende partnerskap. Dette utgangspunktet førte til at forskerens intensjon om *praktisk aksjonsforskning* i realiteten dreide mot *teknisk aksjonsforskning*.

En annen faktor som kan ha hemmet endring, er *forskning i egen praksis*. Nære relasjoner til hverandre gjorde det til dels utfordrende å utforme en formell møtestruktur. Samarbeidserfaringer fra tidligere prosjekter la en del føringer på forventning for den enkeltes innsats. Flere av deltakerne syntes for eksempel det var uvanlig og utfordrende å gjennomføre streng møtestruktur og strenge møtetidspunkt.

### Møteperiode 5–7 ... og vinden snur!

«Optimismens fall» skulle gjenreises. Innledningen til møteperiode 5–7 begynte altså egentlig i det fjerde møtet, hvor det ble klart for forsker/teamleder at det måtte gjøres noe med lærernes uttalte frustrasjon. Følgende forskeraksjoner ble påbegynt, i tråd med de utvalgte kjennetegnene for lærende møter og fravær av disse kjennetegnene i møteperiode 1–4:

- a) Visualisering som verktøy for å tydeliggjøre lærerteamets egne ønsker
- b) Avtaler med deltakere, og undervisningspraksis først på dagsorden
- c) Metakommunikasjon om innhold i teammøtene

Disse momentene skulle samlet sett bidra til større engasjement, sterkere struktur og mer fokus på utvikling av faget i klasserommet, og var et resultat av forskerens analyse av erfaringer fra første periode.

a) Visualisering som verktøy for å tydeliggjøre lærerteamets egne ønsker: For å styrke refleksjonen, tydeliggjøre visjonen og få oversikt over arbeidet som var gjort så langt, ble visualisering brukt som hjelp. Forskeren la et stort ark midt på bordet og tegnet en oversikt over tanker den enkelte hadde om utviklingsprosessen så langt. Det ble ringer som fyltes med frustrasjoner, tid, ressursmangel og utfordringer. Det ble også laget ringer for hva gruppen kunne gjøre: dele praksis, diskutere ideer og gi hverandre tips. Samtalen ble oppsummert med å krysse over det som de ikke kunne gjøre noe med, mens boblene som sto igjen, uten kryss, var det som lærerne faktisk hadde mulighet til utvikle videre. Tegning som verktøy visualiserte prosessen. Forskeren var inspirert av Worum (2011, s. 3), som forklarer det med at «Ved at problemstillingen blir synlig for alle i rommet, skapes det et åpnere rom for utforskning og dialog mellom deltakerne». Visualisering av utfordringene og mulighetene lærerne faktisk hadde, ga støtte til dialogen og bidro til å strukturere møteprosessen som en konstruktiv aktivitet (Kjennetegn 4, *bevisst utelate motforestillinger i søkefasen*). Det ga også forsker tid til å vurdere egen rolle og hva som måtte gjøres til neste møte: *Antakelig har vi alt for mange småting som ligger og krever noe av oss, slik at vi ikke får helt oversikt over hverdagen vår.*

*Vi blir heftet med alt vi skal gjøre. Jeg sitter med en følelse av at jeg vil for mye på for kort tid. Jeg har så lyst til å få til noe raskt, og har tungt for å akseptere at ting tar tid* (egen logg, 28. okt. 2015). Det ble nå viktig å fokusere på det som var mulig å gjøre noe med, og dermed begrense fokus på negative innspill.

b) Avtaler med deltakere og undervisningspraksis først på dagsorden: Et viktig grep som ble gjort, var å sette praksis fra klasserommet først på dagsorden. Irrelevante tema ble dermed ryddet bort, noe god samtalestruktur også bidro til. Et annet viktig grep var at forsker gjorde avtaler med noen av deltakerne på forhånd, slik at hun sikret at noen hadde læreraksjoner å presentere. I møteperiode 5–7 valgte forsker/teamleder altså å være tydeligere på hvordan oppstarten på møtene skulle være. Å «gå rett på sak» ble en måte å håndtere dette på: *Da begynner vi med aksjonene. Er det noen som har lyst å begynne eller skal jeg peke ut noen?* En av deltakerne som forskeren på forhånd hadde gjort avtale med, tok ordet: *Jeg vil gjerne begynne* (transkripsjon fra 9. des. 2015). Og så var møtet i gang (Kjennetegn 3, *positive erfaringer før negative erfaringer*). Å gjennomføre en streng møtestruktur var viktig for å få alle medlemmene til å delta og ytre seg. Erfaringsvis var det noen sterke stemmer som snakket mye, mens andre var mer stille på slike møter: *Jeg hadde stram regi på praten i dag. Det var til tider tungt. Men hun som vanligvis ikke sier noe, deltok i samtalen* (egen logg, 20. jan. 2016). Et tredje viktig grep handlet om at forsker/teamleder forberedte seg godt til møtene på hva hver enkelt av deltakerne drev på med. Dette gjorde hun gjennom å lytte til lydopptak fra tidligere møter. Lydopptakene fungerte således som notater fra møtene og supplerte dermed hukommelsen og det som var mulig å notere skriftlig under møtene. Dermed ble forsker/teamleder i bedre stand til å introdusere den enkelte og til å henviser til hvilken læreraksjon læreren hadde jobbet med siden sist møte: *Trine, kan ikke du fortelle oss litt om din læreraksjon – om loggskrivning i kunst og håndverk ... hvordan går det?* (transkripsjon fra 9. des. 2015). Det ble på den måten lettere å holde fokus på det positive arbeidet den enkelte faktisk hadde fått gjort, framfor å dvele ved frustrasjoner vedrørende mangel på tid og ressurser. Forskeren skrev om dette i loggen sin: *Jeg er så glad for at jeg var forberedt på hva deltakerne hadde slags aksjoner ... at jeg kan styre praten videre ... dette er helt nødvendig i samtalen vår ... at jeg ikke har tenkt på det før når jeg har møter ... er det derfor jeg opplever at møtet har blitt bedre?* (egen logg, 2. jan. 2016). Disse faktorene bidro til å hindre innspill som kunne føre til at samtalen dreide seg bort fra et faglig fokus (Kjennetegn 6, *skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker*). Sitatet fra loggen viser også at forsker/teamleder hadde engasjert seg i lærernes arbeid utenfor møtene, i tillegg til i møtene. Hun hadde snakket med lærerne om deres aksjoner før møtene. Dette viste seg å være frigjørende for fokus på læring i møtene, og kan si noe om hva som skal til i ledelse av læreres læring.

c) Metakommunikasjon om innhold i teammøtene: På det sjettede møtet fikk alle i lærerteamet lese forskerens meningsfortolkende tekster som hun hadde oppsummert fra møtene. Dette ble et godt utgangspunkt for å samtale om hvordan teamet hadde fungert. Deltakerne som leste teksten, ga forskeren interessante aha-opplevelser om



forskjeller mellom hvordan *de* hadde opplevd møtene og forskerens opplevelse av møtene, jf. member check omtalt tidligere i artikkelen. På det sjuende møtet la forsker fram oppsummering av læreraksjoner i en PowerPoint-presentasjon. Lærerne fikk da kjennskap til arbeidet de øvrige i teamet hadde gjort og det lærerteamet samlet sett hadde bidratt med. Dette virket også samlende på gruppen, siden det hadde vært en del fravær på møtene. Noen nikket gjenkjennende til presentasjonen, mens andre, som ikke hadde vært så mye tilstede, ble mer ettertenksomme: *Jeg aner ikke hva vi har gjort, jeg ...* (transkripsjon fra 3. feb. 2016), konstaterte en av deltakerne i lærerteamet (delvis fravær av Kjennetegn 2, *medskaping framfor medbestemmelse*). PowerPoint sammen med de meningsfortolkede tekstene bidro dermed som metakommunikasjon om innhold i møtene, samt til bedre samtaler om hvordan møtene kunne utvikles.

Oppsummering a)–c): I samtalene som fulgte i resten av det syvende møtet, framkom det tanker både om det som hadde vært og om veien videre. Flere var i gang med læreraksjoner som de ønsket å jobbe med. Det dukket også opp forslag til hva vi kunne gjøre sammen utover i vårens møter: *... og så er det bra om vi får konsentrert oss om kartleggingen (av norsksferdigheter). Tolke og forstå og bruke litt tid på det.* Noen ytre ønske om å gå sammen om en felles aksjon i stedet for å være alene om den: *Det er jo en måte å aksjonere på. At vi går i lag for å bli bedre* (transkripsjon fra 3. feb. 2016). Vi ble enige om at møtene framover skulle ta utgangspunkt i en av disse læreraksjonene til diskusjon (Kjennetegn 1 *spørsmål framfor forslag* og Kjennetegn 2 *medskaping framfor medbestemmelse*). Flere og flere brukte også begrepet *læreraksjoner* når de la fram sin klasseromspraksis: *Det er artig at flere bekrefter at det er en aksjon vi snakker om ... flere har fått forståelse for hva en læreraksjon er ... det er ikke bare meg som leder av gruppen som vet hva det dreier seg om. Det er positivt. Jeg opplever at de tar litt eierskap (egen logg 2. jan. 2016)* (på vei mot Kjennetegn 2, *medskaping framfor medbestemmelse*). Et annet utviklingstrekk var at humoren og latteren satt løsere i møtene. Det virket som om deltakerne i lærerteamet syntes det var trivelig å møtes og diskutere fag. Innspill om mangel på tid og ressurser ble nesten fraværende (Kjennetegn 3 *positive erfaringer framfor negative erfaringer*). Den medskapende formen som lærerteamet etter hvert inntok, førte til mindre behov for streng samtalestruktur. Ordet fløt i større grad fritt. Lærerne selv tok i mye større grad ansvar for møteinnholdet. Kursen videre ble staket ut i et aktivt samarbeid innad i lærerteamet med tydeligere planer for det kommende halvåret (Kjennetegn 2 *medskaping framfor medbestemmelse* og Kjennetegn 5 *milepæler og ansvarsfordeling*).

Hva som kan ha fremmet endring av møtepraksis: I møteperiode 5–7 framtrer et *forskende partnerskap* som var fraværende i møteperiode 1–4. Deltakerne tar mer initiativ og viser mer eierforhold til skoleutviklingsprosjektet. De legger fram læreraksjoner fra klasserommet langt mer på eget initiativ enn i forrige møteperiode. I diskusjonene under møtene synes det som om at deltakerne er i gang med å *aksjonslære*, noe som ikke kunne spores i møteperiode 1–4. Dermed dreide samarbeidet mellom forsker og deltakere bort fra å bære preg av *teknisk aksjonsforskning* og mot *praktisk aksjonsforskning*,

som hele tiden hadde vært forskerens intensjon. En forklaring på dette kan være at deltakerne i denne møteperioden fikk mer opplevelse av bottom-up-styring og mindre opplevelse av top-down-styring av forskeren. Dette kan igjen ha vært et resultat av forskerens aksjoner: a) Visualisering som ga deltakerne et glasstakperspektiv på egen møtepraksis, og dermed kanskje et ønske om endring. b) Avtaler mellom forsker og deltakere i forkant av møtene, noe som kanskje ga den enkelte deltaker mer følelse av å ha en hånd på roret. Dette kan også ha gitt den enkelte deltaker en følelse av at forskeren var opptatt av nettopp vedkommendes klasseromspraksis, noe som kan ha stimulert til å legge fram egne læreraksjoner. Slike avtaler mellom forsker og deltakere muliggjøres i større grad ved *forskning i egen praksis* enn om forskeren hadde kommet utenfra. Slik sett kan forskning i egen praksis ha bidratt både fremmende og hemmende til endringsarbeidet, jf. møteperiode 1–4. c) Metasamtaler basert på forskerens skriftlige refleksjoner, som i likhet med pkt. a ga deltakerne et «utenfra-blikk» på egen møtepraksis. Dette ga også deltakerne oversikt over og innsyn i hva forskeren holdt på med.

Det vi har sett, er et eksempel på at en nasjonalt initiert reform/satsing eller utviklingsprosjekt ikke får fotfeste lokalt til å begynne med; den drukner i lærerens mange arbeidsoppgaver. En forutsetning for at en reform skal få fotfeste lokalt, synes i dette eksemplet som at lærerne får eierforhold til det lokale utviklingsarbeidet gjennom å forme det selv. Kanskje behøver vi å utvikle nye begrep for å diskutere dette komplekse temaet, for eksempel begrep som «lærernes læreplan» (det lærere skal lære) og «leder for læreres læring». Lærernes læreplan er blant annet stortingsmeldinger fra Kunnskapsdepartementet og nasjonale satsinger og reformer fra Utdanningsdirektoratet. I kontrast til dette, men like gjerne i tråd med dette, utvikler den enkelte lærer ofte *praktisk viten* eller *profesjonsviten* om temaer han/hun interesserer seg for i skolefeltet, uten at det deles med kollegaer. Kanskje, for å øke læreres eierforhold til nasjonale satsinger (lærerens læreplan), bør det legges mer i å bygge broer mellom nasjonale satsinger og den enkelte lærers interesser for skolefeltet. Og kanskje avhenger dette av at læreres læring ledes av noen som bidrar til å bygge slike broer. Det er dette forskeren i møteperiode 5–7 i realiteten har gjort. Hun oppmuntret lærerne, gjennom samtaler utenfor møtene, til å fortelle i møtene om det de drev med i klasserommet. Med dette grepet engasjerte forsker/teamleder seg mer i den enkelte lærers praktiske viten og profesjonsviten. Dermed handler dette om mer enn lærende møter: Det handler om læreres læring, altså at lærere foredler sin praktiske viten til profesjonsviten og deler den med kollegaer. Den som skal lede læreres læring har en kompleks oppgave, uansett om han/hun er aksjonsforsker, teamleder, mellomleder eller rektor. Kanskje er kompleksiteten i denne oppgaven undervurdert. For å løse utfordringen kan det være hensiktsmessig å forske mer på rollen som leder av læreres læring. Der det er en forutsetning at læreren behersker didaktikk, er det kanskje en forutsetning at den som leder læreres læring behersker organisasjonsdidaktikk. Dale (1999, s. 18–19) anvender begrepet organisasjonsdidaktikk i forhold til læreplan for de ansatte medlemmene

i organisasjonen, ikke som enkeltmedlemmer, men som et «vi». Kanskje er betydningen av kompetanse om organisasjonsdidaktikk undervurdert i ambisjonen om skolen som lærende organisasjon, kultur for læring og læreres læring. Ovenstående refleksjon er i tråd med Postholms (2012, s. 43) gjennomgang av forskning på hvordan lærere lærer, som blant annet viser at lærere ønsker å jobbe med tema som opptar dem selv, på bakgrunn av praksiserfaringer, og å sette seg egne læringsmål. Refleksjonen er også i tråd med Hargreaves (2003), som peker på betydningen av læreres eierforhold til utviklingsarbeid.

### Oppsummering av de to møteperiodene: fra fokus på «logistikk» til mer fokus på læring?

Vendingen i møtepraksis fra møteperiode 1–4 «Optimismens fall» til møteperiode 5–7 «... og vinden snur!» illustrerer vi i tabellen under. Tegnet minus betyr fravær av kjennetegn på lærende møter, mens tegnet pluss betyr at vi har identifisert kjennetegn. Pluss eller minus i parentes betyr henholdsvis delvis kjennetegn og delvis fravær av kjennetegn. Aksjonsforskningsbegrepene illustrerer hva som kan ha ført til endring.

**Tabell 1:** Vendingen i møtepraksis

Utvalgte kjennetegn fra Roald (2012)	Møteperiode 1–4 «Optimismens fall»	Møteperiode 5–7 «... og vinden snur!»
1. Spørsmål framfor forslag	- (+)	+
2. Medskapning framfor medbestemmelse	-	+ (-)
3. Positive erfaringer før negative erfaringer	-	+
4. Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen	-	+
5. Milepæler og ansvarsfordeling		+
6. Skille mellom utviklingssaker og forvaltningsaker	-	+

Denne framstillingens reliabilitet avhenger av minst to forhold: for det første at forsker og deltakere ikke har misforstått hverandre under produksjon av empiri, og for det andre at de utvalgte kjennetegn/begrep passer til sortering av det aktuelle empiriske materialet, slik at ikke reliabilitet svekkes under analyse av empiri, jf. hovedavsnitt om utvalg og metode.

### Svar på forskningsspørsmålet

Vi spurte: Hvordan kan et lærerteam endre møtepraksis fra å i hovedsak handle om logistikk til å handle mer om læring?

Erfaringer fra denne studien viser at forandringsarbeid i teammøter krever tydelig møteledelse og gode strukturer, men ikke bare det. Den første møteperioden i dette

forskningsarbeidet er i så måte avslørende for hvilken retning slike møter kan ta, om en ikke er klar over betydningen av å legge til rette for metasamtaler, medbestemmelse og medskapning.

Teamet «faggruppe norsk» var sammensatt av lærere med genuin interesse for norskfaget. På bakgrunn av dette skulle en anta at lærerne selv ville være pådrivere for møtepraksisen. Men i møtet med uklare eksterne forventninger til fagteamets mandat, ble lærernes ambisjoner om å snakke fag skjøvet til side av dem selv.

Forskerens grep i andre fase var her avgjørende for endring av møtepraksis. Et grep var visualisering og felles oversikt over temaer som var irrelevante å snakke om i teamet. Et annet grep var metasamtaler om hva møtene inneholdt, noe som ga refleksjon over og innsikt i hva teamet egentlig snakket om og hva som kunne løses sammen. Et tredje grep var at forsker/teamleder i forkant av møter gjorde avtaler med lærere om å presentere læreraksjoner på møtene. Med dette involverte forskeren lærerne mer. Disse tre grepene satte i stor grad punktum for diskusjoner rundt mangel på ressurser og tid og dreide samtalen over til et mer faglig fokus. De tre grepene var samtidig en katalysator for at agendaen i større grad ble definert av lærerne selv.

Utover funn om utvikling av lærende teammøter i skolen, har studien også akkumulert kunnskap om aksjonsforskningens rolle i slikt utviklingsarbeid. Det har vist seg at forskende partnerskap er vanskelig å etablere. Delt eierskap mellom forsker og deltakere kommer ikke automatisk, og dermed oppnås ikke aksjonslæring hos deltakerne selv om aksjonsforskeren har intervensert. Å oppnå delt eierforhold synes blant annet å forutsette at deltakerne må få anledning til å ta igjen forskerens forsprang i å se utfordringen og ønske å gjøre noe med den. Deltakernes dalende entusiasme i første møteperiode kan være et resultat av at oppdraget fikk preg av top-down-strategi fra Utdanningsdirektoratet via skolenettverket og til teamet. Dette til tross for at deltakerne selv meldte seg på. Dermed kan prosjektet i første møteperiode ha fått slagside til teknisk aksjonsforskning i stedet for praktisk aksjonsforskning, på tvers av forskerens/teamlederens intensjon.

Å forske i egen praksis (som i denne studien) vs. i andres praksis (som forskere fra universiteter ofte gjør) medfører fordeler, men også utfordringer. Etablerte strukturer og forventninger til hverandre kan hemme god utvikling. Forskerens interne avtaler med noen av deltakerne forut for andre møteperiode, utlignet denne utfordringen. At forskeren/teamlederen motiverer enkelt deltakere før teamet samles, kan være et avgjørende suksesskriterium.

De som får ansvar lokalt for å lede implementering av nasjonale reformer, om det er lærere, mellomledere eller rektorer, er avhengige av kompetanse om hva som skal til for å involvere den enkelte lærer. Ledelse av læreres læring innebærer dermed å legge til rette for at kopling mellom reformen og den enkeltes hverdagspraksis blir muligjort. Ledelse av læreres læring forutsetter dermed kompetanse i organisasjonsdidaktikk, noe som kanskje er undervurdert. Å utvikle rollen som leder av læreres læring og å utvikle forståelse om læreplaner for læreres læring, kan være et svar.

## Om forfatterne

**Margrethe Amalie Tresselt** er universitetslektor ved institutt for barnevern og sosialfag, UiT Norges arktiske universitet. Tidligere har hun jobbet som lærer ved en barne-skole og har lang erfaring med skoleutviklingsarbeid.

**Svein-Erik Andreassen** er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hans primære forskningsinteresse er analyse av læreplaner for og i grunnskole og videregående skole. Han forsker også på studen-ters samarbeid med praksislærere om aksjonslæringsprosjekter i lærerutdanningen.

**Torbjørn Lund** er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Han deltar i flere internasjonale nettverk for aksjonsforskning og skoleutvikling, og har lang erfaring med nettverkslæring og å veilede skoler som driver utviklingsarbeid.

## Referanser

- Aakvaag, G. (2008). *Modern sociologisk teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, S-E. (2015). Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring. I: U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 87–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I: M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 174–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Dale, E.L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Davidsson, B. (2012). Fokuserade gruppintervjuer. I: J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 63–69). Stockholm: Liber.
- Eilertsen, T-V., Gustafson, N. & Salo, P. (2008). Action Research and the micropolitics in School. *Educational Action Research*, 16(3), 295–308.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational change. Developing Teachers and teaching*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Fangen, K. (2005). *Deltaende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2014). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508–526.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. AiT Otta: Abstract Forlag.

- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»* (LSO rapport nr. 24). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mattson, M. (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I: M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79–105).
- Meld. St. 22 (2010–2011) (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Merriam, S. B. (1988). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Plauborg, H., Andersen, J.V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21–50). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Repstad, P. (2002). De nære ting. Om det å utdanne, bygge og forske på profesjoner. I: B. Nylehn & A. M. Støkken (Red.), *De profesjonelle* (s. 199–214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Revans, R. (1984). *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K.A., Eilertsen, T-V. & Lund, T. (2014). Hvor har de det fra og hva gjør de med det? Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I: K. A. Røvik, T-V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 87–120). Oslo: Cappelen Damm.
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K. & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalization. *Research Papers in Education*, 18(4), 347–364.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- St. meld. nr. 11 (2008–2009) (2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- St. meld. nr. 31 (2008–2009) (2009). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Strøm, B., Borge, L-E. & Haugsbakken, H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Rapport 04/09. Trondheim: Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Thalgaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (2. utg.). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.

- Tiller, T. & Gedda, O. (2017). *Gjort-lært-lurt. Nye verktøy i skolens læringsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tresselt, M.A. (2016). «Vi må skynde oss langsomt». *Et aksjonsforskningsarbeid om å utvikle lærende møter* (Masteravhandling, Göteborgs universitet). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (revidert utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Worum, K.S. (2011). Tegning som verktøy. I: K. Høihilder & K.-R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning, Metoder og tilnæringsmåter* (s.76–80). Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon. ISBN 9788278416983.