

Ti år med *Tidsskriftet* *FoU i praksis*: Fokus, funn og forskning

Vivi Nilssen og May Britt Postholm

Artikkelen presenterer en review-studie av artikler som er publisert i Tidsskriftet FoU i praksis siden det ble startet opp i 2007 og frem til utgangen av 2016. Hensikten med studien var å få en oversikt over tidsskriftets artikler, og om studiene som ligger til grunn, har innfridd forventningene til tidsskriftet. Problemstillingen som rammer inn studien, er følgende: Hva har forskning publisert i tidsskriftet bidratt med til profesjonsfeltet? Artikkelen gir først en beskrivelse av hva vi legger i begrepet FoU-arbeid. For å få utviklet svar på forskningsspørsmålet har vi brukt den konstant komparative analysemetoden. Funn viser at artiklene spenner fra barnehage- til høyskolenivå, og at forskningsfokuset i studiene innenfor disse nivåene er rettet mot flere områder. Studiens funn blir presentert for hvert nivå, etterfulgt av en sammenfattende drøfting. I artikkelen presenteres også en oversikt over metodene som er benyttet i studiene som ligger til grunn for artiklene. Konklusjonen er at forskningen i all hovedsak er forskerinitiert. En begrensning ved studien er at forskningen som er presentert, omfatter kun den som har lyktes i publiseringsprosessen i tidsskriftet, og gjennomgangen er dermed ikke representativ for alle artiklene tidsskriftet mottar. Artikkelen rundes av med en avsluttende refleksjon om hva gjennomgangen av artiklene i tidsskriftet likevel kan bidra med.

Nøkkelord: forsknings- og utviklingsarbeid, kulturhistorisk aktivitetsteori, empirisk forskning, konstant komparativ analysemetode, ulike utdanningsnivå

Vivi Nilssen
Institutt for lærer-
utdanning, NTNU
vivi.l.nilssen@ntnu.no

May Britt Postholm
Institutt for lærer-
utdanning, NTNU
may.britt.postholm@
ntnu.no

Innledning

Tre damer¹ sitter ved et spisebord og snakker om publisering av artikler. «Det er ikke mange publiseringskanaler for oss», sier den ene. En av de andre sier seg enig i det, mens den tredje ivrig uttaler: «Vi oppretter et tidsskrift!» Og så

gjorde de det. Dette høres svært så lett vint ut, men spiren til tidsskriftet måtte gjennom mange prosesser før den kunne blomstre og se dagens lys våren 2007. Nå har tidsskriftet vært utgitt i 10 år, og det er tid for å rette blikket bakover for å finne ut om tidsskriftet har innfridd intensjonene, for damene hadde absolutt et mål med å opprette tidsskriftet. De hadde klare tanker om hvorfor tidsskriftet skulle bli til virkelighet. De diskuterte og listet opp målsettinger som etter hvert ble utformet skriftlig og plassert aller først på tidsskriftets omslag som ramme for artiklenes innhold.

Det står følgende på omslaget:

Tidsskriftet er i stor grad orientert mot profesjonsfeltet, med lærerutdanning og skoleutvikling som sentrale områder. Artikler kan dreie seg om praksis på alle nivå og områder av utdanningssystemet, fra barnehage til høyere utdanning. Artiklene vil hovedsakelig være empirisk fundert, men teoretiske og metodiske bidrag som kan ha betydning for forsknings- og utviklingsarbeid, ønskes også velkommen.

Det går tydelig frem at artiklene kan dreie seg om praksis på ulike nivå og områder i utdanning, og at teoretiske og metodiske artikler som kan ha betydning for forsknings- og utviklingsarbeid, er relevante for tidsskriftet. Men hva betyr så forsknings- og utviklingsarbeid? Begrepet rommer både forskning og utvikling, samtidig er ordene bundet sammen med en bindestrek. Slik vi forstår det, handler det om at forskning kan bidra til utvikling av praksis mens utviklingsarbeidet som blir forsket på, pågår, eller at forskningen skal bidra med ny kunnskap som i ettertid kan fremme utvikling av praksis. I tillegg til denne uttalte målsettingen hadde damene det vi kan kalle en indirekte målsetting. Gjennom å etablere en arena for publisering ville de bidra til økt FoU-aktivitet og inspirere til deling av funnene. Dette målet var et svar på kritikken mot allmennlærerutdanningen hvor det blir påpekt at det er for få lærerutdannere som har forskningskompetanse, og at det er for få som retter oppmerksomheten mot profesjonsrettet forskning (NOKUT, 2006). Det er derfor behov for å styrke forskningskompetansen og forskningsvirksomheten i allmennlærerutdanningen. I stortingsmelding 11 *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) synliggjøres dette kravet om forskning: «Utdanningen må også i større grad rette sin forskning og sitt utviklingsarbeid mot grunnskolen, gjøre studentene og yrkesfeltet kjent med FoU-virksomheten og involvere studentene og skolene i FoU-prosjekter» (s. 24). Videre står det: «Den som underviser, må selv forske eller være en del av et fagmiljø der det forskes og publiseres på områder som er relevant for studieprogrammet» (s. 76). Disse sitatene retter oppmerksomheten mot *hvor* det skal forskes og *hvordan* det skal forskes. Det uttrykkes videre at forskningen må bidra til publiseringer som er relevante og frembringer kunnskap som er nyttig for utdanningen.

Det første nummeret av tidsskriftet ble, som nevnt innledningsvis, publisert våren 2007, året etter at NOKUT-evalueringen kom. Selv om lærerutdanning og skoleutvikling blir fremhevet som sentrale områder, har tidsskriftet et bredere fokusområde enn utdanningen NOKUT rettet kritikken mot. Tidsskriftet rommer, som allerede beskrevet, en bred forståelse for profesjonsfeltet, og retter seg mot alle nivå og områder i utdanningsfeltet.

Med bakgrunn i målsettingen ønsket vi å få et innblikk i hvordan *Tidsskriftet FoU i praksis* har innfridd forventningene. Har det båret frukter? Vi bestemte oss for å gjennomføre en review-studie av de ti årgangene. Problemstillingen som rammer inn studien av numrene som er gitt ut i perioden 2007–2016, er:

Hva har forskning publisert i tidsskriftet bidratt med til profesjonsfeltet?

Hensikten med studien er å utvikle en forståelse for hvordan forskning publisert i tidsskriftet har bidratt til utvikling av og kunnskap om utdanning og yrkesutøvelse i profesjonsfeltet. Vi har rettet blikket mot hvordan det har blitt forsket, og hva forskerne har vært opptatt av.

Fordi både tittelen på tidsskriftet og målsettingen er så sterkt knyttet til FoU-arbeid, presenterer vi først vår forståelse av slikt arbeid. Analysen av artiklene publisert i tidsskriftet er hovedinnholdet i metoddelen. Deretter presenterer vi studiens funn og en drøfting av disse. Artikkelen rundes av med en avsluttende refleksjon.

Kulturhistorisk aktivitetsteori og FoU-arbeid

Innenfor kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) er det utviklet en forsknings-tilnærming som kan sidestilles med FoU-arbeid. Forskningen beskrives her som *developmental work research* (Toikka mfl., 1985) eller som *research and development work* (Postholm, 2008a, b), oversatt til norsk som forsknings- og utviklingsarbeid.

KHAT er utviklet på grunnlag av Vygotskijs tanker og ideer. Vygotskij (2000) ser på språk som et sentralt redskap i læringsprosesser, og dette gjenspeiles i aktivitetsteorien. Læring er definert som en prosess hvor en mestrer bruken av hjelpemidler for å kunne tenke og handle (Säljö, 1999; Wertsch, 1991). Det er altså «approprieringen (tilegnelsen) og mestringen av kommunikative og konkrete hjelpemidler som bidrar som en hjelp i den sosiale praksisen» (Säljö, 1995, s. 91, vår oversettelse). Det innebærer at både språket og konkrete redskap aktivt kan tas i bruk i lærings- og utviklingsprosesser.

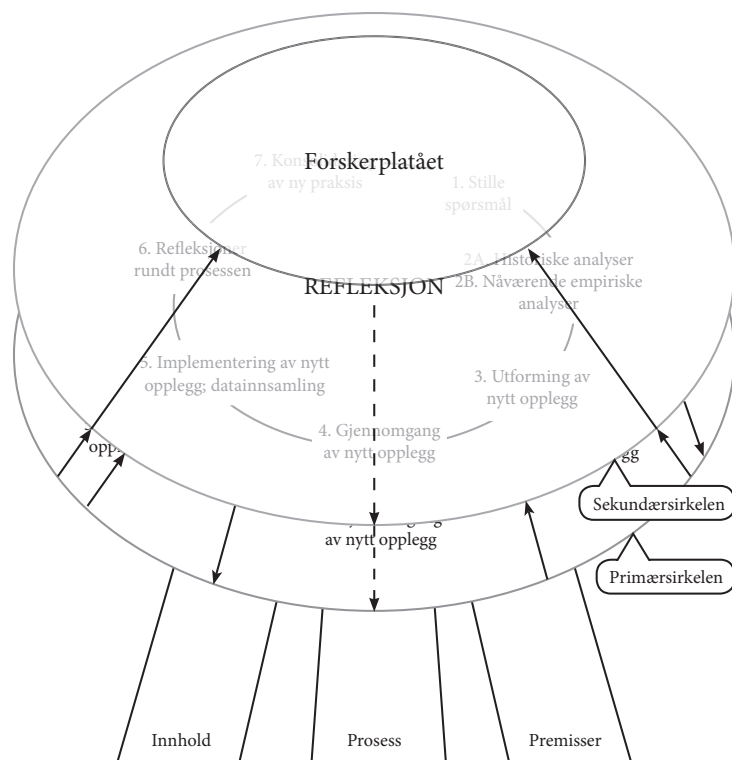
Forskerrollen innenfor KHAT er todelt. Forskeren bidrar til utvikling samt at han eller hun forsker på denne utviklingen. Utviklingsprosessenes utgangspunkt er spenninger eller motsetninger i praksisfeltet. Forskere og praktikere kommer i fellesskap frem til hva som skal være startpunkt for utviklingsarbeidet (Engeström & Sannino, 2010). Prosessene som settes i gang i praksisfeltet, har

dermed som intensjon å fremme utvikling med utgangspunkt i praktikernes behov for endring, og denne utviklingen blir forsket på.

Det er utviklet mange modeller som visualiserer utviklingsarbeid (Carr & Kemmis, 1986; Elden & Levin, 1993; Engeström, 2001; Lewin, 1947), men ingen av disse viser hvordan forskeren kan bevege seg mellom ulike roller i FoU-arbeidet. Coghlan og Brannick (2005) presenterer i en figur at forskeren beveger seg på to nivå eller i to aksjonsforskningssirkler som opererer samtidig. Disse benevner de som kjernesirkelen og refleksjonssirkelen. I refleksjonssirkelen reflekteres det over den utførte aktiviteten og læringen som har funnet sted i handlingene i kjernesirkelen. Dermed skjer en metalæring. De to forfatterne uttaler også at faktorene «hva», «hvordan» og «under hvilke forhold» må tas med i refleksjonene. Det innebærer at innhold, hvordan en går frem i utviklingsprosessen, og hvilke forutsetninger, premisser eller muligheter som bereder grunnen for handlinger, samt hvordan utviklingen beveger seg i forhold til oppsatte mål, må tas med i refleksjonene.

Postholm og Moen (2009) har utviklet en FoU-modell som synliggjør hvordan forskeren kan bevege seg mellom ulike nivå i et FoU-arbeid mens det pågår i skolen (se fig. 1). Modellen bygger på den ekspansive læringssirkelen utviklet innenfor KHAT (Engeström, 2001). I modellen hviler den ekspansive læringssirkelen på pilarer, som er benevnt innhold, prosess og premisser. Disse representerer Coghlan & Brannicks (2005) «hva», «hvordan» og «under hvilke forhold». Postholm og Moen (2009) har kalt denne sirkelen primærsirkelen. De beskriver syv faser i arbeidet. Først utformer praktikere sammen med forskere et utviklingsspørsmål med utgangspunkt i opplevde spenninger og motsetninger (1). Deretter analyseres situasjonen relatert til utviklingsspørsmålet slik den er nå og hvordan den har vært (2). Det neste steget er å utvikle et nytt opplegg for praksisen (3). Dette opplegget blir gått igjennom for å forutse mulige utfall (4) før opplegget implementeres (5). Etter implementeringen blir prosessene reflektert over (6), før en konsolidering av ny praksis (7). På nivået over primærsirkelen har Postholm og Moen plassert sekundærsirkelen hvor metarefleksjoner knyttet til primærsirkelen foregår. Forskeren reflekterer på dette nivået sammen med lærere for å bevisstgjøre prosessene i primærsirkelen. Hvordan har de eksempelvis stilt spørsmål, hvordan har de analysert nåsituasjonen, og hvordan har de reflektert over prosessene?

Selv om Coghlan & Brannicks (2005) modell tar inn både utviklings- og forskningsprosessen, gir den ifølge Postholm og Moen (2009) ikke et fullstendig bilde av hva som foregår i et FoU-arbeid. De har derfor utviklet et tredje nivå i FoU-modellen som de har kalt forskerplataet. Disse tre nivåene er synlige i modellen slik den er fremstilt i figur 1 nedenfor.



Figur 1 FoU-modellen slik den er presentert i Postholm og Moen (2009)

På forskerplatået løfter forskerne med seg alle erfaringer og innsamlet materiale fra de to første sirklene på et meta-meta-nivå. De bringer frem fenomener som viser seg som vesentlige i et utviklingsarbeid, uten at disse knyttes direkte til de definerte fasene i arbeidet. Dette nivået beskrives som et gjennomskiktig platå hvor forskere kan beskue FoU-arbeidet i sin helhet visualisert med piler fra primær- og sekundærsirkelen. De stiller inn kikkertsiktet og zoomer inn på prosessene for å samle inn datamateriale knyttet til problemstillinger for forskningen. Forskerne er ikke i direkte samarbeid med lærerne på dette platået, men funnene som er presentert i forskningstekster, kan få betydning for lærere og deres praksis. Forskere kan enten samarbeide med lærerne i FoU-arbeidet, eller lærerne kan lese og reflektere over forskningsfunnene. Dette er vist i modellen ved hjelp av en stiplet pil som beveger seg fra det tredje nivået og til primær- og sekundærsirkelen. Postholm (2008a, 2008b) har gjennom to artikler synliggjort betydningen av dette platået i et FoU-arbeid. Forskerrollen slik den er fremstilt med utgangspunkt i FoU-modellen, innebærer dermed at forskeren forsker *i, med og på* praktikerne og utviklingsprosessene i praksisfeltet.

I utviklingsarbeid er lesing av forskningslitteratur ifølge forskere nødvendig for å kunne tenke på praksisen på nye måter (se for eksempel Darling-Hammond & Richardson, 2009; Postholm & Jacobsen, 2011; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Det innebærer at kunnskap presentert fra forskningsstudier vil fungere som et hjelpemiddel i FoU-arbeid. Selv om ikke studier alltid bidrar til utvikling mens de pågår, vil de kunne fremme nyttig kunnskap som kan benyttes i utviklingssammenheng. Formålet med *Tidsskriftet FoU i praksis* inkluderer begge disse mulighetene for utvikling av praksis.

En forståelse av FoU-arbeid slik det er fremstilt i det foregående, samsvarer med de tidligere omtalte signalene gitt i St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) om å involvere skoler i FoU-prosjekter. I det aller første nummeret av tidsskriftet konkluderer da også Peder Haug i en artikkel som hadde problemsstillingen «Er det å forske på praksis viktig for praksisfeltet?», med at lærerutdannere må forske i praksisfeltet. Begrunnelsen er at det er en viktig forutsetning for å heve kvaliteten på virksomheten i barnehage og skole. I artikkelen går det frem at en praksisnær forskning vil komme både lærerutdanningen og praksisfeltet til gode, men at praktikerne ikke kan gjennomføre selvstendig vitenskapelig forskning. Haugs forslag er derfor at dette forskningsarbeidet kan foregå i et samarbeid mellom forskere og praktikere. I og med at skoler skal involveres i FoU-prosjekt, skulle en også anta at fokus for disse prosjektene tar utgangspunkt i områder som skolene er opptatt av. Fokus for FoU-arbeidene kunne dermed være nasjonale satsinger som skolene deltar i.² Med dette som utgangspunkt tok vi fatt på arbeidet med å få en oversikt over innholdet i tidsskriftet publisert over 10 år.

Metode

I arbeidet med denne review-teksten, hadde vi alle publiserte artikler foran oss. Det var derfor ikke nødvendig med søk i databaser for å kunne svare på problemsstillingen for studien. I løpet av 10-årsperioden er vanligvis to nummer utgitt hvert år. To av årgangene har imidlertid tre utgivelser. Årsaken er at Norges forskningsråd støttet publisering tilknyttet satsingen PraksisFoU (senere PRA-KUT). Det resulterte i et temahefte fra prosjektet Teaching Better Mathematics i 2010 og et fra barnehagesektoren i 2013. En ordinær utgivelse i 2010 er også i sin helhet fra PraksisFoU. Totalt er det utgitt 22 nummer av tidsskriftet med til sammen 92 artikler. Med alle disse utgivelsene hadde vi et stort datamateriale å forholde oss til. I dette materialet inkluderte vi ikke 11 artikler som vi oppfatter som teoretiske (1, 2, 7, 13, 16, 26, 31, 33, 35, 41, 79)³ da disse ikke omhandler møte mellom forskere, forskningsdeltakere og forskningsfelt.

For å kunne svare på problemstillingen måtte vi strukturere datamaterialet slik at det ble håndterlig og publiseringsvennlig. I analyseprosessen ble den konstant komparative metoden tatt i bruk (Strauss & Corbin, 1998). Vi startet systematisk

med artiklene i det første nummeret, og kom i den åpne kodingsfasen raskt frem til noen foreløpige hovedkategorier: «Tema/problemstilling», «Kontekst/setting», «Metode» og «Funn». Vi lagde en tabell med hver av kategoriene horisontalt og artiklene vertikalt. Da tabellen var utfylt, tok vi fatt på det.

Strauss og Corbin (1998) beskriver som den andre fasen i analyseprosessen, nemlig den aksiale kodingsfasen. I denne fasen stiller forskerne ulike spørsmål som hjelp til å utvikle underkategorier for hver av hovedkategoriene. Det er ifølge Strauss og Corbin ingen vanntette skott mellom disse fasene. Vi erfarte da også at vi beveget oss frem og tilbake mellom åpen og aksial koding. Ved hjelp av spørsmålene «hvor», «i hvilken sammenheng», «hvordan» «og hva fører det til» kom vi frem til at den foreløpige hovedkategorien «Kontekst/setting» utviklet seg til fire hovedkategorier etter hvilket nivå studien rettet forskningsfokuset mot: «Barnehage», «Grunnskole», «Videregående skole» og «Høyere Utdanning». I denne fasen ble fire artikler utelatt fordi de på ulike måter falt utenfor disse fire hovedkategoriene (5, 6, 19, 38). Artikler med datamateriale fra flere nivå i utdanningssystemet er representert i flere kategorier. Spørsmålene «i hvilken sammenheng» og «hva fører det til» hjalp oss til å strukturere materialet innenfor hver enkelt hovedkategori. Materialet som ga oss svar på disse spørsmålene, kalte vi «Fokus og funn». Det ble en underkategori innenfor hver av hovedkategoriene. For denne underkategorien strukturerte vi materialet videre med bakgrunn i *hvilke* områder forskningen ble rettet mot. Innenfor eksempelvis hovedkategorien «Barnehage» ble strukturen for underkategorien «Fokus og funn» følgende: «barnehagelærernes møte med barn», «de ansattes egenutvikling», «samarbeid med andre profesjoner», «barnehagen som organisasjon» og «barnas perspektiv». Videre kom vi frem til at spørsmålet «hvordan» ga oss retning for å strukturere innholdet med utgangspunkt i *hvordan* forskningen som ligger til grunn for artiklene i tidsskriftet, var gjennomført. Denne underkategorien fikk benevnelsen «Forskning».

Denne strukturen bidro til at vi for hver kategori kunne få innsikt i hva artiklene hadde bidratt med til det aktuelle profesjonsfeltet. Hovedkategorier for hvert nivå og deres underkategorier danner struktur for den påfølgende presentasjonen av funnene i review-studien. I en samlende diskusjon til slutt hvor alle kategoriene inngår, besvarer vi og diskuterer funnene knyttet til problemstillingen for vår studie.

Presentasjon av funn Barnehage

Det er til sammen 15 artikler som bygger på studier med tilknytning til barnehagesektoren. Forskningen er sentrert rundt fem områder: de ansattes møte med barn, ansattes egenutvikling, ansattes samarbeid med andre profesjoner, barns aktiviteter og opplevelser og barnehagen som organisasjon.

Fokus og funn

Stikkord for seks artikler som handler om barnehagelærernes møte med barn, er samspill, språk, kommunikasjon, medvirkning og anerkjennelse. Funnene viser at de ansatte i barnehagene tar barn på alvor og er opptatt av både tilrettelagte læringsaktiviteter og «hverdagslige gjøremål». Flere studier viser at i hverdags-samtalene kommuniserte barnehagelærerne interesse for og anerkjennelse av barnas ytringer. De stilte imidlertid få åpne spørsmål, og inviterte sjelden barna til å samarbeide om å forlenge og utvide et samtaletema (55). Dikotomien åpne versus lukkede spørsmål kan også bli for snever for utvikling av samtalepraksis med barn i barnehage (21). Et sentralt funn i en studie fra steinerbarnehagen viser at 5-åringene som de eldste har fått samme rolle og status som 6-åringene hadde tidligere. Aktiviteter og forventninger er blitt flyttet ganske uendret ned et årstrinn uten at 5-åringene egentlig oppleves som å være klar for rollen. Pedagogene opplever det som et dilemma å stå i spenningsfeltet mellom å ivareta steinerpedagogikkens idégrunnlag med økende krav om kunnskap og kompetanseutvikling (90).

En studie om barns medvirkning viser at det er stor variasjon når det gjelder hvilke avgjørelser barn skal være med på, hvor mange som får være med, og hvor stor tyngde de får (29). En artikkel om utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis viser hvordan arbeid med teoretiske begreper i kombinasjon med eksempler fra praksis kan bidra til utvikling. En forutsetning er at samarbeidspartnerne er åpne og har et kritisk blikk på egen rolle (18). To artikler problematiserer det minoritetsspråklige; det er indikasjoner på at barnehagene i større grad synliggjør majoritetens høytider (73), og det mangler materiale som bidrar til at minoritetsspråkliges språkferdigheter blir synliggjort og anerkjent (22).

To av de tre artiklene som omhandler ansattes egenutvikling, viser til den positive betydningen av kollektive læringsprosesser. Ledere samhandler gjennom dialogkonferanser (27), mens mentorvirksomhet foregår gjennom reflekterende samtaler med bruk av praksisfortellinger (32). Den tredje artikkelen har fokus på profesjonsoverskridende utfordringer og viser hvordan begrensninger i et profesjonelt handlingsrom er knyttet til mangel på tid og ressurser. I likhet med lærere og helse- og sosialarbeidere opplever mange å komme til kort innenfor det som omtales som utilstrekkelige rammer (81).

En artikkel fra barnehagesektoren presenterer funn fra en studie av tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov (54). Studien viser at å bruke språk som signaliserer profesjonens faglige ekspertise, er viktig for at profesjonens bidrag blir verdsatt og tatt i bruk, mens manglende kommunikasjon om motstridende verdier kan være skadelig for samarbeidet

Tre av studiene som er publisert, tar barnas perspektiv. Hvordan skaper 2-åringer mening når de arbeider med tredimensjonale konstruksjoner i papir? Hva motiverer 5-åringer til å skrive? Hva tenker barna selv om hvilke kunnskaper de har når de skal begynne på skolen? I den første studien skapte den tredimensjonale formen mening for 2-åringene som blåseinstrument og gave (63). Et mangfold av interesser motiverer 5-åringenes skriving, og de går dels over i hverandre: markere identitet, utforske hverdagslige erfaringer, skape et estetisk uttrykk og det å være sammen (23). Som skolestartere trekker 6-åringene frem at de har kunnskap om vennskap og sosialt samvær, om motoriske og fysiske ferdigheter og om akademiske ferdigheter. De kan tegne, skrive, telle og bruke digitale verktøy (57).

En artikkel er fra området barnehagen som organisasjon. Konklusjonen i denne studien er at rutiniseringen er omfattende og til dels formalisert. Forfatteren problematiserer at det en kan vinne ved umiddelbar kvalitetssikring, kan en tape på lang sikt ved at rutiniseringen undergraver førskolelærernes profesjonelle autonomi (44).

Grunnskolen

Studier gjennomført i tilknytning til grunnskolen står for omtrent en tredel av artiklene, 30 av 92. Forskingen retter seg mot sju ulike områder: *lærernes arbeid i klasserommet, lærernes samarbeid og egenutvikling, elevenes erfaringer, skole-hjem-samarbeid, utfordringer sammenlignet med andre profesjoner, rektors handlingsrom etter skolevurdering og analyse av nasjonale prøver.*

Fokus og funn

De 16 artiklene fra lærernes arbeid i klasserommet handler hovedsakelig om hva som kan virke læringsfremmende for elevene. Flere av artiklene omhandler betydningen av lærers relasjon til elevene (50, 75, 82, 83). Funn viser at læreren gir støttende instruksjon og veiledning i læringsprosessene knyttet til elevbedrift (11), prosjektarbeid (75) og relasjonsutvikling (50). Læreren skaper engasjement gjennom å gi elevene mulighet til å dramatisere i leseopplæringen (25) og til å være utforskende i matematikkundervisningen (34). I en artikkel belyses den matematiske kompetansen lærere må ha for å forstå elevenes utgangspunkt og hjelpe dem videre. Kunnskap om elevenes prosedyrekunnskap er ikke tilstrek-

kelig. Elevers matematikkforståelse og eventuelle matematikkvansker er sentralt i kunnskapsbasen (83). Funn viser også at spesifikke aspekter ved matematikkundervisning bør tas opp i teoridelen av utdanningen ettersom få praksislærere i skolen har fordypning i matematikk eller matematikdidaktikk (48). En studie av tekster brukt i RLE-undervisningen viser at ikke bare ordenes og setningenes kompleksitet avgjør om teksten oppleves som tilgjengelig for eleven. Det har også stor betydning at teksten er aktuell og henvender seg til eleven (28). I en artikkel presenteres en studie av et vellykket undervisningsopplegg som fremmer skriveglede og tilpasset opplæring. Opplegget har grunnlag i responsteori (52).

Ulike aktiviteter og arenaer for læring utover den tradisjonelle skolekonteksten er utgangspunkt for studier presentert i tre artikler. Dette gjelder elevbedrift (11), SFO (88) og gården som pedagogisk arena (87). Forskingen viser at lærerens kunnskap, kompetanse og tilrettelegging har betydning for hvordan arenaene legger til rette for barns daglige fysiske aktivitet (88), og om aktiviteten på arenaene kan virke læringsfremmende (11, 87).

I flere studier har forskere rettet oppmerksomheten mot kjønnsdelt undervisning i kroppsøvningsfaget og hvilken betydning en eventuell deling kan ha (64, 69, 89). Funn viser at begge deler praktiseres, men at det ikke skjer på permanent basis. Kjønnsdelt undervisning finner sted enten i deler av timer eller i enkelte aktiviteter (64). En av studiene viser imidlertid at jenter øker sin intensitet når de er sammen med gutter i undervisningen, mens guttene holder sitt intensitetsnivå når de er sammen med jenter (69). Begrunnelser skoler bruker når de velger å kjønnsdele kroppsøvningsundervisningen, kategoriseres i ulike interesser og behov, eksempelvis fysiske forskjeller, sårbart kroppsbylle, dominerende gutter, og jenter som «blomstrer» (89). En studie viser at omtrent halvparten av lærerne har endret vurderingspraksis i kroppsøving etter Kunnskapsløftet (62).

Seks av artiklene knyttet til grunnskolen handler om læreres samarbeid og egenutvikling, mens én omhandler lederes læring. Dialogkonferansen for ledere er et positivt redskap for lederens ledelse av læreres profesjonelle læringsfellesskap (27). En studie av kollegasamarbeid mellom majoritets- og minoritetslærere viser at diskusjoner rundt fagvalg, metode og syn på læring utfordrer norske holdninger (9). Et funn i en studie med fokus på klasseledelse gjennomført som et samarbeid mellom forskere og lærere viser at samarbeidet kan bidra til å redusere avstanden mellom teori og praksis (39). En annen studie viser prosessene bak samarbeid mellom fagdidaktikere og lærere, fra design til implementering av en matematikkoppgave (42). Diskursen om elevmangfold er i samarbeidet mellom allmennlærere og spesialpedagoger basert på et individpsykologisk perspektiv, hvor mangfoldet reduseres til kategoriene flinke og svake elever. Det legitimerer nivådifferensiering og segregering (71). Som et ledd i læreres egenutvikling er et funn at nettbasert rådgiving i et åpent nettsted oppleves som nyttig (45).

Elevers erfaringer og elevarbeid er fokus i 3 av de 30 artiklene relatert til grunnskolen. Funn fra en studie viser hvordan elever som opplever problema-

tiske situasjoner og aktiviteter, tar i bruk mange ulike teknikker for å skjule seg i undervisningen i kroppsøving (70). I en studie av utsatte elevers skolekarriere viser funn at selv om to ungdommer opplever seg som mestrende aktører, er det bare én av disse som blir positivt bekreftet av sine hjelpere (24). Gjennom å analysere tre tekster fra en elev i ulike skrivesituasjoner viser en skriveforsker hvordan hallidayske og bakhtinske begreper kan komplementere hverandre (10).

Samarbeid mellom skole og hjem er fokus i to artikler. Den ene tar for seg muligheter ved samarbeid med foreldre som tilhører språklige og kulturelle minoriteter i Norge. Funn viser at kunnskap fra mennesker som ikke er fanget i det «gjennomsnittlige», på enkelte områder kan gi nye blikk på det som tas for gitt (14). Den andre artikkelen retter oppmerksomheten mot skoleforholdene for barn av taterslekt. Styrket foreldresamarbeid, språklig anerkjennelse, en mer tilpasset opplæring og tilrettelegging for reising var vesentlige faktorer for en bedring av skoletilbudet for disse elevene (67).

I en artikkel presenteres funn fra en studie av hvilke felles utfordringer ulike profesjoner som jobber med barn, har (81). Alle profesjonene opplever mangel på tid og ressurser som begrensninger i et profesjonelt handlingsrom. Dette oppleves videre som en avstand mellom ansvaret de har, og de mulighetene som finnes. En artikkel har fokus på rektors handlingsrom etter skolevurdering (77). Studien viser at rektors engasjement har betydning for hvordan handlingsrommet blir tatt i bruk. Rektors deltakelse i forarbeid og/eller gjennomføring synes å være sentralt for å skape dette engasjementet. Den siste artikkelen fra grunnskolen presenterer analyser av nasjonale prøver. Analysen viser at de nasjonale prøvene i liten grad måler elevenes leseferdighet (86).

Videregående opplæring

Til sammen 15 artikler bygger på studier som har tilknytning til videregående opplæring. Forskingen er sentrert rundt lærernes arbeid i klasserommet, læreres egen utvikling og eleverfaringer.

Fokus og funn

Stikkord for de seks artiklene fra lærernes arbeid i klasserommet er tilrettelegging av undervisning, å fremme psykisk helse, innflytelse på elevenes motivasjon og arbeidsvaner, og utfordringer lærerne opplever. Lærerne oppfatter at de fremmer elevenes psykiske helse gjennom å arbeide med læringsmiljøet, men de møter også utfordringer de ikke har kapasitet eller kompetanse til å håndtere. De trenger derfor støttespillere som helsesøster og rådgivere (82). I en studie om bruk av fiksjon i engelskundervisningen fant forskeren at slik bruk bidro til å utvikle interkulturell kompetanse (58). Det er signifikante sammenhenger

mellom norsklærernes tilpasninger og elevenes fagkarakter. Det er også signifikante sammenhenger mellom klasseromsledelse og elevenes innsats. Dette er funn fra en studie av norsklæreres innflytelse på elevers motivasjon, selvdisiplin, innsats og norskprestasjon (76). Er det mulig å bedre elevers arbeids- og læringsvaner? Resultatene fra en intervensjonsstudie viser at elevene utviklet seg negativt på de tre fokusområdene målsetting, planlegging og oppgavefokus. I testgruppen som helhet var imidlertid denne utviklingen mindre markert enn i kontrollgruppen. Jentene var de som hadde mest nytte av intervensjonen (51). En artikkel omhandler et forskningsprosjekt med søkelys på hvordan «ansvar for egen læring» oppfattes og realiseres av lærere og elever i tre klasser. Det foreligger to ulike AFEL-rasjonaliteter: en individorientert og en knyttet til fellesskap og klassen som arbeidsplass (3). En studie av undervisningsformer i helse- og sosialfag viser at både tradisjonelle og velkjente undervisningsformer og alternative nyere måter å undervise på var mye brukt. Forfatteren trekker spesielt frem øvingsarbeid som en særegen yrkesfaglig virksomhet (20).

To av de tre artiklene knyttet til læreres egen utvikling handler om nyutdannede lærere. Begge viser til betydningen av kollektive prosesser i institusjonaliserte praksisfellesskap. En støttende og oppmuntrende atferd fra kolleger og ledelse bidrar til at nyutdannede deltar aktivt og entusiastisk på teamnivå (17). Om det individuelle får ta rommet, kan ivaretagelse av tilstrekkelig generalitet være vanskelig, og individ og kollektive behov kan kollidere. Veileders styring og deltakernes bevissthet om veiledningens hensikt er avgjørende (46). Den tredje artikkelen på dette området har empiri fra videreutdanning og viser hvordan FoU-arbeid og refleksjonsfellesskap knyttet til dette kan være en egnet arbeidsform som bindeledd mellom læreres læring og deres yrkesutøvelse (61).

Forskere har fått tak i elevenes egne opplevelser av og tanker om hvordan de oppfatter ansvar for egen læring (61), skjuleteknikk i kroppsøving (70), overgangen fra grunnskole til videregående skole (30), frafall på yrkesfag (66) og opplevelse av inkludering (47). Funn fra de to første er tidligere presentert (61, 70). Ved overgangen til videregående skole har grunnskolen potensial til å gi elevene et bedre grunnlag for valg av studieretning gjennom å fokusere på interesseutvikling og styrke elevenes mestringserfaringer (30). Avbrudd på yrkesfag er et resultat av faglig mistrivsel og dårlig evne til å takle utfordringer. Studien viser at avbruddsutsatt ungdom er en sammensatt gruppe som uansett behov vil profitte på nær og personlig oppfølging og veiledning både i skolen, i overgangen til læretiden og i selve læretiden (66). Det er viktig å få elever til å fortelle om sine erfaringer med hvordan ideen om inkludering blir omsatt til praktisk handling (47). En artikkel tar for seg utfordringer lærere opplever når de underviser i fellesfag på yrkesfaglige studieprogram. Lærerne erfarer at opplæringsens struktur og skolens organisering representerer visse begrensninger for undervisning og læring i fellesfagene (92).

Høyere utdanning

Av de 22 artiklene som omhandler høyere utdanning, er én fra Luftkrigsskolen og én fra trafikkopplæringen. De resterende studiene er knyttet til lærer- og førskolelærerutdanning samt videreutdanning ved disse institusjonene. Forskningen er sentrert rundt fem områder: *medierende redskap i praksisdelen av utdanningen, lærerstudenters forståelse, holdninger og utvikling gjennom studiet, lærerutdannernes perspektiv, videreutdanning og dokumentanalyse av kroppsøvingsfaget i grunnskolelærerutdanningen (GLU)*.

Fokus og funn

Ti artikler er knyttet til bruk av medierende redskap i praksisdelen av utdanningen. En av studiene viser at for allmennlærerstudentene besto verktøykassen først og fremst av konkrete verktøy de brukte i sin undervisning, «what and how artifacts». Det er av betydning for deres situerte handlingsrepertoar og evne til å handle. Studentene gjorde også bruk av «why artifacts» fordi de integrerte teori i verktøykassa (72). I de ni andre artiklene på dette området er studiene knyttet til tre typer medierende verktøy: skriving, samtale og utprøving og observasjon initiert av forelesere på campus. En studie fra Luftkrigsskolen viser at analytisk loggskrivning har stort potensial for å fremme gode læringsprosesser (4). Det samme finner vi i en studie fra allmennlærerutdanningen. Selv om studentene skriver kontekstnært, viser en relativt stor andel tekster med utforskings- og profesjonsperspektiv et potensial for læring som går utover praksiskonteksten (59). Studien av dialog i trafikkopplæringen viser at det å etablere felles språknivå og muligheten for å være likeverdige dialogpartnere er sentrale forutsetninger dersom dialogen mellom lærer og elever skal være læringsfremmende (12). To artikler har veiledningssamtalen i allmennlærerutdanningens praksis som tema. Den ene tar for seg hvilke spørsmål som medvirker til spørrende og nysgjerrige prosesser. Konklusjonen er at det å være lyttende er et vesentlig element i det å være spørrende (37). Den andre belyser hvordan det er utfordrende å bryte etablert diskurs og utvikle alternative samtaler, men viser også hvordan andre typer samtaler kan gjøres mulig (40). Forelesere i pedagogikk og matematikk har analysert studenters utprøvinger i praksis initiert av dem selv. I en studie fra førskolelærerutdanningen skulle grupper av studenter sette seg inn i en avgrenset teori om lek og observere barn i barnehagen ut fra den teorien. Arbeidsformen hjalp studentene til å huske teorien, stille spørsmål ved den, og den fremmet nysgjerrighet på mer teori (60). I en studie fra allmennlærerutdanningen skulle studentene prøve ut arbeidsformen «storyline». Forfatterne fremhever ikke bare det studentene lærte (didaktisk forståelse av læringssituasjoner, mer bevisst på sin egen væremåte), men også at de som faglærere har fått ny innsikt og inspirasjon til å forbedre egen undervisning (8). I allmennlærerutdanningen fikk studentene i oppgave å føre en samtale med en liten gruppe elever om et matematisk

problem, og observere og drøfte elevenes tankegang. Lærerne blir overrasket over hvor liten vekt studentene legger på behovet for spesialisert matematisk kompetanse, og forfatterne mener dette er lite synlig for studentene (36). En av artiklene presenterer lærerstudenters erfaringer med å følge en fokuselevs faglige og sosiale utvikling over tid, initiert av faglærere i norsk og pedagogikk (91).

Tre av artiklene handler om lærerstudenters utvikling, holdninger og forståelse. Funn fra studiene viser at allmennlærerstudentene i stor grad setter merkelapper på elevene når de skal beskrive faglige prestasjoner, eksempelvis som sterk og svak (78), de beveger seg i løpet av studiet gradvis til å bli fagpersoner og deltakere i profesjonsfellesskapet (80), og førskolelærerstudentene blir påvirket av mangfoldsdiskursen som finnes i styringsdokumenter for utdanningen (84).

Fem av artiklene tar lærerutdannernes perspektiv, og får frem stemmene både til dem på campus og praksislærerne. En av artiklene viser at det eksisterer flere sannheter om praksisopplæring i førskolelærerutdanningene, noe som i et postmodernistisk perspektiv blir sett på som fruktbart (15). Praksislærere er motivert for rollen og finner det inspirerende å samhandle med studenter. De er imidlertid frustrerte over tilretteleggingen fra ledelsen ved skolen (74). I en studie av praksislæreres erfaringer med kunnskaper om og holdninger til god begynneropplæring kommer det frem at lærerstudenter strever med det de anser som god begynneropplæring: å forstå hva elevene forstår (53). I en studie som har som mål å forbedre egne forelesninger, blir det belyst hvordan det å være forskende på egen praksis er viktig også for lærerutdannere. Det skaper en positiv distanse til eget arbeid og profesjonaliserer yrket (49). En studie av samarbeid mellom institusjon og praksisfelt om skikkethetsvurdering i lærer- og førskolelærerutdanningen viser et tett samarbeid, og at vurderingen blir tatt på alvor. Undersøkelsen synliggjør imidlertid også ansvarsfraskrivelse og manglende støtte. I de fleste tilfeller er praksislærerne initiativtakere og pådrivere til å reise tvilsmelding (43).

Tre studier presenterer funn fra utdanning av rektorer (68) og mentorer for nyutdannede lærere (65) og førskolelærerutdanning som deltidsstudium (56). Den første utdanningen ser ut til å ha positiv effekt ved at den styrker relasjonskompetansen og gir fremtidige skoleledere et teoretisk rammeverk for å forstå ledelse (68). I egen utdanning retter mentorene oppmerksomheten mot utfordringen det er å takle følelsesrelaterte reaksjoner, og å utvikle en spørrende og reflekterende stil (65). I en studie har forskere undersøkt hvordan deltidsstudenter med og uten erfaring fra barnehage opplever egen kvalifisering gjennom utdanningen. Selv om begge gruppene fremhever at det å jobbe parallelt med studiet gjør det lettere å se relevansen av utdanningen, klarer de erfarne i større grad å konkretisere hvordan teoretisk kunnskap har relevans for praksis (56).

Den siste artikkelen knyttet til høyere utdanning presenterer en dokumentanalyse av kroppsøvfingsfaget i GLU. Den viser at idrett og praktiske aktivite-

ter har en sterk plass, mens det er mindre synlig fokus på utvikle studentenes refleksive kompetanse (85).

Forskning Barnehage

En av artiklene fra barnehagesektoren er et resultat av aksjonsforskning (27). Den har fokus på hvordan dialogkonferanser kan konstrueres og utnyttes for å skape meningsfulle læringsmøter mellom lederne som skal lede skole og barnehage i en reformtid. De øvrige artiklene har brukt spørreskjema, intervju og observasjon som metode. Det går frem at video-observasjon er brukt som eneste datainnsamlingsstrategi i tre av studiene (21, 55, 63). Seks av studiene er gjennomført som intervjustudier (22, 29, 54, 57, 81, 90), hvorav en (54) omtales som kasusstudie. I en av artiklene er både intervju og observasjon benyttet for å samle inn data (23), mens intervju og spørreskjema er brukt i en annen (44). Spørreskjema er benyttet i en artikkel (73). En artikkel er en metastudie av studier som har brukt spørreskjema, individuelle intervju og gruppesamtaler (18). En av artiklene er en drøfting med utgangspunkt i en praksisfortelling (32).

Grunnskole

Fem av artiklene bygger på studier som er gjennomført som aksjonsforskning (25, 27, 39, 42, 52). I ett av disse aksjonsforskningsprosjektene ble et undervisningsopplegg planlagt og gjennomført i samarbeid med lærerne, i et annet var klasseledelse fokus for forskerens og lærernes samarbeid. I den tredje studien designet og implementerte forskere og lærere i et samarbeid matematiske oppgaver. I den fjerde aksjonsforskningsstudien tilrettelegger forskeren intervensjon for å undersøke bruk av drama i undervisningen. I en aksjonsforskningsstudie som den femte artikkelen bygger på, inviteres ledere og lærere inn i en modell som benevnes dialogkonferanser, og hvor både praktikernes og forskernes perspektiver møtes. Åtte av studiene ble gjennomført som intervjustudier (24, 45, 67, 70, 71, 77, 81, 82), mens i 9 studier ble både observasjon og intervju benyttet (11, 14, 28, 34, 48, 50, 75, 83, 88). I en av disse ble det i tillegg også gjennomført analyse av tekstmateriale (28). Tre av studiene er basert på tekstanalyse (10, 86, 87). Én studie er gjennomført som en kvalitativ spørreundersøkelse (9). I to av studiene ble survey tatt i bruk sammen med kvalitative spørsmål (62, 64). Én studie er basert på en spørreundersøkelse (89), en annen har en kvantitativ fremstilling med utgangspunkt i måling av hjertefrekvens, video-opptak og spørreskjema (69).

Videregående opplæring

Fra videregående opplæring er én studie karakterisert som aksjonslæring/-forskning, og bruker betegnelsen «kasusstudie» om forskningen som er gjort (58). En annen artikkel bruker begrepet «intervensjonsstudie med kvasiekperimentelt design» (51). To av artiklene bygger på feltstudier som har pågått over lengre tid med en kombinasjon av observasjon og intervju som datamateriale (3,20). Av de resterende ti studiene har sju benyttet intervju som eneste metode for datainnsamling (17, 47, 61, 66, 70, 82, 92). I to andre studier er intervju kombinert med opptak fra veiledningsmøter (46) og spørreundersøkelse (30). I den siste studien er datagrunnlaget en nettbasert spørreundersøkelse (76).

Høyere utdanning

En av artiklene tilknyttet høyere utdanning bygger på aksjonsforskning med spørreskjema og fokusgruppeintervju som datamateriale (49). En studie av lærerstudenters bruk av verktøy i praksis innhenter data ved hjelp av video-observasjon, intervju og analyse av refleksjonslogger (72). Ni av studiene fra høyere utdanning har ulike typer tekster som datamateriale. Tre av dem har analysert studentenes refleksjonslogger (4, 59, 60), hvorav én (60) har et utprøvende, intervensjonsperspektiv. I en av studiene er praksisrapporter datamateriale (36), mens en annen har kombinert analyse av praksisrapporter med svar på spørsmål i evalueringsskjema (8). En annen studie har kombinert svar på evalueringsskjema med analyse av mappetekster (65). Fagtekster er datamateriale i en studie (68), og dokumenter i en annen (85). I en studie har forskeren kombinert analyse av styringsdokumenter med svar på spørsmål i en spørreundersøkelse (84). To av studiene har analysert opptak av veiledningssamtaler (37, 40), mens én har kombinert observasjoner med uformelle samtaler (12). Fem av studiene har benyttet intervju som eneste metode (15, 53, 56, 74, 78), noen har brukt gruppeintervju (78), kombinert individuelle intervju og gruppeintervju (74), og én har brukt skriftlige svar (15). Den siste studien har kombinert analyse av logger med gruppeintervju (91).

Diskusjon

I denne delen diskuterer vi funnene vi har presentert som svar på problemstillingen vår:

Hva har forskning publisert i tidsskriftet bidratt med til profesjonsfeltet?

Vi har presentert mange funn, men i denne diskusjonsdelen bringer vi spesifikt frem funn knyttet til den utdanningspolitiske konteksten. Vi løfter først frem fokus for forskningen og ser funnene i lys av teori og nasjonale styringsdokumenter og satsinger. Videre retter vi oppmerksomheten mot hvordan forskningen er

gjennomført. Med bakgrunn i fokus, funn og forskning diskuterer vi artiklenes bidrag til forskningsfeltet.

Fokus og funn

Flere av studiene som blir presentert i tidsskriftet, viser at ansattes egenutvikling både i barnehage, grunnskole og videregående opplæring i hovedsak skjer gjennom kollektive læringsprosesser. Det er lovende i lys av Lærerløftet (Kunnskapsdepartementet, 2014), hvor det poengteres at «skole er lagarbeid» (s. 30). Det understrekes videre at «et sterkt arbeids- og profesjonsfelleskap er viktig for at lærerne skal kunne gjøre en best mulig jobb», og at «det er viktig at lærerne samarbeider og reflekterer over egen praksis» (s. 19). Det går frem av studiene at det finner sted samarbeid både mellom enkelte lærere og mellom forskere og lærere. Dette samarbeidet kan legge til rette for god undervisning, fordi forskning viser at skoler som jobber kollektivt og med en ledelse som støtter de kollektive prosessene, lykkes best i å skape en god opplæring for elevene (Desimone, 2009; Robinson, 2011; Timperley mfl., 2007). At ledere erfarer dialogkonferanser på tvers av ulike institusjoner som et nyttig bidrag til å lede læreres utvikling, kan sies å være et positivt funn på veien mot betydningen av kollektive prosesser. Det er likevel verdt å merke seg at forskningen publisert i tidsskriftet ikke har vært opptatt av skolen som organisasjon, og at bare én av artiklene handler om barnehagen som organisasjon.

Vi går mot et stadig mer flerkulturelt samfunn, og mange av artiklene spiller en slik utvikling. Flere av artiklene problematiserer utfordringer barnehage og skole står overfor. I tilknytning til barnehagen presenterer forskning betydningen av tverrfaglig samarbeid rundt barn med minoritetsbakgrunn. Fra grunnskolen omhandler to artikler samarbeid mellom skole og hjem, der elevene representerer språklige og kulturelle minoriteter. For å kunne tilpasse undervisningen til elevene er det avgjørende at læreren kjenner eleven og hans eller hennes bakgrunn og hjemmesituasjon (Drugli & Nordahl, 2013; Nordahl, 2015). Dette avspeiles i den nasjonale satsingen *Kompetanse for mangfold* (2012–2013) (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Målet med denne satsingen er at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en måte som fører til at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet. Prinsippet om tilpasset opplæring ble i 1975 uttrykt slik i lov om grunnskolen § 7-1: «Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har» (opplæringslova § 1-3, Kunnskapsdepartementet, 1998). Det er derfor verdt å merke seg at få artikler omhandler tilpasset opplæring for alle elever. Når elevenes utgangspunkt er så betydningsfullt for undervisningen, er det også interessant å merke seg at bare 11 artikler av de til sammen 92 artiklene som er publisert i tidsskriftet, bringer frem elevperspektivet.

Aktivitetene i barnehagen er inndelt i tema og emner og ikke etter fag. Det mest fremtredende arbeidet fra barnehagesektoren er arbeid med språk og språkutvikling. Når det gjelder fagrelatert forskning, har den i grunnskolen vært rettet mot fagene norsk, matematikk, RLE og kroppsøving. I videregående skole har helse- og sosialfag, engelsk, norsk og kroppsøving vært i fokus. Flere av disse studiene retter oppmerksomheten mot tilrettelegging av læring på andre arenaer enn klasserommet, og gjennom aktiviteter som dramatisering for å fremme leseforståelse og utforskning i matematikk. Tekstene representerer nyttig kunnskap med hensyn til variasjon og tilrettelegging, fordi en variert undervisning vil kunne bidra til at elevene opplever mestring og blir motivert til å lære (Gardner & Hatch, 1989; Kunnskapsdepartementet, 2011).

I flere offentlige dokumenter blir det påpekt at de praktisk-estetiske fagene – en samlebetegnelse for skolefagene musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse – bør styrkes i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015: 8). Dette fagområdet gis en særskilt omtale i Meld. St. 28 *Fag – Fordyping – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016), fordi det etterlyses større bevissthet om og satsing på disse fagene fra flere hold. Det vises til at arbeidslivet trenger en lang rekke kompetanser som dette fagområdet inneholder. Det bør derfor legges opp til en større og grundig faglig diskusjon om hvilken plass og funksjon fagområdet skal ha i fremtidens skole. Målet må være å styrke fagenes plass i grunnopplæringen som er relevante i et perspektiv på 20–30 år (NOU 2015: 8). Det poengteres at rammebetingelser for fagene i skolen bør sikres, og det bør stilles krav til lærernes kompetanse for å undervise i fagene. I rammeplanen av 1999 måtte alle allmennlærerstudentene, som fikk kompetanse til å undervise i alle fag fra klassetrinn 1 til 10, velge ett praktisk fag (5 vt.) og ett estetisk fag (5 vt.). Dette kravet falt bort med planen av 2003. I ny Grunnskolelærerutdanning (GLU) som trer i kraft i 2017, stilles det ikke krav om at nye lærerutdanningskandidater må ha avlagt studiepoeng for å undervise i disse fagene på barnetrinnet, mens det på ungdomstrinnet er krav om 30 stp. i disse fagene (Utdanningsdirektoratet, 2015). I diskusjonen om de praktisk-estetiske fagenes stilling viser NOU 2015: 8 til behovet for å styrke folkehelseperspektivet. Ut fra det er det interessant at kroppsøving, som det eneste av de praktisk-estetiske fagene, er godt representert i tidsskriftet. Flere artikler viser at forskere er opptatt av dette faget, som belyses fra ulike kontekster og ulike perspektiv, eksempelvis med fokus på kjønnsforskjeller, vurdering, skjuleteknikk og en analyse av studieplanen for faget i GLU1-7.

Mange unge føler et sterkt press når det gjelder skoleprestasjoner. Skolestress viser seg å ha signifikant sammenheng med depressive symptomer (Moksnes mfl., 2016). I NOU 2015: 8 legges det derfor vekt på at skoleledere og lærere arbeider systematisk med det psykososiale skolemiljøet og elevenes læringsmiljø. Artikler i tidsskriftet bidrar til kunnskap på dette området. En artikkel som belyser hvordan lærere i grunnskolen og videregående skole opplever at de bidrar

til å styrke elevenes psykiske helse, viser at dette perspektivet er grunnleggende for arbeid i skolen. Flere av artiklene fra barnehage, grunnskole og videregående opplæring har fokus på relasjoner i utviklings- og læringsprosesser. Relasjoners betydning understrekes av Marzano (2009) som presenterer relasjoner som hjørnesteinen i læreres klasseledelse. Det vil sannsynligvis være behov fremover for mer forskning som retter blikket mot elevens trivsel og helse. God tilpasset opplæring og ivaretagelse av hele eleven krever samarbeid både mellom lærere og på tvers av profesjoner. I en av artiklene løftes utfordringer på tvers av profesjoner frem, og det vises at mangel på ressurser skaper begrensninger i det profesjonelle handlingsrommet.

I de 21 artiklene som er relatert til høyere utdanning, er det 9 artikler som knytter sammen undervisning på campus og aktiviteter i praksisopplæringen. Det kan tolkes som at lærerutdannere tar på alvor en gjentakende etterlysning av større sammenheng mellom teori og praksis (NOKUT, 2006). Det er interessant å merke seg at både lærerstudenter og faglærere utviklet ny innsikt og også inspirasjon til å utvikle undervisningen med bakgrunn i utprøvinger. Det er tydelig at denne koblingen mellom campus og praksisarenaen bidrar til å kvalifisere for yrkesutøvelsen (Munthe & Haug, 2010), og også for videre utdanning på campus. Disse studiene innfrir også intensjonene i St.meld. 11 *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) om at de som underviser i utdanningen, «selv må forske eller være en del av et forskingsmiljø det det forskes og publiseres på områder som er relevant for studieprogrammet» (s. 76). Det er i den sammenheng interessant å merke seg at lærerutdannere forsker på egen undervisningspraksis for å videreutvikle denne.

Forskning

Norges forskningsråds program Praksis FoU, senere PRAKUT, har vært en stor satsing i den perioden tidsskriftet er utgitt. Som nevnt har tidsskriftet hatt to egne numre knyttet til dette programmet. I tillegg er det publisert artikler i de ordinære numrene, totalt 17 artikler fra dette programmet. En hovedhensikt med programmet har vært å styrke FoU-kompetansen i norske lærerutdanningsinstitusjoner, med forskningsprosjekter som både tematisk og gjennom samarbeidsrelasjoner har praksisnærhet som forutsetning. Vi har tidligere vist til at forskningen som er publisert i tidsskriftet, er praksisnær. Forskningen som ligger til grunn for artiklene i tidsskriftet, er – slik vi leser det – likevel i all hovedsak forskerinitiert. Det innebærer at det er forskerne som har bestemt tema eller fokus for forskningen. Mye tyder imidlertid på at forskerne er opptatt av å få tak i profesjonsfeltets «stemmer» og å få vite mer om hvordan arbeidene på de ulike profesjonsfeltene foregår. Dette tolker vi ut fra at det er stor overvekt av intervju- og observasjonsstudier samt analyse av tekster skrevet av elever, lærere og lærerstudenter. Bare én av studiene har en kvantitativ tilnærming,

mens én kombinerer kvalitativ og kvantitativ metode. I 29 studier er intervju benyttet som eneste datainnsamlingsstrategi, mens i 13 av studiene er både observasjon og intervju tatt i bruk for å forstå mer av praksisfeltet. Tekstanalyse er grunnlaget for 12 artikler.

I noen få studier har forskeren samarbeidet med praktikere om hva som skal være utgangspunkt for arbeidet, som de da også gjennomfører i fellesskap. Dette gjelder for tre aksjonsforskningsstudier. I én av disse studiene er en masterstudent involvert i forskningen. Dette er også den eneste studien av alle de empiriske artiklene i tidsskriftet hvor en student er invitert inn i forskningsarbeidet. I St.meld. 11 *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) står det at utdanningen må involvere studentene i sitt FoU-arbeid. Studiene presentert i tidsskriftet vitner dermed om at dette skjer i liten grad. Det vi ser, er imidlertid at studentene er delaktige i intervensjoner, men ikke i selve forskningen.

Vår antakelse var at vi ville finne spor etter de ulike nasjonale satsingene som har vært gjennomført i skolen (se fotnote 2), men vi fikk i liten grad bekreftet denne antakelsen. Selv om forskerne har fulgt oppfordringen fra St.meld. 11 *Læreren – rollen og utdanningen*, (Kunnskapsdepartementet, 2009) om at utdanningen i større grad må rette sin forskning mot grunnskolen, gjenspeiler forskernes interesseområder ikke de nasjonale satsingene. Ut fra fokus og funn i artiklene er vår tolkning at forskerne i liten grad har involvert skolene i FoU-prosjekter. Av vår studie går det også frem at praksisfeltet ikke har invitert forskere til å bidra med forskningsbasert kunnskap og støtte i utviklingsprosesser innenfor de ulike satsingsområdene. Det er nødvendig for at det skal skje en endring av praksis (Timperley mfl., 2007).

Selv om det hyppigst er forskernes perspektiv som gir retning for forskningen, vitner ikke artiklene om at forskningen er et resultat av arbeid i forskergrupper. Dette er heller ikke i tråd med intensjonene i St.meld. 11 *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) der det står at den som underviser, selv må forske eller være en del av et fagmiljø der det forskes og publiseres. Dette forsterkes i Lærerløftet (2014) hvor det står at lærerutdanningene må ha gode forskingsmiljøer for å lykkes med å gi forskningsbasert utdanning, og det står videre: «Utviklingen mot at mer av forskningen organiseres i forskergrupper bør derfor fortsette» (s. 44).

I evalueringen gjort av allmennlærerutdanningen i 2006 (NOKUT, 2006) påpekes det at det er for få lærerutdannere som har forskningskompetanse. Ifølge følgegruppen for GLU (2013) er det mange viktige profesjonsrettede forskningsprosjekter på gang ved de fleste lærestedene. Det er likevel behov for tydeligere strategier for å utvikle forskning innen GLU ved alle institusjoner. Profesjonsrettet forskning må fortsatt styrkes, og det må gis mulighet til forskningssamarbeid med praksisskolene. Mye tyder på at vi er kommet et stykke videre fra NOKUTs evaluering i 2006, men det er fortsatt en vei å gå. Ekspertgruppen om lærerrollen

(2016) konkluderer også med at institusjonene fortsatt må styrke arbeidet med en forskningsbasering av utdanningene.

I en studie av samarbeidet mellom lærerutdannere og ledere og lærere i den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (2013–2017) går det også frem at lærerutdannere ikke har den nødvendige kompetansen som innebærer å forske med utgangspunkt i utviklingsprosesser (Postholm, 2016). Ifølge Postholm og Moen (2009) kan forskeren forske *i, med* og *på* praksissituasjoner. Det innebærer at forskeren har tre hatter på samtidig. Han eller hun støtter utviklingsarbeidet og er dermed *i* arbeidet med praktikerne (primærsirkelen, se figur 1). Forskeren reflekterer også *med* praktikerne rundt utviklingsprosessene (sekundærsirkelen), samt at han eller hun forsker *på* disse prosessene (fra forskerplataet). Av FoU-modellen fremgår det at forskerrollen i et FoU-arbeid er kompleks, og at det derfor er krevende for forskeren å være bevisst på hvilken hatt han eller hun bør ha på underveis i utviklingsprosessene. Med utgangspunkt i datagrunnlaget for vår studie kan vi hevde at det er behov for forskningskompetanse, men at klassisk forskerkompetanse, som eksempelvis tradisjonell kvalitativ forskning, ikke er tilstrekkelig i et FoU-arbeid. Da trengs det en kompetanse som binder sammen F-en og U-en i FoU-arbeidet.

Avsluttende refleksjoner

Innledningsvis skrev vi at forskningsfunn kan være nyttig for utvikling av praksisfeltet og fungere som tankeredskap for utvikling i profesjonsfeltet (Gudmundsdottir, 2001). Forskningen har på den måten en nytteverdi. Wardekker (2000) skriver at forskere ofte har vært lærere eller ledere i det profesjonsfeltet som de forsker i, og at de dermed også har kunnskap og erfaringer som de tar med seg inn i forskningen. Han spør om det er etisk forsvarlig at de som kjenner feltet godt, ikke bidrar med sin kunnskap til feltet i løpet av forskningsprosessen. Wardekkers teoretiske fundament er innenfor KHAT hvor intensjonen er å utvikle praksis mens forskningen pågår. Dette krever en forskningstilnærming som nettopp bringer sammen F-en og U-en.

En slik forskningskompetanse vil forskere i lærerutdanningene ha god nytte av når de skal veilede fremtidige masterstudenter. Fra 2017 starter alle grunnskolelærerstudenter i et masterløp som skal ende i en masteroppgave som «bør ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til praksis i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 57). Målsettingen med masterutdanning for lærere er at de skal bli enda bedre lærere. De skal få en større innsikt i forsknings- og utviklingsarbeid, og slik vil utdanningen bidra til en ytterligere styrking av en kunnskapsbasert yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2014). Med en FoU-kompetanse vil de også kunne rette et forskerblikk på egen praksis for kontinuerlig å kunne utvikle denne.

Målsettingen med *Tidsskriftet FoU i praksis* er å presentere artikler som kan bidra til forsknings- og utviklingsarbeid. Forskningen som vi har oppsummert, begrenser seg til den som har lyktes i publiseringsprosessen i tidsskriftet. Den er derfor ikke representativ for alle forskningsfunn formidlet i forskningsartikler som tidsskriftet mottar. Tidsskriftet er dessuten bare én av mange publiseringskanaler for forskning knyttet til profesjonsfeltet. Vi håper likevel at denne gjennomgangen av artiklene i tidsskriftet kan gi en innsikt i forskningen som har pågått i feltet, og at vår tekst kan fungere som et tankeredskap for fremtidig forskning. Vi avrunder dermed med fortsatt å ønske artikler som omhandler praksis på alle nivå og områder i utdanningssystemet, velkommen til tidsskriftet.

Noter

- 1 I tillegg til artikkelforfatterne: professor Torill Moen. Artikkelforfatterne har vært redaktører i tidsskriftet fra det ble etablert, og de er det fortsatt.
- 2 Det har vært mange nasjonale satsinger fra Utdanningsdirektoratet i den perioden tidsskriftet er utgitt: «Gi rom for lesing!» (2003–2007), «Lærende nettverk» (2004–2009), «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» (2006–2010), «Bedre vurderingspraksis» (2007–2009), «Kompetanse for kvalitet» (2009–2012), «Bedre læringsmiljø» (2009–2014), «Kommune- og skoleutviklingsprogrammet» (2010–2012), «Ny Giv» (2010–2013), «Vurdering for læring» (2010–2014), «Lesesatsingen» (2010–2014), «Veilederkorps» (2010–), «Kompetanse for kvalitet» (2012–2015), «Ungdomstrinn i utvikling» (2013–2017), «Kompetanse for mangfold» (2013–2017) «Kompetanse for kvalitet» (2016–2025).
- 3 Alle artiklene i tidsskriftet er nummerert (se vedlegg 1), og i presentasjonen refererer vi til de enkelte artikler som vi tar utgangspunkt i.

Litteratur

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Stortingsmelding 6. En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. (2012–2013). Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. London: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: what matters? *Educational leadership*, 66(5), 46–53.

- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2013). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Lastet ned 10. mai 2016 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Ekspertgruppa for lærerutdanning. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elden, M. & Levin, M. (1993). Cogenerative learning: Bringing participation into action research. I: W.F. Whyte (red.), *Participatory action research* (s. 127–142). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærerprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærerutdanningane*. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr 3.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, (18)8, 4–10, doi: 10.3102/0013189X018008004
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative Research in School Practice. I: V. Richardson (red.), *Fourth Handbook for Research on Teaching* (s. 226–240). New York: Macmillan.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 1-3*, Lovdata. Oslo. Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1. Lastet ned 14. november, 2016.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Stortingsmelding 11 *Læreren – rollen og utdanningen* (2008–2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Melding til Stortinget, 28, Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. I: T.M. Newcomb & E.E. Hartley (red.), *Readings in social psychology* (s. 330–344). New York: Holt.
- Marzano, R.J. (2009). *Classroom management that works – research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Moksnes, U.K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G. & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339–357.

- Munthe, E. & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Norsk Pedagogisk institutt*, 3(94), 188–202.
- NOKUT (2006). *Evaluerings av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra ekstern komité*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M.B. (2008a). The Start-Up Phase in a Research and Development Work Project: A Foundation for Development. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 575–584.
- Postholm, M.B. (2008b). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
- Postholm, M.B. (2016). Collaboration between Teacher Educators and Schools to enhance Development. *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2016.1225717.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. En innføringsbok i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Säljö, R. (1995). Mental and Physical Artifacts in Cognitive Practices. I: P. Reimann & H. Spada (red.), *Learning in Humans Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science* (s. 83–96). New York: Pergamon.
- Säljö, R. (1999). Learning as the use of Tools. A Sociocultural Perspective on the Human-Technology Link. I: K. Littleton & P. Light (red.), *Learning with Computers. Analysing Productive Interaction* (s. 144–161). New York: Routledge.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Lastet ned 9. juni 2011 fra http://www.education-counts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf
- Toikka, K., Engeström, Y. Nerros. L. (1985). Entwickelnde Arbeitsforschung [Development work research]. *Forum Kritische Psychologie*, 15, 5–41.
- Utdanningsdirektoratet (2015). Tilsetting og kompetansekrav. Lastet ned 07-02.2017 på <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>
- Vygotsky, L.S. (2000). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Wardekker, W. (2000). Criteria for the Quality of Inquiry. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 259–272.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ten years with *Tidsskriftet FoU i praksis*: Focus, findings and research

The article presents a review of articles published in the journal Tidsskriftet FoU i praksis since it was established in 2007 and until the end of 2016. The purpose of the study was to get an overview of the articles published in the journal and examine if the studies they present have met the expectations of the journal. The problem formulation that frames the study was the following: What has research published in the journal contributed to the profession? In the article we first outline our understanding of R&D work. To develop answers to the research question we have used the constant comparative method of analyses. Findings show that the research covers levels from kindergarten to higher education, and that the research focuses on various themes within each educational level. The findings are presented for each level followed by a discussion. The article also presents the methods used in the studies that the articles build on. The conclusion is that the research is initiated mainly by researchers. A limitation of our study is that the research presented is research that has succeeded in the publication process in the journal, and the review is therefore not representative for all the articles that the journal receives. The article ends with a concluding reflection on the contribution of the review of the articles in the journal.

Keywords: research and development work, cultural-historical activity theory, empirical research, constant comparative method of analyses, various educational levels

Vedlegg 1

Tidsskriftet FoU i praksis, 2007, nr. 1

- 1) **Er det å forske på praksis viktig for praksisfeltet?**
Peder Haug
- 2) **Utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt**
Tove Steen-Olsen og Astrid Grude Eikseth
- 3) **«Ansvar for egen læring» i norsk skole**
Kitt Margaret Lyngsnes
- 4) **Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskriving kan utgjøre en forskjell**
Kristian Firing

Tidsskriftet FoU i praksis, 2007, nr. 2

- 5) **IKT – nye muligheter for interaksjon i aksjonsforskning?**
Aslaug Grov Almås og Torbjørn Lund
- 6) **Hjemløs kunnskap**
Marit Rismark og Jorun M. Stenøien
- 7) **Kvalitet i utdanning – fra fag til politikk?**
Gustav E. Karlsen
- 8) **Praksisfeltet som læringsarena – for hvem? Hva kan vi som faglærere lære av studenters refleksjoner etter GLSM-praksis?**
Solveig Methi og Anne-Lise Wie

Tidsskriftet FoU i praksis, 2008, nr. 1

- 9) **Minoritet møter majoritet. Tospråklige kollegaer i skolen**
Anne Bonnevie Lund

- 10) **Dialoger og posisjoneringer – felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerlevant forskning**
Jon Smidt
- 11) **Tilpasset opplæring og læring i en elevbedrift**
Helg Fottland
- 12) **Lærer og elev i praksisnær opplæring**
Marit Rismark og Astrid M. Sølvberg

Tidsskriftet FoU i praksis, 2008, nr. 2

- 13) **Elevrådet som politisk oppseding**
Kjetil Børhaug
- 14) **Å sette normalitet på prøve i arbeid med minoritetsforeldre og barn**
Aslaug Andreassen Becher
- 15) **Kva sanningar finn vi om praksisopplæring i førskulelærerutdanninga?**
Liv Torunn Grindheim og Randi Moe
- 16) **Leserposisjoner og læreboktekster**
Bente Aamotsbakken

Tidsskriftet FoU i praksis, 2009, nr. 1

- 17) **«Hvordan skal jeg [...] utvikle meg selv?» En studie av nyutdannede lærere i deres første yrkesår**
Gunnar Engvik
- 18) **Utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis – samarbeid mellom teori og praksis**
Berit Bae
- 19) **Fra ikke-skolske tekstpraksiser til norskfaglig tekstkompetanse – SMS og chat som del av norskfagets tekstkorpus**
Harald Morten Iversen og Hildegunn Otnes
- 20) **Fra «kritt og kateter» til øvingsarbeid. Undervisningsformer i den videregående skolen**
May-Britt Waale

Tidsskriftet FoU i praksis, 2009, nr. 2

- 21) **Sosiokulturelle perspektiver på samtalen som læringsarena – spørsmål som inviterer barn til språklig deltakelse**
Liv Gjems

- 22) **Barnehagen – en inkluderende fellesarena? Om minoritetsspråklige barn i barnehagen**
Mette Nygård og Tora Korsvold
- 23) **Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen?**
Marit Holm Hopperstad, Marit Semundseth og Rutt Trøite Lorentzen
- 24) **Utsatte elevers skolekarriere: Forhandlinger om identitetsbeskrivelser**
Kari Berg

Tidsskriftet FoU i praksis, 2010, nr. 1

- 25) **Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse**
Aud Berggraf Sæbø
- 26) **Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak?**
Kjell-Arne Solli
- 27) **Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy**
Torbjørn Lund, Lars Aage Rotvold, Siw Skrøvset, Else Stjernstrøm og Tom Tiller
- 28) **Nærhet og distanse: Elevers lesing i RLE på 8. årstrinn**
Bente Aamotsbakken og Geir Winje

Tidsskriftet FoU i praksis, 2010, nr. 2

- 29) **Medverknad for born i barnehagen – meir påverknad?**
Kjetil Børhaug
- 30) **Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – elevane si stemme**
Ann Karin Sandal og Kari Smith
- 31) **«Å kunne lese» – en grunnleggende «ferdighet» av betydning for læreres læring**
Marit Honerød Hoveid
- 32) **Mentorvirksomhet og kollektive læringsprosesser**
Ann Sofi Larsen

Tidsskriftet FoU i praksis, 2010, nr. 3 (temanummer)

- 33) **Teaching Better Mathematics: What, how and why?**
Barbara Jaworski
- 34) **Elevers utforskninger i matematikksamtaler i klassen**
Øyvind Jacobsen Bjørkås og Tone Bulien
- 35) **Læringsfellesskap og inquiry for matematikkundervisning**
Martin Carlsen og Anne Berit Fuglestad

- 36) **Utvikling av matematikklærerkompetansen hos studenter i allmennlærerutdanning**
Ole Enge og Anita Valenta
- 37) **Trenger en å spørre for å være spørrende?**
Marit Johnsen-Høines og Helle Alrø

Tidsskriftet FoU i praksis, 2011, nr. 1

- 38) **Identity in situation: Differences between police and military**
Kristian Firing, Ragnheidur Karlsdottir and Jon Christian Laberg
- 39) **Skolebaserte fellesskap for læring og forskning**
Tony Burner
- 40) **Praksissamtalens sårbarhet**
Marit Johnsen-Høines
- 41) **Julia Kristeva, sårbarhetens politikk og spesialpedagogikkens rolle i den norske skole**
Berit H. Johnsen

Tidsskriftet FoU i praksis, 2011, nr. 2

- 42) **Overgang fra design til implementering av matematiske oppgaver i undervisning: å utvikle innsikt i samarbeidet mellom forskere og lærere**
Claire Vaugelade Berg
- 43) **Diskurser om skikkethetsvurdering i lærerutdanningene**
Elisabeth Brun og Nina Carson
- 44) **Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering?**
Kjetil Børhaug
- 45) **Orakel, møteplass eller læringsfellesskap? Samtaler om bruk av det nettbaserte veiledningstilbudet Lærerforum**
Øystein Lund

Tidsskriftet FoU i praksis, 2012, nr. 1

- 46) **Å prøve ut sin stemme – gruppeveiledning med nyutdannede lærere i videregående skole**
Rachel Jakhelln
- 47) **Å være satt under påtale som funksjonshemmet**
Mirjam Harkestad Olsen

- 48) «36 er et oddetall» – Aspekter ved undervisningskunnskap i matematikk på barnetrinnet
Ida Heiberg Solem og Ellen Konstanse Hovik
- 49) Lærerutdanneren som modell: Hvordan forbedre egne forelesninger gjennom aksjonsforskning?
Marit Ulvik og Kari Krüger

Tidsskriftet FoU i praksis, 2012, nr. 2

- 50) Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse
Kari Fjell og Bodil Stokke Olaussen
- 51) Læreren og elevenes lærings- og arbeidsvaner
Per E. Garmannslund
- 52) Skriveglede og tilpasset opplæring – et norskdidaktisk opplegg på mellomtrinnet
Kitt Lyngsnes og Brit Arna Susegg
- 53) Å få tak i elevers begrepsforståelse – en viktig del av lærerarbeid, en utfordring for lærerstudenten
Vivi Nilssen og Ingeborg Ristesund

Tidsskriftet FoU i praksis, 2013, nr. 1 (temanummer)

- 54) Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen
David Lansing Cameron og Anne Dorthe Tveit
- 55) Samarbeid om kunnskapskonstruksjon mellom barn og førskulelærere i barnehagen
Liv Gjems
- 56) Frå assistent til nyutdanna førskulelærer
Gerd Sylvi Steinnes

Tidsskriftet FoU i praksis, 2013, nr. 2

- 57) Hva forteller fire barn om egen kunnskap i overgangen fra barnehage til skole?
Marit Semundseth
- 58) 'Self' and 'Other' in meaningful interaction: using fiction to develop intercultural competence in the English classroom
Hild Elisabeth Hoff

- 59) **Loggskriving i praksis – ei vandring mellom fire perspektiver**
Torunn Klemp
- 60) **Førskolelærerstudenter utforsker forståelse av teori i praksis**
Kristin Rydjord Tholin
- 61) **Videreutdanning i yrkesfaglige programfag: Læreres opplevelser av studiets betydning for egen læring og yrkesutøvelsen i skolen**
May Britt Postholm og Klara Rokkones

Tidsskriftet FoU i praksis, 2013, nr. 3

- 62) **«Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»
Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet**
Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug
- 63) **«Rulle rulle»: Toåringers meningsskaping med tredimensjonale konstruksjoner i papir**
Marit Holm Hopperstad
- 64) **Hvordan organiseres kroppsøvfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt?**
Anne Torhild Klomsten
- 65) **Korleis gjere det vanskelege mindre vanskeleg, og det utydelege meir tydeleg? Kvalifisering av rettleiarar for nyutdanna lærarar – med fokus på samtalerettleiing**
Ingrid Fossøy
- 66) **«Jeg vil, jeg vil, men hva skal til?» Kvalitativ studie av frafall på yrkesfag**
Elisabet T. Skogseid, Ernst Martin Skogseid og Velibor Bobo Kovač

Tidsskriftet FoU i praksis, 2014, nr. 1

- 67) **Organisering og tilrettelegging for kulturelt anerkjennende praksiser: Et forsøk på å bedre skolesituasjonen for barn av taterslekt**
Anne Bonnevie Lund
- 68) **Learning for leadership: leadership challenges and learning outcomes in the national school leadership program**
Kjell Atle Halvorsen and Siw Skrøvset
- 69) **Intensitet og involvering i kroppsøving**
Vidar Hammer Brattli, Knut Lyng Hansen, Magne Johan Steiro og Jørgen Ingebrigtsen
- 70) **Skjuleteknikk i kroppsøving**
Per Magnus Hagen, Ola Aune og Idar Lyngstad

Tidsskriftet FoU i praksis, 2014, nr. 2

- 71) **Lærardiskursen om elevmangfold**
Inger Karin Auestad
- 72) **Student Teachers' Tool Orientation During Internships**
Jan Arvid Haugan
- 73) **Høytidsmarkering i barnehagen**
Kari Krogstad
- 74) **Ny som praksislærer – motivasjon, inspirasjon og frustrasjon**
Vivi Nilssen
- 75) **Hvordan læreren som klasseleder kan fremme læring i prosjektarbeid**
May Britt Postholm

Tidsskriftet FoU i praksis, 2015, nr. 1

- 76) **Norskklæres innflytelse på elevers motivasjon, selvdisiplin, innsats og norskprestasjon: empiriske sammenhenger hos vg1-elever**
Per E. Garmannslund, Eyvind Elstad og Knut-Andreas Christophersen
- 77) **Rektors handlingsrom etter skolevurdering**
Bjart Grutle
- 78) **Lærerstudenters tingliggjøring av elevers prestasjoner**
Reidar Mosvold
- 79) **Om å (ut)danne lærere**
Marit Ulvik

Tidsskriftet FoU i praksis, 2015, nr. 2

- 80) **Å skriva seg inn i eit profesjonsfellesskap**
Ingvil Brügger Budal
- 81) **Utfordringer i arbeidet – slik erfarne barnehagelærere, lærere og helse- og sosialarbeidere ser det**
Hilde Larsen Damsgaard, Kjersti Røsvik, Inger Therese Øvrum
- 82) **Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse?**
Monica Holm Larsen, Bjørg Christiansen
- 83) **Dynamisk kartlegging av elever med særskilte behov i matematikk – muligheter og utfordringer**
Heidi Kristin Holmen
- 84) **Studenters holdninger til kulturelt mangfold og deres utvikling av kritisk refleksjon**
Marit Kanstad

- 85) Mye idrett – noe refleksjon – svak kobling: En dokumentanalyse av 30 studiepoeng kroppsøving i grunnskolelærerutdanning 1.–7. trinn**
Kjersti Mordal Moen og Ingrid Frenning

Tidsskriftet FoU i praksis, 2016, nr. 1

- 86) Nasjonale prøver i lesing – eit godt mål på leseferdigheit?**
Odin Fauskevåg
- 87) Gården som en av skolens dannels- og læringsarenaer**
Gerd Grimsæth
- 88) Tilrettelegging for fysisk aktivitet i skolefritidsordningen i Oslo**
Knut Løndal, Siv Lund og Carl-Henrik Bergsjø
- 89) Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole**
Anne Torhild Klomsten

Tidsskriftet FoU i praksis, 2016, nr. 2

- 90) Før skolen begynner. Seks steinerpedagogers syn på pedagogisk arbeid med 5-åringer i steinerbarnehagen**
Renate Krämer Østergaard
- 91) Å studere elevers læring gjennom fokuselev**
Torunn Klemp og Audhild Nedberg
- 92) Læreres møte med elever i yrkesopplæringens fellesfag**
Marit Lindset, Marit Rismark og Kitt Lyngsnes