

# **Kulturanalyse på Gimle skole**

**Dan Roger Sträng  
Hanne Bråthen**

**Høgskolen i Østfold  
Rapport 2013:5**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

**Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.**

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.  
(E-post: [postmottak@hiof.no](mailto:postmottak@hiof.no))

Høgskolen i Østfold. Rapport 2013:5  
© Forfatterne/Høgskolen i Østfold  
ISBN: 978-82-7825-422-6  
ISSN: 1503-2612

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Verdigrunnlaget.....	8
1.2 Leseplanen.....	10
1.3 Merker elevene hva vi gjør?.....	10
<b>2. Metode og empiri</b> .....	<b>13</b>
2.1 Trivsel.....	14
2.1.1 Sosialt miljø og trivsel.....	14
2.1.2 Trivsel og vennskap .....	17
2.1.3 Trivsel i friminutt .....	18
2.2 Trivsel med læringsmiljøet.....	21
2.2.4 Trivsel på SFO. ....	22
2.3 Mestring. ....	23
2.4 Ansvar .....	26
2.5 Lesing.....	30
2.6 Bibliotek .....	36
2.7 Lesestrategier og mengdetrening. ....	36
<b>3. Resultat og analyse</b> .....	<b>41</b>
3.1 Verdigrunnlaget.....	41
3.2. Leseopplæringen .....	41
3.3 Avslutning - Hva tar vi med oss videre og hva vil vi endre på? .....	42
<b>4. Drøfting</b> .....	<b>43</b>
4.2 Barns oppfatninger av omvärlden .....	44
4.3 Elever som skolutveklare .....	45
4.4 Att forska i skolans vardag.....	47
4.5 Ett forskande partnerskap.....	49
4.6 Vem skall leda skolutveckling?.....	50
4.7 Utvidgad professionalism.....	51
4.9 Organisationens egentliga drivkraft .....	54
<b>5. Avslutning</b> .....	<b>57</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>59</b>



## Forord

Bakgrunnen for dette samarbeidsprosjektet startet med et utviklingsarbeid ved Gimle skole i skoleåret 2002-2003. Skolen har i løpet av årene utarbeidet en egen pedagogisk plattform – en verdiplattform – som er implementert i skolens pedagogiske arbeid. Ledelsen og personalet har blitt enige om at lesing som grunnleggende ferdighet skal være blant skolens satsingsområder siden lesing danner grunnlaget for annen læring. Gimle skoles leseplan ble implementert og gjeldende for hele skolen i 2009.

Ledelsen ved Gimle skole har parallelt med utviklingsarbeidet ved egen skole stått overfor store omorganiseringer i kommunen og ny nasjonal læreplan, K06. Det har vært utfordrende for ledelsen å opprettholde entusiasmen i personalet i forhold til utviklingsarbeidet og få dem til å se sammenhengen mellom skolens utviklingsarbeid og kommunens satsingsområder; *trivsel, mestring, ansvar og leseopplæring*.

Ledelsen ved Gimle skole har i hele denne tiden vært glødende opptatt av skolen som en lærende organisasjon, og hadde et ønske om å samarbeide med Høgskolen i Østfold om et prosjekt knyttet til deres utviklingsarbeid ved skolen. I den forbindelse kontaktet rektor ved Gimle skole, Hanne Bråthen, Høgskolen i Østfold. Det har resultert i et samarbeid med mellom Gimle skole og lærer og forsker, Dan Roger Sträng, ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. Samarbeidet bidrar til å inspirere både ledelsen og pedagogisk personale ved Gimle skole til å jobbe videre med utviklingsarbeidet ved skolen.

Samarbeidet har hatt som hovedoppgave å finne ut av hvordan elevene merker at skolen har noen satsingsområder. Skolen har mye informasjonsmateriale om de ulike elevene som for eksempel utviklingsplan, nasjonale prøver og kartleggingsprøver, men de har ingen informasjon om hvordan elevene merker satsingsområdene ved skolen.

For å få et svar på dette har elevene skrevet brev der de forteller *hvordan det er å være elev ved Gimle skole og hvordan de lærer å lese.*

Analysene av brevene til elevene har vært både interessant og spennende lesing. Elevene ved Gimle skole er stort sett fornøyde, trives og er glad i lærerne og i skolen sin. Hvordan de lærer å lese har sammenheng med trivsel, mestring og ansvar. Hvilken av de tre faktorene som spiller størst rolle i leseopplæringen varierer fra klassetrinn til klassetrinn.

Hanne Bråthen har hatt ansvaret for innledning og empiridelen i prosjektet, mens Dan Roger Sträng har hatt ansvaret for veiledning underveis i elevenes brevskrivning, analyseringen av brevene, teori- og drøftingsdelen.

Gimle skole har gjennom flere år vært en praksisskole for Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold og samarbeidet mellom de to institusjonene har hele tiden vært svært godt. Skolen startet som praksisskole for Allmennlærerutdanningen og har etter den nye utdanningsreformen i 2010, vært praksisskole for Grunnskolelærerutdanningene 1-7 og 5-10. I Rammeplan for Grunnskolelærerutdanningene 1-7 og 5-10 er forskning et sentralt begrep og all undervisning i de to utdanningene skal være forskningsbasert og integrert. Ved Avdeling for lærerutdanning har vi profesjonsrettet forsknings- og utviklingsarbeid som et strategisk satsingsområde. Dette er en type forskning som etterspørres mer og mer også fra Kunnskapsdepartementet. I et profesjonsrettet forskningsperspektiv opplever jeg som studieleder for Grunnskolelærerutdanningene samarbeidet mellom Gimle skole og oss som eksemplarisk. Det skyldes ikke minst rektor ved Gimle skole, Hanne Bråthen, og førsteamanuensis ved Avdeling for lærerutdanning, Dan Roger Sträng.

Prosjektsamarbeidet har ikke bare bidratt til at Gimle skole har fått svar på hvordan elevene deres opplever skolens satsingsområder, det har også vært med

å utvikle og skolere personale i analyse arbeid, rapportskriving og forsknings- og utviklingsarbeid generelt.

Jeg vil takke alle elever og lærere ved Gimle skole for innsatsen i prosjektet og ønske dem lykke til med skolearbeidet. I tillegg vil jeg rette en stor takk til Hanne og Roger som har gjennomført et spennende og lærerikt prosjekt, og samtidig bidratt til å styrke samarbeidet mellom Høgskolen og praksisfeltet gjennom profesjonsrettet forsknings- og utviklingsarbeid.

Høgskolen i Østfold, mai 2013

Kjersti Berggraf Jacobsen, studieleder





## 1. Innledning

Gimle skole er en skole i Halden med elever fra 1.-7.trinn. Skolen startet opp i full skala med elever på alle trinn i 2002, og har hatt et relativt stabilt elevtall på 320 – 340 elever de fleste årene fram til 2012. Skolen har hatt den samme ledelsen i hele perioden, og det har vært liten endring i lærerpersonalet. Skolen er organisert i to stor-team med hver sin teamkoordinator. Disse sitter i skolens koordineringsgruppe sammen med rektor, assisterende rektor og SFO-leder.

Gimle skole startet opp utviklingsarbeidet i skoleåret 2002/2003 for å finne en egen pedagogisk plattform ved å formulere et felles verdigrunnlag. Dette var et nødvendig grunnlag for det videre pedagogiske arbeidet. Etter at grunnlaget var lagt og presisert, skulle det satses på et fagområde der vi skulle ha fokus. Gimle skoles ledelse og personale mener at *lesing* er grunnlaget for annen læring, så lesing måtte være det første vi satset på. I 2008 var første utgave av Gimle skoles leseplan klar for implementering, og fra 1.1.2009 har den vært gjeldende.

Parallelt med arbeidet på skolen var det relativt store omorganiseringer på kommunalt nivå. Det ble innført en modell med områderektorer, en organiseringsmodell som måtte forkastes. I tiden etter dette ble det satt i gang et arbeid med å gi hele Halden kommune en felles pedagogisk plattform. I den mest turbulente tiden i Halden kommune ble det også vedtatt en ny nasjonal læreplan, K06, et arbeid som «druknet» litt i Halden kommunes ulike omorganiseringer. Derfor har det vært svært viktig å få fokus over på den pedagogiske arbeidet i skolene i årene etterpå.

Alle skolene i hele Halden kommune er forpliktet på å arbeide etter prinsippene i LOV, Læring og Vurdering, foreløpig fram til 2020. Prinsippene er i henhold til et forskningsarbeid ved førstelektor Roald Jensen på Høgskolen i Østfold. Dette er prinsipper skolen kjenner seg godt igjen i, selv om Gimle skole ikke har vært deltaker i noen av prosjektene i LOV. Av faglige satsingsområder er det

lesing som skulle prioriteres høyest også i Halden kommune, før regning og sosiale ferdigheter. I den siste planen for Handelskolene er digitale ferdigheter kommet i tillegg.

Utfordringen for ledelsen på skolen har vært å beholde gløden for egne satsingsområder og sørge for at ikke de ansatte så de kommunale satsingsområdene som noe helt annet enn det vi faktisk hadde jobbet systematisk med over tid. Det var vesentlig at et godt arbeid utført over tid ikke ble forkastet som «ute på dato», men ble tatt med i det videre utviklingsarbeidet ved skolen. Et felles forskningsprosjekt som dette er viktig for skolen ved å være en arena for læring og refleksjon. Gimle skole er praksisskole for Høgskolen i Østfold, og kontakt gjennom forskning på praksisfeltet er en inspirasjonskilde for hele det pedagogiske personalet. Det er også viktig for rektor og skolens koordineringsgruppe som hjelp i ledelsen av utviklingsarbeidet ved skolen.

## 1.1 Verdigrunnlaget

### **VERDIPLATTFORM FOR GIMLE SKOLE 2003**

Gimle skole bygger all sin virksomhet på dette menneskesynet:

**ETHVERT MENNESKE ER UNIKT!  
ALLE MENNESKER ER EN DEL AV ET SOSIALT  
FELLESSKAP  
OG HAR BEHOV FOR  
RESPEKT, ANERKJENNELSE OG TOLERANSE.**

#### **DETTE BETYR AT:**

##### **Alle barn:**

- har rett til å føle seg trygge i vårt skolemiljø.
- skal oppleve mestringsglede.
- skal oppmuntres til å ta ansvar for sine handlinger, faglig og sosialt.
- skal tas på alvor.

**Alle voksne:**

- har ansvar for alle barna på Gimle skole.
- er synlige og tydelige rollemodeller.
- har som utgangspunkt at alle barn har lyst til å lære.
- skal tas på alvor.

**Voksen/barn:**

- Vi forventer at vi har en respektfull kommunikasjon mellom barn og voksne.

**Skole/hjem:**

- Det må vektlegges et nært og tillitsfullt samarbeid mellom skole og hjem.

VI SKAPER GIMLE SKOLE SAMMEN.

I de følgende årene ble det arbeidet med å konkretisere innholdet i plattformen, og begrepene *trygghet*, *mestring* og *ansvar* ble sentralt i alt arbeid på skolen. For at barna skal oppleve *trygghet* vil vi:

***Gi barna forutsigbare rammer med klare grenser***

***ha en kontaktlærer som er tilgjengelig i skolehverdagen***

***barna skal oppleve å bli sett og hørt og bli lyttet til hver dag***

---

Det skal tilrettelegges slik at alle barna har mulighet til å være en del av et sosialt fellesskap. For at barna skal oppleve *mestringsglede* vil vi sørge for at alle barna opplever å lykkes i skolehverdagen, faglig og sosialt. Dette krever:

***tilpasset opplæring***

***individuelle og konstruktive tilbakemeldinger***

***individuell oppfølging***

---

For at barna skal oppmuntres til å ta *ansvar* vil vi:

***sørge for at barna gradvis øker sin ferdighet til selv å ta kontroll over sin egen læring***

***barna skal lære å se at det de gjør får en konsekvens for dem selv og andre***

---

I tillegg ble det satt ord på at alle barna skal oppleve å bli tatt på alvor. For at barna skal bli tatt på alvor vil vi:

***sørge for at barna opplever at de blir sett, hørt og lyttet til.***

***(Se også det som står under mestringsglede.)***

---

Andre presiseringer i planen var forholdet mellom barn og voksne, mellom skole og hjem og hva dette betyr for arbeidet i skolefritidsordningen, SFO.

## **1.2 Leseplanen**

Gimle skoles leseplan har vært et aktivt dokument siden 2009. Sammen med leseplanen ble det laget et fast system for kartlegging som skulle benyttes på skolen, denne kartleggingen gjelder både lesing, skriving, regning og motoriske ferdigheter. Systemet for kartlegging har hele tiden blitt tilpasset de nasjonale kartleggingsverktøyene slik at det ikke blir for stort press på elevene og slik at det er mulig å sette inn tiltak der et avdekkes svikt i opplæringen. Leseplanen har vært revidert noe hvert eneste år, siste gang for å harmonisere bedre med de kommunale føringene ved bruk av *Leselos*. Gimle skoles leseplan slik den er pr. 1.8.2012 legges ved denne rapporten.

## **1.3 Merker elevene hva vi gjør?**

Så kommer vi til kjernen av det vi ville finne ut av. Merker elevene noe til det vi satser på? Og i tilfelle hva og hvordan? Skolen benytter elevundersøkelsen på 5.-7.trinn og både lærer- og foreldreundersøkelsen i forhold til Ståstedanalysen og organisasjonsanalysen. Dette er grunnlaget for den årlige Utviklingsplanen.

Skolens ledelse henter inn mye informasjon, men ikke noe fra de yngste elevene, og områdene som belyses er begrensede.

Skolen gjennomfører kartleggingsprøver og Nasjonale prøver i henhold til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, men dette gir ingen eller liten informasjon om hva elevene selv opplever. I denne undersøkelsen ønsket vi å finne ut om elevene merker noe til at vi har fokus på *trivsel, mestring, ansvar og leseopplæringen*.



## 2. Metode og empiri

For å finne ut hva elevene selv opplevde ville vi bruke *brevskrivning* som modell og gjøre en kulturanalyse. Denne metoden ble valgt etter et samarbeid med førsteamanuensis Dan Roger Sträng ved Høgskolen i Østfold.

Sträng møtte både rektor og Gimle skoles koordineringsgruppe før arbeidet startet. Rektor informerte også tillitsvalgte på et tidlig stadium i arbeidet. Brevene ble skrevet i mai/juni 2012, og analysearbeidet ble utført skoleåret 2012/13 under veiledning av Dan Roger Sträng.

For å sikre at elevene hadde samme forståelse av hva de skulle skrive om, var det den samme personen som informerte i forkant av skrivingen, men elevenes vanlig lærere var til stede mens de arbeidet. Alle elevene skrev brev den samme uka, og alle de foresatte hadde hatt mulighet til å reservere seg mot at barnas brev skulle benyttes i forskning. Det var under 2 % av elevene som var fritatt for deltakelse. Elevene fikk følgende oppgave:

*Fortell om hvordan er det å være elev på Gimle skole.*

*Fortell om hvordan dere lærer å lese på Gimle skole.*

---

Skolens koordineringsgruppe gjennomførte analysearbeidet. Det ble satt av tid til skolering, og lærerne i gruppen ble frigjort noe fra undervisningen for å være med å skrive rapporten. Denne gruppa var også med på å utforme den endelige konklusjonen.

Begrensninger i det empiriske materialet. I enkelte sitat har stavefeil som kan vanskeliggjøre leserens forståelse av sitatet blitt korrigert. Alt som er kursivert i teksten er hentet fra brevskriverne eller fra Gimle skoles verdiplattform.

## 2.1 Trivsel

Det er svært mange brev som handler om trivsel. Elever på alle trinn skriver om dette, og det er en svært stor overvekt av elever som uttrykker god trivsel, både med medelever, med lærerne og med skolen generelt.

### 2.1.1 Sosialt miljø og trivsel

Det er også svært mange barn som skriver om det sosiale miljøet, og det er en stor majoritet av meget positive beskrivelser. Det er noen svært få negative innspill. Ord som går igjen i brevene er *gøy* og *morsomt*, og det samme gjelder ordet *trives*. *Greit*, *bra* og *OK* brukes også mye. Fravær av mobbing er noe flere skriver om som vesentlig for et godt sosialt miljø. Vi har valgt å ta med sitater fra alle trinn.

Fra 1.trinn har vi valgt disse sitatene:

*Det er gøy å være på gimle skole. min favoritt.*

*DET ER GØY OG VERE ELEV PÅ GIMEL SKOLE DET ER  
GØY Å VERE PÅ SOF.*

*JEG ELSKER GIMLE SKOLE JEG SYNS AT JUNE ER  
FLINGT TIL OG VERE LERER*

*DE ER SJEMPE GØY OG GÅ PÅ GIMLE SKOLE*

---

Fra 2- trinn har vi valgt disse:

*Lærerne er snile og morsome og noen ganger gærene. Jeg  
trives på SFO. Og jeg trives på skolen.*

*gimle skole er verdens beste skole i hele verden*

*nor jeg skal bli stor skal jeg kanse jobe her. Gimle er best igjen  
protest dem som stor imot er en idejot.*

*Det er bra og alleer snille mot værandre vi lærer mye å har det  
bra, ingen er stygge mot værandre.*

---



*Jeg synes det er fint og gøy på gimle skole og fint å lære og flotte lærere som gjør meg flink*

*På Gimle skole kjeder man seg all dri.*

*Jeg liker det bra*

*Jeg syns det er bra og være elev på skolen. Jeg syns det er gøy og ha matte og data og Norsk og være i frimenuttene og i lillefri. Jeg syns det er gøy til å være på skolen ute og inne.*

---

Noen sitater fra 3.trinn:

*Det er fint å være samens med mange lærere. Klatrestative er fint og huskene er fine. Og goe å site på. Det er gøy på skolen vår!!!*

*Jeg elsker skolen for alltid JIPI JIPI*

*Det er veldig morsomt å være her på Gimle. Det er morsomt å lære ting!*

*Kanse litte gran Bra. K/H den timen jeg syns er bra. Jeg liker K/H fordi jeg elsker og lage ting.*

---

Fra 4. trinn har vi valgt disse:

*det er bra på Gimle og lærerne er snille*

*Det er fint å være elev. Jeg trives ute i skolegården. Jeg blir aldri mobbet eller ertet. Inne i klasserommet har jeg det veldig bra.*

*Gimle skole er verdens beste.*

---

Fra 5.trinn kommer disse sitatene:

*Det er kjempefint her på Gimle skole, jeg trives godt med mine venner og mine fantastiske lærere. Å være elev her på Gimle skole er helt kjempe!*

*Alt er fint. Ingen mobber eller ertes meg.*

*Men Gimle skole syns jeg er verdens fineste skole.*

---

Fra 6.trinn har vi valgt noen flere:

*Jeg syntes det å være elev på Gimle skole er helt topp. Jeg har det gøy. Jeg lærer kjempemye. Jeg liker å komme på skolen. Jeg leker med venner i frimenuttet. Jeg trives her. Å være elev her gjør meg veldig glad !!*

*Det og være elev på Gimle skole er helt fantastisk!*

*Hvist jeg skulle velge hvem skole jeg vile ha gått på hadde jeg valgt Gimle skole. Gimle er verdens beste skole!!*

*Jeg synes det er bra å være elev på Gimle skole. Det er bra ro i timene, det er morsomt i friminuttet, å lærerne er kjempe snille.*

*Jeg gleder meg hver dag når jeg skal på skolen. Men når det er prøver gruer jeg meg litt, men det går som regel bra. Det er gøy både i timene og i friminuttene. Det er gøy å gå på Gimle.*

*Jeg har det alltid bra på skolen. Når jeg gikk på SFO hadde jeg det bra.*

*Det er bra her jeg lerer masse men noen lærere er veldig strenge.*

*Det er fint å være elev på Gimle. Men det er jo ikke alle timer som er like morsome og litt mye lekser, men ellers er det jo fint.*

*Hilsen en elev på Gimle skole (den beste)*

---

Og fra 7.trinn var det også vanskelig å begrense antallet sitater:

*Takk for de fine årene jeg har hatt på Gimle*

*Å være elev på Gimle skole er gøy. Jeg gleder meg hver dag til å komme på skolen.*

*Jeg syntes det er greit å være elev på Gimle skole. De syv årene jeg har gått her har det vært veldig fint og alle har vært snille mot meg.*

*Når vi trenger hjelp får vi god hjelp av lærere og medelever.*

---

*Jeg trives veldig godt her på Gimle skole. Både elever og lærere er veldig hyggelige. Fra første klasse til syvende klasse har det gått kjempebra!!*

*Det er litt gøy på Gimle skole. Jeg liker meg som elev på denne skolen.*

*Jeg synntes skolen er helt grei! Greit sted og lære!*

*Jeg har det helt OK på Gimle. Alle lærerne er hyggelige.*

---

Noen skriver både om det som er bra og det som ikke er fullt så bra:

*Jeg syntes det er fint og være elev. Men det er så mye krangel.*

*Jeg har det egentlig ganske bra, men det er kjedelig.*

*Noen ganger er det kjedelig, men også litt morsomt.*

*Jeg synes det er greit å være elev på Gimle, litt slitsomt til tider.*

---

### **2.1.2 Trivsel og vennskap**

Det er færre som skriver om vennskap enn om generell trivsel. De eldste elevene skriver lite eller ingenting om dette. De yngste, fra 1.- 4.trinn, skriver mer, spesielt om hvem de leker med

*JEG LIKER OG HUSKE SAMMEN MED VENENE MINE PÅ  
GIMLE SKOLE*

*I STORE FRI LR JEI OG MINA MEST I KLATRSTATIVE VI  
JØTTRIKS (I store fri leker jeg og Mina mest i klatrestativet. Vi  
gjør triks.)*

*Jeg synes det er fint på Gimle. Det er fint at jeg fikk lov til å gå  
på Gimle. Jeg har mange venner.*

*Det er morsomt og være her fordi vi får nye venner og vi lærer  
mye*

*det er gøyt å leke med de andre barna*

*det er bra for jeg har mange venner*

---

*Jeg liker meg bra på skolen! Og jeg har fått mange venner.*

*Jeg synes det er gøy og morsom og få mange gode venner jeg synes det er hyggeli på skolen.*

*Jeg har mange jentevenner og gutevenner. Jeg trives Jeg har alltid noen og leke med i store fri.*

---

De eldre elevene skriver mer om helheten:

*Jeg har det meste her på skolen snille lærere og venner og en veldig fin skolegang – 5*

*Jeg har det bra på skolen, det er gøy å være her! Det er mange snille lærere her. Jeg har mange gode venner her på Gimle skole. Jeg blir ikke mobbet eller noe sånt på skolen. Jeg trives godt på Gimle skole! – 5*

*Jeg har mange gode venner på skolen som jeg leker med - 5*

---

### **2.1.3 Trivsel i friminutt**

Friminuttene er viktige for elevenes trivsel. Elever på alle trinn skriver om dette:

*jeg har det fint i friminuttene å så jeg er glad for at jeg går på denne skolen her*

---

De elevene på 7.trinn som svarer, skriver et det er «bra» eller «fint». Disse sitatene er fra 5.trinn:

*Det er fint i skolegården, men irriterende at folk bruker ballbingen til fotball i stedet for fotball og andre ballaktiviteter som f.eks. handball, basket, innebandy o.s.v.*

*Jeg koser meg i friminuttene med ball i ruta eller kanonball og fotball.*

*... artig å være ute i friminuttene på skolen.*

---

Elevene på 1. og 2.trinn skriver ekstra mye:

*Første gang jeg begynte her på skolen var jeg litt sjenert.  
Frimenut den beste tid til å være sammen med venene sine. Jeg  
gruet meg egentlig, men det gjorde ikke vondt.*

*I friminuttet leker vi boksen går og basketball*

*Det er bra å være elev. I store fri spiler jeg fotball.*

*Det er gøy å være elev på gimle vi kan være ute å leke.*

*JAJ LIKER LEKETIME. JAJ LIKER STOREFRI.*

*JEG STOR KOSER MEG I FRIMINUTE OG.*

---

Elevene på de mellomste trinnene syns også friminuttene er viktige. Det er et mangfold av aktiviteter i friminuttene:

*I friminuttet kan man gjøre mange forskjellige ting. Jeg liker å  
spille fotball.*

*Jeg liker å leke i klatrestativet.*

*Jeg syns det er morsomt å leke ball i ruta, hoppetau, huske,  
dumpehuska og snurrehuska.*

*Det er gøy å leke boksen går og jeg liker litt fotball og noen  
ganger hjemsel*

*Jeg syns det er for lite klatrestativ og jeg syns at vi burde ha  
mer gym og vi har alt for dårlige kjelkebakker.*

*Jeg har det bra fordi man får lange friminutt.*

---

#### **2.1.4 Liten grad av trivsel**

Det er få elever som skriver om mangel på trivsel sett i forhold til antall elever som skriver at de trives. Mengden av svar på lite trivsel øker fra 3. til 7.trinn. Det er ingen barn på 1. og 2.trinn som uttrykker lite trivsel, og kun få på 3. og 4.trinn. I sitatene under er det markert hvilket årstrinn sitatene hører til. Det kan av og til være litt motstridende det som er skrevet, her fra elever på 3. og 4.trinn:

*1. det er for mye krangel . det pleger å være i skogen 2. vell jeg syns det er for lite aktiviteter i skolegården 3. timene er litt for lange 4. jeg er redd for at jeg skal få en ball i hodet 5. timene er ikke så interessante det er morsomt i store fri - 3*

*..men det er lite grann bråkete i klasserommet (4)*

---

Noen peker på at det er mindre uro med de kjente lærerne:

*Det blir veldig mye bråk i enkelte timer. Altså i de timene vi har vikarer eller lærere vi fikk i år.(5)*

---

Uro i timene fører til mindre trivsel:

*Det bråker å ille i klassen at man kan ikke tenke (7)*

---

Det å ikke se hensikten med timene eller læringen gir mindre trivsel:

*Jeg syns det er kjedelig når vi må skrive ting vi ikke kommer til å få bruk for, for eksempel når vi må skrive fortellinger om det vi ser på et bilde eller lære oss eventyr eller skrive eventyr (5)*

*Timer er kjedelige (6)*

*Men jeg lurar bare litt på hvorfor vi måtte ha lekser i det fine været i forrige uke (6)*

*Litt kjedelig fordi vi har for lite gym og lærerne blir fort sure(6)*

*Vi har som regel fine lærere, som kan være litt utålmodige (7)*

---

Noen skriver om frykt for mobbing og erting:

*Men ofte er de ikke bra for jeg føler at flere blir mobbet og ertet som ikke tør å si det, men det er en bra skole for det. (5)*

*Men det er noen ganger det ikke er så gøy som for eksempel når du blir ertet. Men ellers er alt bra. (5)*

*Men av og til sier folk stygge ord også.(5)*

*Det er litt mobbing som flyr i lufta (6)*

---

Ute:

*Det er mange som er frekke mot hverandre på fotballbanen og ball i ruta. (6)*

*I friminuttene er lærerne for strenge, vi får ikke lov til å gjøre noe som er gøy. «Det er farlig» (7)*

---

Annet:

*Noen ganger hvis jeg sier fra sier læreren jeg spør at vi må ordne opp selv. Det er vanskelig... (7)*

---

## **2.2 Trivsel med læringsmiljøet.**

En del elever skriver om læringsmiljøet, det som skjer i undervisningen.

### **2.2.1 Trivsel med fagene.**

Alle som skriver om fag, skriver om de fagene de liker best og fag de vil ha mer av. Noen skriver om mange fag, slik som denne eleven:

*Yndlingsfag er Matte, naturfag, samfunnsfag*

---

Det er kroppsøving som er nevnt flest ganger, her representert ved en elev fra 7.trinn:

*1 time gym hver dag!!!!*

---

Engelsk og naturfag er også fag mange av elevene liker godt:

*Men jeg syntes alle burde få mer ENGELSK og mat og helse!  
Naturfag har vi heller ikke så mye av! Litt mere lekser også*

---

### **2.2.2 Trivsel med lærerne.**

En del har skrevet om lærerne. Som ventet er det de eldste elevene som er mest reflektert om lærernes betydning. De er også de mest kritiske. Her noen sitater fra 7.trinn:

*Jeg lærer best når lærerne er snille*

---

*lærerne er flinke til å lære bort ting*

*noen voksne er barnslige*

*Noen av lærerne burde ikke fått lov til å være lærere.*

---

Elever på det aller fleste trinn har skrevet om lærerne, og i et stort flertall av disse brevene er ord som snille, hyggelige og flinke. Dette skriver en annenklassing:

*Men voksne er også snille de gjør alt for at vi skal lere, Norsk, Egelsk, og lere å være kreative...*

---

To elever fra 5. og 6.trinn skriver dette:

*De voksne hjelper oss vis vi trenger hjelp, så alt er bra her.*

*Voksne er hyggelige og de er flinke*

---

### **2.2.3 Trivsel med å lære.**

Det er ikke mange elever som skriver om læring, men de fleste trinnene er representert. Her er et utvalg av sitatene:

*Bra. Jeg lærer sånn passe bra/fort*

*Noen ganger lærer vi litt mye unødvendige ting. Vi får nok lekser.*

*så jobber vi i mateboka og på smartborden og på datan...lærer vi om hinduisme*

*PÅ GIMLE ER DET VI LÆRER MASE VI LERER MATE OG MYE ANDRE TING*

---

### **2.2.4 Trivsel på SFO.**

Det er bare elever fra 1. og 2.trinn som skriver om SFO. En elev på andre trinn skriver:



*Jeg har De morsomt i Fimenutene. Jeg leker me mane jeg har det mosomt. Jeg har det mosomt på skolen. Jeg leker mye leker. Jeg er runtomkring På skolen ute. Jeg har det mosomt på SFO. Jeg leker mye på SFO. Jeg LIKER å være på SFO eter skolen og Før skolen.*

---

## **2.3 Mestring.**

I forhold til mestring finner vi flest sitater fra 2. og 7.trinn. De uttrykker på ulike måter større eller mindre grad av læring i forhold til grad av mestring.

### **2.3.1 Mestring i forhold til læring.**

1.trinns elever skriver lite om læring og mestring. Det er flest barn på 2.trinn som skriver om læring. Læringen omfatter ikke bare teorifag, også praktisk estetiske fag er nevnt. Lek og sosiale ferdigheter derimot, er ikke nevnt. Sitater fra elever på 2.trinn er som følger:

*Vi lærer kjempebra!!! Favorittfag: gym, kunst, matte.*

*Jeg lærer mye. Jeg lærer i matematikk og nosk.*

*Vi har lært mase i matematikk vi har lært og regne og vi har lært om terning og prisme og sylinder og kule.*

*Jeg elsker timer får da lærer vi mye. Jeg elsker og lese de er så bra Hip hura.*

*Jeg kan bokstaver for jeg er stor så jeg lærer bokstaver mer jeg.*

---

På høyere trinn som 7. skriver elevene mer utfyllende om læring. Her kommer også læringsmiljø inn:

*Det er vanskelig i timene, men jeg lærer sakte men sikkert. Jeg lærer best i praksis en og sitte stille og skrive fra tavla. Jeg lærer også best i gruppe og når det er stille.*

*Jeg lærer og lese når jeg leser, fordi jeg lærer nye ord. Det er morsomt og lese. Vis det er noen ord jeg ikke skjønner kan jeg spørre læreren hva det betyr.*

---

### 2.3.2 Mestring i forhold til lesing.

Mestring av leseferdigheter har elevene en bevissthet i forhold til. De gir uttrykk for at de vet når leseprosessen startet og at øvelse er viktig. Jo eldre barna er, jo mer bevisste er de på å lese utenom undervisning og hjemmelekser. De nevner at lesing innebærer ulike ferdigheter som lesehastighet og innholdsforståelse.

1. og 2 trinn skriver:

*Jeg tror start jeg lærer og lese son son voksne.*

*Men se på meg nå jeg kan lese bra. Ja ja tiden går og jeg blir bedre og bedre.*

*JEG LERTE OG LESE NOR JEG VAR TRE.*

*Vis noen kan ikke lese så kommer voksne og hjelper oss*

---

På 6. og 7.trinn trinn kommer følgende sitater om lesing:

*Det er bra <3 Jeg leste 198 ord i minutte og det er fordi jeg leser mye, og lærerne lar oss lese mye, og de fleste leser høyt i timen: =)*

*Jeg lærer best med å lese og å være på pc`n*

*Jeg er en god leser jeg elsker og lese før var jeg veldig dålig i og lese. Jeg mynte og kjerpe meg.*

*Jeg syntes jeg leser veldig bra, men jeg ønsker og bli bedre.*

*Jeg lærer og lese bedre ved og lese en bok jeg synes er veldig bra. For da lever jeg meg inn i boka. Og jeg klarer ikk stoppe å lese. Dette gjør så jeg blir bedre!*

*Jeg har blit beder til å lese fordi vi får lese 20 min vær dag å jeg har bok hjemme.*

*Jeg tar bare en feit bok og setter meg ned og leser. Nå leser jeg Runesteinen med 364 sider og jeg er på 140 sider.*

---

### 2.3.3 Positivt selvbilde.

I forhold til positivt selvbilde er det kun få sitater. Vi registrerer at det er de laveste trinnene som rapporterer mest om talent og mestring. Her er noen sitater fra elever:

*På skolen så burde man lese høyt, for da lærer man og ha seltilit.*

*Ikke for og skryte men jeg synes jeg er veldig flink i kunst. Jeg er stolt av meg selv og gleder meg.*

*Etter syv år har jeg kommet langt med de forskjellige faga. Jeg føler jeg mestrer masse forskjellig, og jeg trives her!*

*REKTOR. JEG HAR EN TALENT.*

*TIL HANNE. JEG ER FLINK.. PÅ SKOLEN JEG LERER MASE. TIN SOMSO MAN LEKSE..*

*Og Mamma ble veldig stolt av meg.*

---

### 2.3.4 Grad av mestring.

*Det er gledelig å se at mange elever skriver at de opplever høy grad av mestring i skolehverdagen.*

*Det gjelder alle trinn, selv om noen av trinnene utmerker seg spesielt.*

---

### 2.3.5 Høy grad.

Høy grad av mestring er mest representert ved 2. og 7.trinn:

*Timene er morsome og jeg lærer veldig mye*

*Jeg synes det er gøy fag*

*Det er litt komplisert for det er både gøy **og** slitsomt*

*I første klasse hvor jeg ikke så god men så lærte jeg meg mer og mer så etterpå da jeg gikk i andre så da ble jeg bare bedre og bedre så borsatt fra det var det ganske morsom*

---

*Når vi skulle lære oss å lese fikk vi låne bok, så fortalte læreren masse om lesing.*

*Nå elsker jeg å lese. Jeg leser dag og natt.*

---

### **2.3.6 Middels grad.**

Middels grad av mestring er mest representert ved mellomtrinnet:

*Timene er greie. Alt er bra med Gimle skole.*

*Jeg synes det er bra og være elev her. Men noen ganger føler jeg at jeg ikke får så mye hjelp jeg skulle ha. Men ellers går det bra her.*

*Jeg synes alt er bra og ingenting er dålig.*

*(7.trinn)*

*Timene er bra...*

*Timene: passe*

*Timene er greie, men noen ganger bruker lærerne litt lang tid for å forklare noe som er enkelt.*

---

### **2.3.7 Lav grad.**

Veldig få elever opplever lav grad av mestring. Det er kun på de høyere trinnene de skriver noe om dette. Her er noen av sitatene vi fant:

*Lære går om og om igjen i samme setning og da synes jeg det er vanskelig*

*Sja det litt vaklig. Men men!*

*Det er litt vanskelig noen ganger fordi det bråker VELDIG MYE!!*

*Gøy helt fra start.. men etervert ble det bare hver det ble vanskelig og kjedelig*

---

## **2.4 Ansvar**

Mange elever på skolen gir uttrykk for at de tar ansvar. De tar ansvar for lesing, for å øve, for å følge med i timene og for å gjøre hjemmearbeidet.

#### **2.4.1 Ansvar for læring.**

Det er svært mange gode innspill i forhold til å ta ansvar for læring:

*Når det er gruppearbeid så kommer jeg alltid sammen med gutter, det er veldig kjedelig fordi de bare tuller så jeg må gjøre alt alene.*

*Jeg leser litt hver dag.*

*Lærerene er veldig gode til å gjøre jobben sin.*

*JEG LESER Å LESER FÅR Å BLI BEDRE TIL Å LESE.*

*Jeg øvde vær dag og nå skjønner jeg vor bra og gøy det er å kunne lese. Så sånn jeg ble god er at jeg øvde ver dag.*

*Jeg føler med i timene, i timene er det bra.*

*Og man må lese hjemme.*

*Man må bare prøve å prøve.*

*I første klasse var jeg ganske god men jeg leste også ganske mye men men så ble jeg bedre og bedre så da jeg gikk i andre så øvde og øvde jeg.*

---

#### **2.4.2 Morsomt.**

Noen få legger vekt på at skolen skal være en arena hvor det morsomme står i fokus:

*Jeg synes at lærerene er veldig hyggelige men litt for snille i timene.*

*Det er veldig morsomt å jåbbe og leke.*

---

#### **2.4.3 Utfordring.**

Mange elever tar skolen på alvor. De ser viktigheten av å tilegne seg kunnskap, og vil gjerne ha utfordringer, slik at de opplever fremgang. De ser dette i et livslangt perspektiv:

*Men jeg vil ha litt flere utfordringer. Jeg liker ikke tull på skolen, jeg vil heller bli kalt en nurd og få en bra jobb enn å jobbe på gatekjøkken.*

*Jeg har dysleksi men Heidi jelper meg så gåt hun kan Jeg kan ikke lese så bra men Heidi jelper meg.*

*Jeg synes vi må prøve å effektivisere timene her, i forhold at de flinkeste må få mer utfordring i fag som for.eks Engelsk, Gym og naturfag.*

*Jeg har hatt god fremgang gjennom hele skoletiden, men har fått for lite utfordringer til tider. Jeg lærer best når jeg leser mye om et tema og trenger ikke bruke nøkkelord eller tankekart for å huske dette. Et sammendrag derimot kan være vel og bra.*

---

#### **2.4.4 Bekymring.**

Ikke mange skriver om bekymring. De som skriver om dette relaterer det til hendelser utenom det skolefaglige:

*Jeg er litt besymra for at regi streiker.*

*Læren er snille. Jeg teker noen ganger på katten min.*

*JEG SUNS AT SKOLEN ÆR SEDLI OG JEG BLIR SLITEN OG SUR.*

*Vi har litt fellesoppgaver på smartboarden. Brilene mine har blitt odelagt 3 ganger på skolen.*

*Men jeg ser veldig mange barn som går alene i skolegården, som sikkert ikke trives så godt som elev.*

*Først vil jeg si at det kan hende jeg ikke skriver alt jeg mener selv om jeg vil det. For det kan hende jeg kommer på mer jeg kunne skrevet først etter jeg er ferdig og har levert brevet. Men jeg skal selvfølgelig prøve å skrive så mye jeg kommer på!*

---

#### **2.4.5 Respekt.**

De små elevene skriver positivt om å bli vist og å vise andre respekt. Sitatet fra den eldste viser mangel på respekt:

*Bra at de respekterer meg*

*Vi følger reglene her i klasserommet*

*Jeg liker og hjelpe andre*

*Lærerne tok oss på alvor først i femte klasse om at vi måtte lese høyt for andre.*

---

#### **2.4.6 Uro og bråk.**

Det er de eldste elevene som skriver om uro og bråk. Elevene på mellomtrinnet er de som i størst grad er bevisst på dette. De gir tydelig uttrykk for at de ikke synes det er greit og at lærerne har ansvar for ro og orden:

*Vanskelig å jobbe når det er uro.*

*Men det bråker i klasserommet ofte.*

*Lærerne er hyggelige mot oss og de lærer oss mye. Det er noen ganger det er krangler, diskusjoner og uro i klassen, men men det går seg til.*

*Men jeg synes det er veldig mye bråk i timene, spesielt når vi har vikar.*

*Jeg syntes det er litt bråk i noen av timene. Så lærerne må si i fra at klassen må være stille ganske mange ganger.*

*At det er litt liten straff til de som bråker å gjør ting de ikke skal. Med andre ord jeg synes at lærerne spesielt to av mine, er litt for tøysete, jeg lærer ikke så mye av det.*

---

#### **2.4.7 Ansvars fraskrivelse.**

Nok en gang får vi bekreftet det vi startet med innledningsvis i kapittelet. Mange elever viser stor grad av ansvar, kun to elever på 7.trinn fraskriver seg ansvar både for andre og seg selv:

*Hvorfor skal jeg hjelpe å gjøre skolen bedre når jeg snart skal over til Strupe.*

*Som regel får vi som lekse til hver dag å lese i en god bok i 20 minutter. Jeg leser aldri bortsett fra på skolen, for da er jeg nødt til det. Så da vil jeg nok si at jeg lærer av meg selv en del.*

---

## **2.5 Lesing.**

De aller fleste elevene har skrevet noe i brevene om lesing, også elevene på 1.trinn. Det var mange elever som greide å sette ord på hvordan de lærte å lese og hvordan de kunne bli bedre lesere. Lesing er også sentralt i kapitlene om mestring og ansvar.

### **3.5.1 I begynnelsen var bokstavene**

Veldig mange barn skriver om at de begynner med bokstavene når de skal lære å lese. Elevene fra annet trinn og oppover skriver i tillegg at de begynte med de store bokstavene og lærte de små etterpå. Dette stemmer godt overens med Gimle plan for leseopplæringen. Flere skriver om progresjonen der de begynner med bokstaver og bokstavlyd, går over til ord og setninger og til slutt leser mye, gjerne store bøker.

### **2.5.2 Bokstaver.**

En del av de minste elevene er opptatt av at de lærer en og en bokstav uten å si noe om hva de skal bruke bokstavene til. I følge skolens leseplan skal det legges meste vekt på store bokstaver på 1.trinn for å gå over på de små bokstavene på 2.trinn. Dette ser vi tydelig her, de tre første sitatene er fra 1.trinn og det siste er fra en elev på 2.trinn:



*VI HAR LERT EN OG EN BOKSTAV*

*JEG LERTE EN ETTER EN BOKSTAV*

*JEG SER PÅ BOKSTAVENE  
ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZÆØÅ*

*Jeg begynte og lese store bokstaver. Etter vært begynte jeg med små bokstaver*

---

Andre barn kobler lyd og bokstav sammen:

*VI LÆRER LYDENE TIL BOKSTAVENE OG LÆRER VODAN  
MAN SKRIVER BOKSTAVENE*

---

Andre skriver om bokstavene som grunnlag for å lage ord. Slik skriver elever fra 1. og 2.trinn om dette:

*VI SER PÅ BOKSTAVLNL SÅ LESER VIN ORE SÅ KAN DET  
BLI LIT VANSKLIRE*

*SÅ LÆTE VO BOKSTAVER ÅSÅ SAT VI DI SAMEN*

*Jeg lærte meg alle bokstavene, så lagde jeg ord. Og så prøvde jeg mange ganger på å lese og så klarte jeg det lett og så øvde jeg...*

*Først lærte vi bokstavene. Så skrev vi med store bokstaver. Og så med små, og derfra går det veldig bra...*

---

Bokstavene nevnes også som grunnlaget for lesing. Her ser vi hvordan barn på 1., 2. og 3. trinn beskriver dette:

*VI LÆRER BOKSTAVENE OG SÅ LESER VI*

*... det vi gjør er at vi lerer abc altså alfabetet og da kan vi kjene igjen bokstavene og da leser v det.*

*Først lærer vi bokstaver, og snake om ting før vi leser*

*Da jeg begynte i 1.klasse lærte vi å lese. Vi begynt med å lære å skrive bokstaver. Å jeg likte spesielt bokstaven A. Vi lærte å lære....*

---

En av elevene på 7. trinn beskriver det slik:

*Altså nå går jeg i 7.klasse og det er ganske vanskelig å huske helt fra 1.trinn, men... vi lærte først alle bokstavene også det å lese, jeg lærte å lese veldig fort 😊*

---

### **2.5.3 Ord.**

Noen av elevene skriver mer om ord. Noen skriver til og med at de starter med ordet. En elev fra femte trinn beskriver det slik:

*Jeg vet egentlig ikke hvordan jeg lærer og lese. Først lærer jeg noen vanskelige ord så kan jeg uttale dem riktig når jeg leser.*

---

En elev på tredje trinn sier at han startet med navnet sitt, men andre elever på samme trinnet beskriver det annerledes:

*Jeg lærte først å skrive navnet mitt også tror jeg at jeg lærte alfabetet. Og så ble jeg flinkere og flinkere*

*Jeg går jenom vert ord å så bare leser jeg*

*Vi skriver bokstavene også lærer lydene og så setter vi de sammen så blir det til et ord*

---

På annet trinn skriver de slik:

*Jeg lærte først bokstavene. Så sat jeg samene bokstavene. Så fikk jeg ord.*

*Jeg lærte bokstavene først. Så lærte jeg å sette sammen ordene. Først gikk det veldig trekt også gikk det litt fortere også gikk det fort*

*Jeg prøvde vanskelige ord som beskjed og vinner. Og masse rara ord. Og jeg lese mye bøker men nå leser jeg Lase og Maja bøker fra biblioteket*

---

### **2.5.4 Setninger.**

Progresjon er viktig i lesing, først bokstaver, så ord og setninger og til slutt tekster. Dette er noe mange barn skriver om. På 5. og 6.trinn skriver de slik:

*Vi lærte først å uttale alle bokstavene og så lese ord til setninger til teksten.*

*I 1. klasse begynte vi med en og en linje med store bokstaver. Å så ble det små bokstaver, og nå leser vi bøker på over 100 sider.*

*På Gimle skole, når vi lærer å lese. Begynner vi med å lære oss alfabetet i 1.klasse. Så begynner vi og lære enkle setninger. Etter hvert, når vi kan lese, lærer vi mer om lesing. For eksempel hvordan vi leser for andre og hvordan man skal skrive en tekst.*

---

Og på 1. og 2.trinn skriver de slik:

*Vi lærer alfabetet så vi kan lære bokstaver. Det er morsomt og lære og lese nå kan jeg lese mye men jeg må trene .....*

*Jeg syntes det er gøy å lese. Før så jeg bare på bildene. Og nå leser jeg i bøker på ekte.*

*... ATER FÅRST SO LERTE VI BOKSTAVENE SO BEGYNTE VI Å LESE SETNINGER O LESELEKSE*

*FØRST SÅ LÆRTE JEG BOKSTAVENE SÅ LÆRTE JEG Å LESE SETNINGER*

---

### **2.5.5 Øvelse gjør mester.**

Brevene som handler om hvor viktig det er å øve for å bli en god leser er i klart flertall. Dette er like viktig på alle trinn, alt fra trening på leselapp på 1-trinn til bruk av biblioteket og lesing av bøker på 7.trinn. Dette sitatet fra brevet til en annenklassing sier mye:

*Vi leser mer og mer. Derfor kan jeg lese.*

---

Det er svært mange gode innspill i forhold til å øve. Det å øve oppleves tydeligvis både positivt og mer strevsomt, slik som disse 7.trinnselevne beskriver det:

*Å lære å lese er bare å pugge og pugge.*

*Lese er lik å puge og puge, puge og puge!*

*På Gimle skole lærer vi å lese fortere ved å lese mer*

*Jeg lærer å bli bedre til å lese hvis jeg lese mye*

*... det beste med å lese er og lese, lese og lese.*

*... hvis jeg vil bli bedre leser jeg hjemme om kvelden*

---

De fleste elevene opplever at øvelse gjør mester og at lesing blir morsommere gjennom trening:

*Nå leser jeg mer og mer, derfor blir jeg bedre til å lese for hvert år som går.*

*Jeg blir en bedre leser av og øve*

*Vi leser mye i timene. Vi leser høyt i timen og vi leser i hylleboka.*

*Nå er vel den eneste måten å bli bedre til å lese er vel å lese mere og skrive*

*Vi lærer å lese ved å lese bøker, på nett osv.*

*Jeg leser mer for å bli bedre til å lese*

*Jeg kunne lese i barnehagen, men jeg lærte å lese bedre når jeg begynte på skolen.*

---

Det å lese både på skolen og hjemme er noe på flere trinn er opptatt av:

*Jeg har lært å lese får at jeg leser mye på skolen og hjemme*

*Jeg lærte meg å lese for jeg har en bok med over 3000 ord og jeg har lest mange av dem..*

---

*Vi leser 15 min hjemme. Vi har lesekort. Vi pleier å lese mer enn 15 min.*

---

Gjennom øvelse oppleves også mestring:

*Å jeg leste å leste å ble litt lei men jeg lærte meg å lese. Å det var gøy...*

*Vi øver på å lese på skolen noen leser fort mens andre ikke like fort, men det går bra*

*Vi leser mer og mer. Derfor kan jeg lese.*

*Jeg lærer meg å lese. Jeg leser mye.*

*Vi øver og øver og til slutt klarer vi det så bra at vi leser helt strøkent.*

---

Noen har opplevd motgang, men mestring til slutt:

*Jeg er dårlig på å lese, men jeg øver med hefter hjemme*

*Det har gått litt trekt. Jeg har vært på tilinnsats, nå går det bedre fordi jeg har strevd med og få mer flyt i det jeg leser*

*For å bli bedre til å lese kan man lese mer og lære flere ord*

---

### **2.5.6 Leselapp.**

Det er flest barn på 1.trinn som skriver om leselapp, men også de eldre elevene husker denne fra de gikk på 1.trinn. De ser klart sammenhengen mellom leselappen, øvelse og leseferdigheter.

*Jeg lærer å lese når jeg leser på leselapp i 1.klasse. Så begynner jeg å lese i bøker. Jeg håper dere fortsetter sån dere gjør nå!*

*VI LESER PÅ LESELAPP MAGNE GAGNER*

*JEG LESTE PÅ LESELAPEN JEG LETE BOKSTAVENE  
VELDIG FORT*

---

*LEST PÅ LESELAPEN DET ER PASE*

*JEG MÅ BARE VERE ROLIG JEG KLATE Å LESE ME JELP  
AV LESELAPEN*

---

## **2.6 Bibliotek**

Gimle skole har hatt fokus på å bygge opp et godt bibliotek, og foreldrene ved FAU har vært aktive i å satse på dette. Det kommer tydelig fram i elevenes brev at de ser skolebiblioteket som en viktig ressurs i leseopplæringen. Elevene opplever biblioteket og utlån av bøker på biblioteket som nyttig og lystbetont:

*Vi pleier også å lese bøker på biblioteket*

*Vi plaier å låne bøker på bibliotek vi bruker stillelesning og høytlesning*

*Jeg synes det er veldig morsomt å lese bøker fra biblioteket, jeg vil gjerne lese mer 😊*

*Jeg lærer å lese bedre på Gimle skole. Fordi vi har et fint bibliotek. Men et lite ønske: Kan dere skaffe flere KALT BLOD bøker?*

---

Elevene på 1. og 2.trinn er like positive som de eldre elevene:

*Jeg leser mysteriebøker. Bibliotek er det fint*

*Jeg gleder meg til vi skal til bibliotek*

*... og øve mer å lese i bøker. Låne bøker på bibliotek*

*Vi går til bibliotek hver tirsdag*

---

Men det er litt vanskelig å finne fram for en av tredjeklassingene:

*... også er det litt vanskelig og finne bøker på bibliotek*

---

## **2.7 Lesestrategier og mengdetrening.**

Mange av elevene, spesielt fra 5. og 6. trinn skriver mye om lesestrategier. Dette er de trinna der de nevnte lesestrategiene innføres i henhold til leseplanen på

Gimle. På sjuende trinn, der lesestrategiene skal være ferdig innarbeidet, er det ingen elever som skriver spesifikt om strategiene.

*Vi bruker lesestrategier og nøkkelord mens vi leser. Vi bruker også VØL-skjema, Bison-overblikk. Etter vi har lest sammendrag eller lærersamtale. Vi bruker lærings og lesestrategier*

*Jeg lærte å lese på forskjellige måter og lese på for eksempel: Bison og skimlesing, letelesing, nærlesing. Og jeg leser best når det er stille.*

*Jeg lærer å lese fordi vi leser hjemme, vi har lært BISON og vi har lært å stope å lese i teksten og tenke over hva vi har lest. Å vi har leseprosjekter og vi jobber i gruppe. Vi har lært å se på bildene og lese overskriften*

*Vi bruker også nøkelord og tankekart.*

*Vi leste mange fortellinger og svart på spørsmål om hvordan man leser, vi har også lært BISON-overblikk B-bildetekst eller bilder I-innledning S-siste avsnitt O-overskrifter N-NB-ord, ord som skiller seg ut.*

---

Det å lese hver eneste skoledag er det mange som skriver om. Her er det sitater fra nesten alle trinn:

*For å bli bedre til å lese må man lese hver dag!*

*Vi leser 15 min i egen bok og vi leser i leseboka ..... vi leser hjemme som lekse.*

*Også må vi lese i 20-30 min per dag, så det var litt om hvordan jeg lærte å lese..*

*Vi lærer å lese hjemme også. Vi leser 15 min vær dag. Vi leser på oppgaver. Vi leser hva vi skal gjøre.*

*Vi leser 10 minutter hver dag og så har vi leselekser*

---

### 2.7.1 Skrive.

En del elever mener at de lærer å lese gjennom å skrive. Dette gjelder både store og små, her representert ved en 2.trinnselev og en 6.trinnselev.

*Jeg skriver og da lærer jeg ord dærfor lærer jeg og lese*

*Først i 1.klasse lærte jeg å skrive bokstaver og uttale ord riktig.  
Jeg lærte å skrive fortellinger, dikt og rim.*

---

### 2.7.2 Voksnes hjelp og støtte.

Overraskende få skriver at voksne lærer dem å lese eller hjelper dem i arbeidet med dette. Noen få navngir en enkelt lærer eller en voksen hjemme. En 1. trinnelev skriver her:

*Jeg har lært å lese av voksne.*

---

### 2.7.3 På skolen.

Det er voksne på skolen som blir nevnt i flest brev. De eldste elevene skriver slik:

*Vi lærer oss å lese via at lærerne hjelper oss med det og gir oss lekser ...*

*Jeg lærte å lese i første klasse, husker ikke osen men det jeg husker var at Nina hjalp meg, nå har vi leselekser som hjelper oss*

---

Læreren er viktig for noen av elevene:

*Jeg lærte meg å lese av alle lærerne som lærte meg ord på norsk. Og tok meg ut for og lese og lære ord.....*

*Jeg lærer å lese fordi læreren er flink.*

*Lærerne har også hjolpet meg mye ...*

---

Noen elever er navngir den læreren de mener hjalp dem mest:

*Først lærte Tone oss det i første klasse. Da hadde vi et stort alfabet på vegen. Det lærte vi også litt av.*

---



*Astrid lærer oss og lese. Jeg ser på bokstavene og setter de sammen.*

---

#### **2.7.4. Hjemme.**

Hjemmet er en viktig arena for noen, men det er svært få som skriver om dette i brevet sitt.

*Når jeg var liten lærte pappa meg å lese litt og mamma og så kom jeg på skolen da ble jeg bedre til å lese*

*mamma og pappa har gjolpet meg*

---

#### **2.7.5 Tester.**

Noen svært få brev sier noe om at prøver og tester er viktige for å bli bedre til å lese. Det er bare elever fra de tre øverste trinnene som skriver om dette.

*Jeg har lært å lese med masse små og store prøver*

*Vi har lesetester.*

*Vi har leselekser prøver og leser høytlesning. Og vi går på gangen og leser for en lærer.*

---

#### **2.7.6 Ikke på Gimle skole.**

De få som skriver noe om at de ikke lærte å lese på Gimle har to innfallsvinkler. Noen skriver at de har flyttet og lærte å lese på den forrige skolen de gikk på.

*Jeg har virkelig ingen anelse om hvordan vi lærte å lese her på Gimle, personlig begynte jeg her i 3.klasse*

*Jeg lærte det ikke på denne skolen, men den andre skolen min.*

---

Andre skriver at de ikke vet hvordan de lærte å lese i det hele tatt:

*Jeg vet IKKE hvordan jeg lærte å lese.*

---

To elever på forskjellig trinn skriver akkurat det samme:

*Jeg vet ikke hvordan jeg lærte å lese, men jeg kan det.*

---



### **3. Resultat og analyse**

#### **3.1 Verdigrunnlaget**

Vi ser tydelig at svært mange av elevene opplever at skolens verdiplattform formidles av de ansatte. Vi finner igjen både trivsel, mestring og ansvar i brevene. Dette betyr at av det utviklingsarbeidet som gjøres kan videreføres.

##### **3.1.1 Trivsel**

Det er stor grad av trivsel på Gimle skole vurdert ut fra antall elever som skriver om dette. Det er likevel viktig å ikke miste fokuset på et stadig bedre skolemiljø av syne. Det vil alltid finnes elever som ikke har det bra på grunn av faglig motgang, mobbing eller sosiale utfordringer. Elever lærer best når de trives i skolen.

##### **3.1.2 Mestring**

Elevene på Gimle opplever stor grad av mestring. Dette henger nøye sammen med trivsel og opplevelse av læring. Opplevelse av mestring er en viktig del av skolens verdigrunnlag, og det er gledelig at elevene opplever dette.

##### **3.1.3 Ansvar**

Det er ikke fullt så mange elever som skriver om å ta ansvar. Her har vi nok et område skolen kan ha mer fokus på framover.

#### **3.2. Leseopplæringen**

##### **3.2.1 Begynneropplæringen**

Vi finner igjen mange elementer fra Gimle skoles leseplan i det elevene skriver om lesing. Vi ser det best på elevenes bruk av store og små bokstaver. De fleste brevene fra 1. trinn er skrevet med store bokstaver. Det er ikke før på tredje trinn elevene er sikrere på når de skal bruke stor og små bokstaver, for eksempel etter

punktum. De aller fleste skriver om at de begynner med bokstaver for deretter å sette bokstavene sammen til ord. Det er overraskende få som starter med ordet eller teksten for å analysere seg fram til bokstavene. Det er alltid viktig å ivareta begge innfallsvinkler til lesing, noe som også kommer fram i skolens leseplan.

### **3.2.2 Den videre leseopplæringen**

Det er helt klart at trening er det elevene ser på som det aller viktigste for å bli en god leser. Biblioteket, lesing i timene samt lekser og annen lesing hjemme er nevnt som god treing. I tillegg kommer opplæring i ulike lesestrategier tydelig fram i det som elevene skriver. Skolens progresjon i forhold til innføring av de ulike lesestrategier kommer tydelig fram i brevene.

### **3.2.3 De voksnes rolle**

Det er overraskende få elever som skriver om de voksnes rolle i leseopplæringen. En del elever skriver om læreren sin, og noen få skriver om at de har fått hjelp av andre voksne. Dette stemmer godt overens med at elevene opplever at det er de selv som mestrer læringen, og det gjelder også lesing!

## **3.3 Avslutning - Hva tar vi med oss videre og hva vil vi endre på?**

Ut fra denne analysen mener vi at det ikke skal gjøres drastiske endringer på Gimle skole av satsingsområdene. Vi kan fortsette med mye av det vi gjør og forbedre dette. Hvis fokuset skal over på noe annet, er det det å gi elevene ansvar og gjøre dem bevisst at de har ansvar både for sine egne handlinger og sin egen læring.

Samarbeidet om denne kulturanalysen har vært berikende for skolen. Skolens ledelse har hatt et litt annet samarbeid med høyskolen enn direkte samarbeid om studentene. Dette bidrar til å utvikle skolen som en lærende organisasjon og gir ledelsen et faglig løft til hjelp i ledelsen av det videre utviklingsarbeidet.

## 4. Dröfting

### 4.1 Brev som metod för datainsamling

Som metod för datainsamling i kulturanalyser valdes tidigare ostrukturerade intervjuer. Berg (1995) beskriver dessa intervjuer som relativt djupgående samtal där intervjupersonerna uppmuntras att med egna ord ge uttryck för sina upplevelser på arbetsplatsen. Ett problem var att intervjuernas resultat visserligen tydliggjorde skolans komplexitet, men utan att ge forskaren tillräcklig information för att kunna identifiera skolans dominerande kulturer. En kompletterande metod, som idag frekvent tillämpas, är *brevmetoden*.

Metoden innebär att all personal och/eller i förekommande fall alla elever uppmanas att skriva ett brev till undersökaren, utifrån den allmänt formulerade grundfrågan: "Hur upplever du vardagsarbetet på din skola?".

I arbetet med kulturanalysen på Gimle använde vi oss av brevmetoden för insamling av data. Skälen för att använda brev var flera. Egerbladh och Tiller (1998) definierar brevmetoden som en kvalitativ metod, väl lämpad för att beskriva en helhet i studier av sociala strukturer och processer, Brevmetoden vilar på en fenomenologisk grundsyn, genom att den speglar brevskrivarnas egen uppfattning om sin värld. För att den ska bli framgångsrik är det viktigt med tillit mellan aktörerna och den som genomför undersökningen.

Till brevmetodens fördelar hör att den är enklare att administrera än intervjun, med dess krav på transkribering och återkoppling till respondenterna. Urvalsproblemen blir färre, genom att hela grupper kan erbjudas att skriva brev. En nackdel är att brevens kvalitet i viss mån hör samman med brevskrivarnas stilistiska förmåga och färdighet (Berg, Groth, Nyttell & Söderberg, 1999).

Brevmetoden ställer krav på brevskrivarna. De ska förberedas, få veta hur deras texter skall användas och av vem. De måste få tid och möjlighet att tänka

igenom vad de vill skriva om och hur de vill formulera sig i breven. Genom att alla får skriva och fritt uttrycka sina åsikter ökar sannolikt möjligheten att fler blir engagerade. Att skriva ger möjlighet till reflektion och utjämnar troligtvis lite av skillnaderna mellan medlemmarna i den aktuella organisationen. Med erfarenhet av ett stort antal genomförda elevkulturanalyser i svenska skolor såg vi brevmethoden som en god möjlighet för Gimleskolans elever att beskriva sin vardag som likvärdiga aktörer ur det egna perspektivet.

## **4.2 Barns uppfattningar av omvärlden**

I kulturanalysen på Gimleskolan var undersökningens fokus riktat mot elevernas upplevelse av skolvardagen i relation till den antagna värdegrunden, samt deras uppfattning om effekten av skolans satsning på läsundervisning. Skrivkunniga eleverna erbjöds att skriva ett fritt formulerat brev till undersökaren, medan de yngsta eleverna gavs möjligheten att teckna en eller flera bilder av sin vardag.

En fråga är i vilken utsträckning barn kan särskilja den externa verkliga världen från en intern och subjektiv föreställningsvärld. I en studie, som brukar räknas till pedagogikens klassiker, sökte Piaget (1951) klarlägga vilka idéer barn utvecklade om den fysiska omvärlden och hur de resonerade när de gjorde upptäckter i sin omvärld. Ett annat syfte med studien var att klarlägga vad barnet betraktade som orsak och verkan. För att kunna studera dessa företeelser krävdes en teoretiskt hållbar forskningsmetodik.

Piaget avfärdade testning och observation, som alltför stereotypa och statiska metoder. I stället valde han att intervjua barnen. En särskild utmaning var att kunna tolka om barnet uppfattade ett fenomen som ett subjekt eller objekt, eller som symboler och ting. ( Haraldsson Sträng, 2013 ). En annan fråga var om fenomenet hade upptäckts genom barnets egen observation eller valts mer eller mindre slumpmässigt.

Piagets forskning resulterade i den s.k *stadieteorin*, som förutsätter att alla barn genomgår en fastlagd, biologiskt predestinerad utvecklingsväg. Denna stadieteori bygger på att inga stadier kan hoppas över och man kan inte heller gå tillbaka från ett senare stadium till ett tidigare stadium (Egidius, 2003).

Senare forskning har i högre grad fokuserat på språkets roll vid analyser av barnens förståelse av begrepp som beskriver omvärlden. Språket har uppmärksammas som form eller innehåll, och som bärare av objektiva eller subjektiva meningssammanhang. Den begreppsliga och den innehållsliga förståelsen varierar mellan enskilda individer, vilket framgår av brevmaterialet från Gimleskolan. I tolkningen och analysen av brevutsagorna har detta förhållande beaktats, genom att breven lästes och analyserades gemensamt av en grupp lärare och ledare, med likaledes skiftande grader av uppfattningar om innehållet. Därmed stärktes undersökningens validitet.

Tytler och Peterson (2004) menar att barns och elevers förståelse av begrepp härleds till de undervisningssituationer de deltagit i, vilket ansluter till de mer eller mindre detaljerade beskrivningar av läsundervisningen som gavs i breven av Gimles elever.

I ett sociokulturellt perspektiv (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1995) möter barn och elever heller aldrig sin gemensamma omvärld direkt och otolkad på det sätt som Piaget (1951) ansåg. Omvärlden förmedlas eller medieras i stället genom de sociala och kulturella praktiker som växer fram och utvecklas över tid i skolans vardagsarbete.

### **4.3 Elever som skolutvecklare**

I ett historiskt perspektiv har elever ofta betraktats som passiva deltagare i skolorganisationen. I ett resonemang om elevers olika aktörsberedskaper i den målstyrda skolan, uppmärksammar Berg (2003) skilda elevroller i form av medverkare, deltagare och åskådare. Att med kulturanalys som instrument se

närmare på dessa elevroller kan vara problematiskt, med frirumsmodellens ursprung i forskning om lärares yrkesnormer (Lortie, 1975). En möjlighet är att i en elevkulturanalys studera elevgruppers kulturer i relation till lärarkulturer.

Som framgångsfaktorer för skolutveckling kan räknas ett tydligt fokus på mål och resultat, delaktighet och inflytande, samt långsiktighet och uthållighet. Om en eller flera av dessa faktorer saknas i det lokala kvalitetsarbetet, minskar förutsättningarna till förbättring i vardagen. En utmaning är att hålla fast vid idén om att utveckling sker först och bäst när de verksamma själva "äger" frågan och att framgången har ett samband med mycket delaktighet och inflytande som ges till skolornas egna aktörer. Utvecklingsarbetet måste vara strukturerat, systematiskt och verklighetsanpassat, samt baserat på relevant forskning.

Att välja relevanta arbetssätt och analysmetoder är viktigt för att stärka kunskapsgrunderna för skolutveckling och stimulera till dialog kring den framtida skolan. Lärarens betydelse för elevernas kunskapsutveckling är närmast oomtvistad, men att utveckla elevers kunskaper, förmågor och förhållningssätt kan inte göras isolerat från det sammanhang där de utvecklas.

Till detta krävs en helhetsförståelse av faktorer i skolvardagen som påverkar lärandet; olika betingelser, individens kapacitet och sammanhang i gruppen. Med fördjupad kunskap och insikt om dessa faktorerers förekomst och påverkan, på såväl gruppen som den enskilde eleven, ges läraren en större möjlighet att organisera undervisningen för optimalt lärande.

Blossing (2003) poängterar betydelsen av att från början engagera skolans elever i ett förbättringsarbete. Om eleverna inte ges möjlighet att aktivt delta i förbättringsarbetet minskar också deras möjlighet att känna delaktighet i detsamma. Skolutveckling behöver uppmuntra variation och olikhet, då alla barn och ungdomar är individer med egna särdrag. I slutrapporten till SLAV 2-projektet (Berg et al., 1999) ställs frågan om de elevkulturer som utvecklas vid



en skola i huvudsak är synonym med lärarkulturen? Det är en empirisk fråga, men tidigare utförda elevkulturanalyser indikerar att det på vissa områden kan finnas stora skillnader mellan elevers och lärares upplevelse av vardagsarbetet. Mötet mellan dessa kulturer innebär en möjlighet att utvinna ny kunskap om den totala skolkulturen. Berg (2003) ser frirumsmodellens användbarhet i studier av klassrumsarbete och elevmedverkan på mikronivån som en möjlighet att flytta fram kunskapspositionerna på detta område.

#### **4.4 Att forska i skolans vardag**

Skolans utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. För att göra det till verklighet i skolans vardag behöver lärare och rektor ha en levande diskussion om vad begreppen konkret innebär och hur forskningen kan bidra till att utveckla undervisningen. Att forska i skolans vardag är ett sätt att levandegöra forskningens utgångspunkter och metoder för dess utövare. Den nya utbildningspolitiken har medfört att den enskilda skolan i allt större utsträckning fått ansvaret för skolans utvecklingsarbete. Som en konsekvens därav har skolledarrollen och lärarrollen kommit mer i rampljuset. Teman som organisationsutveckling och lärarforskning har fått en framträdande plats i den pedagogiska debatten. Forskningens problemställningar ligger dock i många fall fortfarande långt ifrån skolans vardag och en stor del av den nya pedagogiska forskningen förblir okänd för skolans aktörer.

I skolutveckling enligt frirumsmodellen är det konstruktiva samarbetet mellan forskare och praktiker ett grundläggande inslag. I kulturanalysen på Gimle arbetade forskare och lärare tillsammans med sortering och kategorisering av brevmaterialet. Samarbetet kan beskrivas som att forskarens legitima kunskapsintresse mötte skolpersonalens lika legitima förbättringsintresse i en flerstämmig dialog ( Dysthe, 1995).

Historiskt har kunskapen om skolan främst genererats av forskare som studerat lärare och undervisning som objekt. Idag är skolutveckling genom politiska beslut ett operativt ansvar för den professionella nivån av lärare, skolledare och andra skolaktörer. Lärarnas medverkan i skolans kunskapsutveckling är viktig (Olin, 2004). Samspelet mellan forskare och praktiker i kunskapsutvecklingen om skolan är svårt att överblicka, men kan antas innehålla både rivalitet och spänning. Det gemensamma mötet bör därför inte stanna vid upprättandet av en social kontakt utan inriktas mot ett vidare utbyte av idéer.

Valet av forskningsproblem är en process där information och kunskap från olika håll hämtas in över tid. Den planerade studien måste ha ett tydligt syfte och realistiska ramar i fråga om tid, ekonomi och andra förutsättningar. Definitioner och frågeställningar ska formuleras ur ett systematiskt förarbete av befintlig och pågående forskning inom området. Problemställningen bör inrymmas i de gemensamma antaganden som finns om vad som är god forskning, för att kunna accepteras av forskarsamhället och andra med intresse för forskningens resultat.

Forskaren ska inta en fördomsfri och självreflekterande attityd som erkänner deltagarnas rättigheter och intressen (Denscombe, 2002). Ett krav på god forskning är att man på ett kontrollerbart sätt ska kunna kommunicera med andra om vad som faktiskt har gjorts och om hur man har uppnått de resultat som presenteras (Dellnäs, 2006). En vanlig uppfattning är att studier med relevans för skolans praktik om möjligt bör utgå från den verklighet som skolaktörerna själva upplever och beskriver (Sträng, 2011). Den kunskap som tas fram behöver sedan återföras till denna verklighet för att få sin giltighet och användbarhet prövad (Eliasson, 1995).

## 4.5 Ett forskande partnerskap

Ofta talas det om betydelsen av att forskare och praktiker möts i gemensamma teman och intressen. På båda sidor finns det säkert gott om idéer och kunnande, men mötet mellan lärare och forskare är av tradition inte helt problemfritt.

Formerna för dialog mellan skolforskare och skolans praktiker är inte självklara. Lärare och skolledare använder sig i begränsad omfattning av skolforskningens resultat som underlag för planering och beslut i skolans vardagsarbete. Skolforskare ägnar sig i lika begränsad omfattning åt att sprida forskningsresultat utanför forskarsamhället, delta i den allmänna skoldebatten eller på annat sätt bidra till skolors vardagsarbete (Berg, 2003).

Att som forskare se närmare på en skolas pedagogiska verksamhet förutsätter både kunskap om aktuella teoriansatser och en viss förtrogenhet med den pedagogiska praktik som undersöks. En viktig fråga i detta sammanhang är möjligheten för en dialog mellan forskare och praktiker på lika villkor. Rönnerman (2001) framhåller att möten mellan forskare och praktiker ser ut att öka, men frågar sig på samma gång om det handlar om verkligt ett närmande mellan praktik och teori, eller bara en önskan ”att som praktiker få delta i forskningen” (Rönnerman, 2001, s. 55). En annan viktig fråga gäller sambandet mellan pedagogikens teoretiska kunskapsbas och skolans aktörers och intressentgruppers grad av praxisförtrogenhet (Dahllöf, 2000).

Om det forskande partnerskapet uttrycker Bjørnsrud (2009) att en professionell yrkespraktik förutsätter att lärare vid behov samarbetar med andra, utanför den egna arbetsplatsen, för att lösa vissa bestämda uppgifter. Till dessa uppgifter hör att skaffa sig insikt och förmåga att beskriva och analysera det egna arbetet med förbättring av vardagsarbetet. I kulturanalysen på Gimle fanns den starkaste drivkraften för ett forskande partnerskap hos skolans rektor, som menade att

Gimle som praksisskole var en mer eller mindre självklar arena för ett gemensamt projekt, förlagt till skolans vardag.

#### **4.6 Vem skall leda skolutveckling?**

Ett centralt inslag i arbetet med skolutveckling enligt frirumsmodellen (Berg 1995, 2003) utgörs av en analys- eller utvecklingsgrupp från den aktuella skolans egen personal. Gruppens medlemmar utses internt i en demokratisk urvalsprocess, med sitt mandat begränsat till en analysfas och en genomförandefas. I övergången mellan faserna förväntas gruppen ta fram ett förslag till utvecklingsprogram. I arbetet använder man sig normalt av en extern handledare. Handledarprocessen beskrivs av Berg som en lärandeprocess för såväl utvecklingsgrupp som handledare.

Kulturanalysen på Gimleskolan följde i huvudsak denna uppläggning med skolans egen personal som utvecklingsgrupp och en handledare från högskolan. .

En viktig fråga är vem eller vilka som skall leda en skolutvecklingsprocess framåt. I frirumsmodellen finns en stark tilltro till skolans egen förmåga – att med visst handledarstöd – ansvara för sin egen utveckling. Handledaren skall, med hjälp av utvecklingsgruppen, stödja skolan i detta arbete. Skolutveckling förväntas utgå från den enskilda skolans egna behov och strategier i ett nerifrån-och-upp (bottom-up) grundat förhållningssätt av demokrati och medinflytande.

På Gimle framstod dessa aspekter som centrala, då skolans behov av utveckling definierades ur ett elevperspektiv.

I den tidiga tillämpningen av frirumsmodellen för skolans utveckling fanns en risk för att de processer som igångsatts saktade in eller stannade upp efter analysfasen. Det frigörande nerifrån-och-upp-perspektivet gjorde fördelningen av roller och ansvar oklar. Ingen vågade eller kunde ta på sig ansvaret för att leda den fortsatta utvecklingen. Numera är det operativa ansvaret för skolans

fortsatta utveckling ofta tydligt förankrat i dialogen mellan personalen på den aktuella skolan och dess ledning på skilda nivåer (rektor, förvaltning, politik). Utvecklingsgruppen har förändrats till analysgrupp och vidare mot en ”lärarledargrupp.” Genom att reflektera över det som sker ur flera perspektiv, kan vi när vi ställs inför ett problem sannolikt agera och fatta beslut med större träffsäkerhet. Vår kunskap och erfarenhet hjälper oss att konstruera ett sammanhang för att söka efter en möjlig lösning.

#### **4.7 Utvidgad professionalism**

En förutsättning för utveckling och förändring i skolan som organisation är att aktörerna kan uppvisa tillräckligt av den kompetensgrundade aktörsberedskap som Berg (1995) benämner *utvidgad professionalism*. I en utvecklingsprocess kan gränserna för arbetet inte betraktas som givna. En kritisk granskning av dessa gränser och deras innehåll kan leda till att gränserna förändras i ett verksamhetsförbättrande syfte. För att granskningen skall bli konstruktiv och meningsfull fordras kunskaper om de styrkällor som påverkar organisationen och ett gemensamt förhållningssätt inför det fortsatta arbetet.

Medlemmarna i en professionell organisation binds samman av ett antal gemensamma föreställningar som kännetecknar professionen. Föreställningarna sammanfattas i grundläggande uppfattningar, eller en *yrkesetik*, av värderingar och normer om vad som är rätt och orätt. Yrkesetiken vägleder och bestämmer ofta organisationsmedlemmarnas beteenden och handlingar. Flertydighet i vardagsarbetet kan försvåra en kritisk och konstruktiv debatt, genom att aktörerna har skilda uppfattningar om ords och uttrycks referens och mening. Man riskerar att tala förbi varandra och att missuppfatta varandras utsagor.

En annan konsekvens av flertydighet är aktörernas möjlighet att använda sig av flera betydelser, beroende av det sammanhang och det syfte som debatten har. Orsaken till flertydighet kan även sökas i organisationsmedlemmarnas oförmåga

till samsyn, tolkning och förståelse inför upprättandet av gemensamt kompatibla referensramar. Ett konkret exempel på flertydighet i skolan kan vara det återkommande problemet med lojalitet inför gemensamt fattade beslut, t.ex. om regler för mobiltelefoner och kepsar i klassrummet.

För att nå nya tankemönster och ett nytt agerande krävs att varje aktör reflekterar över och ifrågasätter sitt eget tänkande, agerande och problemlösande (Ahrenfelt, 2001). Det är en stor och utmanande uppgift för varje organisation och dess medlemmar. Med ökad satsning på utbildning och kompetenshöjning i samhället kan varje individ också ställa krav på sin arbetsgivare att optimalt kunna utnyttja sin kapacitet.

#### **4.8 Gimle skole som lärande organisation**

Att utveckla en lärande organisation med förmåga till självförnyelse och utveckling är en utmaning för varje organisation, inte minst inom skolans område. Att som på Gimle skole aktivt erbjuda skolans elever att medverka som likvärdiga parter i skolans förbättringsarbete kan vara en framgångsfaktor för hela skolorganisationen.

Om lärande organisationer har mycket sagts och skrivits, i olika sammanhang, under de senaste decennierna. Förklaringar och beskrivningar av begreppet lärande organisation har utsträckts från filosofiska visioner, till praktiska och handlingsinriktade anvisningar av alla slag. Begreppets meningsfullhet har inte sällan ifrågasatts, utifrån grundtanken om lärande, som förbehållet individer och inte den själlösa och mekaniskt styrda organisationen. Det har varit svårt att få en tydlig bild av vad den lärande organisationen egentligen är och hur den kan tillämpas i praktiken. Ofta har bilden av den lärande organisationen framställts mer som en visionär avsiktsförklaring än som en konkret strategi för utveckling och förändring av organisationer.

Numera har kritiken mot den lärande organisationen avtagit. Trenden med lärande organisationer har fört till nya insikter om individers, grupper och organisationers lärande och verktygen för att åstadkomma en förändring. Den tekniska utvecklingen, med kunskapsföretag som Microsoft och Apple och deras efterföljare, har tydligt visat den potential som finns i företagens lärande som system, jämfört med den enskildes begränsade förmåga och möjlighet. I vår komplexa nutid är det värdefullt att med av visioner och känslor av samhörighet kunna upprätta en helhet i samtliga delar av organisationen. Visionerna skall helst vara så tydliga att alla medlemmar förstår sig på dem. Vikten av samhörighet och varje individs egenvärde bör kunna inrymmas i alla delar av verksamheten.

I en verklighet, präglad av komplex mångtydighet, med oförutsägbara överraskningar och förvillelser i vardagen, kan det vara lättare att känna sig galen än att lära sig något nytt. (Bolman och Deal, 1997). Den lärande organisationen har därför kommit att framstå som något av en räddningsplanka för den nya tidens utmaningar och fallgropar i arbetslivet. Förväntningarna på dess betydelse för organisationsmedvetandet och det gemensamma lärandet är stora. Definitionen av begrepp som lärande organisation och lärande system må vara oklara, men den bärande tanken är att organisationen skall vara lika flexibel och uppfinningsrik som den mänskliga hjärnan.

En intressant fråga är om det går att fördela intelligens och kontroll genom hela systemet, så att det organiserar sig självt och utvecklas i enlighet med de utmaningar som uppkommer.

Gimleskolans elevkulturanalys är ett exempel på hur man i praktiken kan skapa en lärande organisation, där alla aktörer i skolan, inklusive de allra yngsta medlemmarna i organisationen ges en möjlighet att medverka till förbättring. Det är på många sätt ett unikt exempel på hur elevdemokrati och värdegrund ges

ett verkligt innehåll som en resurs för skolutveckling. I en hektisk vardag är det lätt att glömma bort vem och vilka som är skolans egentliga uppdragsgivare, nämligen våra elever.

Barns och elevers *tysta kunskap* som vi kanske inte tror kan kläs i ord är, vilket vår undersökning tydliggör, värd att närmare ta reda på. Elevernas brev och mängden av teckningar på Gimle visar oss att den tysta kunskapen kan förstås och utvecklas på mer än ett sätt.

Molander (1993) förklarar tyst kunskap med det som inte har fått röst eller tillåtits att få röst. Möjligheten att stå för och få erkännande av vad man verkligen vet och kan är viktig för alla människor. Inte minst för skolans elever. Utan denna möjlighet kan kunskapen erodera och vittra sönder, menar Molander. Sociala strukturer och maktrelationer kan "tysta" vissa grupper kunskap och därmed omintetgöra den. Gimles undersökning visar på möjligheten och drivkraften i att låta alla komma till tals.

#### **4.9 Organisationens egentliga drivkraft**

Organisationer har ofta krav på sig att framstå som platser där beslut och handlingar presenteras som väl genomtänkta och planerade, med rationalitet och tydlighet som framträdande honnørsord (Corvellec och Holmberg (2004). Organisationsteoretisk forskning har under senare år kritiserat övertron på rationalitet och i större utsträckning kommit att betrakta organisationer som levande mekanismer, eller organiska organisationer, i stället för mekaniska system. Varje beskrivning av de egentliga drivkrafterna för organisationers överlevnad hör samman med de perspektiv eller åskådningar som betraktelsen av organisationen utgår ifrån.

Modern organisationsteori har länge dominerats av två skilda synsätt, där det ena, *rationalistiska*, perspektivet, i grunden betraktar organisationens effektivitet



som en fråga om att på bästa sätt tillgodose huvudmannens intentioner för verksamheten. En viktig drivkraft finns i medlemmarnas kollektiva handlingar i spännvidden mellan organisationens och dess medlemmars mål. I det andra, *systemteoretiska*, perspektivet kan drivkraften på ett enkelt sätt förklaras som organisationens förmåga till anpassning och igångsättande av processer, syftande till att upprätthålla en balans mellan organisationen och dess omvärld.

En gemensam nämnare i organisationsteorier och modeller är det ökade intresset för den enskilda människans betydelse för organisationens måluppfyllelse och resultat. En fråga är på vilket sätt som detta sker och hur man på bästa sätt skall kartlägga och analysera olika organisationsmedlemmars roller som delar av organisationens egentliga drivkraft.

Argyris (1971) menar att man för att förstå en organisation på djupet också måste ha en motsvarande förståelse av dess medlemmar. Att studera individer och organisationer ensidigt ger inte tillräcklig kunskap, utan intresset bör riktas mot de områden där det finns ett nära samband mellan individ och organisation och där de går över i varandra. Gimleskolans elevkulturanalys utgör ett exempel på det sistnämnda. Skolororganisationens olika nivåer bildar tillsammans en form och struktur i ett slags självorganiserande process, där organiserandet håller ihop delarna så att en helhet kan bildas.

En komplex organisation har ett större behov av en till de olika delarna anpassad och differentierad form. Den inre organisatoriska strukturen måste på samma sätt anpassa sig till den yttre miljön eller organisationens kontext. För att klara denna ömsesidiga anpassning och interaktion mellan organisationens olika delar och dess miljö eller livsvärld krävs en vilja och förmåga i hela organisationen till återkoppling och dialog (Ahrenfelt, 2001). En processinriktad syn på utveckling och förändring av organisationer kan underlätta förståelsen av en

komplex och kaotisk verklighet. Aktörernas erfarenheter, känslor och meningsskapande blir centrala delar i den kunskap vi behöver om verksamheten (Alvesson & Sveningsson, 2008). Kulturanalysen på Gimle skole ger ett viktigt bidrag till kunskapen om elever som en drivkraft i skolans utveckling. Rektors initiativ kan ses som en möjlighet att förena en nära gemenskap med eleverna med rationell resursanvändning och administrativ kompetens. Skolan görs mer överblickbar och skapar större utrymme för personliga olikheter. Samtidigt blir elevernas upplevelser av sin vardag enkel, begriplig och mer enhetlig att förhålla sig till för de vuxna i skolan.

## 5. Avslutning

Salo (2002) uppfattar skolan som en komplex organisation, oberoende av vilket perspektiv den betraktas ur. Som orsak till komplexiteten anger Salo de övergripande ideologiska och sociala konflikter som uppstår, då skolans aktörer försöker främja sina intressen inom gällande organisatoriska ramar. Skolan liknas vid en löst kopplad ”äggkartongsorganisation” (Salo, 2002, s. 5) med begränsad integration mellan lärarna och lösa kopplingar mellan organisatoriska strukturer och skolans kärnprocesser av undervisning och lärande. Ett problem är det ofta oförenliga i skolans strävan mot minsta möjliga kostnader och det förväntade utfallet av goda studieresultat hos dess elever.

Scherp och Scherp (2002) betonar den lärande organisationens roll för att hantera förändringar i skolan. Lärdomar från vardagsverksamheten kan bidra till att höja kvaliteten i arbetet. Att förmedla begripliga kopplingar mellan administrativa rutiner och det pedagogiska undervisningsarbetet kan underlätta skolans förbättringsarbete (Blossing, 2003).

Berg (2003) påpekar att målet för all skolutveckling är förändringar till elevers bästa. Vad som menas med elevers bästa och vem som har makt att avgöra dess innebörd är en fråga som inte alltid är så lätt att besvara. Berg menar att det ytterst handlar om vem som ska ha sista ordet. Gimleskolans elevkulturanalys, där eleverna själva gavs sista ordet, uppfyller därmed kraven på skolutveckling för elevers bästa.

I sin doktorsavhandling i praktisk filosofi skriver Pia Nykänen (2009) om en ideal pedagogisk samtalsituation, ofta beskrivet som *det goda samtalet*. Ett hinder för detta är traditionella föreställningar om att barn och ungdomar i skolan ”vare sig får eller bör överlägga alla ämnen, vare sig i allmänhet eller i syfte att fatta demokratiska beslut” (s 79). För att övervinna detta hinder krävs en framsynt ledning och en allmän vilja att inkludera elever som aktiva

medlemmar av skolorganisationen och inte bara som passiva mottagare av kunskap. Härtill krävs sannolikt både mod och ett ledarskap med förmåga att hantera en komplex skolvardag, leda processer och vara kommunikativ.

I denna rapport presenteras ett framgångsrikt exempel på det goda samtalet, skapat av en modig skolledning, öppenhjärtiga elever och en multiprofessionell personalgrupp på Gimle skole.

## Referenser

- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd. Att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2008). *Förändringsarbete i organisationer - om att utveckla företagskulturer*. Malmö: Liber.
- Argyris, C. (1971). *Individen och organisationen*. Stockholm: Bonniers.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur- nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U., & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv. Slutrapport från projektet "Styrning, ledning och skolans arbete/verksamhet (SLAV 2)*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). Skolförbättring- en skola för alla. In G. Berg, & H.-Å. Scherp (Eds.), *Skolutvecklingens många ansikten* (pp. 97-135). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Forskning i fokus, nr 15.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1997). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Corvellec, H., & Holmberg, L. (2004). *Organisationers vardag - sett underifrån*. Malmö: Liber.
- Dahllöf, U. (2000). Ämnesutveckling och intressentbehov som bas för stöd åt pedagogisk forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5(2), ss. 107-130.
- Dellnäs, A.-C. (2006). Att vila på vetenskaplig grund. I J. Kärnfelt (Red.), *I skuggan av samtiden : en vänbok till Sven-Eric Liedman och Amanda Peralta* (ss. 101-114). Göteborg: Institutionen för idéhistoria och vetenskapsteori, Göteborgs universitet.
- Denscombe, M. (2002). *Ground Rules for Good Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Egerbladh, T., & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eliasson, R.-M. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Haraldsson Sträng, M. (2013). *Yngre elevers lärande om naturen. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge M.A: Cambridge University Press.

- Lortie, D. (1975). *School Teacher. A sociological Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nykänen, P. (2009). *Värdegrund, demokrati och tolerans. Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Göteborg: Thales.
- Olin, A. (2004). Att utveckla skolan inifrån som utvecklingsledare. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken : erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1951). *The child's conception of the world*. London: Granada (original publicerat 1929).
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activities in three planes. Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. I J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Red.), *Sociocultural studies of mind* (ss. 139-164). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Rönnerman, K. (2001). *"Vi behöver varandra" - en utvärdering av praktikers och forskares möte för att forma forskningsprojekt i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Salo, P. (2004). *Schools – micropolitical organizations? Paper presenterad vid den 32. NFPF -kongressen "Uddannelsens placering i det moderne videnssamfund?"*. Reykjavik: Islands Pedagogiska Universitet.
- Scherp, H.-Å., & Scherp, G.-B. (2002). *Elevens lärmiljö. Lärares undervisning och elevens lärande*. Karlstad: Arbetsrapport, Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. Læringssamspill i et læringsfelleskap. I T. Steen-Olsen, & M. B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (ss. 17-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sträng, R. (2011). *En flerstämmig kulturanalys. Om värden, värderingar och motiv i skolans vardagsarbete*. Karlstad: Karlstads universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten.
- Tytler, R., & Peterson, S. (2004). Young children learning about evaporation. *Canadian Journal of Science, Mathematics & Technology*, 4, ss. 111-126.



