

# MASTERGRADSOPPGAVE

**«Er det noe vi lærere virkelig trenger så er det tid og rom»**

**En studie om institusjonalisering av et lese- og skriveprosjekt i skolene i tre kommuner – 10 år etter.**

---

**Elin Heggdal**

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk  
Avdeling for lærerutdanning, 2015**



1

## Sammendrag

**Tittel:** «Er det noe vi lærere virkelig trenger så er det tid og rom». En studie om institusjonalisering av et lese- og skriveprosjekt i skolene i tre kommuner – 10 år etter.

Å tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter er en av de viktigste ferdighetene for kunnskapstilegnelse. De fleste elever lærer seg å lese i løpet av det første skoleåret. Hva med de elevene som ikke gjør det?

**Formål:** Kommunene Hobøl, Skiptvet og Spydeberg satt i 2002 i gang et lese- og skriveprosjekt i samarbeid med Høgskolen i Østfold og kommunenes felles PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste). Prosjektet skulle vare i fem år. Bakgrunnen for initiativet var at flere undersøkelser hadde vist at en del elever i kommunene ikke hadde gode nok lese- og skriveferdigheter. Prosjektets målgruppe var lærere fra 1. – 4. klasse ved seks skoler.

Formålet med min forskning er å studere prosjektets grad av institusjonalisering hos lærerne og skolen, 10 år etter prosjektslutt.

**Problemstilling:** Fra prosjektslutt og frem til i dag har det gått 10 år. Jeg ville finne ut om skolene fortsatt «holder i» prosjektet. Jeg har følgende problemstilling: I hvilken grad har «prosjektet lese- og skriveopplæring» blitt en del av lærernes og skolens virksomhet etter prosjektslutt?

Jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål: Hva fremstår som sentralt i prosjektperioden? Hva er viktige faktorer for at et prosjekt skal skape varig endring etter prosjektslutt? Var lærerne klare for forandring? Har lese- og skriveplanen blitt en del av lærerens og skolens virksomhet i dag?

**Metode:** Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode da denne metoden er godt egnet for å få innblikk i lærernes opplevelser i forbindelse med prosjektarbeidet. Jeg har intervjuet fire lærere hvor tre av disse jobber i ulike kommuner. Gjennom å bruke intervju som metode har jeg fått frem betydningen av lærernes erfaringer og avdekket deres opplevelser fra prosjektet og årene etterpå (Kvale og Brinkmann, 2012).

**Analyse:** Etter transkribering ble de innsamlede dataene analysert. Jeg valgte å benytte meg av temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013). Målet med denne metoden var å komme i dybden innenfor de enkelte temaene og sammenligne informasjonen fra hver enkelt informant.

**Resultater:** Studien viser at prosjektet i liten grad har blitt en del av skolens virksomhet. Hos de lærerne som deltok ga prosjektet dem kunnskaper om lese- og skriveundervisning. For noen var det ny kunnskap og for andre var det kunnskap de visst fra før, men som gjorde at denne kunnskapen ble satt i system. Kunnskapen og lese- og skriveplanen ble i liten grad videreført til lærerne som ikke var en del av prosjektet.

Det som synes interessant i denne studien er at informantene var godt fornøyd med gjennomføringen av prosjektet til tross for at de ikke var bidragsytere i initieringsfasen. De ga inntrykk av at de var motivert for å lære noe nytt og at de alltid har vært interessert i den tidlige lese- og skriveopplæringen. Hvorfor ble da ikke prosjektet institusjonalisert? Årsakene er mange og komplekse. Jeg kan ikke sette fingeren på en ting og si at det er dette som er årsaken. Funn viser at blant annet involvering, tid og forankring er viktige faktorer. Å involvere lærerne i den tidlige initieringsfasen. Spørre lærerne hva de hadde behov for, og se på den praksisen som skolen allerede hadde. Videre å sette av tid til drøftinger blant lærerne etter prosjektslutt og forankre prosjektet ved den enkelte skole og fordele ansvar og etterspørre fremdrift. Å sette i gang et prosjekt har alltid gode intensjoner. Fra intensjoner til realisering trengs det kunnskap om prosjektarbeid; dens faser og barrierer. Denne forskningen tar blant annet for seg teorier innenfor endringsarbeid som er vesentlig å ha kunnskap om før man starter et prosjekt.

## Forord

Tenk at det nå er tre år siden jeg tok mine først skritt inn på Høgskolen i Østfold, avdeling Halden for å starte på mastergradstudiet i Spesialpedagogikk. Jeg har fra første dag hatt en idé om hva jeg skulle skrive om i masteroppgaven. Min tidligere sjef ved PP-kontoret for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg ønsket å vite hvordan lærerne og skolene hadde institusjonalisert lese- og skriveprosjektet som han var med å starte i 2002.

Hvilke metode jeg skulle bruke og hvilke teoretiske ståsted var ikke i mine tanker den gang. Det er ting jeg fikk hjelp til av min veileder. Jeg visste også tidlig hvem jeg kunne tenke meg som veileder. I og med Kjell-Arne Solli, sammen med Alfred Lie, utarbeidet rapportene fra prosjektet var det ønskelig at jeg fikk han som veileder. På sin rolige og sindige måte har han fått meg gjennom dette året. Takk.

Å sette meg inn i teorier om endringsarbeider, og særlig i skolen, har vært veldig lærerikt. Det er ikke bare å starte et prosjekt å tro at det skal endre noe. Det er både fysiske og psykisk barriere forbundet med å endre egen og andres praksis. Dette gjør at jeg har opparbeidet en del kunnskaper om dette som gjør at jeg kan være en god bidragsyter i arbeidslivet når et prosjekt skal settes i gang.

Jeg vil også takke min kjære mann som har vært skikkelig streng med meg i de periodene hvor det har vært tungt og jeg har ønsket å resignere. Takk også til barna mine som har vært forståelsesfulle når mor har trengt ro for å studere. Det er godt å ha familien i ryggen.

Jeg må også takke mine gode kollegaer ved PP-tjenesten for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg. Dere har alltid hatt troen på meg, selv om jeg ikke alltid har hatt det selv.

Spesiell takk til Ellen Ekevik som har vært så snill å hjelpe meg med å lese korrektur.

Jeg vil også takke mine informanter. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Kråkstad, 11. mai 2015 Elin Heggdal



## Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	8
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	9
1.2	Formål med oppgaven .....	10
1.3	Min forståelse av prosjektet.....	10
1.4	Sentrale begreper .....	11
1.5	Opgavens struktur, oppbygning og avgrensning .....	11
2	Reformutvikling gjennom de siste tiårene.....	13
3	Presentasjon av lese- og skrive prosjektet fra 2002-2005 .....	17
3.1	Mål .....	17
3.2	Prosjektets teoretisk og forskningsbaserte forankring.....	19
3.3	Prosjektets utvikling og gjennomføring .....	19
3.4	Evaluering av prosjektet.....	22
3.4.1	Analyse av kartleggingsprøvene.....	22
3.4.2	Resultater på lærernivå.....	22
3.4.3	Resultater på skolenivå.....	22
3.5	Veien videre. Kurs endrer ikke kursen .....	23
4	Faser og prosesser ved innovasjonsarbeid i skolen. ....	24
4.1	Endringsmotivasjon.....	32
4.2	Faktorer for å lykkes i endringsarbeid.....	33
4.3	Evaluering .....	35
5	Metode.....	36
5.1	Valg av metode.....	36
5.2	Intervjuguide .....	37
5.3	Valg av informanter og intervjuprosessen.....	37
5.4	Dataanalyse .....	38
5.5	Verifisering.....	39
5.5.1	Validitet .....	39
5.5.2	Reliabilitet .....	40
5.5.3	Generaliserbarhet.....	41
5.6	Etiske vurderinger .....	41
6	Resultater.....	43
6.1	Hva fremsto som sentralt under fasene i prosjektet? .....	43
6.1.1	Var lærerne klare for endring?.....	43

6.1.2	Hva opplevdes som sentralt i gjennomføringsfasen? .....	46
6.1.3	Ble prosjektet satt i system etter prosjektslutt, og blitt en del av lærerens og skolens virksomhet? .....	53
6.2	Hvordan gjennomføres lese- og skriveopplæringen ved skolen i dag? .....	58
6.3	Ble hovedmålet med prosjektet nådd?.....	59
7	Konklusjon .....	64
8	Kildeliste .....	68
	Vedlegg .....	72



# 1 Innledning

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet for Grunnskolen (2014 s. 4) står det følgende:

«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om selv og sitt liv, samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi».

Lærerne i den norske skolen har mange oppgaver, og overstående tekst viser at ansvaret er stort. I tillegg til god fagkunnskap skal læreren også ha formidlingsevne og vise engasjement for faget. Han skal vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2014 s. 14). I læringsplakaten står det som et av prinsippene at skolen skal «legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte» (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2014 s. 25). Skolen skal ikke bare forholde seg til elevene, men også til lokalsamfunnet og gjøre elevene rustet til å møte samfunnets kunnskapskrav. Ved alle skoler finner vi elever som ikke tilegner seg den kunnskapen som forventet av dem. I § 1.3 i Opplæringsloven står det at opplæringen skal tilpasses den enkeltes elevens evner og forutsetninger. De elevene som til tross for tilpasset opplæring, i følge opplæringslova § 5.1, ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). I følge GSI tall for 1.10.2014 (Utdanningsdirektoratet, 2014) mottar åtte prosent av elevene i grunnskolen spesialundervisning. Det er en liten nedgang i antall elever som mottar spesialundervisning fra tidligere år. Spesialpedagogikk handler i stor grad om læring og opplæring for barn, unge og voksne som møter funksjonshemmende vansker og barrierer i sin læring, utvikling og livsutfoldelse. Det dreier seg om å fjerne hindringer og forbedre læringsvilkårene for disse elevene (Askildt og Johnsen, 2012). Den gruppen denne oppgaven skal omhandle er elever med lese- og skrivevansker.

Lese- og skrivevansker er en kompleks og sammensatt vanske. Lesing består i hovedsakelig av to komponenter som er gjensidig avhengige av hverandre. Avkodning og forståelse (Høien og Lundberg, 2012). Hvor tidlig barnets vanske blir oppdaget og hvilke tiltak som blir satt i gang er avgjørende for hans/hennes skolegang og senere arbeidsliv.

Denne oppgaven omhandler et prosjekt som ble gjennomført i tre norske kommuner i Østfold fra 2002 til 2005. Prosjektet ble initiert av PPT og skolelederne i de tre kommunen. PPT er

interkommunal for disse tre kommunene. Bakgrunnen for prosjektet var at en del elever skåret lavt på kartleggingsprøvene i lesing. Formålet med prosjektet var å kvalitetssikre begynneropplæringen i lesing og skriving og dermed forebygge lese- og skrivevansker samt at flere elever oppnådde gode resultater (Solli og Lie, 2004:4).

Prosjektet representerte en relevant videreføring av SAMTAK som var et kompetanseutviklingsprogram for PPT og skoleledere i hele landet. Det er ikke uvanlig at kommuner og skoler setter i gang prosjekter med det formål om å bli en bedre skole for elevene. Denne oppgaven handler om hva som skjedde med dette spesifikke prosjektet 10 år etter. Dette er veldig lang tid, men meninger med prosjekter og andre utviklingsprogrammer er vel at skolen skal gjøre noen endringer som blir varige?

### **1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Denne masteroppgaven har følgende problemstilling:

I hvilken grad har prosjektet «lese- og skriveopplæring» blitt en del av lærernes og skolens virksomhet etter prosjektslutt?

Jeg har følgende forskningsspørsmål:

- Hva fremstår som sentralt i prosjektperioden?
- Hva er viktige faktorer for at et prosjekt skal skape varige endringer etter prosjektslutt?
- Var lærerne klare for forandring?
- Har lese- og skriveplanen blitt en del av lærerens og skolens virksomhet i dag?

For å kunne svare på problemstillingen min er det vesentlig at jeg vet noe om hvordan dette prosjektet ble satt i gang (initieringsfasen), hvordan det ble gjennomført (implementeringsfasen) og hvordan det ble videreført (institusjonaliseringsfasen). I teoridelen av oppgaven vil jeg komme inn på disse fasene for å forklare hva disse fasene innebærer og hva det er som gjør at det er viktig å kunne noe om disse når man ønsker endringer i skolen.

Det ble satt opp mål for de involverte lærerne i prosjektet. Målet for lærerne var at prosjektet skulle skape engasjement og glød for lese- og skriveopplæringen. Den skulle øke den faglige og metodiske kompetansen og bevisstgjøre og endre undervisningspraksis i takt med økt faglig og metodisk kompetanse.

Det ble også satt opp mål for skolen som system. Skolen skulle ta vare på kompetansehevingen og praksisendringen som skjer i skolen gjennom prosjektet. Når

prosjektperioden var over, hadde innholdet i prosjektet blitt en del av skolens virksomhet. Skolen skulle bli i stand til å forebygge og bearbeide en del lese- og skrivevansker selv, slik at behovet for oppmelding til PPT ble redusert (Solli og Lie, 2004:4).

## **1.2 Formål med oppgaven**

Da jeg begynte på dette mastergradsstudiet i 2012 ble jeg spurt av leder for PPT, som også var leder for prosjektet, om jeg kunne tenke meg å finne ut om lese- og skriveplanen blir brukt i dag. Jeg ble ansatt ved PPT i mai 2007, og var derved ikke involvert i prosjektet. Jeg syntes det hørtes interessant ut å skrive en masteroppgave om dette både fordi jeg er opptatt av lese- og skriveopplæring og fordi jeg som PP-rådgiver synes det er viktig å vite hvilke faktorer som er med på å fremme og hemme kvalitetsutvikling og kompetanseheving gjennom prosjektarbeid.

## **1.3 Min forståelse av prosjektet**

Jeg har vært ansatt ved PPT for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg siden 2007. De første fem årene var jeg Pedagogisk-Psykologisk rådgiver og var kontaktperson for seks barnehager i en av våre kommuner. Ved omrokking på kontoret i januar 2013 ble jeg kontaktperson for to skoler ved de tre kommunene i vårt nedslagsfelt. Det var først da jeg fikk elever henvist for lese- og skrivevansker at jeg kom i kontakt med lese og skriveplanene og idé permene som var et resultat av lese- og skriveprosjektet. Da jeg skulle veilede lærere i hvordan de skulle tilrettelegge undervisningen for disse elevene, tok jeg med permene for å hente ideer derfra. Min forståelse var at disse permene var kjent for lærerne, men det ble ikke slik jeg trodde. Lærerne brukte i liten grad disse. Det skal sies at jeg ikke var i kontakt med mange lærere ved alle skolene slik at min oppfatning av at disse ikke var i bruk ikke omhandlet alle.

I og med at jeg har jobbet ved PPT i mange år har det vært uttalelser fra både ansatte ved PPT og lærere som jeg har fanget opp. Dette kan være både negative og positive sider ved prosjektet. Dette har ikke vært en del av oppgaven, men det er viktig at jeg er meg bevisst at mennesker rundt meg har vært med å påvirke min oppfattelse av prosjektet før jeg startet på masteroppgaven.

I siste delrapport fra prosjektet står det følgende (Solli, 2007;10 s. 57) «sett fra prosjektgruppas og PP-tjenestens side er prosjektet fremdeles ikke selvgående». Når et prosjekt ikke er selvgående etter endt prosjektperiode, hva da 10 år etter?

## **1.4 Sentrale begreper**

Mitt teoretiske utgangspunkt omhandler endringsarbeid og mekanismer som er hemmende eller fremmende for at den ønskede endringen skal skje. Skogen og Sørli (1992 s.15) bruker begrepet innovasjon og operasjonaliserer begrepet som «en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis». Ertesvåg (2012) operasjonaliserer begrepet endringsarbeid som en prosess som skal endre praksis i skolen. Prosjektet hadde som mål å skolere lærerne slik at begynneropplæringen i lesing og skriving ble kvalitetssikret. Prosjektet skulle også gi lærerne en felles plan for hvordan denne opplæringen skulle gjennomføres.

Jeg legger til grunn Svein Arne Jessen`s definisjon på prosjektarbeid (2005 s. 18 ) «et prosjekt er en spesiell, målrettet og avgrenset arbeidsoppgave som krever en samordnet menneskelig innsats». Prosjektet var avgrenset i tid. Det skulle var i fem år. Det hadde et definert mål og skolene i de tre kommunene skulle samarbeide. Det var satt av 1,5 million til prosjektgjennomføringen.

Endringsarbeid er en prosess som skal endre praksis i skolen (Ertesvåg, 2012). Eksempler på dette er det omtalte lese- og skriveprosjektet. Det hadde som mål å oppdage elever med lese- og skrivevansker på et tidlig stadium slik at disse kunne få tilpasset hjelp og kanskje avhjelpe vanskene.

Fra prosjektstart og frem til i dag har det blitt gjennomført en ny skolereform i Norge. Fra L-97 til K-06. En reform kan defineres som en et iverksatt endringsforsøk gjennom en handling som har som målsetning om å endre en eller flere organisasjoners funksjonsmåte. Den kan ha varierende omfang, fra små skolebaserte endringer til store nasjonale satsninger (Røvik, 2014).

## **1.5 Oppgavens struktur, oppbygning og avgrensning**

Oppgaven omfatter totalt 7 kapitler. I kapittel 2 gjør jeg rede for reformutviklingen gjennom de siste tiår. Dette er et viktig bakteppe da lese- og skriveprosjektet foregikk under den forrige skolereformen. Kapittel 3 omhandler en presentasjon av lese- og skriveprosjektet, dens mål og virkemidler. Kapittel 4 tar for seg oppgavens teoretiske perspektiver sammen med forskningsresultater innenfor temaet. Kapittel 5 beskriver valg av metode, intervjuprosessen, datanalyse og drøfter undersøkelses validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Avslutningsvis trekker jeg frem noen etiske betraktninger. Kapittel 6 oppsummerer resultatene og ser disse opp mot teori og tidligere forskningsresultater. Kapittel 7 er siste og avsluttende og omhandler oppgavens konklusjon.

I denne oppgaven kunne det vært interessant å se på skolens plandokumenter for lese- og skriveutvikling slik de foreligger i dag. Det kunne også vært interessant å drøfte min funn med leder for prosjektet for å høre hans synspunkter og reaksjoner. På den måten kunne jeg fått belyst saken fra flere hold. Jeg valgte å begrense oppgaven til å gjelde kun lærere slik at jeg var sikker på at jeg kom i mål. Jeg kommer nok til å drøfte mine full med leder for prosjektet i etterkant for å lytte til hva han har å si angående mine resultater.

## 2 Reformutvikling gjennom de siste tiårene

Samfunnet har de siste tiårene gjennomgått store endringer, både når det gjelder teknologiutvikling og skoleutvikling. Skolen har vært igjennom flere læreplaner, og samfunnet har gått fra å segregere elever med spesielle behov til at alle elever skal ha mulighet til å gå på den skolen de sogner til. PPT fikk på 90-tallet nye lovpålagte oppgaver hvor de skulle hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling i tillegg til sakkyndighetsarbeid. Dette gjorde at det vokste frem et fokusskifte fra reparasjon til forebygging og en dreining fra enkeltindivid til system (Midthassel, 2003). Lærere møter stadig større krav og forventninger om endring og utvikling, reformer og omstillinger. Tradisjonelt sett har læreren i stor grad vært privatpraktiserende, og det som skjedde i klasserommet handlet bare om den enkelte lærer og hennes/hans elever. Nå stilles det store krav til fleksibilitet, samarbeidsevne og vilje. Et eksempel på det er at det i dag er forventet at alle lærere er leselærere, uansett fag. Dette krever samarbeid på tvers av fagene i skolen (Ertesvåg, 2012).

Innen temaet skoleutvikling brukes mange ulike begreper som; utviklingsarbeid, endringsarbeid, intervensjon, innovasjon, kvalitetsutvikling, kompetanseheving, ulike modeller, ulike tiltak eller prosjekter (Ertesvåg, 2012). Uansett dreier det seg om å utvikle et utdanningsvesen som legger til rette for at alle elever får utnyttet sitt læringspotensial, både til eget og til samfunnets beste (Skogen, 2013). Utgangspunktet for endringsarbeid i skolen må ta utgangspunkt i tilpasset opplæring for alle elever. Det må tas hensyn til elevenes ulike behov og hver enkelt elevs ressurser og potensiale for å lære. Dette må sees i sammenheng med målene i læreplanene og lovverket. Motivasjonen for å arbeide innovativt ligger i troen på at forandring i skolen er mulig. Dette forutsetter at man ser at det er noe i organisasjonen som ikke fungerer godt nok, og derfor må forbedres (Skogen og Sørli, 1992)

En av årsakene til at prosjektet ble igangsatt var at den nye lærerplanen, L-97, stilte store krav til utvikling av leseferdigheter hos elevene (Solli og Lie, 2004:4). Jeg vil beskrive noen av ulikhetene mellom L-97 og K-06.

Under prosjektperioden 2002-2005 var L-97 den gjeldende læreplanen for grunnskolen. I 2006 ble Kunnskapsløftet (K-06) innført som ny reform. Den største endringen fra L-97 til K-06 var dreiningen fra innholdsorientering til kompetanseorientering. Det ble sterkere målstyring og økt fokus på grunnleggende ferdigheter. På lokalt plan fikk kommunene økt innflytelse over innholdet, men strammere føringer for kompetanse hos elevene. L-97 hadde

en moderat målstyring som nøyde seg med å definere hva elevene skulle ha arbeidet med, ikke hva de skulle ha lært (Andreassen, 2014). Evalueringen av L-97 konkluderte med at læreplanene var for detaljert og omfattende, samt at det burde stilles høyere krav til elevenes kompetanse og utbytte fremfor krav til konkrete kunnskaper og aktiviteter. Opplæringen var preget av lite systematikk og aktivitetene hadde utydelige mål for hva elevene skulle kunne (Meld.St. nr. 20, 2012-2013). Dette var en av årsakene til at lese- og skriveprosjektet ble satt i gang. Kommunene ønsket å sette begynneropplæringen i lesing- og skriving inn i et system som alle kunne følge og derved kvalitetssikre opplæringen.

Norge deltok i den første internasjonale matematikkundersøkelsen TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) i 1995, og i PISA-undersøkelsen (The Programme for International Student Assessment) i år 2000. Resultatene viste at norske 15 åringer lå på gjennomsnittet i lesing, naturfag og matematikk sammenlignet med andre land i verden. Men blant de landene vi ofte liker og sammenligner oss med, lå de norske elevene betydelig under. I 2004 la departementet frem St.meld. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Den presenterte den nye kunnskapsreformen Kunnskapsløftet. Reformens mål var å gjøre elevene bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Reformen besto blant annet av nye prinsipper for nasjonal styring av grunnopplæringen, samt nytt læreplanverk med kompetansemål og fokus på grunnleggende ferdigheter. Styringsprinsippene la vekt på blant annet tydeligere styring etter mål og resultater, målbaserte læreplaner og økt handlingsrom for kommunene. Kunnskapsløftet ble innført fra skoleåret 2006-2007.

Mens L-97 la vekt på begrepet Enhetsskolen bruker Kunnskapsløftet begrepet Fellesskolen. Da del 2 i læreplanverket for Kunnskapsløftet ble sendt ut på høring 7. mars 2006, ble det lagt vekt på fellesskapstanken (Bjørnsrud, 2009, s. 155): «Den offentlige fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet. Den skal formidle kunnskap og ferdigheter, og utvikle elevenes identitet og selvstendighet i et inkluderende fellesskap».

I St.meld. nr. 16 (2006-2007 s. 72) ...og *ingen sto igjen* står det presisert at rektor og lærere har et spesielt ansvar for god skoleutvikling: «Gjennom planlegging og organisering, valg av arbeidsformer og pedagogiske metoder, prioritering av fagstoff og bruk av tid, skaper skolen og læreren et læringsmiljø som er avgjørende for elevenes læring».

Dette krever godt lærersamarbeid og en god tilpasset opplæring. Viktigheten av et godt lærersamarbeid finner vi allerede beskrevet i Mønsterplanen 1987. I et studiehefte som ble gitt ut av Grunnskolerådet i 1986 ble det lagt vekt på at skoleutvikling gjennom samarbeid skulle

bli en større del av hverdagen til lærerne. Det skulle utvikles metodikk for samarbeidslæring for å skape endring i lærernes mer tradisjonelle og rutinemessige arbeidsform. Skolelederne ble i større grad koblet sammen med pedagogisk kompetanse for utviklingsarbeid. Gjennom lærersamarbeid skulle lærerne blant annet ha større muligheter til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Her kommer prinsippet om tilpasset opplæring inn. I St.meld.nr. 16 (2006-2007, s. 76) ...og ingen sto igjen står det følgende om tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon av organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen.

Kapittel 5 § 5.1 i Opplæringsloven (1998) omhandler retten til spesialundervisning.

Lovteksten sier: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning».

Målet med prosjektet var at skolen skulle bli i stand til å forebygge og bearbeide en del lese- og skrivevansker selv, slik at behovet for oppmelding til PPT ble redusert. Dette skulle de gjøre gjennom en bevisst ressursfordeling og organiseringen av undervisningen. De skulle sikre hensiktsmessige styrkingstiltak for elever som trengte særskilt tilrettelagt lese- og skriveundervisning. Målet for PPT var å kunne vri arbeidsprofilen mot mer systemarbeid (Solli, 2007:10).

For å kunne nå disse målene ser jeg på det som en nødvendighet med god tilpasset opplæring. For de elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, til tross for tilpasninger, er det nødvendig å se på om eleven har behov for spesialundervisning. Ved å følge lese- og skriveplanen som ble utarbeidet etter prosjektslutt, skulle alle skolene i de tre kommunene ha forpliktende rutiner og undervisningsopplegg for videreutvikling og stimulering av lese- og skriveferdighetene. Praksisen i klasserommet skulle øke gradvis, i takt med den faglige og metodiske kompetansen (Solli, 2007:10). Slik jeg ser det ligger disse målene innenfor det som er prinsippet for tilpasset opplæring.



I de siste årene har det vært økt fokus på nasjonale tester, kompetansemål, høyere faglig kompetanse i basisfagene og kartlegginger som legger stadig større press på behovet for spesialundervisning. Nordahl (2012) mener at vi aldri tidligere har vært i en situasjon der kvaliteten på utdanningssystemet har vært så avgjørende for elevenes fremtid som i dag. Nye reformer, større fokus på måloppnåelse og økt press på nasjonale og internasjonale tester er hverdagen for lærerne i Norge. I Meld.St. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei* står det at norske elever oppnår betydelig bedre resultater i de internasjonale undersøkelsene PISA, TIMSS og PIRLS. Resultatene fra PIRLS i 2011 viser at de svakeste elevene har fått et løft som tilsvarer ett års skolegang i lesing. Norge er et av de landene som har minst spredning i elevenes leseferdigheter på 4. trinn. TIMSS-undersøkelsen, fra 2011, viser at ingen andre land enn Norge viser så sterk fremgang i matematikk blant 4. klassinger.

Det står også i Meld.St. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei* at de gode resultatene er et resultat av en felles innsats i hele sektoren; fra lærer og elever til foreldre, skoleledere, nasjonale og regionale utdanningsmyndigheter. Regjeringen har også satset betydelig på utdanningsforskning som blant annet programmene Evaluering av Kunnskapsløftet og Praksisrettet utdanningsforskning. Meldingen er også tydelig på at det er ting som kan forbedres. Dette er blant annet at grunnopplæringen ikke gir alle elever et godt nok utbytte av opplæringen, og at dette får konsekvenser for gjennomføring av videregående opplæring. Regjeringen vil blant annet videreføre kompetanse- og utviklingstiltak for skoler og skoleeiere for å sikre god kvalitet på opplæringen over hele landet.

Neste kapittel omhandler lese- og skriveprosjektet; mål, teoretisk- og forskningsbasert forankring, virkemidler samt evalueringen som ble gjort etter prosjektslutt.

### 3 Presentasjon av lese- og skrive prosjektet fra 2002-2005

#### 3.1 Mål

Fra juni 2002 til våren 2005 ble det gjennomført et prosjekt i tre norske kommuner i Indre Østfold. Hobøl har tre barneskoler og en ungdomsskole, Skiptvet har en barneskole med 1.- 4. klasse og en skole for 5.- 10. klasse. Spydeberg har to barneskoler og en ungdomsskole. Totalt er det seks skoler fra 1.- 4. klasse (ca. 160 elever per trinn og 40 lærere). Bakgrunn for prosjektet var at flere undersøkelser viste at det sto dårlig til med leseferdighetene hos 9-åringene i Norge og dette gjaldt også for enkelte skoler i de tre kommunene i Indre Østfold (Solli, 2006:2). Den felles PPT for de tre kommunene tok initiativ til et felles prosjekt for lese- og skriveopplæringen. Prosjektgruppen fikk med seg Høgskolen i Halden ved Senter for kompetanseutvikling (SKUT), Avdeling for lærerutdanning, som faglig samarbeidspartner. Gjennom virkemidler som kurs og nettverksmøter, kombinert med veiledning i klasserommet, var hovedmålet med prosjektet følgende (Solli, 2006:2 s.6-7): «Å forebygge lese- og skrivevansker på småskoletrinnet, og gjennom det redusere antall elever med disse vanskene».

Dette hovedmålet ville en nå ved (Solli og Lie, 2004:4 s. 7)

- Å kvalitetssikre begynneropplæringen ved systematisk og solid faglig forankret tilpasset opplæring
- Å øke innsatsen i å forebygge, avdekke og avhjelpe lese- og skrivevansker
- Å etablere rutiner for å følge opp leseutviklingen

Det ble skrevet ned 7 delmål for prosjektet (Solli og Lie, 2004: s. 7 og 8)

1. Skolens metodevalg og organisering av begynneropplæringen i lesing og skriving bygger på begrunnet viten. En klar praksisteori ligger til grunn. Metodevalg er ikke tilfeldig og læreravhengig.
2. Lærerne har gode kunnskaper om leseprosess og leseutvikling slik at undervisningen kan tilrettelegges i forhold til den enkelte elevs behov.
3. Skolen har forpliktende rutiner og undervisningsopplegg for videreutvikling og stimulering av lese- og skriveferdighetene i 3. og 4. klassetrinn
4. Praksis i klasserommet endres gradvis i takt med den økte faglige og metodiske kompetansen.
5. Skolen har rutiner og kompetanse som sikrer at alle barn får det best mulige grunnlaget for å lære å lese og skrive (**forebygge**).

6. Det innarbeides faste rutiner som kan avdekke lese- og skriveproblemer på et tidlig tidspunkt (**avdekke**).
7. Skolens system, som gjennom ressursfordeling og organisering, sikrer hensiktsmessige styrkingstiltak for elever som trenger særskilt tilrettelagt lese- og skriveundervisning (**avhjelp**).

Prosjektgruppen satte opp mål for alle de involverte i prosjektet (Solli og Lie, 2004:4 s. 8):

- **Mål for lærere:** Skape engasjement og glød for lese- og skriveopplæringa. Øke den faglige og metodiske kompetansen. Bevisstgjøre og endre undervisningspraksis i takt med økt faglig og metodisk kompetanse.
- **Mål for skolen som system:** Ta vare på kompetansehevingen og praksisendringen som skjer i skolen gjennom prosjektet. Når prosjektperioden er over, har innholdet i prosjektet blitt en del av skolens virksomhet. Skolen skal bli i stand til å forebygge og bearbeide en del lese- og skrivevansker selv slik at behovet for oppmelding til PPT blir redusert.
- **Mål for PP-tjenesten:** Øke den faglige kompetansen innenfor bearbeiding og forebygging av lese- og skrivevansker. Vri arbeidsprofilen mot mer systemarbeid. Integre prosjektarbeidet i den ordinære driften av tjenesten.
- **Mål i forhold til foreldregruppene:** Øke kunnskapen om hvordan barna deres lærer å lese og skrive. Gi informasjon om hva hjemmet kan gjøre for å være med på å forebygge lese- og skrivevansker.

Prosjektet ble gjennomført i samarbeid med Kjell-Arne Solli og Alfred Lie fra Høgskolen i Østfold. Overnevnte hadde som oppdrag å følge prosjektet og utarbeide en sluttevaluering. Det foreligger tre rapporter fra prosjektet. 1. Rapport 2004:4 Prosjekt lese- og skriveopplæring: et samarbeid mellom PP-tjenesten, kommunene Hobøl, Skiptvet og Spydeberg og Høgskolen i Østfold, rapport 2006:2 2. Prosjekt lese- og skriveopplæring: Et samarbeid mellom PP-tjenesten, kommunene i Hobøl, Skiptvet og Spydeberg og Høgskolen i Østfold. Evaluering av prosjektet: Andre delrapport, august 2006 3. 2007:10 «Å ha en veileder er alfa og omega for et prosjekt»: kvalitetssikring av begynneropplæringa i lesing og skriving.

### 3.2 Prosjektets teoretisk og forskningsbaserte forankring

Prosjektets teoretiske forankring i lese- og skriveopplæringen tar utgangspunkt i Pressleys syn på god lese- og skriveopplæring, «balanced teaching». På norsk kaller det for balansert begynneropplæring i lesing. Balansert lesing tar i bruk det beste fra «whole-language metoden» og «phonics metoden». Dette betyr at man har både fokus på elevenes avkodningsinnlæring og samtidig vektlegging av elevenes egne aktiviteter hvor de skriver seg inn i lesingen. Prosjektet tar også utgangspunkt i Gough og Tunmers definisjon på lesing:  $L=A \times F$  (lesing=avkodning x forståelse). Prosjektet la stor vekt på ordanalyse, da denne delferdigheten må automatiseres for å beherske leseprosessen. Det ble definert fem nødvendige delferdigheter for å beherske avkodningsprosessen på et alfabetisk nivå. Disse er (Solli og Lie, 2004:4 s.10):

- Ferdighet i ordanalyse på fonemnivå
- Ferdighet i å skille mellom og kjenne igjen skriftegnene/bokstavene som visuelle enheter
- Ferdighet i å assosiere hvert skriftegn med den tilsvarende språklyden/fonemet
- Ferdighet i syntesedanning
- Kunne leseretningen

Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet tok i 1993 initiativ til å utvikle nasjonale kartleggingsprøver i lesing. Bakgrunnen for kartleggingsprøver er å avdekke behov for individuell oppfølging og tilrettelegging. De skal brukes til å finne ut hvem som trenger ekstra oppfølging i begynneropplæringen. Disse sto klare for bruk i 1995. Det ble også utarbeidet et idéhefte som lærerne kunne bruke. I etterkant av innføringen av denne prøven gjennomførte Senter for leseforskning en landsdekkende undersøkelse av leseferdighet i 2. klasse våren 2007. Resultatet fra undersøkelsen viser at det er store variasjoner mellom de ulike kommunene og fylkene i hvor godt 2. klassingene leser. Det er også iverksatt en nasjonal strategi som heter «gi rom for lesing» for stimulering av leselyst og leseferdighet for perioden 2003-2007 (Solli og Lie, 2004:4). I den første prosjektrapporten konstaterer Lie og Solli at dette lese- og skriveprosjektet kom i rett tid.

### 3.3 Prosjektets utvikling og gjennomføring

Prosjektets hovedmål var å forebygge lese- og skrivevansker på småskoletrinnet og gjennom det redusere antall elever med disse vanskene (Solli, 2007:10). Prosjektet hadde fire virkemidler som skulle bidra til å nå dette målet (Solli, 2007:10 s.15-16).

1. Kurs for lærerne i den første lese- og skriveopplæringen. Dette ble arrangert av Senter for kompetanseutvikling (SKUT) ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning. Kommunene ga aktuelle lærere muligheten til å delta på årlige kurs knyttet til den første leseopplæringen og leseopplæring i 3.- 4. klasse. Foreleserne var knyttet til Høgskolen i Østfold, Institutt for spesialpedagogikk og Bredtvet kompetansesenter
2. Veileder til deltagere på den enkelte skole. Det ble engasjert to veiledere. Den ene var en representant fra PPT som veiledet lærerne i 1. klasse, og den andre var leid inn gjennom SKUT og veiledet lærerne i 2. klasse. Veilederne var med i klassene, drøftet resultater fra leseprøver med lærerne, leste med elevene og deltok på foreldremøter.
3. Nettverksmøter der alle deltagende lærerne var samlet. Nettverksmøtene for 1. og 2. klasse har bestått av 4 samlinger for hvert trinn per år. Fra våren 2004 var det samlinger for 3. klasselærerne.
4. Utvikling av plan for lese- og skriveopplæringen for 1.- 4. trinn for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg. Det var et ønske fra kommunene at det skulle utarbeides en plan som kunne prøves ut i det siste året av prosjektet. Planen bygde på det teorigrunnet og den praksis som prosjektet bygde på. Det ble hentet ideer fra litteratur innen feltet «forebygging av lese- og skrivevansker», erfaringer fra gjennomføringsperioden samt idéer fra andre kommuner som har drevet lignende prosjekter. Planen ble ført i pennen av PPT. Den ble sendt til alle deltager skoler for uttalelse. De uttalelsene som kom inn, ble bearbeidet av en gruppe som besto av representanter for prosjektledelsen og PPT. Planen inneholdt mål for leseopplæringen for hvert trinn, samt nærmere konkretisering i hovedområder, mål for hovedområdene, ideer og virkemidler. Planen inneholdt også obligatoriske tiltak og skolens egne tiltak samt tids- og ansvarsfesting. Dette resulterte i 3 permer som ble kopiert opp til alle skoler.  
Én for 1. klasse, én for 2. klasse og én for 3. klasse.

Prosjektets gjennomføring ble oppdelt i faser. Dette er i tråd med Fullans faser for utviklingsarbeid i skolen (Solli, 2006:2). Fasene er initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen. Initieringsfasen startet på nyåret i 2002 i et samarbeid mellom de tre kommunene og den felles PPT. Det ble opprettet en styringsgruppe som besto av rektorer fra skolene og leder for PPT. Den faglige samarbeidspartneren var Høgskolen i Østfold ved

Senter for kompetanseutvikling (SKUT), Avdeling for lærerutdanning. Det ble utarbeidet en prosjektbeskrivelse som fikk navnet «Prosjekt lese- og skriveopplæring, et samarbeidsprosjekt mellom PPT, kommunene i Hobøl, Skiptvet og Spydeberg og Høgskolen i Østfold». Målgruppen var lærere fra 1.- 4. trinn.

Implementeringsfasen kom i gang i begynnelsen av juni i 2002. Det startet med kursrekker og nettverksmøter. Kursene ble holdt fra juni til september og nettverksmøtene foregikk i september til desember. Det ble gjennomført observasjoner i klasserommene med etterfølgende veiledning, og det ble holdt foreldremøter der det ble informert om prosjektet og gitt tips om hvordan foreldrene kunne jobbe med lesing hjemme sammen med barnet. Lie og Solli gjennomførte både en underveisevaluering og skrev en sluttrapport.

Institusjonaliseringsfasen bygger på den evalueringen som ble gjort etter prosjektslutt. Evalueringen besto i både å gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse til lærere før prosjektstart, underveis i prosjektet og ved slutten av prosjektet. Dessuten ble det gjennomført intervju med rektorene ved skolene, intervju med veilederne i prosjektet, det ble sendt spørreskjema til foreldrene og gjennomført intervju med prosjektledelsen og ansatte i PPT. Det ble også foretatt en analyse av resultater for kartleggingsprøver i lesing og analyse av skoleplaner for lese- og skriveopplæringen 1.- 4. trinn. Målet med evalueringen var å frembringe forskningsbasert kunnskap underveis om i hvilken grad prosjektet oppnår resultater i tråd med mål og intensjoner.

Det ble i etterkant utviklet en plan for lese- og skriveopplæringen for de tre kommunene for 1.- 4. trinn og senere for 5.- 7. trinn med tips til hvordan lærerne kunne legge opp undervisningen. Planen ble distribuert til alle skolene.

Det ble satt opp hovedmål og mål for hva elevene skulle kunne etter hvert skoleår. Det ble skrevet ned obligatoriske tiltak som læreren skulle gjennomføre og ideer til virkemidler. For hvert trinn skulle det gjennomføres kartleggingsprøver. Eksempler på dette er Ringeriksmaterialet og Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver. Resultatene på kartleggingsprøvene ble registrert samlet for hver klasse og ble drøftet med PPT sammen med lærer og rektor. Målet var at de som lå under kritisk grense skulle følges opp, og lærerne fikk veiledning i hvordan de kunne legge opp undervisningen.

### **3.4 Evaluering av prosjektet**

Dette prosjektet hadde en prosessevaluering og en sluttevaluering (Solli, 2007:10). Den besto av både gjennomgang og analyse av de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing for andre klasse i perioden 2002 – 2005, spørreskjemaundersøkelser til lærere og foreldre samt intervju av lærere, rektorer, veiledere, prosjektgruppen og ansatte ved PPT.

#### **3.4.1 Analyse av kartleggingsprøvene**

Resultatene på kartleggingsprøvene viste at elevene i andre klasse ved de seks skolene som deltok var litt bedre lesere under prosjektperioden. Den positive utviklingen beskrives i form av en lavere andel elever på/under bekymringsgrensen og en høyere andel elever med har alt rett på prøvene.

#### **3.4.2 Resultater på lærernivå**

**Mål for lærere var som følger:** Skape engasjement og glød for lese- og skriveopplæringa. Øke den faglige og metodiske kompetansen. Bevisstgjøre og endre undervisningspraksis i takt med økt faglig og metodisk kompetanse.

Resultater: Solli (2007:10) tolker svarene dit hen at ca. 1/3 av lærerne gir uttrykk for at de har endret sin undervisning i lese- og skriveopplæringen som følge av prosjektet. Informantene er i sterk grad enige i at prosjektet medførte en bevisstgjøring av egen praksis, med derimot i mindre grad enige om prosjektet bidro til en mer tilpasset lese- og skriveopplæring for hver enkelt elev.

#### **3.4.3 Resultater på skolenivå**

**Mål for skolen som system var som følger:** Ta vare på kompetansehevingen og praksisendringen som skjer i skolen gjennom prosjektet. Når prosjektperioden er over, har innholdet i prosjektet blitt en del av skolens virksomhet. Skolen skal bli i stand til å forebygge og bearbeide en del lese- og skrivevansker selv, slik at behovet for oppmelding til PP-tjenesten blir redusert.

Resultater: Solli (2007:10) tolker resultatene dit hen at skolene driver med mer systematisk lese- og skriveopplæring enn tidligere. Denne satsingen har bidratt til at skolene som helhet har fått et større engasjement for lese- og skriveopplæringen. I intervju med rektorer om videre rutiner gjennom den nye planen sa en informant følgende: (Solli, 2007:10, s.45) « En fyldig og fin plan. Bestemt at den skal følges slik at en ikke sklir tilbake i gamle – personavhengige – spor. Alle følger»

### 3.5 Veien videre. Kurs endrer ikke kursen

I siste delrapport oppsummeres prosjektet slik det fremsto i 2007 (Solli, 2007:10).

Prosjektgruppa og PPT var av den oppfatning at prosjektet ikke var selvgående etter prosjektslutt. For at prosjektet skulle leve videre var man avhengig av at skoleledere og PPT fortsatte å følge opp og etterspørre den kompetansen og de arbeidsmåtene som ble utviklet i prosjektperioden. Det var klar enighet om at prosjektet på kort tid fikk effekt og hadde satt lese- og skriveopplæringen i system, men at det var ulikt fra skole til skole. Fokuset på lese- og skriveopplæring var løftet frem, og prosjektet skapte tverrkommunalt samarbeid, det var ikke bare forankret i én kommune. Kombinasjonen av kurs, nettverk og veiledning til læreren har vært et sentralt grep, og særlig veiledning til læreren har vært det som har forpliktet dem til å delta aktivt i prosjektet. En av informantene sa at «å ha en veileder er alfa og omega for et prosjekt» (Solli, 2007:10 s. ). Det ble foretatt intervju med veilederne som deltok i prosjektet. Der kom det frem at måloppnåelsen varierte fra kommune til kommune og fra skole til skole. Implementeringen hadde kommet lengst der ledelsen var tent på prosjektet (Solli, 2007:10). Prosjektet resulterte i en plan for hvordan lese- og skriveopplæringen skulle utføres etter prosjektslutt på hvert trinn.

Nedenfor er planen for 2. trinn:

<b>Hovedområder 2. trinn</b>				
<b>Elevene</b>				
Positiv holdning til bøker, bokstaver og lesing	Språklig kompetanse og morfologisk bevissthet	Automatisert bokstavavkodning og bokstavgjenkalling	Læringsstrategier	Skrive ord, setninger og fortellinger
<b>Kartlegging</b>				
<b>Lærerne og ledelsen</b>			<b>Foreldrene</b>	
Bevisstgjøring, kompetanseheving og forpliktelser i forhold til planen. Ledelsen har et spesielt ansvar for at planen gjennomføres. Tidlig innsats for elever som strever			Orientering om leseutviklingen generelt og om leseopplæringen og planen. Orientering om den enkelte elevs leseutvikling og om hva foreldrene kan gjøre	

Innenfor hvert hovedområde ble det nedskrevet delmål, obligatoriske tiltak, ideer til virkemidler og hvem som hadde ansvaret. Det ble utarbeidet slike planer for både 1.- 2. – 3. og 4. trinn. Planen ble kopiert og distribuert av PPT og sendt ut til alle skolene.

Neste kapittel vil omhandle faser og prosesser ved innovasjonsarbeid i skolen.



#### **4 Faser og prosesser ved innovasjonsarbeid i skolen.**

«Det finnes ingen teoretiske prosjekter. Prosjektarbeid er å gjøre ting i virkeligheten» (Jessen, 2005 s. 64).

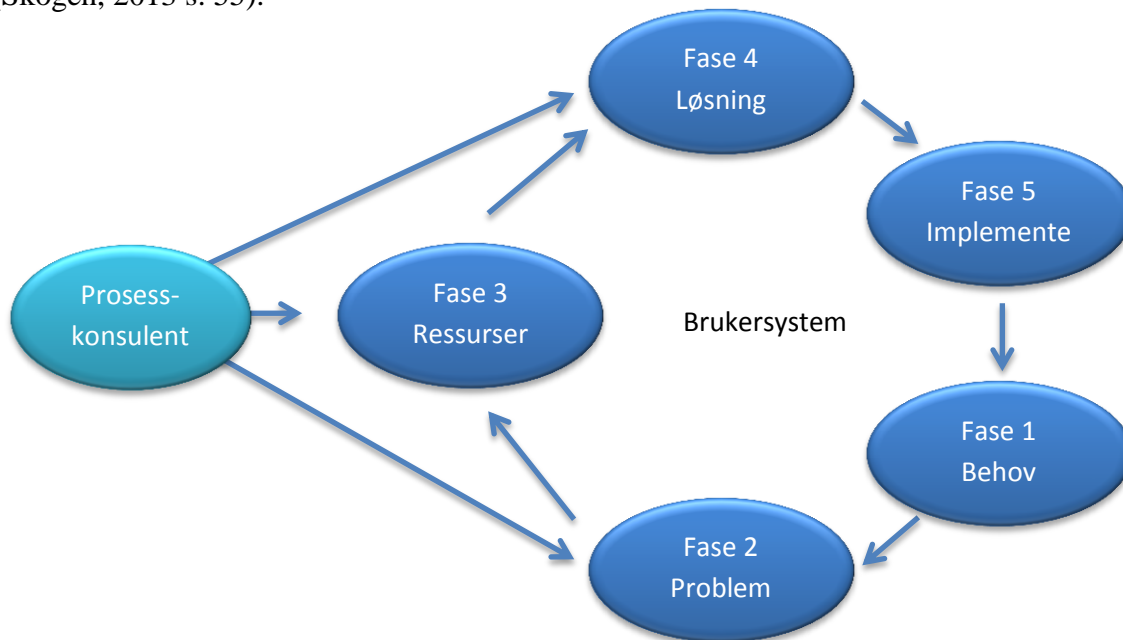
Oppgaven er ikke delt opp i en teoridel og en forskningsdel. Når jeg leser teori innenfor temaet så baseres denne i stor grad på resultater fra erfaringsbasert forskning innenfor arbeid med innovasjon, endringsarbeid og prosjektarbeid. Hargreaves bok *Lærerarbeid og skolekultur* (2012) bygger på et bredt spekter av erfaringer, underlagsmateriale og argumenter. Noen av kapitlene er hentet fra undersøkelser Rouleen Wignall og Hargreaves gjorde på 1980-tallet. De studerte grunnskolelæreres oppfatning av sitt arbeid og deres forhold til kollegaer. Ertesvågs bok *Leiing av endringsarbeid i skulen* (2012) er blant annet basert på hennes forskningsopphold ved The Prevention Research Center ved Pennsylvania State University i USA i 2011. Erfaringer teoretikere har fått fra feltarbeid er ofte vesentlige for å kunne utarbeide teorier om hva som er vesentlig for at endringsarbeid skal lykkes.

Videre i oppgaven vil jeg komme inn på Kjell Skogens innovasjonsperspektiv, da dette var et av de teoretiske perspektivene i lese- og skriveprosjektet. Jeg vil også trekke frem Sigrun K. Ertesvågs fokus på sentrale aspekt ved endringsprosesser som ledelse, samarbeid og skoleeiers rolle sett i lys av teori og forskning. Mot slutten av kapitlet gjør jeg rede for hvorfor motivasjon er en viktig faktor innenfor dette temaet.

Et av nøkkelbegrepene er som tidligere nevnt innovasjon. Kjell Skogen har i mange år jobbet med å utvikle fagfeltet organisasjons- og innovasjonsarbeid i skolen. Han ser på kunnskapsutvikling og problemløsning som innovasjon i det praktiske arbeidslivet i skolen. Han mener at kvalitetsutvikling er en kontinuerlig prosess, og ikke noe som kan oppnås en gang for alle (Skogen, 2013).

I skolehverdagen oppstår det problemer og utfordringer som må løses. De kan løses med utgangspunkt i endring og læring. Gjennom en erkjennelse av at dette er ønskelig, tar en sikte på å forbedre praksis (innovasjon). Innovasjonen har til hensikt å forbedre kvaliteten på det arbeidet som gjøres (kvalitetsutvikling). For at kvalitetsutvikling skal bli vellykket, må kvalitetshevingen vurderes opp mot det problemet og utfordringene som oppstår til å begynne med. Lærere og skoleledere som skal delta i innovasjonsprosessen må trenes opp til å lære av sine erfaringer. Ved å lære av sine erfaringer kan de forbedre kvalifikasjonene sine og med det utføre arbeidet sitt stadig bedre (kompetanseheving) (Skogen, 2013).

Problemløsningsstrategien (P-S) til Skogen tar utgangspunkt i lærernes følte behov for endring. Dette kreves delttagelse fra alle de aktuelle aktørene for at strategien skal bli vellykket (Skogen 2013). Han deler inn i fem faser som kan illustreres på denne måten (Skogen, 2013 s. 55).



**F1: Behovfasen** – opplevelsen av nåsituasjonen og endringsbehovene. I P-S modellens første fase legger Skogen vekt på John P. Kotters understreking av hvor viktig det er at sentrale aktører har et reelt og eksistensielt behov for endring. Behovet for endring har best effekt om aktørene selv har et eierforhold til en innovativ idé, hvor alle aktørene har fått delta i drøftinger og hatt innflytelse på det planlagte prosjektet. Om prosjekter skal lykkes må det være bred enighet blant de ansatte og ledere i bedriften og det må være en konkret og felles forståelse for ideen.

**F2: Problemfasen** – presisering, konkretisering og avgrensning av endringsbehovene. I denne andre fasen er det viktig å konkretisere, avgrense, presisere og beskrive det problemet eller de utfordringene som behovet for endring springer ut fra. I denne fasen er det viktig å klargjøre ambisjonsnivået i forhold til de ressursene som stilles til rådighet. Videre er det viktig å sette opp små delmål og hovedmål. Delmålene bør evalueres underveis slik at man ser at man er på rett vei.

**F3: Ressursfasen** – utveksling og innhenting av kunnskap, ideer og erfaringer. I den tredje fasen starter planleggingen av hvordan man skal tilegne seg de kunnskapene man trenger. I denne fasen bør man også se på skolens egen praksis og de gode erfaringer man har på egen

arbeidsplass. Man kan også benytte seg av en ekstern konsulent. Det kan for eksempel være PPT, Statped, lokale ressursentre eller høyskoler. Skogen mener at det er viktig å holde fast ved at kjernen i alt pedagogisk innovasjonsarbeid er lærerens evne og vilje til kreativ og kritisk refleksjon omkring egen praksis.

**F4:Løsningsfasen** – utforming av løsningsforslag med planer for implementering. Ut i fra det følte behovet for endring skal skolen utvikle en felles plan for implementering. Det bør settes av nok tid til at alle aktørene blir enige og skaffer seg en felles forståelse av de løsningsforslagene som legges frem. Først når dette er sikret kan man gå over til implementeringsfasen.

**F5:Implementeringsfasen** – anvendelse og evaluering av den valgte løsningen.

Implementeringsfasen kan sees på som selve grunnpilaren i innovasjonsarbeid. Først i denne fasen får forbedringsarbeidet konsekvenser for praksisen. Implementeringsfasen er avhengig av at aktørene har fått et eierforhold til prosjektet. Eierforhold er viktig i alle faser, men i implementeringsfasen bør ledere holde dette «varmt». Et eierforhold utvikles best gjennom deltagelse i planlegging- og beslutningsprosesser. Skogen (2013) mener at det ikke er klokt å implementere en variant av prosjektmetoden uten av lærere selv har utviklet denne.

Skogen (2013) har supplert med en prosess som går utenfor den sirkulære prosessen. Denne kaller han for *prosesskonsulent*. Han mener at innovasjonsarbeidet blir styrket ved å ha en ekstern ekspert som kan balansere mellom et innsideperspektiv og et mer distansert eksternt perspektiv. Denne konsulenten bør ha erfaringer fra lignende arbeid og skal bidra med informasjon, komme med forslag og være i dialog med deltagerne. Det er ikke meningen at denne konsulenten skal ha noen form for beslutningsmyndighet.

Skogen (2013) mener at etter fase fem, skal man gå over til fase en igjen og dermed er dette hva man kan kalle en sirkulærmodell.

Sigrun K. Ertesvåg (2012) mener at endringsarbeid ikke bør sees på som en sirkulær prosess. I sirkulære prosesser kommer man tilbake til utgangspunktet. Det bør ikke være målet om man ønsker at endringer skal endre praksis. Hun mener at endringsarbeid må sees på som en spiralmodell. Man kommer ikke tilbake til utgangspunktet, men forandre seg videre. Hun trekker frem tre hovedfaser i endringsprosesser (Ertesvåg, 2012 s.22):

## Initieringsfasen

Dette er fasen før intervensjonen starter. Den blir også omtalt som førplanleggingsfasen eller motivasjonsfasen. I denne fasen kartlegger initiativtakerne hvilke behov man har for endring om hvem endringen skal gjelde for. Hvem som initierer til endring i skolen kan være lærere, rektor eller skolemyndighetene i kommunen. Der hvor initiativtakerne er staten eller kommunen kaller man det for «top-down». Det vil si at endringsbehovet ligger hos skoleeierne. Et eksempel på dette er skolereformen Kunnskapsløftet.

Der hvor initiativtakerne er lærere kalles dette for «bottom-up». Da ligger endringsbehovet hos lærere og kan for eksempel være læreplanarbeid eller programmer for atferdsendringer som innføres på den enkelte skole. For at denne fasen skal bli vellykket må den enkelte deltager se behovet for endring. Det kan være hensiktsmessig selv for små prosjekter, å ha skoleledere med som støtte i endringsarbeidet. Andre faktorer for at denne fasen skal bli vellykket er avklaringer av hvilke faktorer som er vesentlig for at endringen skal bli vedvarende. Viktige spørsmål som må besvares er hvilke behov skolen har for endring? Er skolen forberedt på endring? Hvilke kapasitet har skolen for endring? Er det forpliktelser og engasjement hos lærerne på skolen? Har skolen vært gjennom tidligere prosjekter som har vært vellykket? Ertesvåg (2012) mener at lederen har en viktig rolle i initieringsfasen. Lederen må ha evne til å skape entusiasme gjennom å vise engasjement. Den må kunne vise vei og angi retning til det arbeidet som skolen skal i gang med. Dette vil kunne påvirke de andre involverte. Ertesvåg (2012) mener at lærere altfor ofte forklarer mindre vellykkede endringsarbeid med at intervensjonen ikke virker, mens problemet ligger i implementeringen av intervensjonen. De skolene som har gjort et grundig arbeid i initieringsfasen står bedre rustet til å klare å gjennomføre endringene. En annen viktig faktor er gode eller dårlige erfaringer lærere har fra tidligere prosjekter. Dette er holdninger lærere kan ta med seg inn i nye prosjekter som skal gjennomføres.

Lese- og skriveprosjektet hadde et felles mål på tvers av kommunene; å forebygge lese- og skrivevansker på småskoletrinnet, og gjennom det redusere antall elever med disse vanskene (Solli og Lie 2004:4). Peter Senge (2006) beskriver fem disipliner innenfor den lærende organisasjon: Personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning. Disiplinene er personlige og omhandler hvordan enkeltmennesker tenker, samhandler og lærer av hverandre. Jeg velger å se på prosjektets mål som en felles visjon for alle tre kommunene. I felles visjon legges det felles mål og verdier, et felles bilde av den

fremtiden som aktørene slutter opp om. En visjon kan starte hos en i lederposisjon, men om visjonene ikke blir en del av organisasjonen blir dette en personlig visjon. Det betyr ikke at det automatisk blir organisasjonens visjon. En persons visjon er bilder han bærer med seg i hodet og hjerte, sier Senge. Å ha en felles visjon innebærer ikke bare å ha en idé. Det omfatter langt mer enn som så. Felles visjoner er bilder som mennesker i hele organisasjonen bærer med seg. En felles visjon er når flere aktører har et sammenfallende bilde og man forplikter seg til at begge skal ha det samme bilde. Hele fundamentet som den lærende organisasjon er tuftet på at alle mennesker har en trang til å lære. En felles visjon gir læringen både fokus og energi. Senge mener at en felles visjon er en visjon som mange mennesker føler seg forpliktet av, fordi den gjenspeiler både dere egen personlige visjon, og organisasjonens visjon (Senge, 2006).

### **Implementeringsfasen**

Dette er fasen hvor man setter i gang og gjennomfører selve intervensjonen, som for eksempel et lese- og skriveprosjekt. Ertesvåg (2012) beskriver overgangen fra initieringsfasen til implementeringsfasen som glidende, og ikke alltid så åpenbar for de involverte. Denne fasen kan bestå av kurs og opplæring for lærere. For elevene begynner denne fasen først når den blir introdusert for dem. For at lærere skal ha motivasjon for å gjennomføre prosjektet eller programmet må de se nytten av det. Det må være relevant for de utfordringene som lærerne står over for i skolehverdagen. Ertesvåg (2012) bruker Mark T. Greenberg og hans kollegaers modell for implementering av skolebaserte intervensjoner. Han ser på faktorer som er fremmede og hemmende i denne fasen av prosjekter. Jeg vil trekke frem en av de faktorene han beskriver, *leveringskvalitet*. Leveringskvalitet sier noe om i hvilken grad innholdet som presenteres for lærerne kan generaliseres på tvers og utover intervensjonskonteksten. Innholdet bør presenteres på en slik måte at lærere ser at den kan brukes utover den spesifikke timen eller situasjonen den presenteres i. Dette er særlig nyttig på områder som matematikk og lesing- og skriving. Ertesvåg (2012) trekker frem Hamre et al. som har erfart at elever i klasserom der aktiviteten varte lenge og der læreren viste høy leveringskvalitet i lese- og skriveundervisning, hadde elevene større fremgang en sammenligningsgruppen. På bakgrunn av dette argumenterer Hamre et al. for at det er behov for kompetanseutvikling for lærere for å sikre at det blir høy kvalitet på undervisningen.

Professor Kjell Arne Røvik (2009) har skrevet en sluttrapport fra et foU-prosjekt som heter «*Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke*

*elevenes læringsutbytte*». I kapittel 5.2 beskriver han utfordringer skoleeiere står overfor når det gjelder å implementere kvalitetstiltak som skal munne ut i bedre læring hos elevene (Røvik, 2009). Han diskuterer fem mulige scenarioer for hva som kan skje i implementeringsfasen. Jeg skal kort beskrive tre av disse. Det første kaller han for det *optimistiske scenarioet* hvor det skjer det han kaller for en *rask tilkobling*. Dette innebærer at kvalitetstiltak i skolen relativt raskt kan bli transformert til praksis i klasserommet. For å lykkes med dette må det være en stram styring av implementeringsprosessene med helt klare og korte tidsfrister og med påfølgende evalueringer, rutinemessige rapporteringer og et aktivt tilsyn som har som mål å fange opp hvordan de iverksatte tiltakene virker i praksis. Dette stiller krav til en aktiv skoleeier som evner å legge opp til, og få gjennomført en stramt organisert implementeringsprosess.

Det andre er det han kaller det *pessimistiske scenarioet* hvor kvalitetstiltaket ikke passer inn med de verdier og praksiser som preger hverdagen i skolen. Da kan det oppstå en frastøting og tiltaket blir lagt bort. Det må legges til grunn at skoler som organisasjoner er svært komplekse systemer med stor grad av ulikheter i normer, verdier og rutiner. Tiltakene må ikke være for forskjellige fra den praksisen som allerede er etablert i skolen. Skoleeiers utfordring blir å sørge for at kvalitetstiltaket utformes på en slik måte at den ikke bryter med allerede innarbeidede praksiser i skolen.

Det tredje kaller han for det *artistiske scenario* og bygger på den såkalte nyinstitusjonelle retningen innenfor organisasjonsteoriene til Meyer, Rowan og Brunsson. For skolen som organisasjon og for lærere møtes det motstridende forventninger. På den ene siden må skolen leve opp til krav om å være endringsvillig og følge utviklingen som foregår ellers i samfunnet. På den andre siden er det ikke til det beste om skolen hele tiden skal gjennomføre nye tiltak for å tilpasse seg samfunnet ellers. Røvik (2009) trekker frem Finland som et eksempel. Der har det vært langvarig reform-ro og Finland viser til gode resultater på internasjonale undersøkelser. Skoleeier kommer ofte opp i dilemmaet om skolen skal satse på nye tiltak eller om de tiltakene som er i skolen er gode nok.

### **Institusjonaliseringsfasen**

«To bring about more effective change, we need to be able to explain not only what causes it but how to influence those causes. To implement and sustain programs successfully, we need better implementation plans; to get better implementation plans,

we need to know how to change our planning process, we need to know how to produce better planners and implementers and on and on.” (Fullan, 2007 s.105-106).

For at et prosjekt skal bli en del av skolens virksomhet, er det en forutsetning av de involverte vet noe om hva som skal til for at prosjektet blir en varig endring. Jeg tenker at lærerne i stor grad ikke kjenner til teorier om endringsarbeid og at det er opp til de som leder endringsarbeidet å formidle noe av dette til alle involverte i prosjekter eller annet utviklingsarbeid. Ertesvåg (2012) mener at det er god grunn til å spørre seg om skoleeier har god nok kompetanse til å lede endringsarbeid i skolen.

I institusjonaliseringsfasen er det viktig å holde på den ervervede kompetansen og utvikle denne videre jamfør, Ertesvågs tanker om at prosessene går som en spiral hvor man hele tiden er i utvikling og ny kunnskap erverves. Det er helt vesentlig at lærer får tid og rom for drøftinger og refleksjon. Ertesvåg (2012) mener at det i Norge er kultur for å sende enkeltlærere på kurs og seminarer. Selv om lærere kan bli inspirert av dette viser det seg at dette har liten effekt på hele lærerstabens profesjonelle utvikling. Judith Warren Little (i Ertesvåg s. 108-109) skildrer fire typer aktiviteter som kan være medvirkende faktorer for at endringen skal bli varig:

1. At lærere deltar i regelmessige, vedvarende og presise drøftinger rundt sin pedagogiske praksis
2. At lærere lar seg observere og få tilbakemeldinger på undervisningen sin
3. At lærere planlegger, utformer og evaluerer undervisningsmaterieell sammen.
4. At lærer lærere hverandre å utøve undervisning.

Andre faktorer for at endringer er krevende, er stadig utskifting av personalet på skolene. Der hvor det er stor gjennomtrekk er det nødvendig med opplæring og veiledning av nyansatte i den nye intervensjonen. I en travel hverdag kan dette være en utfordring. Det er skoleeiers oppgave å sikre at kunnskapen blir værende igjen i skolen selv om rektorer, lærere og assistenter slutter. Dette kan gjøres ved at flere i organisasjonen har pålagte oppgaver og ansvarsområder. Det er svært sårbart om det kun er skoleledelsen og rektor som «holder i» prosjektet og skal sørge for at det blir en del av institusjonen utover prosjektperioden (Ertesvåg, 2012).

Å lykkes med institusjonaliseringsfasen har noen viktige særtrekk. Blant annet systematisk arbeid helt fra initieringsfasen og vedlikehold av den kompetansen som ble utviklet i

implementeringsfasen. Dette er en kontinuerlig prosess hvor skippertak har liten eller ingen effekt (Ertesvåg, 2012). Hopkins og Reynolds (i Ertesvåg, 2012) mener at gapet mellom forskningsbasert kunnskap om endringsarbeid og endringsprosesser og slik dette gjennomføres i skolen er stor. Hun sier videre at mange endringsforsøk havarerer fordi man ikke er klar over at disse fasene har ulike karakteristika. Det er nødvendig med ulike strategier for og lykkes i de ulike fasene.

Hvor ofte blir prosjekter som settes i gang evaluert i etterkant? Hvordan kan man vite at et prosjekt har hatt den effekten det var tiltenkt?

I følge Thomas Nordahl er det lite forskning på hva som skjer når prosjektperioden er over (Sunnevåg og Andersen, 2014). Fortsetter utviklingsarbeidet? Han mener det i senere tid har vært et økende fokus på forskning knyttet til både evaluering og implementering, men at vi vet lite hva som skjer etter 3-5 år.

Jeg har funnet en evaluering av et regionsprosjekt hvor Narvik, Nesodden, Larvik og Os deltok i et prosjekt for rusmiddelforebyggende tiltak i kommunene (Krogh og Baklien, 2012). Evalueringen foregikk fem år etter prosjektslutt. Alle kommunene fikk kunnskap om spesielle forebyggingsprogrammer som ART, VÅRS, PMTO, Kjentmann og Ansvarlig vertskap. Opplæringen ble gitt til de ansatte i den kommunale forvaltningen som for eksempel lærere, og til ansatte i skjenkenæringen og tillitsvalgte i idrettslag. Kurs, konferanser og opplæringsopplegg var sentrale elementer i Regionsprosjektet. En forutsetning for at kommunen fikk delta i prosjektet var at det var politisk forankret. Alle søknadene skulle undertegnes av kommunens ordførere.

Evalueringen av regionsprosjektet viser at programmet Kjentmann ble avvirket i alle kommunene etter noen år. Dette programmet skulle brukes av lærere og andre ansatte på skolene. Informantene opplyste at hverdagsjobben var krevende og at oppgaver som ikke direkte lå til stillingen ble lett bortprioritert (Krogh og Baklien, 2012). Slik jeg leser evalueringen av dette prosjektet var hovedutfordringen at det foregikk store omstruktureringer i alle kommunene som var med på dette prosjektet. Når leder for prosjektet får andre arbeidsoppgaver er det en utfordring for ny leder å drive prosjektet videre da denne ikke har eierforhold til prosjektet. Man er i høy grad avhengig av ildsjeler og pådrivere for at prosjektet fortsatt skal være en del av kommunenes rusforebygging. En av informantene uttrykte at det ikke hjelper å ha verdens mest veldokumenterte program, hvis man ikke har de riktige personene til å iverksette det. Når det kommer til økonomiske ressurser viser



evalueringen at nesten alle kommunene som var med mente at tre år var for kort tid til å kunne avgjøre hvilke tiltak som var mest virksomme. Det burde vært satt av mer tid og penger til prosjektet etter at treårsperioden var over. Ordførerens underskrift på søknaden er ingen garanti for politisk oppfølging i videreføringen når de eksterne prosjektmidlene er oppbrukt. Økonomi, personlig engasjement, faglig dyktighet, politisk velvilje og administrativ forankring er nødvendige i, og etter prosjektperioden. Disse faktorene er gjensidig avhengige av hverandre. Uten et økonomisk grunnlag blir det ikke noe prosjekt. Uten et politisk vedtak blir det ingen bevilgning. Både det personlige engasjementet og kontinuiteten i dette programmet er en nødvendig drivkraft. Dette gjelder både i prosjektarbeidet og videreføring av tiltakene (Krogh og Baklien, 2012).

Et annet prosjekt som er evaluering er Respektprogrammet (Sunnevåg og Andersen, 2014). Evalueringen viser at tre av fire skoler ved avslutning av prosjektperioden (2 år) har økt sannsynligheten for varige endringer. To år senere var det bare én av fire skoler som kunne sies å være på vei mot endring over tid. De andre skolene hadde avsluttet prosjektet, eller prosjektet bare ebbet ut.

Ertesvåg var en av flere som evaluerte Respektprogrammet. Hun så at det var i hovedsak var tre ulike resultater av implementeringen av endringsarbeidet etter ett år. Disse er (Ertesvåg, 2012, s.30):

1. skoler som ikke kom i gang med endringsprosessen
2. skoler som starter godt, men det dør ut etter intervensjonsperioden
3. skoler som i løpet av implementeringsperioden er på god vei til å innarbeide rutiner og arbeidsmåter slik at de blir en del av den daglige aktiviteten, og som etter implementeringsperioden holder frem den positive utviklingen.

Videre i oppgaven gjør jeg rede for hvorfor motivasjon er en vesentlig faktor i endringsarbeid.

#### **4.1 Endringsmotivasjon**

I alt endringsarbeid er motivasjon sentralt. Motivasjon fra både de som skal utføre endringene og hos de som skal lede endringsarbeidet. Andy Hargreaves (2012) beskriver læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder. Denne epoken karakteriseres som hurtig, komprimert, kompleks og usikker. Det er stadig større krav til endringer i form av reformer, hensyn til ny forskning og nye undervisningsmetoder. Hva skal så til for at lærere blir motivert for endringer når disse kommer hyppig?

Hargreaves mener at for de fleste lærere består et kjernepunkt ved enhver endring i om den lar seg gjennomføre i praksis. Han mener at kjernen i endringsmotivasjon for lærere ligger i å spørre dem om den nye metoden er praktisk gjennomførbar, ikke bare spørre dem om den kan brukes. Metoden må passe inn i lærerens kontekst, den må passe han individuelt og den må stemme med hans målsetninger og fremme hans interesse. Han mener at trangen til selvrealisering, intens innsats og gjennombruddsopplevelser gir grobunn for endringsmotivasjon hos lærere. Ertesvåg (2012) mener også at lærerrollen har forandret seg fundamentalt de siste tiårene. For bare noen tiår siden var det svært lite samarbeidsmøter og plandager hvor lærere jobbet sammen. Ved skolestart på høsten fikk hver lærer sin timeplan og forholdt seg til sin klasse. I dag brukes det mye tid til samarbeid, og hun stiller spørsmål ved om denne samarbeidstida faktisk gir et bedre undervisningstilbud til elevene.

Ved endringsarbeid er det viktig med høy grad av motivasjon hos de involverte. Det er ikke uvanlig at man finner motstand hos lærere. Det kan være ulike grunner til dette. Endringsarbeid kan rokke ved tanke- og handlingsmønstre som er godt innarbeidet hos den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2012). Både hos ledelsen og i personalgruppa kan man møte personer som engster seg for at nye prosjekter vil kreve mer kompetanse og en annen kompetanse enn den de har i dag. Det kan også være uenighet i personalgruppen om den verdiforankringen endringen baserer seg på. De kan også få en følelse av at de må gi fra seg muligheten til å utforme eget arbeid, men også at de må gi fra seg den makten de har til å påvirke det skolen skal være (Utdanningsdirektoratet, 2012). Siden lærernes motivasjon er så viktig, vil en rektor som ser behovet for endring oppleve et dilemma som er knyttet til om han skal iverksette endring som ikke alle lærerne er enige i (Midthassel og Ertesvåg, 2009). På den ene siden bør kanskje rektor jobbe videre med motivasjonen til lærere før han setter i gang med initieringsfasen. På den andre siden bør han tenke gjennom om noen enkeltlæreres motstand mot endring kan hindre han i å sette i gang en endring som kan synes viktig for skolens utvikling (Midthassel og Ertesvåg, 2009). En vil aldri kunne regne med hundre prosent oppslutning om intervensjonen, men om man har en oppslutning på 80-85 % av lærerne er det grunnlag for å starte opp. I initieringsfasen vil det være hensiktsmessig å jobbe med endringsmotivasjon hos de lærerne som ikke er tilstrekkelig motivert (Ertesvåg, 2012).

#### **4.2 Faktorer for å lykkes i endringsarbeid**

Når man starter et endringsarbeid er det viktig å vite noe om motstand og barrierer man kan møte. Skogen beskriver psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. I en personalgruppe vil det være aktører som kan vise motstand mot endring.

Denne motstanden kan være basert på personens utrygghet og lav selvfølelse, psykologiske barrierer. Personer som har lav grad av selvfølelse vil synes det er angstfylt å prøve nye ting dersom de ikke har troen på at de kan. De praktiske barrierene er mer håndterlig, det er snakk om tid og ressurser; tid til å jobbe med endringsarbeid og økonomiske rammer som gjør at det er mulig å gjennomføre prosjekter. De to siste barrierene som Skogen trekker frem er verdibarriere og maktbarriere. Disse går ofte over hverandre og kan være vanskelige å skille. De fleste av oss har noen verdier som vi setter høy. Når noen kommer og forteller oss at våre verdier ikke er de beste eller vi må tenke og handle på tvers av våre verdier kan dette bli en barriere i endringsarbeid. Et eksempel på dette innenfor spesialpedagogikken er for meg holdningen til kartlegging av barn. Min holdning til dette er at dette kan bidra til å forebygge lese- og skrivevansker. Andre kan oppfatte kartlegging som en måte å sette elever i bås på. Da tenker jeg blant annet på debatten rundt kartlegging av barn i barnehagen for å kunne avdekke språk, lese- og skrivevansker (Pettersvold og Østrem, 2012).

Michael Fullan (2014) mener at *kollektiv kapasitet* er en forutsetning for at et skolesystem skal virke. Med dette mener han at hele kulturgruppen i skolesystemet må dra lasset sammen. Det må involvere regjeringen, skoledistriktene og de enkelte skolene. Han beskriver det på denne måten «Kollektiv kapasitet fremmer et mye høyere nivå av følelsesmessig engasjement og fagkunnskap enn det individuell kapasitet noensinne vil klare» (Fullan, 2014;19). Fullan trekker frem M. Hansen antitese til kollektiv kapasitet som vi kanskje kan kjenne igjen her i Norge? Staten og fylkeskommunene desentraliserer oppgaver til hver enkelt rektor. Rektorene får tildelt resultatmål og styringsparametere så de vet hva de skal oppnå for hvert kvartal og år. De holdes ansvarlig for resultatene sine. På denne måten blir rektorer opptatt av å nå sine mål og lite opptatt av at andre skal nå sine mål. Det kan øke resultatene på en skole på kort sikt, men på lang sikt vil dette ikke føre til en helhetlig skolereform. Fullan mener at dette er et av kjernepunktene i det som hindrer kollektiv kapasitet. Hargreaves (2012) hevder at når hver enkelt skole får mulighet til å ta beslutninger kan det føre til mangfold, nytenkning og myndiggjøring av lærerne. Men om kommunene tilføres lite midler og skolen produserer svake resultater kan det føre til at skylden plasseres på skolen og i liten grad sees i sammenheng med staten for øvrig.

Et eksempel på hvordan kollektiv kapasitet kan føre til endringer i en kommune er prosjektet «Kunnskapsløftet fra ord til handling» som ble iverksatt i 2006. En av deltagerkommunene var Malvik i Sør-Trøndelag. Malvik kommune regnes som middels stor og utgjør et representativt utvalg (Sæthre, 2010). Prosjektet hadde fire delmål: 1.) å utvikle en

delingskultur og skolene som lærende organisasjoner 2.) og går fra å være lærebokstyrt til å ta i bruk en mer spørrende og utforskende læringsmetode - oppgavestyrt 3.) å bedre bruken av IKT og digitale verktøy med sikte på økt læringsutbytte 4.) å forankre prosjektet, spre kunnskap, øke interessen og forståelsen for skole og læring hos foreldrene, politikerne og hele Malvik-samfunnet. Det skulle sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene gjennom fokus på skolen som organisasjon. Dette prosjektet ble forankret i kommunestyret og ble ledet av skoleeier. På de sju skolene som var involvert ble det etablert delprosjektledere. De fikk etter hvert en felles forståelse av egen praksis og hva som ville være kjennetegn på en ønsket god praksis og hvordan en måtte arbeide for å komme dit. Dette gjennom bruk av ståstedsanalyse og organisasjonsanalyse. Alle prosjektplaner ble innarbeidet i kommunenes felles oppsett for planarbeid og dette ble fulgt opp i månedlige fellesmøter. Resultatet av dette omfattende prosjektet var blant annet forbedring på de nasjonale prøvene, deltageres evner til systematisk vurdering av egen praksis og oppnådde resultater (Sæthre, 2010).

### **4.3 Evaluering**

Som jeg har nevnt tidligere så mener Sunnevåg og Andersen (2014) at mye tyder på at mange prosjekter ikke blir evaluert i ettertid. Lese- og skriveprosjektet jeg forsker på hadde både pre- og post- tester av elevenes leseferdigheter. Det har vært en gjennomgang og analyse av kartleggingsprøver i lesing i perioden 2002-2005. Det har vært gjennomført spørreskjemaer til lærer og intervju med lærere, rektorer og veileder. Resultatene viser at elever ved de seks skolene som deltok ble bedre til å lese, og det var færre elever under bekymringsgrensen for lesing (Solli og Lie 2004:4). Men hvordan har det gått med prosjektet i ettertid? Har lærere klart og «holde prosjektet varmt» og blitt en del av skolens virksomhet?

Neste kapittel vil omhandle forskningens valg av metode samt valg av informanter, dataanalyse og verifisering. Til slutt vil den omhandle mine etiske vurderinger.

## 5 Metode

Det vil i dette kapittelet bli redegjort for undersøkelsens metodiske tilnærming. Kapittelet vil omhandle valg av metode, intervjuprosessen, datanalyse og spørsmål om forskningens troverdighet. Jeg ønsket å spørre tilsatte ved skolene i deltagerkommunene om prosjektets gjennomføring og hva de tenker om dets institusjonalisering i skolens virksomhet i årene etter prosjektslutt. Ut fra det temaet utviklet jeg følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

I hvilken grad har prosjektet «lese- og skriveopplæring» blitt en del av lærernes og skolens virksomhet etter prosjektslutt (2002-2005)?

Forskningsspørsmål:

- Hva fremstår som sentralt i prosjektperioden
- Hva er viktige faktorer for at et prosjekt skal skape varige endringer etter prosjektslutt?
- Var lærerne klare for forandring?
- Er prosjektet en del av lærerens og skolens virksomhet i dag?

### 5.1 Valg av metode

Metode og data må tilpasses den problemstillingen og de spørsmålene den skal svare på. I min forskning er intensjonen å beskrive lærernes oppfatning av hvordan prosjektet ble videreført, men også hvordan prosjektperioden opplevdes og dens betydning for viktige faktorer for institusjonalisering av prosjektet. For å få svar på min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Karakteristiske trekk ved kvalitativ metode er fortolkning; å fortolke noe for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener som vi ønsker å studere. Dette kan gjøres gjennom observasjoner, intervjuer, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer og analyse av audio- og videoopptak. Et annet trekk er at de fleste kvalitative tilnærmingene av data som forskeren analyserer, uttrykkes i form av tekst. Tekstene kan beskrive informantenes handlinger, intensjoner, utsagn eller perspektiver. Ut fra den målsetningen vi har om å oppnå forståelse av de fenomenene vi studerer, har fortolkning en sentral rolle innenfor kvalitativ metode. De knyttes da gjerne til fortolkningsteorier som fenomenologi, symbolsk interaksjonisme og hermeneutikk (Thagaard, 2013). To sentrale begreper innenfor hermeneutikken er forforståelse og den hermeneutiske sirkel. Gilje og Grimen (2013) beskriver den hermeneutiske sirkel som en forbindelse mellom det vi skal fortolke, den forforståelsen vi har med oss og sammenhengen/konteksten det må fortolkes i. Når forskeren

skal intervju mennesker om deres tanker, oppfatninger eller følelser for ting, veksler han mellom en forståelse av forbindelsen mellom det som skal tolkes og sin egen forståelse.

Jeg har valgt semistrukturert intervju som metode. Kvale og Brinkmann (2012 s. 325) beskriver denne intervjuformen som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å hente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomenene som bli beskrevet». Denne metoden egner seg godt til min problemstilling og forskerspørsmål da jeg ønsket en dypere forståelse og perspektiver sett fra lærernes side. Dette ville blitt vanskelig om jeg skulle valgt en kvantitativ metode hvor jeg hadde levert ut spørreskjema til informantene. Jeg ønsket nyanserte beskrivelser av informantenes livsverden gjennom ord og ikke gjennom tall (Kvale og Brinkmann, 2012).

## **5.2 Intervjuguide**

Intervjuguiden ble utarbeidet mens jeg skrev teoridelen og i forbindelse med utarbeidelse av forskningsspørsmålene mine. Spørsmålene ble kategorisert i tråd med teoridelen. Jeg stilte først spørsmål fra initieringsfasen, så fra implementeringsfasen og til slutt fra institusjonaliseringsfasen. Jeg ga tidligere leder for PPT spørsmålene mine og fikk tilbakemelding fra han.

Mange av spørsmålene jeg ønsker svar på starter med «i hvilken grad», «på hvilken måte» «hva mener du er forklaringen på» for at informantene skulle svare fritt på spørsmålene. Jeg laget spørsmål som inviterte til utfyllende svar, og i liten grad var preget av «ja» eller «nei» svar. Underveis i intervjuet kom jeg med kommentarer eller utdypinger for å forsikre meg om at jeg forsto informanten rett eller ønsket utdypende svar.

Formålet var å få lærerne til å fortelle fritt om hvordan de oppfattet prosjektperioden og årene etter.

## **5.3 Valg av informanter og intervjuprosessen**

En forutsetning for å kunne belyse problemstillingen, var å finne lærere som både hadde en sentral rolle i prosjektperioden, og som kunne fortelle om prosessen etterpå. Utfordringen var at det hadde gått 10 år siden prosjektslutt. Kommunene har vært under omorganisering og lærere har sluttet og nye har begynt. I og med at jeg ønsket et utvalg på bare fire personer, bøy ikke det på problemer. Det var tidligere leder for PPT som tipset meg om informanter. Han jobber nå som pedagogisk-psykologisk seniorrådgiver ved samme PP-kontor som han var leder for under prosjektet.

Jeg tok først kontakt med rektorene ved skolene som lærerne jobber ved for å høre om det var greit for dem at jeg tok kontakt med lærere som var aktuelle som informanter. Da det var klarert tok jeg kontakt med informantene per mail der jeg la ved skjemaet «Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt». Et av intervjuene ble gjort privat og de tre andre ble gjort på skolene.

Informantene som deltok har ikke nødvendigvis samme stilling i kommunen nå som de hadde under prosjektet, men kriteriet for å delta er at de skal jobbe ved samme skole i dag og var en del av prosjektet. Jeg intervjuet to lærere, en lærer har jobbet som assisterende rektor og sitter i skolens ressursteam, og den fjerde jobber som fungerende rektor. To av informantene jobber ved samme skole, den ene læreren og hun som jobber som fungerende rektor. Rektoren jobbet som kontaktlærer ved skolen under prosjektet.

Mine informanter har gitt meg opplysninger om hvor mange lærere som var med i prosjektet og som jobber i 1.- 4. klasse i dag. Jeg har intervjuet lærere fra tre av seks skoler som deltok i prosjektet. Ved en skole er det igjen 1 lærere, ved en annen er det igjen 4 lærere og ved den tredje er det igjen 6 lærere. Til sammen 11 lærer. Samtlige av skolene har hatt ett eller flere bytter av ledelse de siste 10 årene.

Kommunene som var med i prosjektet er ikke anonymisert, da kommunene er navngitt i rapportene som ble utarbeidet under og etter prosjektet. De enkelte informantene er ikke omtalt ved navn, men kodet som A, B, C og D. De er ikke viktige som personer, men som aktører i viktige posisjoner.

Datainnsamlingen foregikk i desember 2014 og januar 2015. Intervjuene varte fra 18 minutter til 70 minutter. Intervjuene ble tatt opp på min mobil. Transkriberingen foregikk enten samme dag som intervjuet ble gjort eller innen en uke. Jeg satt igjen med 18 sider tekst som jeg transkriberte, analyserte og tolket. Uttalelsene fra lærerne ble skrevet ned i sin helhet og så konkret som mulig.

#### **5.4 Dataanalyse**

Kvale og Brinkmann (2012) sier at meningen med analyse er å avdekke meninger med spørsmål og få frem forutantakelsene som ligger bak. Analysemetoden jeg har brukt karakteriseres som en temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013). Det betyr at jeg har studert informasjon om hvert tema for alle mine informanter. Målet med dette var å komme i dybden innenfor de enkelte temaene og sammenligne informasjon fra hver enkelt informant.

Mason (Thagaard, 2013) kaller dette for «cross-sectional analysis». Et grunnleggende prinsipp for denne formen for analyse er at jeg har informasjon fra alle deltagerne om de samme temaene. Han mener at dette egner seg best når vi har data hvor tekstene vi analyserer følger en ordnet struktur. Denne analysemetoden egner seg godt i mitt arbeid da jeg har delt opp intervju spørsmålene i temaer på forhånd og spurt alle informantene om det samme. Da analyseringen startet tematisere jeg først svarene fra den transkriberte teksten i følgende kategorier 1) Hva fremstår som sentralt under fasene i prosjektet 2) På hvilken måte ble prosjektet videreført rett etter prosjektslutt? 3) I hvilken grad er prosjektet fortsatt en del av lærerens og skolens virksomhet i dag? Under disse kategoriene igjen har jeg kategorisert intervju spørsmålene og svarene slik at de er i tråd med forskningsspørsmålene. De underliggende temaene var delt inn i prosjektets tre faser som er i tråd med hvordan teoridelen er lagt opp. Da kategoriene begynte å ta form ble de sett i sammenheng med teori og annen forskning på feltet. Under hvert forskningsspørsmål har jeg drøftet funnene mot teori og relevant forskning på feltet.

## **5.5 Verifisering**

Verifisering er å undersøke intervju funnene i forhold til validitet, reliabilitetsbegrepet og generaliserbarhet, dette kan si noe om forskningens kvalitet (Kvale og Brinkmann, 2012).

### **5.5.1 Validitet**

Validitetsbegrepet er knyttet til tolkning av data (Thagaard, 2013). Det handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til. Det er relevant å spørre seg om resultatene av undersøkelser representerer den virkeligheten som forskeren har studert. For å styrke validiteten mener Silverman (i Thagaard, 2013) at forskningen må gjøres så gjennomiktig som mulig. Dette betyr at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkningen ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlaget for de konklusjonene forskeren har kommet frem til, både fremgangsmåter i prosjektet og beskrivelse av relasjoner til deltagerne i prosjektet. Validitetsbegrepet innebærer også å sammenligne resultater for studien med resultater fra andre undersøkelser. Validiteten styrkes når tolkninger fra andre studier enten bekrefter hverandre eller på overbevisende og argumenterende måte avviker fra hverandre (Thagaard, 2013).

En viktig faktor jeg har måtte ta hensyn til er tidsperspektivet. Er det i det hele tatt mulig å evaluere et prosjekt som ble avsluttet for 10 år siden?



Kjelstadli (1999) mener at vi må prøve å finne forklaringer i de restene av virkelighet som vi har til rådighet. Målet med oppgaven er å finne ut om prosjektet har blitt en del av skolens virksomhet. Men skolen består av mange ansatte. Rektor, inspektør, lærere og assistenter. Jeg har valgt å spørre kun en rektor og tre lærere. Jeg har også valgt å intervju ansatte ved kun tre skoler. Kjelstadli (1999) sier at «om vi søker forklaringene våre (bare) i de mer eller mindre tilfeldige overleveringene vi har kan forklaringen bli for kildestyrt. Vi overser andre mulige forklaringer som ikke springer umiddelbart ut av innholdet i kildene». Med dette kan jeg risikere å overse andre forklaringer på mine resultater. Det kan være en rekke andre forhold som gjør at jeg har fått de resultatene jeg har fått. Kravet om at resultatene skal være i overenstemmelse med virkeligheten er nødvendig, men ikke tilstrekkelig til å gi svar på om mine resultater er riktige (Kjeldstadli, 1999). Jeg har forsøkt å gjengi mine informanternes svar så godt det lar seg gjøre. Mine fortolkninger vil selvfølgelig ligge til grunn. Mine funn må ses i sammenheng med metode og informantgrunnlag.

Tidsperspektivet var viktig å ta hensyn til da jeg intervjuet lærerne. Jeg måtte forberede meg på å få svar som «det husker jeg ikke helt» eller «det er så lenge siden» eller «jeg vet ikke helt om det var akkurat slik». Det var forskjell på hva informantene husket. Er det slik at det som var mest betydningsfullt for dem var det som blir husket best? En av informantene var usikker på hvor hun hadde lært hva. For eksempel husket hun ikke helt om Jørgen Frost var en av foreleserne i prosjektet eller om det var et annet kurs hun hadde vært på. Dette er en del av det jeg tenker er naturlig for oss mennesker. Å intervju om et prosjekt som ligger en del tilbake i tid er krevende for informantene. Dette er et viktig bakteppe når man skal se på funn. Men det er nettopp dette tidsperspektivet som gjør min forskning interessant. Det er få prosjekter som evalueres så lang tid i etterkant.

### **5.5.2 Reliabilitet**

Reliabilitetsbegrepet refererer til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene vil komme frem til samme resultat. Thagaard (2013) bruker begrepet repliserbarhet og argumenterer for at dette er vanskelig i kvalitativ forskning, da forskningen i stor grad er avhengig av samarbeid og relasjon mellom personene i feltet. Thagaard (2013) argumenterer for at reliabilitet er å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Hun mener at argumentasjonen skal overbevise leseren om kvaliteten på forskningen og dermed dens verdi i forskningssammenheng. Innenfor kvalitativ forskning har det vært diskusjoner om resultatene man får fra intervju kan være reliable blant annet fordi de

er personavhengige, og at en forsker reagerer forskjellig i relasjoner til ulike deltagere, og i relasjon til samme deltager på ulike tidspunkter (Thagaard, 2013).

Å forske innenfor samme fagfelt og samme geografiske område som jeg jobber i kan by på utfordringer, men kan også være en styrke i mitt forskningsarbeid. Mine informanter kjenner meg først og fremst som en ansatt ved PPT, og ikke som student. Jeg har vært i møter med dem angående elever som er henvist til PPT og deltatt på samme kurs som dem. Vi har hatt en god relasjon oss i mellom, og dette synes jeg reflekterte deres åpenhet under intervjuet.

I presentasjonen av funn har jeg ønsket å brukes en del sitater fra mine informanter. Dette for i mest mulig grad å belyse det de sa, og i mindre grad fortolke meningsutsagnene deres. Innenfor kvalitativ metode er fortolkning noe som skjer bevisst og ubevisst. At jeg valgte akkurat de informantene jeg gjorde er en fortolkning i seg selv.

Jeg transkriberte lydopptakene samme dag eller dagen etter intervjuene. Transkriberingen ble utført så ordrett som mulig. Ved et par tilfeller var det vanskelig å høre hva informanten sa. Ingen av informantene har spurt om å få lese den transkriberte teksten fra sitt intervju, men samtlige av informantene ytret ønske om å lese oppgaven når den er ferdig. De viste interesse for min problemstilling og ønsker å vite hva jeg kom frem til.

### **5.5.3 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet betyr om de resultatene som framkommer i en forskning kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. Kval og Brinkmann (2012) stiller spørsmålet om ikke hver situasjon er unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk? I kvalitative data gir fortolkningen grunnlaget for overførbarhet, ikke beskrivelsene av mønstrene i dataene. Forskeren selv argumenterer for at den forståelsen hun eller han kommer frem til, også kan være av relevans for andre eller i andre sammenhenger (Thagaard, 2013).

Funn fra min undersøkelse kan være relevant for andre forskere på grunn av tidsperspektivet og fordi det er lite forskning i Norge på institusjonalisering av skolebaserte prosjekter. De få evalueringene jeg har funnet er ofte rett etter prosjektslutt eller 1-2 år etter.

## **5.6 Etliske vurderinger**

Befring (2010 s.54) beskriver etikk slik «etiske og moralske vurderingar gir uttrykk for kva som er rett og gale, akseptabelt og forkasteleg, kva som er verdig og uverdig». Innenfor all forskning er det viktig å være vitenskapelig redelig. Med dette mener han at man må være til å stole på. Det innebærer også at man er i stand til å gjennomføre forskningen med validitet og

kvalitet. Kvale og Brinkmann (2012) belyser etiske problemstillinger gjennom hele intervjuundersøkelsen, både når det gjelder valg av tema, i planleggingsfasen, i intervjusituasjonen, ved transkribering og analysering, samt ved rapportering.

Dette har vært mitt bakteppe i min forskning. Alle mine informanter har gitt informert samtykke til å delta i mitt prosjekt. De har fått informasjon om hva jeg ønsker med min forskning og at de kan trekke seg når de vil i prosessen. Jeg tok kontakt med NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste) per telefon for å høre om mitt prosjekt måtte meldes til personvernombudet. Jeg fikk til svar fra dem at det trenger jeg ikke å gjøre om følgende regler blir fulgt:

- Informantene fikk beskjed om at det ikke skulle nevnes navn under intervjuet
- Om informanten skulle komme til å nevne navn, skulle dette slettes fra opptaket umiddelbart
- Informantene måtte kodes med tall eller bokstaver slik at de ikke blir gjenkjent i oppgaven

I og med at jeg jobber ved PPT for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg kjenner jeg informantene. Det etiske dilemmaet jeg følte før intervjuene var at de skulle føle seg gransket av en person som til daglig jobber ved PPT. Det var tross alt kontoret jeg jobber ved som satt i gang prosjektet i sin tid. Min opplevelse av dette i etterkant følte jeg var ubegrunnet. Jeg fikk ikke inntrykk av at de følte seg gransket, og de fortalte fritt fra hvordan de opplevde prosjektgjennomføringen og fortalte om tiden etter prosjektslutt.

Informantenes navn er gjort om til bokstavene A, B, C og D. Det er ikke mulig å anonymiserer kommunene som har deltatt i min forskning, da kommunene står nevnt med navn i de tre rapportene som ble utarbeidet under og etter prosjektet. Informantene har takket nei til å lese den transkriberte teksten.

Lydopptakene og den transkriberte teksten vil bli slettet innen utgangen av juni 2015.

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for resultater og drøfte funn.

## 6 Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn som kom frem gjennom intervju av informanter samt tolkninger av disse. Jeg drøfter funn opp mot teori på feltet.

Alle informantene hadde lang fartstid ved den skolen de jobber ved i dag. De hadde gode kjennskaper til prosjektet og alle var interessert i den tidlige lese- og skriveopplæringen fra 1.-4. klasse. To av lærerne har kun jobbet i 1.-4. klasse etter prosjektslutt. En av lærerne har jobbet med «tidlig innsats» direkte for barn som har forsinket lese- og skriveutvikling og satt i ressursteamet ved skolen. Assisterende rektor har de siste årene jobbet med en ny lese- og skriveplan ved sin skole.

### 6.1 Hva fremsto som sentralt under fasene i prosjektet?

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg de tre fasene i prosjektarbeidet som det ble gjort rede for i teoridelen. Funnene blir drøftet for hver av fasene.

#### 6.1.1 Var lærerne klare for endring?

Jeg ønsket å vite om informantene kunne huske hvem som tok initiativ til å starte prosjektet. Teori om endringsarbeid viser til viktigheten av at aktørene selv har et følt behov for endring for å være motivert for dette (Ertesvåg, 2012, Skogen, 2013), samt viktigheten av å ha en felles visjon (Senge, 2006). Alle informantene erindret at prosjektet kom fra skoleledelsen og/eller PPT. Det var ikke noe de selv signaliserte at de trengte. Dette til tross for at de visste at for mange elever lå under kritisk grense på kartleggingsprøver i lesing og skriving.

Informant D sier at lærerne fikk det presentert og at det ble feil. Lærerne ble ikke tatt med i drøftingen av deres behov når det gjelder utvikling av lesing og skriving hos elevene. Lærerne fikk i liten grad si noe om sine følte behov i forkant.

Informant A og B sier at prosjektet kom i kjølevannet av resultater fra lese- og skrivekartleggingsprøver som viste at en del elever ikke hadde tilegnet seg nok kunnskap innenfor lesing og skriving.

Informant D var enig i at det var behov for et lese- og skriveprosjekt, men sa følgende:

«Lærerne kom inn bakveien, ikke inn hovedveien for den var det noen andre som hadde lagt. Innholdet var bra det, men igjen var det andres beskrivelser av hva som var viktig. Så det ble litt skeiv start. For noen tok det lang tid å komme godt inn i og bli fortrolig og få et godt eierforhold til (prosjektet)».

Videre forteller informant D at det som var avgjørende for at hun skulle «tenne på» prosjektet var blant annet at hun hadde en kollega på trinnet som hun jobbet godt sammen med, og de delte samme engasjement for lese- og skriveopplæringen. Hun sier at denne kollegaen var viktig for henne i den tidlige prosjektfasen fordi de diskuterte fag veldig godt.

Videre ønsket jeg å få vite noe om hvor motiverte de var for å starte opp med dette prosjektet og hvor motivert de syntes ledelsen var for prosjektet. Informant A og B sier at de i utgangspunktet var veldig interessert i den tidlige lese- og skriveopplæringen og er det fortsatt. For disse var motivasjonen til stede allerede før prosjektet ble startet.

Informant B sier at «jeg er alltid motivert for å videreutvikle meg. Jeg tenkte at dette var måten å fange opp nye trender og nye ideer». Hun legger til at hun synes alle lærerne ved skolen var motivert.

Informant C sier at hun ikke har noen eksakte minner om dette med motivasjon. Hun stilte ikke noe spørsmålstejn med prosjektet, da det var dette skoleutviklingsprosjektet det ble satset på. Hun sier at «det var en del av jobben min å være med på det».

Informant D sier at hun i utgangspunktet er motivert for å lære noe nytt, men at dette prosjektet ble initiert uten at hun følte at hun var med i den prosessen.

På spørsmål om de synes at ledelsen var motivert for prosjektet svarer de noe ulikt. Informant A svarer at hun var nok mer motivert for prosjektet enn rektor, da rektor var opptatt av mange ting.

Informant B svarer at det var en felles motivasjon ved hele skolen. De hadde prosjektet inne i handlingsplanen og alle fikk et eierforhold til det.

Informant D mener også at ledelsen var motivert for prosjektet, men at det glapp litt med å rydde tid og legge til rette rent praktisk.

Til tross for at lærerne ikke selv ytret et ønske om kompetanseheving, så var de fleste motiverte for prosjektet. Det var noe ulike svar når det kommer til ledelsens motivasjon. Der var det ikke samsvar mellom informantene. Solli (2007:11, s. 41) skriver i sin delrapport at

«rektorene har vist ulikt engasjement for å gjøre lese- og skriveopplæringen som en felles satsing på skolen, samtidig med at alle rektorene synes å ha lagt forholdene

praktisk til rette og delegert ansvaret for den skolebaserte oppfølging av prosjektet, når de ikke har tatt ansvar selv».

Hargreaves (2012) mener at lærernes trang til selvrealisering, intens innsats og gode gjennombruddsopplevelser gir grobunn for endringsmotivasjon. Det vil si at de lærerne som allerede var opptatt av lese- og skriveutvikling i utgangspunktet ikke hadde så stort behov for å motiveres for prosjektarbeid. De hadde i stor grad egen «driv» og syntes at prosjektet var interessant. Når det gjelder endringsmotivasjon hos lærer er det vesentlig å spørre seg om nye metoder er praktisk gjennomførbare, ikke bare om de kan brukes. Den må passe inn i skolens kontekst og passe til den enkelte lærer, samt stemme overens med hennes målsetninger.

Hargreaves (2012) mener at det er her lærerens endringsmotivasjon ligger og det er denne motivasjonen enhver endringsstrategi må mobilisere. Hargreaves (2012) stiller seg spørsmål som «hvordan vil lærere reagere på endringer?» «Hva er det som får læreren til å endre seg?

I endringsprosessen er det mange faktorer som spiller inn, f. eks. praksis og prosedyrer i skolen, relasjoner og regler, de sosiologiske og psykologiske faktorene. Han mener at det finnes rikholdig litteratur om endringsprosessen. Bland disse trekker han frem endringsprosesser som er enten styrt «ovenfra og ned» eller «nedenfra og opp» Det er når det er en blanding av disse at lærerne kan endre både praksis og oppfatning av endringens viktighet.

Jeg deler hans syn når han mener at en kombinasjon av disse faktorene har større betydning for varig endring. Om endringen skal finne sted er det svært viktig at læreren endrer undervisningspraksis. Dette kan være seg et lese- og skriveprosjekt eller andre prosjekter. Lærere må involveres på en produktiv og meningsfylt måte om endringen skal bli varig over tid.

Den ene informanten fortalte at hun synes prosjektet ble «tredd nedover hodet på dem» og at de ikke ble spurt i forkant om dette var noe de ønsket. Det kan virke som om lærernes lese- og skriveopplæring slik den forgikk før prosjektstart, ikke ble vurdert. I ettertid kan man spørre seg om ikke lærerne kunne fått uttalt seg om hva de ønsket. Hva var deres «følte behov»? Hvordan var skolens lese- og skriveopplæring? Var det noen i opplæringen som kunne brukes videre, og eventuelt på hvilke områder kunne undervisningen bli forbedret slik at færre elever kom under kritisk grense på kartleggingsprøvene? Kanskje burde prosjektgruppen brukt litt tid i initieringsfasen til å se på hvilken lese- og skriveopplæringsmetodikk lærerne allerede brukte, og sett på hva som burde forandres, hva som burde bevares og hvordan ny kunnskap

kunne erverves. Da ville kanskje læreren kommet til den erkjennelsen at dette har de behov for.

Hargreaves (2012) mener at dette ikke er ensbetydende med å tiljuble og gå for alt det lærerne mener og sier, men at de tar lærernes oppfatninger og synspunkter på alvor. Med prosjekter som har en «ovenfra og ned»-styring kan lærere føle at de er udugelige, at deres undervisning er for dårlig og at de ikke gir elevene god nok undervisning.

De fleste av mine informanter ga uttrykk for at de i utgangspunktet var motivert og interessert i lese- og skriveopplæringen før prosjektet startet, men at de ikke deltok i initieringsfasen. Til tross for at de i liten grad var med i den første fasen var de motivert og deltok i implementeringsfasen. Prosjektet ble initiert fra skoleledelsen, rektorene og leder for PPT. Denne måten å initiere et prosjekt på finner lite støtte i teorier innenfor innovasjon og endringsarbeid. Jeg vil referere til Skogen (2013 s. 102) som mener at

«den største svakheten ved en rekke innovasjonsprosjekter er at den løsningen man tar sikte på å implementere, ikke er forankret i solide teoretiske (eller erfaringsbaserte) antagelser (eller hypoteser), men springer ut av tilfeldige grupper eller enkeltpersoners interesse (og/eller kjepphester)».

I denne sammenhengen siktes det til prosjektgruppa. Intensjonene denne gruppa hadde var til alles beste, både lærere og elevene. De ønsket å heve kompetansen til lærerne og dermed bidra til at elever fikk bedre lese- og skriveopplæring. De ønsket å sette opplæringen inn i et system som var kvalitetsforankret og som gjorde at alle elever fikk lik opplæring forankret i nyere forskning.

Gjennomføringen av prosjektet var faglig, solid og teoretisk forankret, men slik jeg tolker informantene var initieringsfasen preget av at skoleledelsen i samarbeid med PPT hadde det «følte behovet». I dette tilfelle var det omgivelsene som så nødvendigheten av å endre praksis, ikke skolen selv. At en del elever ikke hadde de nødvendige ferdigheter i lesing og skriving burde være alarmerende for læreren i seg selv, og være en motivasjonsfaktor for å endre praksis.

### **6.1.2 Hva opplevdes som sentralt i gjennomføringsfasen?**

Å legge til rette for samarbeid mellom lærerne er viktig for endringsarbeid. Dette kan blant annet innebære og sette av tid til å samarbeide. En leder må kanskje gå inn og forandre på timeplanen for lærerne og omstrukturere team slik at det legges til rette for samarbeid. En

leder må også verne sine lærere mot distraksjoner som for eksempel andre prosjekter eller undervisningsmodeller som er «inn» i den perioden som prosjektet varer, og den nærmeste tiden etter institusjonaliseringsfasen (Ertesvåg, 2012).

Jeg spurte informantene om hva de opplevde som sentralt ved gjennomføringen av prosjektet. Jeg spurt også om de kunne si noe om hvor involvert lærerne var og hvor involvert ledelsen ved skolen var. Videre stilte jeg spørsmålet om de opplevde prosjektet som kompetanseheving og om prosjektet kunne vært gjennomført på en annen måte.

Prosjektgruppa engasjerte en ekstern veileder som var med i klasserommet. Hun ga direkte veiledning til lærerne, var med og drøftet resultater på kartleggingsprøver i lesing med lærerne og leste med elevene.

En av informantene husker best denne veilederen og den hjelpen hun fikk av henne. Informant A forteller at hun var dyktig, og at hennes veiledning gjorde en forskjell. Hun reiste rundt og observerte i klassen og ga tilbakemelding på undervisningen til læreren i etterkant. Dette er i tråd med det Judith Warren Little (i Ertesvåg, 2012) mener er en av flere viktige aktiviteter for profesjonell utvikling i skolen. De andre aktivitetene har jeg beskrevet i teoridelen.

De andre husker best nettverksmøtene som var på skolene hvor alle lærerne på tvers av kommunene var samlet og utvekslet ideer. De ga uttrykk for at det å få veiledning inn i klasserommet der praksisen skulle finne sted var en vesentlig faktor. Informant A fortalte at de gjennomførte et matematikkprosjekt etter lese- og skriveprosjektet og det prosjektet hadde ikke gjort like store endringer fordi lærerne ikke fikk veiledning på hvordan endringen skulle skje i klasserommet.

Informant B sier «PPT hadde noen foredrag for oss også diskuterte vi det, så skulle vi prøve ut ting og tipse hverandre om ideer. Det opplevde vi veldig nyttig». En annen informant husker best at en av de ansatte ved PPT reiste rundt på skolene.

Informant D sier at hun husker best nettverkssamlingene fordi «de fleste lærerne trenger noen å snakke med om hvordan vi gjør ting. Det var mange som sa at det var dette de trengte. Fikk mange gode tips».

Informant C husker også best nettverksmøtene hvor lærerne besøkte hverandre på tvers av kommunene. Hun trekker også frem en ansatt ved PPT som sentral i gjennomføringen av prosjektet.



Informant D forteller at hun og henne kollega som hun jobbet tett sammen med under prosjektet, tok kontakt med veilederen utenom det som var planlagt i prosjektet. De korresponderte på mail hvor de fikk råd om hvordan de skulle legge opp undervisningen. Hun forteller videre at hun vet at det ikke fungerte slik på alle trinn, og legger til at hun var heldig da det var slik at hun og den kollegaen hun jobbet godt sammen med jobbet sammen i alle de årene prosjektet varte og fulgte samme klasse. Som hun selv sier «vi fikk full uttelling av innholdet i det prosjektet, da vi hadde samme klasse alle fire årene».

Lærerne føler at de trenger utvidet tid til å jobbe med prosjektarbeid for at det ikke skal ebbe ut. Endringer trenger modning og stadige drøftinger om egen og skolens praksis. Som en av informantene sier så bør lærerne ansvarliggjøres og stilles krav til for at endringer skal bli varige. Noen må ha hovedansvar og det trenger ikke nødvendigvis være rektor, men rektor må være tilsted og etterspørre fremdrift og ståsted i prosessen.

Det som opplevdes som mest sentralt var den tette dialogen lærerne hadde med den eksterne veilederen og den tiden de fikk til å utveksle ideer og drøfte undervisningsformer på tvers av kommunene.

Skogen (2006) sier et en ekstern konsulent kan være nyttig i forhold til kompetanseheving og informasjon, til supplerende evalueringer og til å bidra med idéutvikling. Det kan være nyttig å ha kontakt med en person som har både god kjennskap til teorier om temaet, har gode ideer, men også kjennskap til teori om endringsprosesser og innovasjonsarbeid. Som nevnt bør en veileder har god kunnskap om temaet og evnen til å veilede. Selv om veilederen kan komme med mange gode ideer og forslag er det viktig at lærerne får et eierforhold til ideene og selv bestemme hvilken av ideene de velger å sette ut i livet.

Ertesvåg (2012) trekker frem samarbeid som relevant og verdifullt i utviklingsarbeid. Nettopp dette samarbeidet blir sett på som svært viktig for profesjonell utvikling og er avgjørende for en felles visjon og kapasitet for endring. I gode samarbeidsrelasjoner kan lærerne utveksle ideer og erfaringer, samt drøfte nye undervisningsmetoder og få tilbakemeldinger fra andre lærere. Hun viser til nyere forskning som tyder på at det er visse typer aktiviteter som øker sjansene for at lærere og andre ansatte skal oppnå varig endring som strekker seg over tid. Forskningen er hentet fra blant annet Nelson, Deuel, Slavitt og Kennedy fra 2010 og Stanley fra 2011. Eksempel på disse aktivitetene er studiegrupper der personalet er samlet i strukturerte og regelmessige grupper der det er stor grad av interaksjon omkring temaer som er identifisert av gruppa. Andre aktiviteter kan være mentorordning, der lærere jobber en-til-

en med kollegaer som har lignende erfaringer som dem selv, eller med kollegaer som har mer erfaring innenfor temaet.

Informantene gir inntrykk av at de synes gjennomføringen av prosjektet var bra med varierte arbeidsformer med både forelesninger på Høgskolen i Halden, veiledning fra ekstern veileder og kollegaveiledning. Til tross for at de hadde mange dyktige og anerkjente forelesere husker de best veiledningen og samarbeidet lærerne imellom. Kan det være slik at læreren har større nytte av veiledning i klasserommet der praksisen gjennomføres enn å delta på kurs? Og at kollegaveiledning og praksisutveksling i større grad oppleves som kompetanseheving enn man kunne anta? Informantene hadde vanskelig for å huske hvilke forelesere de hadde, men husket godt både den eksterne veilederen og samarbeidet på tvers av skolene.

Teorier om endringsarbeid beskriver viktigheten av tydelig ledelse om prosjekter skal skape varig endring (Ertesvåg, 2012). Jeg spurte informantene om hvor involvert og motivert de synes ledelsen ved skolen var under prosjektperioden.

Informant A sier at ledelsen ikke var tilstede da veileder var på skolen. «Det vesentlige var jo i klasserommet og der var ikke de. Det var sikkert noen skriftlige greier og noe vi fikk som vi forholdt oss til. Den planen ble jo laget i slutten av prosjektet eller i etterkant».

Informant B sier at ledelsen var med i starten av prosjektet og at de var med på oppsummeringer etter samlinger. Det ble oppsummert hvor langt de var kommet og hvordan de lå an. Hun sier at «de trakk i tråder sammen med PPT».

Informant C sier at ledelsen på en måte må ha vært med, men at det ikke var de som var aktørene. De satt på utsiden og tok imot besøkene fra de andre skolene, men at de må ha vært med og planlagt, men at hun ikke kan huske at de var med.

Da jeg spurte informant D om hvor motivert ledelsen var for dette prosjektet svarer hun

« Ja, egentlig så tror jeg jo det. Viljen og motivasjonen til ledelsen tror jeg absolutt var der. Men så glapp det litt med det å rydde rom og tid til det og legge det obligatorisk inn til hver enkelt, at nå må vi jobbe med dette. Motivasjonen var nok der, men fra det til å legge til rette sånn praktisk...».

Jeg tolker svarene dit hen at informantene er noe uenige i sine svar om ledelsens tilstedeværende under prosjektet. Det ble gjennomført en spørreundersøkelse blant lærerne etter prosjektet om rektors rolle i prosjektet. Ett av spørsmålene var «Har rektor vært en viktig

pådriver i prosjektet? Opp mot  $\frac{3}{4}$  av lærerne i prosjektet istemmer ikke i at rektor har vært en viktig pådriver, men at rektor i stor grad har tilrettelagt for deres deltagelse i prosjektet. Det kan virke som om ledelsen ikke var en stor pådriver under prosjekt, ei heller etter prosjektslutt.

Et av målene for lærerne var å øke den faglige og metodiske kompetansen (Solli 2004:4). Jeg ønsket å få svar på om lærerne opplevde prosjektet som kompetanseheving. Informantene har vært på kurs og konferanser om lese- og skriveutvikling siden prosjektet ble avsluttet for 10 år siden, noe som kanskje kunne gjøre at de reflektere rundt prosjektet kontra andre kurs/konferanser de har deltatt på.

Informant A forteller at prosjektet absolutt ga kompetanseheving hos læreren. Hun sier at

«jeg tror ikke det var alle lærere som praktiserte i småskolen, som hadde så god greie på begynneropplæringen og leseutviklingen da. Vi fikk jo det ganske grundig da metodikken og det som var viktig... hvor viktig det var i det hele tatt å drive litt sånn intensiv eller jevnlig leseopplæring».

Hun forteller også at hun var litt *på* de andre lærerne som ikke hadde elever i norsk med at det var viktig med lesing i alle fag. Hun mener at dette også var noe nytt for de lærerne som ikke hadde småskolepedagogikk. Hun trekker særlig frem forelesningene med Jørgen Frost om helordslesing (analytisk lesemetode) som særlig nyttig, og at det nok varierte litt hvor mye som var nytt for lærerne.

Informant B synes at prosjektet var bra fordi det resulterte i en lese-skrive-mestre- plan. Planen ble satt inn i permer og de inneholdt også ideer og oversikt over de tiltakene som de skulle settes i gang. Hun forteller videre at «den permen står i hylla vår enda. Vi titter i den enda». Hun forteller at alt var ikke helt nytt, men at opplæringen ble satt i system, og det ble enklere å forholde seg til. Hun husker særlig godt SOL (systematisk observasjon av lesing). Hun synes dette var et godt verktøy, men det kom aldri i gang på skolen hun jobber ved. Lærerne snakker ennå om SOL, men de har ikke klart å gjennomføre det. Hun begrunner det med «det var ikke alt som ble fulgt opp. Så kom det nye ledere som synes at andre ting er viktig. Det er det som skjer». På spørsmålet om prosjektet opplevdes som kompetanseheving, svarer informant C:

«Hmmm ja... jeg har ikke tenkt sånn på det, men det har det nok vært. Jeg har tenkt mer på det som om at vi fikk noe felles. Det var sånn vi gjorde det. Ikke bare på skolen

her, men i kommunene som var med. Altså i en felles kultur, eller felles forståelse for hvordan det skulle være og hva det skulle være».

Informant D sier «ja, det var det. Absolutt».

Flere av informantene har vansker med å huske hva de eksakt lærte under prosjektet da de sier at de har vært på kompetansehevningskurs i ettertid. Informant B sier:

«Nå er det veldig vanskelig å skille mellom hvor jeg har fått hva fra, for vi har hele tiden blitt sendt på kompetansehevende kurs, ikke sant. Så jeg er ikke helt sikker på det jeg sier nå, men jeg husker at vi var på lærerhøgskolen».

Etter mine tolkninger så opplevdes prosjektet som både kompetanseheving, men også som en felles plattform hvor alle lærere ble kurset i det sammen. Uansett lærerbakgrunn hadde de nå en god forståelse for hvordan den første lese- og skriveopplæringen burde gjennomføres. Alle lærerne skulle gjennomføre undervisningen likt, slik at det ble færre tilfeldigheter i forhold til undervisningspraksisen.

Informantene gir inntrykk av at det er mange prosjekter, kurs og andre kompetansehevingsprogrammer de har vært med på gjennom årene.

I følge Meld.St. nr.20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* har de nasjonale kompetanse- og utviklingstiltakene i perioden 2005-2012 hatt et samlet budsjett på mer en 5 mrd. kroner. Noen av tiltakene var: *Kompetanse for utvikling (2005-2008)* Innføringen av Kunnskapsløftet, Etterutdanning på prioriterte områder, *Kompetanse for kvalitet (2009-2012)* videreutdanning for lærere, *Vurdering for læring*, *Bedre læringsmiljø* og *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. De kompetanse- og utviklingstiltakene som regjeringen prioriterer fremover er: Etter – og videreutdanning for lærere og rektorutdanning i *Kompetanse for kvalitet 2012-2015*, *Veilederkorpset*, *Bedre læringsmiljø*, *Vurdering for læring*, NY GIV og *Motivasjon og mestring for bedre læring – Felles satsning på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Det er ingen tvil om at Kunnskapsdepartementet legger opp til at det satses på kompetanseheving for lærere og skoleledelse. Hva skal skolen satse på? Som en av mine informanter sier så må alle satse på samme prosjekt over tid. Det er viktig at rektor holder stø kurs og ikke hopper på det ene kurset etter det andre. For at et prosjekt skal implementeres og bli en del av skolens virksomhet må ledelsen og andre sentrale aktører i prosjektet «holde det varmt».

Jeg spurte alle informantene om det er samme ledelse ved skolen i dag som det var ved prosjektslutt. Det viser seg at ingen av skolene har samme ledelse og at samtlige skoler har hatt flere skifter av ledelse siden prosjektslutt. Den ene skolen har også vært en del av en stor omstrukturering på kommunenivå.

Videre ønsket jeg å få svar på om prosjektet kunne ha vært gjennomført på en annen måte. Informant A sier at lærerne ved skolen har snakket om prosjektet i etterkant og synes at det de lærte, og gjennomføringen var veldig bra. Hun forteller at det var bra at det ikke bare var kurs, men at det også var veiledning og oppfølging i klasserommet.

Informant B er i stor grad enig med informant A, men hun legger til at hun ikke tror det ville vært like lett å gjennomføre i dag da det tok mye tid. Hun sier:

«Vi har fått mange andre ting å forholde oss til. Jeg føler at etter det (prosjektet) har vi blitt bombardert med masse ting som skal holdes i gang og da blir det veldig lite av hver enkelt ting. Sånn sett så synes jeg det er bedre med et stort prosjekt så kan vi gjøre det ordentlig. Og det følte jeg den gangen at det var vårt prosjekt nå, og alle hadde et eierforhold til det. Også lot vi andre ting ligge litt og bare holde det gående. Så den gangen følges det greit».

Informant C sier at hun ikke har tenkt over om prosjektet kunne vært gjennomført på en annen måte, men at prosjektet gjorde noe for dem og med dem.

Informant D ga inntrykk av at hun hadde reflektert mye over hva som kunne vært gjort annerledes. Hun sier «spurt lærerne i forkant slik at lærerne kunne fått et eierforhold fra starten». Videre sier hun at lærerne i større grad kunne ha blitt ansvarliggjort underveis i prosjektet. Det kunne for eksempel vært å evaluere arbeidet sitt undervis. Dette ville resultert i merarbeid for lærerne, men hun mener at læreren ville hatt mer utbytte av det de lærte om de i større grad hadde vært forpliktet til å reflektere over sin undervisning. Som forslag til forbedringer som kunne ha blitt gjort, mener hun at hver skole skulle hatt et lite team som kunne drevet prosjektet. Hun så at rektor hadde for mye annet å gjøre.

Hargreaves (2012) mener at i denne postmoderne tiden vi lever i opplever lærerne at det stadig er noe nytt som skal innføres. Dette kan føre til at både lærere og skoleeier føler seg overbelastet til tider. Lærerrollen er stadig under forskernes lupe og dette kan føre til at lærernes metoder og strategier står under konstant kritikk. Han spør seg «hvis

undervisningens kunnskapsmessige grunnlag ikke er vitenskapelig fundert, på hvilket grunnlag kan vår praksis da baseres?»

Informantene ga inntrykk av at de hadde stor nytte av det de lærte av prosjektet. Som tidligere nevnt så endrer ikke kurs kursen. Styringsgruppen og ledelsesgruppen gjorde lurt i og både arrangere kurs, leie inn veileder og organisere nettverksgrupper på tvers av de tre kommunene. Det kan være av stor betydning at det skjer læring på tvers av skolene. Dette gjør at fagfolkene fra de ulike skolene kan utveksle erfaringer. MacBeath og Mortimer (i Skogen, 2012) mener at nettverksmøter ikke skal brukes til å kopiere hverandres løsninger, men som en kommunikasjons- og samarbeidsplattform. De kan tjene som idéleverandør og katalysator for lærerne.

Jeg vil særlig trekke frem det informant C sier om hvordan gjennomføringen kunne vært gjort annerledes. Hun gir uttrykk for at lærerne i liten grad ble ansvarliggjort under prosjektperioden. Hun savnet også tid og rom til å reflektere over det de har lært, samt evalueringer underveis. Dette ville i større grad satt i gang en utviklingsprosess hos lærerne.

Rektorer har stadig fått mer og større ansvar som følge av både ambisjonen om å utvikle skolen som en lærende organisasjon og de mange forventningene fra samfunnet. TALIS-undersøkelsen (OECD's nasjonale studie av undervisning og læring) (Utdanningsdirektoratet, 2008) viser at rektorer i Norge har mange administrative oppgaver sammenlignet med rektorer i andre land. Funn viser også at lærere bruker noe mer tid på administrative oppgaver enn pedagogiske oppgaver. For at prosjekter skal kunne institusjonaliseres kreves det en tydelig leder, både under prosjektperioden og i årene etter. Fullan (2007) sier at faktorer som er viktig for prosjektet skal bli vellykket er at ledelsen vet hva som skal til. Den må blant annet være god i prosjektledelse. Det er skoleledere og rektorer som leder utviklingsarbeidet. Det er de som skal sørge for samarbeid mellom resten av ledelsen og lærere, samtidig som de skal drive prosessen frem gjennom fasene. De må etterspørre resultater og ansvarlig gjøre hver enkelt deltager (Sunnevåg og Andersen, 2014).

### **6.1.3 Ble prosjektet satt i system etter prosjektslutt, og blitt en del av lærerens og skolens virksomhet?**

Sett fra prosjektgruppen og PPT sin side var ikke prosjektet selvgående ved prosjektslutt. Kjell-Arne Solli konkluderte i sin siste rapport (2007:10) med at det ville være av stor betydning at skoleledelsen og PPT fortsatte å følge opp og etterspørre kompetanse og de arbeidsmåtene som ble utviklet gjennom prosjektet. Solli konkluderer også med at prosjektet

har hatt stor betydning for lese- og skriveopplæringen i de tre deltagerkommunene. Det har vist at det på kort tid er mulig å gjøre forbedringer i elevresultatene i lesing med systematisk satsing.

I en spørreundersøkelse som ble gjort blant lærerne etter prosjektslutt svarte 79,2 prosent (25 lærere) av de som deltok, at innholdet i prosjektet har blitt en del av skolens virksomhet. Hele 81,5 % av lærerne svarer at skolen har fått kompetanse som kan videreføres etter prosjektslutt.

Hva sier informantene om dette i dag?

Jeg var interessert i å vite om ledelsen ved skolen la til rette for at prosjektet skulle bli en del av skolens virksomhet.

Informant A sier at lese- og skriveplanen (permene) som ble utarbeidet ble brukt i årene etter prosjektslutt. De ble tatt frem på fellesmøter og teammøter. Hun sier også at de lærerne som begynte etter prosjektslutt fikk planen og fikk beskjed om å sette seg inn i den. Hun forteller at det per i dag bare er én lærer igjen som var med på prosjektet og at det er krevende å sette nye lærere inn i planen. Hun sier «hadde lærerne fortsatt ti år etterpå så hadde det vært enklere. Men slik er jo ikke virkeligheten». Skolen som informant A jobber ved hadde samme rektor under prosjektslutt og fem år etter. Så kom det ny ledelse inn. Hun forteller at hun holdt i prosjektet og at hun har deltatt på teammøter med lærerne på høsten og snakket med lærerne om planen. På den måten har hun sørget for å holde liv i planen. Hun forteller videre at lese- og skriveplanen ble brukt ulikt av lærerne, men at kartleggingsprøvene som det ble bestemt at skolen skulle gjennomføre, har blitt gjennomført. Det har personene i ressursteamet ved skolen sørget for. Et annet tiltak som har blitt gjennomført frem til nå er «jul til jul»- lærer. De elevene som skårer under kritisk grense på kartleggingsprøvene får intensive lesekurs fra jul i 1. klasse til jul i 2. klasse.

Informant B sier at de ble pålagt og jobbet med lese- og skriveplanen på hvert trinn etter prosjektslutt. «Vi fikk den også inn i årsplanen og den ligger der fortsatt, men det kommer litt i bakleksa etter hver fordi det kom nye ting». Hun sier at hun bruker planen hver høst i forbindelse med utarbeidelse av årsplaner. Hun sier at hun forteller de andre lærerne om planen også, men på grunn av store utskiftninger i personalet har de nye lærerne ikke noe eierforhold til planen. De har ikke klart å formidle eller lære opp de nye tilsatte opp og heller ikke vært tydelige på hvordan skolen følger lese- og skriveplanen.

Informant C sier at om et prosjekt skal holdes i gang så må ledelsen «trække litt på gassen og holde det i gang til det er implementert. At det *er* i institusjonen». Hun opplevde at til å begynne med var det fokus, men at det har gått litt tid og det har kommet nye ansatte. Hun sier at de nok ikke var flinke nok til å klare å formidle eller lære opp de nye. Videre sier hun at det er personavhengig hvem som fortsatt bruker lese- og skriveplanen. Noen av lærerne har fått det med seg. Denne informanten jobbet en periode i en annen stilling i kommunen og kom etter hvert tilbake til skolen. Hun trodde at planen fortsatt var i bruk hos personalet, men hun merket etter hvert at den ikke var det. Hun forteller også at skolen nå har utarbeidet en ny lese- og skriveplan. Den er nå revidert for andre gang. Årsaken til at de har utarbeidet ny plan er at det har kommet kunnskapsmål for trinnene i forbindelse med Kunnskapsløftet. Planen er knyttet opp mot disse målene.

Informant D sier at ledelsen ved skolen ikke prioriterte å sette av tid etter prosjektslutt. Hun sier:

«Jeg tenker at ledelsen må ha engasjementet. I en veldig travel skolehverdag med veldig mange krav liggende og venter. Det er mange krav og forventninger på skolen som overvelder noen. Så er det med det en ikke må, eller det du ikke får jevnlig input på..... det har lett for å skli litt bort».

Hun forteller videre at de lærerne som var engasjert fulgte planen fra lese- og skriveprosjektet. Videreføringen ble personavhengig da det ikke ble sikret i systemet. Det var ingen plan på hvordan dette skulle videreføres for nytilsatte. Hun savnet tid og rom til å snakke med andre kollegaer og forventninger fra ledelsens side. Det var ingen av lærerne som kjente permene i særlig grad. Ledelsen tok dem ikke frem og stilte krav om at de skulle brukes. Permene står ikke på lærerværelset slik at de kan tas frem og brukes. Hun sier at det har vært utskiftninger i personalet, og ca halvparten av de som jobber ved 1.- 4. klasse har sluttet ved skolen. Det har også kommet ny ledelse ved skolen og hele kommunen har vært i store endringer/omstruktureringer. Hun sier «det har gått med mye til på å etablere felles skolekultur fra 1.-10. klasse. Det har skjedd mye på overordnet nivå og det er definitivt faktorer som spiller en rolle». Hun forteller at etter at prosjektet var avsluttet startet de på et nytt prosjekt om matematikk. De lærerne som startet ved skolen etter lese- og skriveprosjektet engasjerte seg i matematikkprosjektet og fikk lite eierforhold til lese- og skriveprosjektet da det ikke var satt av tid til å introdusere planen for de nytilsatte.



En av skolene har fortsatt med deler av det som kom ut av prosjektet. De bruker fortsatt kartleggingsprøvene som planen anbefalte og har satt i gang «tidlig innsats» for de elevene som strever med lesing og skriving. Hva blir igjen når hun slutter ved skolen? Jeg tolker det dithen at det er lite å spore av prosjektet. Det som er igjen av planene og som brukes er personavhengig. De lærerne som var med på prosjektet tar frem permene og bruker det de ser er nyttig.

Målet med reformer, programmer og prosjekter er at det skal gi en varig endring i måten man for eksempel underviser på. Et prosjekt er ikke ment å være noe som foregår i ett gitt antall år, for deretter å gå tilbake til den praksisen som var før prosjektperioden. Skrøvset (i Røvik, 2014) har sett på evalueringen av L-97 og hvordan skolene la til rette for prosjektarbeid på tvers av fag. Prosjektarbeid var en del av en politisk vedtatt reform, både i Reform 94 for videregående skole og Reform 97 for grunnskolen. Evalueringen viser at prosjektarbeid i de aller fleste skoler forgikk på siden av den ordinære undervisningen. Tanken var at prosjektarbeidet skulle være en annen måte å undervise på, ikke i tillegg til ordinær klasseromsundervisning. I Kunnskapsløftet ble prosjektarbeid tatt ut. I de foregående årene før Kunnskapsløftet ble det gjennomført omfattende kursing av lærere over hele Norge i hvordan de skulle drive prosjektarbeid i klassen på tvers av fag. Uformelle høringer som Skrøvset (2014) har gjennomført viser at mange skoler har forlatt prosjektarbeid som opplæringsmetode. Årsaken til at jeg ønsker å belyse dette er fordi jeg ser likhetstrekk med det informantene forteller. De forteller at det er stadig nye prosjekter og undervisningsmetoder som gjør sitt inntog i skolen, og med det blir tidligere prosjektet forkastet.

Jeg har tidligere gjort rede for Fullans (2014) betydning av konseptet kollektiv kapasitet. Et skolesystem som inkluderer elever, lærere, foreldre, rektorer, kommuneledelsen og staten kan sammen utvikle vellykkede systemendringer. I det minste må ledelsen ved skolen og kommuneledelsen være med å støtte oppunder en endring. Teorier jeg har belyst presiserer at endring tar tid. Hargreaves (2012) sier at tid er lærernes største hinder for å oppnå det de vil. Han bruker begrepet *teknisk-rasjonell tid* som en avgrenset ressurs eller et middel som kan økes, minskes, styres, manipuleres, organiseres eller omorganiseres. Dette for å gi rom for bestemte pedagogiske målsetninger skolen har. Målet for skoleledelsen blir å disponere og bestemme den bruken av lærernes tid som legger best til rette for realisering av disse bestemte målene. Bird og Little (i Hargreaves 2012) hevder at den viktigste ressursen når det gjelder forbedring er at lærerne har tid til å være sammen. Tid til å undersøke, analysere og utvikle

sin egen praksis. Videre hevder han at skoleledelsen må sette av tid til å støtte forbedringstiltakene.

I mange vestlige utdanningssystemer opplever en ekspanderende byråkratisk kontroll og standardisering av de tjenestene de skal tilby. Et stadig ønske om produktivitet, resultatansvar og kontroll fører til at skoleadministrasjonen stiller større krav og vil ha strammere kontroll over lærernes arbeidstid. I den senere tid har det vært en debatt i Norge om *tidstyver i skolen*. Per Aahlin (2010:1) fra Utdanningsforbundet mener at lærerne bør ta mer makt over egen arbeidstid og at de skal få bruke mer tid på elevene og mindre tid til rapportering og dokumentasjon. Videre hevder han at kommunalt pålagte krav om testing, dokumentasjon og rapporteringer utover det som står i lovverket, må begrenses.

I 2008 ble det satt ned et Tidsbrukutvalg som skulle komme med tiltak som kunne føre til bedre bruk av tiden i skolen. Dette resulterte i Meld.St. nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring*. I meldingens innledning (s. 5) står det at «verdien av kartlegging, prøver og tester vil forringes om mengden blir så stor at den går utover muligheten til å følge opp resultatene gjennom arbeid med fagene». Lærere opplever testing ut over det som skolene selv har innført som krav, som tidstyver. Det kommer stadig krav om testing på lokalt og nasjonalt nivå med tester som i stor grad er utviklet for å måle utviklingen i skolen. Dette gjør at de stadig får mindre tid til kjerneoppgaver som f.eks. læringsarbeid (Aahlin, 2010:1).

En annen faktor som kommer frem i mine intervju er mangel på stabilitet i personalgruppa og i ledelsen. Samtlige skoler har hatt fra ett til flere utskiftninger av rektor de siste 10 årene. Skogen (2006) beskriver god innovasjonsledelse som viktig for institusjonaliseringen. En av nøkkelrollene lederen har er å sørge for at endringen får feste seg. Dette gjøres blant annet ved å synliggjøre den nye praksisen i forhold til mål og visjoner, og at den derfor er formålstjenlig. Det er også viktig at alle nytilsatte sosialiseres effektivt inn i den nye praksisformen. Intern opplæring i skolen må hele tiden være rettet mot dette målet. Han hevder videre at alt innovasjons- eller forbedringsarbeid er en kontinuerlig og evigvarende prosess. Vi kan ikke forvente at endring i en organisasjon forblir der uten vedlikehold.

En av informantene savnet rutiner for oppfølging av prosjektet i etterkant. Forskning viser at gode evalueringsrutiner kan være med på å vedlikeholde entusiasmen og kvaliteten på endringen. Skolen må legge til rette for gode evalueringsrutiner. Det bør jevnlig avholdes møter mellom ledelsen for prosjektet og de ansatte, der man ser på hvordan den nye innovasjonen fungerer og om det bør gjøres noen endringer. I disse møtene skal fokuset være

på det som har fungert bra og ikke på det som ikke fungerer. Det kan være med å holde oppe engasjementet og pågangsmotet (Sunnevåg og Andersen, 2014).

En av informantene fortalte at hun synes ledelsen på skolen har veldig mange oppgaver. Dette støttes av Konklusjonen til Tidsbrukutvalget som blant annet sier at omfanget av de oppgavene som rektorer blir pålagt er altfor mange. Respons Analyse gjennomførte en spørreundersøkelse på oppdrag fra Utdanningsforbundet blant 450 skoleledere i grunn- og videregående skole i 2010. Et av spørsmålene de fikk var om de synes at de som rektorer hadde tilstrekkelig tid til å være faglige og pedagogiske støttespillere for lærerne. 43 % svarer i mindre grad, og bare fire prosent svarer i stor grad. Utdanningsforbundet mener at lærerne er skolens viktigste ressurs og at det er avgjørende at skoleledelsen har et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse (Aahlin, 2010:1).

## **6.2 Hvordan gjennomføres lese- og skriveopplæringen ved skolen i dag?**

Informant A forteller at det har kommet nye leseverk og at mange lærere følger leseverkene og de skriftlige veilederne som følger med. Hun sier at det er synd at mange lærere følger leseverkene og lar denne styre undervisningen. Hun sier også at Kunnskapsløftet med sine kompetansemål har ført med seg noe annet enn det som var. Hun sier at i kompetansemålene for fagene står det ikke noe om hvordan drive selve leseopplæringen.

Informant B sier at skolen hun jobber ved satser på TIEY (tidlig innsats Early Years). Hun forteller at dette startet i etterkant av prosjektet og at det er videreføring av dette. De har fokus på førlesing, underveis- lesing og fasen etterpå. De snakker også mye om «den videre leseopplæringen». Hun sier videre at hun har jobbet som lærer i 30 år og bruker det hun synes er bra til enhver tid. Hun har fulgt utviklingen i skolen over en lang periode og ser at pendelen svinger fra den ene lesemetoden til den andre. I dag bruker hun det beste fra de ulike metodene og kombinere disse.

Informant C forteller at de har utviklet en ny leseplan for hele kommunen med blant annet kartleggingsmateriellet LESELOS. Planen er ikke interkommunal. Skolen har ansatt leseveiledere som har vært med på å utvikle planen og veileder lærerne kontinuerlig. Det er avsatt tid til lese møter på alle team. Leseveilederne har også lesekurs for de elevene som ikke følger den forventede leseutviklingen. Hun sier at de har mer fokus på leseutviklingen i dag. De snakker mye om at lesing skal inngå i alle fag og at alle lærere er leselærere. Hun konkluderer med at «leseplanen vi har nå er forpliktende. Sånn gjør vi det her. Det skal vi

jobbe med. De er knyttet opp mot kunnskapsmålene». Det var ikke de samme kunnskapsmålene i L-97.

Informant D, sier i likhet med informant C, at de har en ny leseplan i og med at de jobber ved samme skole. Den nye leseplanen er i tråd med den som ble utarbeidet etter prosjektet, men med litt utvidet praksis og endringer, da K-06 er annerledes enn L-97. Hun sier «det er nye krav og store endringer på mange områder». Videre sier hun:

«Det har vært litt opp og ned på kartleggingsresultatene. Så ble det bestemt fra toppen, at vi skulle jobbe med LESELOS. Det startet det opp igjen! Lærerne tenkte hvorfor skal vi nå gjøre det her da vi ikke hadde fått rotet litt rundt i egen praksis?»

Videre forteller hun at den nye lese- og skriveplanen har mål fra 1.-10. trinn. Dette er satt i system og det har ingen tidsperspektiv. «Planen skal leve med oss, og skal justeres så ofte som det er behov for» sier hun.

To av tre skoler bruker nye undervisningsmetoder eller har laget nye planer for lese- og skriveopplæringen. Den ene skolen har startet med TIEY og den andre har laget ny plan for lese- og skriveopplæringen. Den tredje skolen har fortsatt fokus på planen som ble laget etter prosjektslutt. Det er i stor grad takket være én ansatt som sier hun er opptatt av lese- og skriveopplæringen og derfor prøver å videreføre planen gjennom møter med lærerne hver høst. Da det kun er én lærer som jobber ved skolen nå som var med på prosjektet, tolker jeg det dit hen at planen ikke eies av de nye lærerne ved skolen da de i liten grad har fått eierforhold til den.

Kanskje var det helt nødvendig med nye planer i og med at det kom en ny reform i 2006? For at en plan skal ha en funksjon må den passe med de føringene som K-06 legger opp til. Likevel er det slik at teorier om lese- og skriveutvikling som prosjektet la til grunn fortsatt er gjeldende. Forskere innenfor leseutvikling forfekter fortsatt Pressleys syn på lesing hvor elevenes opplæring er basert på både «whole-language» og «phonics»- metodikken (Pressley, 2005).

### **6.3 Ble hovedmålet med prosjektet nådd?**

Til slutt ønsket jeg å få svar på om informantene synes at hovedmålet med prosjektet ble nådd. De husket ikke helt hva som var hovedmålet, så jeg leste det opp for dem. En av informantene visste ikke at prosjektet hadde et mål. Hovedmålet var følgende (Solli, 2006:2

s.6): «Forebygge lese- og skrivevansker på småskoletrinnet, og gjennom det redusere antall elever med disse vanskene».

Informant A sier at de har fokus på at ikke alle elevene som sliter med lesing og skriving, skal meldes til PPT. Hun var bestemt på at ikke alle barn med vansker trenger spesialundervisning. Hun syne det fungerte veldig bra i flere år etter prosjektslutt. Hun og daværende rektor var enig om at disse elevene skulle de klare å ta vare på selv gjennom tidlig innsats. De fikk god veiledning fra PPT, drøftet resultater på kartleggingsprøver med PPT og fikk tips om hvilke leseverk som passet for elevene som lå under kritisk grense. De hadde noen økonomiske midler som ikke var øremerket som ble brukt til tidlig innsats. Men hun sier at ettersom årene gikk fikk kommunen strammere økonomi og det har blitt knappere ressurser. Hun sier

«da kom vi litt i kvale. Hva skulle vi gjøre? Vi ønsket jo ikke på skolen vår å melde opp alle, men jeg vet jo at per i dag og vært i flere år nå, så har det vært flere som har blitt meldt» (henvist til PPT).

Videre forteller hun at hun satt i ressursteamet sammen med en annen i en periode. Per i dag er det bare henne igjen i teamet. Hun mener at skolen har hatt kompetanse til å ta seg av elevene, men mangel på ressurser gjør at de ikke kan jobbe kontinuerlig med de elevene som ligger under kritisk grense på kartleggingsprøvene i lesing og skriving.

Informant B sier at skolen hun jobber ved var veldig bevisst på hva som var hovedmålet med prosjektet. De kjøpte blant annet kartleggingsprøver som Ringeriksmateriellet. Hun sier

«alle var enige om at vi skulle prøve å holde oss til det, innad på huset også føler jeg at det gikk bra i mange år, men nå er vi litt inne på den kursen igjen. Nå føler jeg det er mange som blir meldt opp likevel».

Hun mener at årsaken til denne økningen av henvisninger skyldes at kravene til elevene har blitt så voldsomme at mange barn faller utenfor og ikke klarer å forholde seg til det som er forventet. Hun ser at det er en større andel elever med sammensatte problemer nå enn før. Hun sier at de kunnskapskravene som før tilhørte 5.- 6. trinn nå er på 4. trinn.

«Sakte men sikkert har det liksom glidd inn en pensumforskyvning. Barna var ikke annerledes enn for 30 år siden. Menneskene forandrer seg ikke. Det er et tankekors. Det er en del urolige barn og hvorfor er det sånn?» sier hun.

Hun synes det er synd at prosjektet ikke ble holdt mer tak i og videreført. Hun ser at ledelsen i for stor grad kaster seg på nye trender. Hun ser at ledelsen også får mange krav fra kommunen, men mener at det er et ledelsesansvar å holde fokus og fullføre det vi holder på med før vi innfører noe nytt. Som hun sier «ting må få lov til å virke før man ser resultater av det, og det tar lang tid».

Informant C sier at hun ikke var klar over hovedmålet i prosjektet. Da hun fikk dette lest opp sa hun at elevene ble godt kartlagt og at de fikk hevet de elevene som lå under kritisk grense på kartleggingsprøvene under prosjektperioden. Hun forteller at årsaken til at de klarte å heve elevene var at de gjorde det de fikk beskjed om å gjøre, og at de var veldig fornøyd med de gode resultatene. Hun tror ikke at det er færre meldt til PPT i dag for lese- og skrivevansker, selv om hun skulle ønske det. Hun tror at årsaken til at det kanskje er flere som er meldt til PPT er at det i dag er mer kompetanse på lese- og skrivevansker på skolen og om at det er nettopp derfor det er flere som meldes. Jeg tolker svarene hennes tid hen at hun ikke ønsker at flere skal meldes til PPT, men at skolen trenger mer kunnskap om hvordan undervise i grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Hun gir uttrykk for at hun ikke ønsker flere tilmeldte til PPT for lese- og skrivevansker.

Informant D mener at prosjektet var kompetansehevning kun for de lærerne som var med på prosjektet. Ikke for de som begynte etterpå. Dette fordi prosjektet ikke ble satt i system ved skolen og det ble ingen endring av praksis. Hun erindrer at det var færre elever under kritisk grense på kartleggingsprøvene. Hun tror det er stor forskjell på trinnene når det gjelder hvor mange som blir meldt til PPT. Hun sier videre:

«Foreløpig har vi ikke fått opp en felles praksis. En god nok forståelse for hva er viktig i 1. klasse. Uansett om du har jobbet her eller kommer inn ny (som lærer) skal vi ha kurs så alle har en felles forståelse av hva som er viktig i 1. klasse og det samme i 2 klasse. For de to åra er så viktig i forhold til forebyggende virksomhet».

Hun sier hun ikke har oversikt over om det er flere som er meldt til PPT nå enn før. Men hun synes at det er flere elever som strever. Hun sier videre at hun synes at elevmassen har forandret seg. Hun ser flere elever som er uoppmerksomme og urolige og ikke helt klarer å lande i et klassefelleskap og finne seg til rette. Så hun ser at det er flere ulike årsaker til at det ikke er færre meldte nå enn tidligere.

Jeg vil betegne som interessante funn at to av informantene forteller om en elevgruppe som har forandret seg siden de startet som lærere for ca. 30 år siden. De forteller at elevgruppen nå har mer sammensatte vansker, ofte i kombinasjon med konsentrasjonsvansker noe som er årsaker til at det fortsatt blir henvist for mange til PPT. En av informantene forteller også at hun synes kravene til elevene har blitt større og at det derfor er flere som strever på skolen.

Årsakene til at det fortsatt blir henvist en del elever for lese- og skrivevansker er mange. Både mangel på ressurser i skolen og kunnskap om lese- og skrivevansker, og hvordan legge til rette for de barna som strever. Etter mine tolkninger hadde skolene færre meldt til PPT årene etter prosjektslutt, men at det har økt på igjen.

Informant C forteller at hun ønsker at skolen skal bli bedre til å hjelpe de elevene med lese- og skrivevansker slik at det ikke blir meldt så mange til PPT. Foreløpig er ikke hennes skole der, men de kontinuerlig jobber med dette med den nye lese- og skriveplanen de har utarbeidet.

NOU (2014:7) *Elevenes læring i fremtidens skole* ble utarbeidet for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Hovedinnstillingen skal levers innen 13. juni -15. Bakgrunnen for den delrapporten er blant annet at Norge er et fremtredende kunnskapssamfunn som stiller større krav til kompetanse enn noen gang før. Grunnopplæringen må stå i forhold til denne utviklingen. Utvalget mener at skolen i større grad bør jobbe mer med dybdelæring frem for breddelæring på tvers av fag. De mener at dybdelæring er helt avgjørende for faglig utvikling, varig læring og mestring over tid. Utvalget mener også at mange av fagene er omfattende, innholdsmessig. Utvalget mener at det er en *stofftrengsel* i skolen. Det vil si at det stadig kommer krav om at elevene skal lære noe nytt, mens fagstoff ikke har blitt tatt bort. I utvalgets hovedutredning vil utvalget se på behovet for fagfornyelse i skolen i lys av fremtidige kompetansebehov i samfunns- og arbeidsliv. Årsaken til at jeg ønsker å trekke inn dette i mine funn, er dens relevans for det informantene sier. De opplever at kravene til elevene har blitt større og at det er et økende stress rundt alle de temaene elevene skal gjennom. En av informantene ga uttrykk for at det er for mange temaer elevene skal igjennom i løpet av altfor kort tid. Dette gjør at de ikke kan stoppe opp og undre seg over temaer og lære noe skikkelig godt. Dette kan igjen resultere i at elever ikke får internalisert den kunnskapen som det er forventet at de skal kunne.

Det er oppløftende å høre at informantene stadig ønsker å bli bedre til å tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker. De vil fortsette å kartlegge elevenes lese- og skriveutvikling og jobbe med forebyggende virksomhet i skolen.

Prosjektet var et samarbeid mellom flere instanser. Både skolelederne i kommunene, rektorene, lærerne og PPT må fortsette å avdekke og avhjelpe elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.



## 7 Konklusjon

Opgavens problemstilling og forskningsspørsmål er både ambisiøse og vanskelige, men ikke uoverkommelige. Å innhente informasjon som ligger 10 år tilbake i tid ble møtt med undring under gruppeveiledning i studiet. Er det mulig å innhente svar på noe som ligger så langt tilbake i tid? Jeg så ikke på det som et problem, men heller som en utfordring. Det er få prosjekter som blir evaluert så lang tid i etterkant, så kanskje kan denne forskningen gi en forståelse av hvordan prosjekter burde gjennomføres og hvordan endringer kan bli en del av institusjonen. Hva var bra, og hva kunne vært gjort annerledes? Informantene har gitt uttrykk for hva de mente var bra, og hva de så på som svakheter under alle prosjektets faser.

Informantene har gitt utfyllende svar på mine intervju spørsmål og gitt meg et godt grunnlag til å trekke noen konklusjoner, samt gitt meg et solid drøftingsgrunnlag. De har vært åpne om både deres rolle under og i prosjektet, men også andre læreres- og rektorers roller.

Skolen har vært gjennom en nasjonal reform siden prosjektet ble avsluttet. Skolen bør være en institusjon som stadig er i endring for å tilpasse seg samfunnets krav og forventninger. Dalin (i Midthassel, 2003) sier at skoleutvikling skal være systematisk, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler.

Drivkraften bak prosjektplanleggingen var et ønske om «å oppdatere og vedlikeholde skoleledernes, lærernes og de ansatte i PP-tjenestens kompetanse på lese- og skriveopplæringsområdet». De ønsket å sette opplæringen inn i et system hvor skolene og PPT samarbeidet (Solli, 2007:10).

Til tross for at prosjektet var et «top-down» prosjekt uttrykker informantene at prosjektet var godt gjennomført, men at det i liten grad ble institusjonalisert. De hadde lite eierforhold til det i begynnelsen. De fikk informasjon om prosjektet rett før sommerferien i 2002 og om dens oppstart på høsten påfølgende skoleår. Dette tolker jeg som at lærerne ikke var klare for å starte på et prosjekt, men at de etter hvert så nytten av det og var motivert. Ertesvåg (2012) sier at for at institusjonaliseringen skal bli vellykket er man i stor grad avhengig av at initieringsfasen blir gjennomført på rett måte. Hvordan man kan lykkes i initieringsfasen har jeg beskrevet i kap. 4.

Besvarelsen av min problemstilling skal si noe om i hvilken grad lese- og skriveprosjektet har blitt en del av lærernes og skolens virksomhet etter prosjektslutt. Studien viser at prosjektet har i liten grad blitt en del av lærernes og skolens virksomhet. Årsakene til den manglende

institusjonaliseringen er kompleks. En av informantene forteller om strammere kommuneøkonomi. En annen forteller om lite tid og rom til drøftinger i etterkant av prosjektet. Både lærere og rektorer har sluttet gjennom de siste 10 årene. Dette gjorde at planene som ble utarbeidet etter prosjektet, ble i stor grad brukt av de lærerne som var med på prosjektet. På denne måten ble bruken av planen læreravhengig og lite forankret i institusjonen. De lærerne som deltok tok med seg kunnskapen videre og sier at de bruker delen av planen fortsatt.

Informanten som jobber ved skolen som har begynt med TIEY sier at prosjektet kan sees på som en videreføring av lese- og skriveplanen. Det mener også informantene ved den skolen som har laget en ny lese- og skriveplan. De sier at de ikke har startet opp med noe nytt, men heller ser på det som en forlengelse. Per i dag er det læreravhengig hvem som bruker planen som ble utarbeidet etter prosjektet. To av informantene bruker planen i arbeid med å lage årsplaner, og sier at det ikke er mange ved deres skole som bruker den lenger.

Fullan (2007) mener at innovasjoner i praksis tar 3 – 5 år, men om innovatøren har nødvendig kunnskap om innovasjonsprosessene kan tiden halveres. Ertesvåg (2012) mener at endringsarbeid som gjelder hele skoler er så omfattende at det vil kreve mer enn 1 år å implementere nye arbeidsmåter. Om lærere ofte blir involvert i nye prosjekter og skolen ikke har kapasitet til å planlegge hvordan arbeidet skal videreføres, kan i verste fall arbeidet være bortkastet og lærerne bli trøtte av alle endringsforsøkene.

Lærerne gir uttrykk for at det er lite ro rundt de prosjektene som settes i gang. Rett etter lese- og skriveprosjektet ble avsluttet, startet den ene kommunen opp med et matematikkprosjekt. Dette gjorde at dette prosjektet mistet fokus og ble satt til side. De nytilsatte ble i liten grad satt inn i prosjektplanene.

Hva kunne prosjektgruppen gjort annerledes i prosjektets tre faser?

Initieringsfasen: Jeg har tidligere referert til Kotter (i Skogen, 2013) som mener at det er viktig at deltakere i innovasjonsprosessen har et eierforhold til en innovativ idé. Skogen mener at det er svært uklokt å initiere en innovasjon (som dette prosjektet) uten å innlemme de aktuelle aktørene og la de delta i drøftingsprosessen og gi de en reel innflytelse. Resultatene på kartleggingsprøvene i deltagerkommunene viste at en del elever lå under kritisk grense i lesing og skriving. Ved å drøfte disse resultatene med lærerne og sett på deres daværende praksis, kunne prosjektgruppe lagt opp til et prosjekt som var i tråd med det

lærerne trengte. På den måten ville flere lærere føle nytten av prosjektet, og få et eierforhold til det. Dette ville vært med på å øke sjansene for at prosjektet ble institusjonalisert. Dette er i tråd med det informant D forteller. Hun sier at prosjektgruppa kunne «spurt lærerne i forkant, slik at lærerne kunne få et eierforhold fra starten».

Implementeringsfasen: Informantene gir uttrykk for at gjennomføringen av prosjektet var bra. Virkemidlene var varierte og det ga lærerne en felles plattform for hvordan de skulle undervise i den tidlige leseopplæringen. Gjennomføringen av undervisningen ble ikke læreravhengig, men en praksis som alle forholdt seg til. Informantene sier at de var motivert for å lære mer om lese- og skriveopplæring og metodikk innenfor dette. Men hva med de andre lærerne? I hvilken grad var de motivert for prosjektet? Det kan denne studien ikke svare på.

Institusjonaliseringsfasen. Årsaker til at målet med prosjektet ikke er nådd ved de tre skolene er ulike. De forteller at årene etter prosjektslutt hadde de fokus på avdekking og forebygging av lese- og skrivevansker og færre ble meldt til PPT. Trangere kommuneøkonomi er også en årsak som blir oppgitt. Til tross for at kunnskapen om hvordan de kan forbygge lese- og skrivevansker er tilsted, er det ikke satt av tid til å jobbe med dette. En annen årsak som blir løftet frem er økt krav til elevene og mangel på felles praksis ved skolene. Til tross for at prosjektet skulle gi lærerne en felles praksis sier de at de ikke har en felles praksis lenger. For at et prosjekt skal bli en del av skolens virksomhet bør noen ha ansvar for å forankre det i organisasjonen og holde det vedlike. Som en av informantene påpeker burde noen ansatte ved skolen fått i oppdrag å følge opp lese- og skriveplanen etter prosjektslutt. Eksempelvis et lite team på tvers av trinnene fra 1. – 4. klasse. Som informant D sier «et team som kan inspirere og hjelpe til og sørge for at prosjektet lever videre og sette av tid». Dette må nødvendigvis ikke være rektor da hun ofte har mange arbeidsoppgaver. Dette teamet burde også fått ansvar for å sette nye tilsatte inn i planen slik at den ble videreført også i de klassene som får nye lærere.

Nøkkelen til institusjonalisering er «eierforhold». Prosjektgruppen satte opp mål for PPT også. Målet var å øke den faglige kompetansen innenfor bearbeiding og forebygging av lese- og skrivevansker. Jeg har ikke vært så mye innpå dette i denne oppgaven, men ønsker å trekke det frem i min konklusjon. Jeg startet som PP-rådgiver for to av skolene som var med i prosjektet i 2013. Ut fra prosjektets formål burde jeg blitt introdusert for planene og blitt satt nøye inn i disse, da målet var å integrere prosjektarbeidet i den ordinære driften av PPT (Solli

og Lie, 2004:4). Det har vært vanskelig i og med at arbeidsdagene er hektiske og oppgavene mange. I likhet med informantene mener jeg det er vanskelig å få et eierforhold til et prosjekt som man ikke har vært en del av.

Siden prosjektslutt har det kommet en ny skolereform, K-06. Denne reformen skiller seg ut fra forrige skolereform, jamfør redegjørelsen av reformene i kap. 2. I den forbindelse har det kanskje vært helt nødvendig å forandre på skolens planer slik at de passer med kunnskapsmålene som K-06 legger opp til? To av informantene gir uttrykk for at pensumet har forskjøvet seg nedover i trinnene de siste årene. De forteller at det blant annet har resultert i at noen av kartleggingsprøvene ikke lenger passer på de trinnene de var ment for. Dette gjelder særlig prøvene i lesing og skriving.

Det kunne vært interessant å se på om den nye lese- og skriveplanen den ene kommunen har utarbeidet, er veldig forskjellig fra den som ble utarbeidet etter prosjektet. Er planen bygget på samme teorigrunnlag? hvilke kartleggingsprøve bruker de i dag? og hva er kunnskapsmålet for de ulike trinnene? Dette har det ikke vært rom for i denne prosessen, men det ville gitt meg et mer helhetlig bilde. Den informasjonen jeg har fått gjennom å intervjuere lærere har gitt meg en oppfatning for hvordan de opplevde å være med på et prosjekt og prosessen etter prosjektslutt.

## 8 Kildeliste

- Andreassen, S.E. (2014) Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? Røvik, K.A. Eilertsen, T.V. og Furu, E.M. (red.) I *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Askildt, A., Johnsen, B.H. (2012) Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge Befring E. og Tangen R (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Aahlin, Per (2010:1) *Arbeidstid og tidsbruk*. Bedre skole. Lastet ned 27.04.2015. Link: [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_1\\_10/BedreSkole-1-10-web\\_Aahlin.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_10/BedreSkole-1-10-web_Aahlin.pdf)
- Befring, E (2010) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bjørnsrud, H (2009) *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Ertesvåg, S.K. (2012) *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Fullan, M. (2007) *The new meaning of educational change*. (4. utgave). New York: Routledge Teacher College Press
- Fullan, M. (2014) *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gilje, N., Grimen, H. (2013) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hargreaves A. (2012) *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS
- Høien, T., Lundberg, I. (2012) *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Jessen, S.A. (2005) *Mer effektivt prosjektarbeid i offentlig og privat sektor*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Kjeldstadli, K. (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. Brinkmann S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Krogh U. Baklien B. (2012) *Fem år etter Regionsprosjektet. Ildsjelers entusiasme og kommunalt hverdagsliv*. Oslo: Sirius rapport nr. 2/2012. Lastet ned 07.05.2015. Link: <http://www.sirus.no/wp-content/uploads/2014/12/sirusrap.2.12.pdf>

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Grunnskolen (2014) Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Meld.St. nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 20.04.2015. Link:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>

Meld.St. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 20.04.2015 Link:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

Midthassel, U.V., Ertesvåg S. (2009) *Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid* i Spesialpedagogikk nr. 01 2009 s. 4-11. Lastet ned 20.04.2015. Link: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185240/Utfordringer%20ved%20implementering%20av%20skoleomfattende%20endringsarbeid.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Midthassel, U.V. (2003) *Skoleutvikling i Norge de siste 30 år. Fokus på sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole*. Lastet ned 21.11.14 Link:

[http://www.idunn.no/ts/spesped/2003/01/skoleutvikling\\_i\\_norge\\_de\\_siste\\_3\\_ar\\_fokus\\_pa\\_sentrale\\_og\\_lokale\\_utfordring?mode=print&skipDecorating=true&textSize=](http://www.idunn.no/ts/spesped/2003/01/skoleutvikling_i_norge_de_siste_3_ar_fokus_pa_sentrale_og_lokale_utfordring?mode=print&skipDecorating=true&textSize=)

Nordahl, T (2012) *Elever som mislykkes i skolen I: T, Nordahl (red.) Bedre læring for alle elever. Om skolen som har problemer med elever, og om elever som har problemer med skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Lastet ned 28.04.2015. Link: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pettersvold M. og Østrem S (2012) *Mestrer – mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.

Pressley, M. (2005) *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. 3. Ed. New York: Guilford Press

Røvik, K.A. (2009) *Kom nærmere. Sluttrapport fra FoU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte"* Tønsberg/Oslo Lastet ned 28.11.2014. Link:  
<http://www.ks.no/pagefiles/8754/084013rapport.pdf>

Røvik, K.A.(2014) Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet Røvik, K.A. Eilertsen, T.V. og Furu, E.M. (red.) I Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Senge P.M (2006) *The fifth discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation*. London: Random House Business Books

Skogen, K., Sørli, M.A. (1992) *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Skogen, K.(2013) *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget

Skrøvset, S. (2014) i Røvik, K.A. Eilertsen, T.V. Furu, E.M. (red) Hvem skal inn, og hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner igjen I *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Solli K-A., Lie A. (2004:4) *Prosjekt lese- og skriveopplæring: et samarbeid mellom PP-tjenesten, kommunene Hobøl, Skiptvet og Spydeberg og Høgskolen i Østfold*. Høgskolen i Østfold. Rapport 2004:4

Solli, K.A (2006:2) *Prosjekt lese- og skriveopplæring: et samarbeid mellom PP-tjenesten, kommunene Hobøl, Skiptvet og Spydeberg og Høgskolen i Østfold. Evaluering av prosjektet: andre delrapport, august 2006*. Høgskolen i Østfold. Rapport 2006:2

Solli, K.A. (2007:10) «Å ha en veileder er alfa og omega for et prosjekt»: kvalitetssikring av begynneropplæringen i lesing og skriving. Høgskolen i Østfold. Rapport 2007:10

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 21.03.2015. Link: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 07.05.2015. Link: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Sunnevåg A-K., Andersen P.G. (2014) *Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS

Sæthre, Ø.(2010) *Organisasjonsutvikling I skolen. Program for skoleutvikling- «Kunnskapsløftet fra ord til handling»* i Bedre Skole nr. 3 s. 16-18. Oslo: Utdanningsforbundet

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet( 2008) *TALIS-undersøkelsen. OECDs internasjonale studie av undervisning og læring*. Lastet ned 12.03.2015. Link: [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/TALIS-2008/5/TALIS08\\_sammendrag.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/TALIS-2008/5/TALIS08_sammendrag.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet (2012) *Tegn på god praksis*. Lastet ned 28.04.2015. Link: [http://www.udir.no/Upload/Kompetanseutvikling/UDIR\\_TEGN%20PA%20GOD%20PRAK SIS\\_web.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Kompetanseutvikling/UDIR_TEGN%20PA%20GOD%20PRAK SIS_web.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet (2014) *GSI-tall for 2014/15*. Lastet ned 27.04.2015. Link: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI-tall/>



## Vedlegg

### Intervjuguide:

Hvor lenge har du jobbet som lærer ved skolen?

Har du jobbet som lærer i 1-4 klasse siden prosjektslutt?

Hvilken arbeidsstilling har du nå?

Hvilke rolle hadde du i lese- og skriveprosjektet?

### Initieringsfasen:

- Når du nå tenker tilbake, hvem ytret et behov for lese- og skrivekurs?
- Hvordan var motivasjonen hos deg?
- Hvordan var motivasjonen fra ledelsens side?

### Gjennomføringsfasen:

- Hva husker du som sentralt i prosjektgjennomføringen?
- På hvilken måte var lærerne involvert i prosjektet?
- På hvilken måte var skolen involvert i prosjektet?
- Opplevdes prosjektet som kompetanseheving?
- Har prosjektet vært med å støtte oppunder det du kunne fra før eller tilførte det noe nytt?
- Kunne prosjektet vært gjennomført på en annen måte?

### Videreføringsfasen:

- I hvilken grad la ledelsen ved skolen opp til å sette prosjektet inn i et system i etterkant? Ble det satt av tid til drøftinger og samarbeid mellom dere lærere?
- Er prosjektet videreført, og eventuelt i hvilket omfang?
- Kan du si noe om i hvilken grad planen for lese- og skriveopplæring ble brukt i ettertid? Da tenker jeg også på bruk av permene med ideer.
- Hva mener du er forklaringen på at det har gått som det gjorde?
- Kan du beskrive lese- og skriveopplæringen ved skolen i dag?

## Vedlegg

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### Informant i Masteroppgave:

Oppgavens problemstilling: I hvilken grad har prosjektet «lese- og skriveopplæring» blitt en del av lærernes og skolens virksomhet etter prosjektslutt (2002-2005)?

#### Bakgrunn og formål

Jeg går på Høgskolen i Halden og gjennomfører nå en masteroppgave i spesialpedagogikk. I min oppgave har jeg ønske om å se på hvor lese- og skriveprosjektet, som ble gjennomført i kommunene Hobøl, Skiptvet og Spydeberg, står i dag.

Årsaken til at jeg ønsker deg som informant er at du deltok i prosjektet og jobber/jobbet inntil nylig ved samme skole som da prosjektet ble gjennomført.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i denne studien innebærer et strukturert intervju hvor jeg har utarbeidet noen spørsmål som jeg ønsker ditt subjektive svar på. Spørsmålene omhandler alle fasene i prosjektet. Jeg er klar over at det er lenge siden og at det kan være vanskelig å huske alt, men det kommer jeg til å ta høyde for når jeg skriver oppgaven. Intervjuet vil vare ca. 1 time og vil bli tatt opp på bånd. Du vil være helt anonym og det er ønskelig at det ikke blir nevnt noen navn under intervjuet. Det vil bli mulig å få et eksemplar av masteroppgaven om det er ønskelig.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har informasjonen du har gitt. Lydopptaket vil bli slettet rett etter transkripsjonen. Oppgaven vil bli lagt opp slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deg som informant. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Jeg håper du fortsatt ønsker å delta i studien, ta kontakt med meg om du ønsker flere opplysninger. Elin Heggdal, telefon: 984 88 717, mail: eheggdal@gmail.com

Min veileder heter Kjell-Arne Solli og kan treffes på Høgskolen i Halden.

#### Samtykke til deltakelse i studien

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

-----  
(Signert av prosjektdeltager, dato)