

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn / kandidatnr.: Marieke Fernande Scherjon

Studentnr: 060457 Kandidatnr: 6

SOL ute, SOL inne, SOL i hjertet, SOL i sinnet?

En kvalitativ studie av implementeringsprosesser i skoler som har
institusjonalisert SOL som et verktøy for tilpasset leseopplæring

Dato: 13.11.2019

Totalt antall sider: 74

MASTEROPPGAVE

SOL ute, SOL inne, SOL i hjertet, SOL i sinnet?

En kvalitativ studie av implementeringsprosesser i skoler som har institusjonalisert SOL som et verktøy for tilpasset leseopplæring

Marieke Fernande Scherjon

Levanger, 13.november 2019

Masteroppgave i Tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk

Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag i Levanger

Veileder: Ole Petter Vestheim

Forord

Barns leseutvikling har engasjert meg helt siden jeg var nyutdannet logoped for snart 20 år siden. Å være med på å skape gode betingelser for barns leseutvikling og hjelpe barn med lesevansker, har vært en spennende og engasjerende del av min jobb. Som ansatt i PPT har jeg jobbet mest systemrettet med barns leseutvikling gjennom veiledning og kursing av lærere og foreldre, slik at de får bedre forutsetninger for å hjelpe elevene frem til best mulig leseferdighet. Implementering av SOL-verktøyet i min arbeidskommune for 8 år siden, ble en god mulighet til å gi lærere kompetanseheving på leseutvikling og tilpasset leseopplæring.

En stor del av min jobb i PPT er å oversette andres ideer og praksiser som et ledd i å gi råd og veilede lærere og foreldre når barn har ulike utfordringer. Dette har gjort meg nysgjerrig på hva som skal til for å lykkes med overføring og utvikling av kunnskap når praksiser og ideer settes inn i en ny kontekst, for jeg ønsker selvsagt at mine råd skal tas i bruk.

Jeg har gjennom denne masteroppgaven lært mye nytt om implementeringsprosesser som berører overføring og utvikling av kunnskap både på individnivå og organisasjonsnivå. Dette er kunnskaper jeg tar med meg videre i mitt daglige arbeid som oversetter av andres ideer og praksiser. Jeg har lært mye om forskning, noe som er nyttig i mitt daglige virke hvor jeg leser mye forskningslitteratur. Jeg håper oppgaven også kan gi noe til andre som leser den og som måtte ha interesse av implementeringsprosesser.

Jeg ønsker å takke de ti lærerne og tre rektorene som stilte opp som forskningsdeltakere. Uten deres velvillighet til å gi av sin tid, hadde ikke denne studien latt seg gjennomføre. Jeg vil også takke enhetsleder i tjenesten Barn og familie og fagleder i PPT Levanger som hele veien har vært positive til at jeg skulle gjennomføre et masterstudium og lagt til rette ved at jeg fikk bruke en god del arbeidsdager til å følge forelesninger og skrive oppgaven. Jeg er veldig takknemlig for muligheten jeg fikk til å oppdatere meg faglig med så stor grad av fordypning. Jeg vil også takke min veileder Ole Petter Vestheim som hele veien har hatt tro på prosjektet, støttet og gitt gode faglige råd. Jeg vil også takke mine to sønner på 13 og 15 år. De har ikke skjønt helt hva jeg driver med, men de har skjønt at dette prosjektet engasjerer meg og gitt meg støtte ved å spørre: «Går det bra, mamma?». Til slutt vil jeg takke min søster for å være korrekturleser, kjæresten min for å lytte interessert til mine nye oppdagelser og min mor for å vise stor interesse med mange klapp på skulderen.

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie av implementeringsprosesser i skoler som har innført SOL som et verktøy for tilpasset leseopplæring. Studien har til hensikt å bidra med kunnskap om implementeringsprosesser i utdanningsfeltet gjennom å se nærmere på utfordringer knyttet til overføring av kunnskap mellom organisasjoner og utvikling av kunnskap i organisasjoner. Datagrunnlaget er utsagn fra semistrukturerte intervjuer med tre rektorer, åtte lærere og to kommunale SOL-koordinatorer ved fem forskjellige barneskoler i en bykommune i Trøndelag. Dataanalyse med hermeneutisk tilnærming har ført frem til identifisering av tre kategorier: 1) videreformidling fra «mester» til novise, 2) læring i praksisfellesskap og 3) forankring utfordres. Funnene er tolket og drøftet i lys av utvalgte teorier med særlig vektlegging på translasjonsteori, teori om læring i praksisfellesskap og teori om organisatorisk læring. Funn viser at skolene i denne studien har tatt i bruk et stort repertoar av ulike grep for implementering, der implementeringsprosessene kjennetegnes av både «top-down» og «bottom-up» styring, samarbeid i nettverk, kunnskapsoverføring med bruk av ulike oversettelsesregler, samt kunnskapsutvikling fra individuell til organisatorisk læring.

Abstract

This qualitative study aims to provide insight into challenges concerning transfer of knowledge between organizations and knowledge development in organizations through looking into implementation processes in schools that use SOL as a tool for remedial reading instruction. The study is based on semistructured interviews with three school principals, eight teachers and two SOL-coordinators working in elementary schools in Norway. A qualitative analysis applying constant comparative method with hermeneutic approach was carried out for analysing interview data, resulting in the identification of three categories: 1) the passing on from “master” to novice, 2) communities of practice and 3) challenges concerning rooting of knowledge. The findings are interpreted and discussed within a theoretical framework emphasizing translation theory, theory concerning communities of practice and theory of organizational learning. Results indicate that implementation processes in schools participating in this study are characterized by “top-down” and “bottom-up” management, networking, knowledge transfer by use of different translation rules and knowledge development from individual to organizational learning.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Kapittel 1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Utvikling av problemstilling	6
1.3 Begrepsavklaringer	7
1.3.1 Implementeringsprosesser og institusjonalisering	7
1.3.2 Presentasjon av systematisk observasjon av lesing (SOL)	7
1.3.3 Tidlig innsats og tilpasset opplæring	9
1.4 Oppgavens disposisjon	10
Kapittel 2. Tidligere forskning på SOL	11
Kapittel 3. Teoretisk rammeverk	13
3.1 Begrunnelse for valgt teori	13
3.2 Kunnskapsoverføring mellom organisasjoner	14
3.2.1 Dominerende implementeringsdoktriner	14
3.2.2 Translasjonsteori	15
3.2.3 Translatørkompetanse	16
3.2.4 Dekontekstualisering	16
3.2.5 Kontekstualisering	19
3.2.6 Den gode translatør	20
3.2.7 Fallgruver ved implementering	21
3.2.8 Gapet mellom forskning og praksis	21
3.3 Kunnskapsutvikling i organisasjoner	22
3.3.1 Ulike perspektiver på kunnskapsutvikling	22
3.3.2 Femtrinnsmodell for organisatorisk læring	23
3.3.3 Teorier om læring i fellesskap	24

Kapittel 4. Metode	26
4.1 Vitenskapelig ståsted, design og metode	26
4.1.1 Ontologi og epistemologi	26
4.1.2 Kvalitativ forskningsmetode	27
4.1.3 Hermeneutisk tilnærming	27
4.2 Utvalget	28
4.2.1 Presentasjon av deltakerne	28
4.2.2 Utvalgskriterier	29
4.3 Datainnsamling	30
4.3.1 Semistrukturert intervju	30
4.3.2 Gjennomføring av intervju	31
4.4 Transkribering og dataanalyse	32
4.5 Kvalitet i forskningen	34
4.5.1 Min forskerrolle og studiens transparens	34
4.5.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	35
4.5.3 Etske hensyn og vurderinger	36
Kapittel 5. Funn og drøfting	37
5.1 Videreformidling fra «mester» til novise	37
5.2 Læring i praksisfellesskap	46
5.3 Forankring utfordres	52
Kapittel 6. Oppsummering og avsluttende refleksjon	57
Litteraturliste	61
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	65
Vedlegg 2: Forespørsel med informasjon og samtykkeerklæring	66
Vedlegg 3: Intervjuguide	68
Vedlegg 4: Eksempel på transkripsjon og analyse med åpen koding	70
Vedlegg 5: Aksial og selektiv koding	71
Vedlegg 6: Viktig informasjon ved innføring av SOL	73

Kapittel 1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som logoped i PPT ble jeg i 2010 invitert med inn i ei kommunal arbeidsgruppe som skulle utforme en tilråding som gjaldt felles systematisk satsing på leseopplæring. Formålet var å gi kommunens elever et best mulig utgangspunkt for god leseutvikling. Gruppen fant at verktøyet Systematisk Observasjon av Lesing (SOL) i størst grad innfridde ønsker og krav fordi det bygde på anerkjente teorier om leseutvikling og var knyttet opp mot kompetansemål for leseutvikling i læreplanverket LK06. Et av hovedmålene med SOL er å styrke elevenes leseferdighet gjennom god tilpasset opplæring som gis av kompetente lærere. I 2011 vedtok min arbeidskommune å innføre SOL som en felles satsing på leseopplæring i alle skoler. Jeg fikk et kommunalt koordinatoransvar der jeg bidro med å implementere SOL i skolene.

Undersøkelse av implementeringsprosesser er relevant for mitt arbeid. Opplæringslovens § 5-6 tydeliggjør at PPT har et dobbelt mandat (Kunnskapsdepartementet 1998). Tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det og skal hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlige behov. Mandatet innebærer at PPT skal bistå med implementering av ny kunnskap, ideer og praksis slik at lærere kan gi best mulig hjelp til elever med særlige behov.

1.2 Utvikling av problemstilling

Ifølge Røvik (2007, s. 247-248) er spørsmålet om hva som skal til for å lykkes med overføring og utvikling av kunnskap, ideer og praksis av stor interesse for både forskere og praktikere. Evne til å finne kunnskap og ideer som er relevant og tilpasse det til egen organisasjon, antas å være en meget viktig forutsetning for innovasjon, vekst og suksess. Nye ideer blir ofte vurdert ut fra hvorvidt de kan bidra til utvikling av forbedret og mer effektiv produksjon av tjenester og produkter. Røvik (2007, s. 46) hevder at litteratur om kunnskapsoverføring preges av manglende opptatthet og teoretisering av de mange utfordringer som er knyttet til overføring og implementering av ideer i nye organisatoriske kontekster. Ut fra dette vil det være interessant med studier som kan bidra med å belyse slike type utfordringer.

Denne studien har til hensikt å bidra med innsikt i og kunnskap om implementeringsprosesser i skoler i tilknytning til innføring av SOL-verktøyet der det ses nærmere på utfordringer og hvordan de håndteres. Hvis PPT, kommunalsjefer, rektorer og lærere forstår mer av prosessene som er knyttet til overføring av kunnskap mellom organisasjoner og utvikling av kunnskap i organisasjoner, tror jeg vi lettere kan lykkes med skolen som en lærende organisasjon, slik det skisseres i skolens styringsdokumenter. Studiens formål er å finne ut hvordan det tenkes og handles når skolen innfører og utvikler nye ideer og praksiser.

Studiens problemstilling er: **Hva kjennetegner implementeringsprosesser i skoler som har institusjonalisert SOL som et verktøy for tilpasset leseopplæring?**

1.3 Begrepsavklaringer

Problemstillingen inneholder begreper som trenger en avklaring. Nedenfor gjøres det rede for begrepene implementeringsprosesser, institusjonalisering, SOL og tilpasset opplæring.

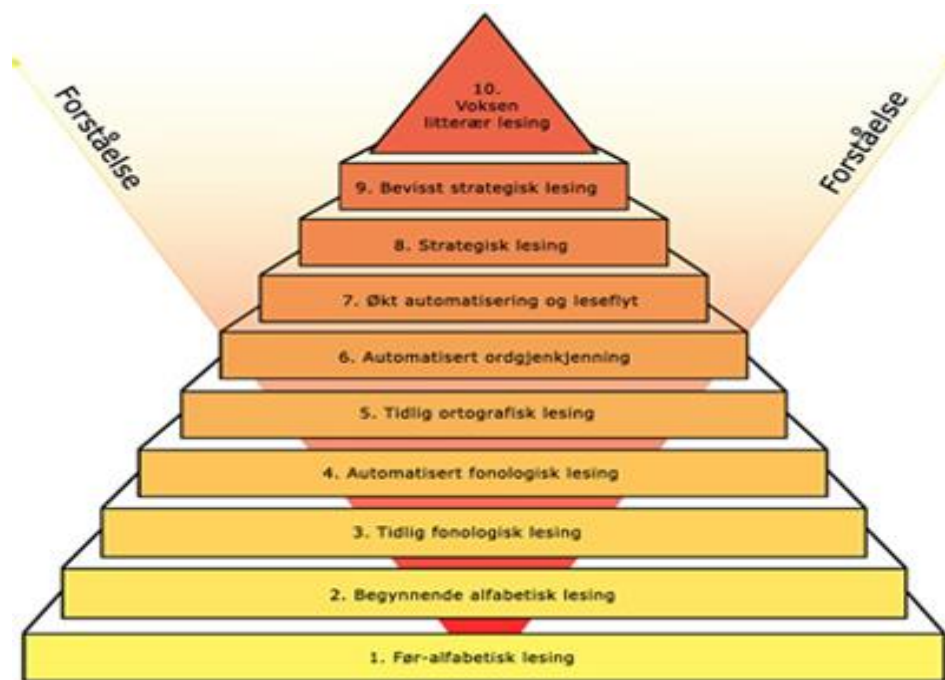
1.3.1 Implementeringsprosesser og institusjonalisering

Fullan (2005, ref. i Jahnsen 2013, s. 96) mener at prosesser som innebærer utvikling og endring av praksis er sirkulære. Fenomener påvirker hverandre og det er ofte vanskelig å skille årsak og virkning. Likevel kan det tenkes en inndeling i tre faser: 1) initieringsfasen, der man gjør seg kjent med nye ideer og praksis samt planlegger innføring, 2) implementeringsfasen, der man gjennomfører endring ved å lære opp ansatte og trener på ny praksis, 3) fase med institusjonalisering, der ny praksis blir en naturlig del av skolens måte å arbeide på. Den siste fasen tar på en måte aldri slutt, og skolene må jobbe kontinuerlig med å ta vare på investeringene fra de to første fasene (Jahnsen 2013, s. 108). Prosessene i implementeringsfasen innebærer overføring og utvikling av ny kunnskap. Dette utdypes i teorikapitlet.

1.3.2 Presentasjon av systematisk observasjon av lesing (SOL)

SOL står for Systematisk Observasjon av Lesing og ble utviklet i 2005 av en gruppe lærere i Gjesdal kommune i tett samarbeid med et spesialpedagogisk miljø ved UiS. Torleiv Høien, professor i spesialpedagogikk ved universitetet i Stavanger, deltok som faglig veileder. Formålene med SOL er: 1) å fremme kunnskap om leseutvikling blant alle lærere, 2) at

lærere skal vite hvor elevene er i sin leseutvikling, 3) at elevenes leseutvikling følges gjennom hele grunnskolen, 4) å jobbe med leseteknikk og leseforståelse i alle fag, 5) å styrke leseferdighet gjennom tidlig innsats og tilpasset leseopplæring og 6) gi presis tilbakemelding og veiledning til foreldre og elever om leseutvikling (SOL hjemmeside: sol-lesing.no).



Figur 1 Utviklingstrinn i leseavkodning og leseforståelse (SOL hjemmeside: sol-lesing.no).

Med SOL observeres leseferdighet fra 1. – 10. trinn. Lesepyramiden har 10 utviklingstrinn der hvert trinn inneholder konkrete kjennetegn på hva elevene skal mestre både når det gjelder leseferdighet og leseforståelse. Elevene blir «solet» minst to ganger i året. Soling innebærer at elevene leser en ukjent tekst høyt for lærer. Leseobservasjon gir kunnskap om hvilket trinn elevene er på i sin leseutvikling. Lærer bruker et digitalt observasjonsskjema og krysser av hvilke ferdigheter elevene mestrer ut fra måten de leser på. Til hvert utviklingstrinn følger konkrete forslag til tiltak og arbeidsmåter for hvordan jobbe med leseopplæring. SOL kan dermed ses som et todelt verktøy med en observasjonsdel og en tiltaksdel. SOL har sin teoretiske forankring i ordavkodningsmodellen til Torleiv Høien og Ingvar Lundberg (2012), leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998) og modellen The Simple View of Reading til Gough og Tunmer (1986). SOL-verktøyet har bredt om seg i Norge. I oktober 2016 var SOL kommunalt satsingsområde i 101 norske kommuner (www.sol-lesing.no).

1.3.3 Tidlig innsats og tilpasset opplæring

Som tidligere nevnt, er hovedformålet med SOL-verktøyet å styrke elevenes leseferdighet. Et virkemiddel er å gi lærerne høy kompetanse om leseutvikling, slik at de kan agere hensiktsmessig med tanke på å utvikle elevenes leseferdighet. Når lærerne vet på hvilket utviklingstrinn elevene er i sin leseutvikling, kan denne kunnskapen gjøre dem bedre i stand til å gi tilpasset leseopplæring og sette inn tiltak raskt hvis leseutvikling stagnerer eller sporer av. Hvert trinn i SOL-pyramiden inneholder en del kjennetegn på hva elevene skal mestre både når det gjelder leseferdighet og leseforståelse. Når utviklingstrinnene ses sammen med målene i læreplanverket LK06, bør elevene mestre trinn 4 mot slutten av 2.klasse, trinn 6 mot slutten av 4.klasse, trinn 7 mot slutten av 7.klasse og trinn 9 mot slutten av 10.klasse. Ved å følge elevenes leseutvikling tett med minst to «solinger» i året, der elevene leser høyt fra en ukjent tekst, vil lærer tidlig kunne oppdage om elever ikke henger med på forventet utvikling. Kjennetegnene på hvert trinn gir føringer for hva lærere bør fokusere på i sin undervisning for å imøtekomme behovene til den enkelte elev. SOL-permen inneholder forslag til tiltak og arbeidsmåter for hvordan lærere kan legge til rette for å utvikle ferdighetene på hvert trinn. Dersom en elev stagnerer eller sporer av og står i fare for å utvikle lesevansker, kan lærer tilpasse undervisninga ved å tilrettelegge for trening på ferdigheter som eleven ennå ikke mestrer.

Skolens styringsdokumenter viser at tidlig innsats og tilpasset opplæring er viktige prinsipper for norsk skole. Opplæringslovens § 1-3 *Tilpasset opplæring* (Kunnskapsdepartementet 1998) sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev.

Opplæringslovens § 1-4 *Tidlig innsats på 1. til 4.trinn* (Kunnskapsdepartementet 2018) sier skolen skal sørge for at elever på 1. til 4. årstrinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, raskt skal få egnet intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Utdanningsdirektoratet (2018) utdyper at intensiv opplæring er ment å være del av den ordinære tilpassede opplæringen. Det skal være en kortvarig og målrettet innsats for elever som har behov, slik at problemene ikke utvikler og forsterker seg videre.

Læreplanverket LK06 er inne i en fase med fagfornyning. Ny overordnet del ble fastsatt 01.09.2017 og erstatter tidligere generell del. Den beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i grunnopplæringen. I kapittel 3 *Prinsipper for skolens praksis* står det at tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig

utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Det kan være avgjørende for elevenes utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når vansker oppdages (Utdanningsdirektoratet 2018).

Kunnskapsdepartementet har nylig utarbeidet ny Stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap som legges frem 8.nov 2019. Meldingen bygger videre på Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2017) samt følger opp ekspertgrupperapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl mfl. 2018). Sistnevnte rapport foreslår en modell der nødvendig hjelp og støtte til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skal iverksettes tidlig, være tilpasset den enkelte og foregå innenfor et inkluderende fellesskap. Disse barna skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse (Nordahl mfl. 2018, s. 233). Rapporten foreslår at det etableres et pedagogisk støttesystem i alle skoler som skal sikre tidlig innsats og tilpasset opplæring i fellesskapet og at dette systemet kan bestå av ulike faggrupper (Nordahl mfl. 2018, s. 238-242).

Gjennomgang av styringsdokumenter viser at tidlig innsats og tilpasset opplæring vurderes som svært viktige prinsipper i norsk skole for at elever skal få tilfredsstillende utbytte av opplæringa, samt oppleve trivsel og mestring. Tilpasset leseopplæring inngår i generelle prinsipper om tilpasset opplæring. Spesifikt fokus for tilpasset leseopplæring er tilpasninger som angår leseferdighet og leseutvikling, noe som er ett av flere formål med SOL-verktøyet.

1.4 Oppgavens disposisjon

I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på SOL. I kapittel 3 presenteres det teoretiske grunnlaget studien bygger på. Kapitlet tar for seg kunnskapsoverføring som translasjon, ulike perspektiver på kunnskap, individuell og organisatorisk kunnskapsutvikling samt læring i praksisfellesskap. I kapittel 4 gjøres det rede for valg av metode og hvordan forskningsprosessen har forløpt. I kapittel 5 presenteres funnene som analyseres og drøftes i lys av teori og forskning. I kapittel 6 oppsummeres studien med en avsluttende refleksjon.

Kapittel 2. Tidligere forskning på SOL

Forskning på SOL-verktøyet er hittil begrenset. Det er skrevet fem masteravhandlinger som omhandler SOL. Iversen (2012) undersøkte hvordan SOL kan være et verktøy for å utarbeide, gjennomføre og evaluere et intensivt og individuelt tilpasset lesekurs for en gruppe elever på 3.trinn med forsinket leseutvikling og hvilken effekt lesekurset hadde. Iversen (2012) fant at elevene viste fremgang i posttest etter lesekurset målt med SOL leseobservasjon og andre kartleggingsprøver. Hun fant at intensivt lesekurs som tok utgangspunkt i leseobservasjon med tilpasset leseopplæring og helhetslesing som metodikk, kan være et adekvat tiltak.

Wanderås (2015) undersøkte hva fem lærere som er kurset i SOL, vektla i undervisningen for å forebygge lesevansker og hjelpe elever som ikke har forventet leseferdighet. Hun fant at de vektla fonologisk bevissthetstrening, ordautomatisering, veiledet lesing, lesekurs, bruk av læringsstrategier og tilpasset lesetekst og at tiltakene er i tråd med anbefalinger i SOL.

Sivertsen (2016) undersøkte hvilke erfaringer tre lærere gjorde seg med bruken av SOL i arbeid med elever med forsinket leseutvikling. Han fant at lærerne brukte SOL dynamisk, de tilrettela undervisning slik at elevene kunne mestre, de brukte SOL i tilbakemelding og veiledning til foreldre og de benyttet ulike pedagogiske tiltak fra SOL-verktøyet.

Lyseng (2017) undersøkte hvordan seks lærere opplevde å ta i bruk SOL. Hun fant at lærerne hadde en positiv innstilling til SOL, men alle syntes det hadde vært krevende å integrere SOL i eksisterende undervisningspraksis. Tre av seks lærere hadde endret sin leseopplæring i en mer forskningsbasert retning. Øvrige tre lærere hadde mest fokus på observasjonsdelen av SOL. Lyseng (2017) fant at visse forutsetninger bør være til stede dersom lærere skal endre praksis. Disse er god og omfattende opplæring, hjelp og støtte til utprøving, forankring i ledelsen med oppfølging, tid og ressurser til gjennomføring samt krav til at alle skal delta.

Pedersen (2018) undersøkte hvilke erfaringer tre leseveiledere hadde med å bruke SOL i arbeidet med lesesvake elever og hvilke elementer som er sentrale for at SOL skal oppleves som nyttig. Hun fant at SOL ble erfart som nyttig, fordi verktøyet førte til en sirkulær prosess med leseobservasjon, definering av mål og deretter planlegging, gjennomføring og evaluering av tilpasset undervisning. Sentrale elementer var at SOL bør ha kommunal forankring, samt tydelig og engasjert ledelse som legger til rette for systematisk arbeid gjennom leseveilederordning og faste leseplanleggingsmøter. Studien pekte også på

betydning av at leseveiledere har en spisskompetanse innenfor lesing og at de hadde klart definerte oppgaver i arbeidet med å innføre, implementere og videreutvikle SOL.

En fellesnevner for de fem nevnte studiene er at de har fokus på hvordan SOL blir brukt for å tilpasse leseundervisning. To av undersøkelsene kommer inn på forhold rundt implementering, men ingen av studiene går i dybden på implementeringsprosesser.

Melby-Lervåg (2017) hevder at effekt av tiltak er avhengig av kvaliteten på implementering. Dersom tiltak og praksis ikke blir fulgt opp av dyktige fagpersoner eller gjort etter intensjonen, vil effekten være liten. Ut fra dette kan vi si at god implementering er en forutsetning for å ta i bruk SOL etter intensjonen. Da er det interessant å undersøke hva som kjennetegner implementeringsprosesser i tilknytning til innføring av SOL, slik denne studien har til hensikt å gjøre.

Kapittel 3. Teoretisk rammeverk

3.1 Begrunnelse for valgt teori

Det er en intensjon at kompetanseutvikling i utdanningsfeltet skal føre til endring som forbedrer praksis i klasserommet og elevenes læringsbetingelser (Ertsås og Irgens 2014, s. 166). Det er også en intensjon at ideer som tas inn er forskningsbasert (Nordahl 2016; Fixsen mfl. 2009). Ifølge Røvik (2007, s. 259) har de fleste organisasjoner ambisjoner om at ideer som tas inn, også skal tas i bruk. Han mener ideene da må utformes og oversettes slik at de blir godt tilpassede verktøy som fungerer lokalt og får virkning på praksis i organisasjonen.

Det er komplekse forhold som virker inn når ideer skal oversettes og omsettes til praksis og som påvirker om ideer tas i bruk (Røvik 2007, s. 259). Så vel mislykkede som vellykkede forsøk på kunnskapsoverføring kan ofte føres tilbake til måter oversettelsesprosesser forløper på. Røvik (2007, s. 11) sin translasjonsteoretiske tilnærming legger stor vekt på at den som oversetter og overfører kunnskap må ha såkalt translatørkompetanse. Det innebærer kunnskap om kontekst det oversettes fra og til, evne til å språksette ideer og gjøre dem eksplisitt, samt bevisst bruk av regler for oversettelse (Røvik 2007, s. 325-337)

Implementering av SOL-verktøyet dreier seg om kunnskapsoverføring. SOL-veilederne på den enkelte skole og de kommunale SOL-koordinatorene fikk en translatør oppgave da de skulle oversette SOL slik at verktøyet kunne fungere lokalt på sin skole. Røvik (2007) sin translasjonsteoretiske tilnærming vil kunne belyse implementeringsprosesser som denne studien undersøker. Denne tilnærmingen kan ifølge Røvik (2015, s. 411) supplere de etablerte implementeringsdoktrinene i utdanningsfeltet, samtidig som den utfordrer disse.

Røvik (2007) sin translasjonsteoretiske tilnærming har mest fokus på kunnskapsoverføring. For å få et mer helhetlig bilde på hva implementeringsprosesser i denne studien dreier seg om, fant jeg at Irgens (2007, s. 49-57) sin femtrinnsmodell for læringsprosessen er hensiktsmessig og vil kunne utfylle Røvik (2007) sin translasjonsteori. Modellen tar opp i seg at implementering også handler om kunnskapsutvikling, ikke bare kunnskapsoverføring. Modellen legger vekt på at både individer og organisasjoner lærer.

Både Røvik (2007) og Irgens (2007) fokuserer på at det er kunnskap som skal implementeres. For å belyse kjennetegn ved implementeringsprosesser, fant jeg det hensiktsmessig å bruke

Hislop (2009, ref. i Gotvassli 2015, s. 27) sin beskrivelse av hva kunnskap er og hvordan den kan utvikles og spres. Irgens (2007) påpeker at læring i arbeidslivet ofte skjer i samspill med andre og at læringen da er sosial. Teorier om læring i fellesskap kan utdype denne formen for sosial læring, blant annet Wenger (1998) sin teori om læring i praksisfellesskap.

Fixsen, Blase, Naom og Wallace (2009) hevder at veien fra forskning til praksis ofte er lang og kronglete. De mener veien kan bli kortere og mer effektiv med god implementering. Det innebærer blant annet kunnskapsoverføring med god oversettelse og kunnskapsutvikling med mulighet for å øve og lære i fellesskap. Deres syn tar dermed opp i seg både Røvik (2007) og Irgens (2007) sin forståelse av implementeringsprosesser.

3.2 Kunnskapsoverføring mellom organisasjoner

3.2.1 Dominerende implementeringsdoktriner

Det norske utdanningsfeltet har ifølge Røvik (2015, s.411) vært dominert av tre doktriner om implementering: 1) Hierarkidoktrinen, 2) Profesjonsdoktrinen og 3) Nettverksdoktrinen. Fullan (2001, ref. i Jahnsen 2013, s. 97) bruker begrepene «top-down» og «bottom-up» om implementeringsprosesser med ulikt utspring. Hierarkidoktrinen kan sies å være forbundet med «top-down» styring. Reformideer implementeres fra toppen av virksomheten av en ledelse med tilstrekkelig makt og autoritet til å sikre at ansatte lojalt iverksetter ideene. Ledelsen planlegger, styrer og kontrollerer prosessen i stor grad. Profesjonsdoktrinen kan sies å være forbundet med «bottom-up» styring. De ansatte involveres sterkt i prosessen med implementering, noe som vil skape større legitimitet og forankring til prosessene. Tanken bak profesjonsdoktrinen er at lærerne vet best hvor skoen trykker i skolen og hva slags behov de har for nye ideer og praksiser. Nettverksdoktrinen handler om samarbeid i nettverk og kretser rundt fire antakelser om vellykket implementering: 1) at ulike kompetanse hos deltakerne er en styrke, 2) at deltakerne må ha kapasitet til å fokusere på implementeringsarbeidet, 3) at deltakerne lærer av hverandre og kan korrigere kursen underveis og 4) at deltakerne motiveres av å løse oppgaver sammen fordi samarbeid utløser skaperkraft (Røvik 2015, s. 413-414). I kapittel 5 går det nærmere inn på hvordan disse doktrinene kan ha påvirket implementeringsprosesser i skoler som har tatt i bruk SOL.

3.2.2 Translasjonsteori

Røvik (2007, s. 247-259) har utviklet en versjon av translasjonsteori som gjør det mulig å forstå hvordan ideer kan overføres mellom organisasjoner og nedfelles som ny praksis i den mottakende organisasjonen. Han hevder at det som spres og overføres er representasjoner av kunnskap, praksiser og ideer. Overføring og implementering må ses på som noe langt mer enn transport. Kunnskapsoverføring handler om translasjon (oversettelse), der ideer og praksiser blir tolket, tydeliggjort og refortolket når de kommer inn i nye kontekster. Ideer og praksiser kan gjennomgå ulike former for transformasjon på sin reisevei inn i en ny kontekst ved at de kopieres, adderes, fratrekkes og/eller omvandles.

Translasjonsteoretisk tilnærming har sitt utspring i translasjonsstudier som selvstendig akademisk disiplin mot slutten av 1970-årene. Opprinnelig var «translation studies» avgrenset til å studere oversettelser av språk. Siden 1990-tallet har translasjonsstudier blitt et eget tverrvitenskapelig forskningsfelt som også berører andre fagdisipliner. I prinsippet kan alle former for sosial kommunikasjon og ytringer forstås og studeres som translasjon, deriblant kunnskapsoverføring mellom organisasjoner (Røvik 2007, s. 250-255).

Den translasjonsteoretiske tilnærmingen har til hensikt at man bedre skal kunne forstå og håndtere kunnskapsoverførings- og implementeringsprosesser i utdanningsfeltet (Røvik 2015, s. 411). Tilnærmingen kan relateres til de tre dominerende doktrinene om implementering, redegjort for i forrige avsnitt. Røvik (2015, s. 414) mener den translasjonsteoretiske tilnærmingen har potensial til å etableres som en alternativ doktrine for implementering, som dels utfordrer og dels supplerer de tre etablerte doktrinene. Det er ifølge Røvik (2015, s. 414-416) fruktbart å se de ulike doktrinene som komplementære tilnærminger og at man kan dra veksler på dem alle. Organisasjoner som bruker flere tilnærminger, får et større repertoar av grep i implementeringsprosesser enn om de skulle holde seg til en doktrine alene.

Translasjonsteoretisk tilnærming inneholder både en forståelsesmodell og en handlingsmodell (Røvik 2015, s. 414-415). Forståelsesmodellen er tuftet på at implementering dreier seg om oversettelse av kunnskap, praksiser og ideer mellom og innenfor ulike organisatoriske kontekster. Utfallet av slike prosesser avhenger blant annet av hvordan det oversettes. For å skape gode oversettelser trengs det translatørkompetanse.

Aktørene som er involvert i implementeringsprosesser bør inneha den nødvendige kompetansen som skal til for en vellykket oversettelse og kunnskapsoverføring. Hvis man mislykkes med implementering, vil det ut fra dette perspektivet kunne forklares som resultat av svak translatørkompetanse. Forståelsesmodellen påvirker i sin tur handlingsmodellen. Den dreier seg om at det må utvikles god translatørkompetanse for å få gode oversettelser.

3.2.3 Translatørkompetanse

Ifølge Røvik (2007, s. 319-337) innehar en god translatør fire typer kunnskaper og ferdigheter: 1) kunnskap om konteksten det oversettes fra, 2) kunnskap om konteksten det oversettes til, 3) evne til å språksette kunnskap ved å lage en dekkende idemessig representasjon av en vellykket ide eller praksis og 4) bevissthet om hvilke oversettelsesregler som er mest formålstjenlig å ta i bruk ut fra gitte betingelser. Med oversettelsesregler menes de grep som gjøres for å lage en lokal versjon, slik at nye ideer og praksiser tilpasses sin nye lokale kontekst (Røvik 2007, s. 305-308). I det følgende går det nærmere inn på hver av de fire komponentene som utgjør translatørkompetanse.

3.2.4 Dekontekstualisering

Kunnskapsoverføring omfatter både dekontekstualisering, at en ide blir tatt ut av sin opprinnelige sammenheng, og kontekstualisering, at en ide blir satt inn i en ny sammenheng (Røvik 2007, s. 247). Tradisjonell oversettelse fra ett språk til et annet blir nesten alltid gjennomført av en og samme person. De som henter eller bringer ut organisasjonsideer og dekontekstualiserer dem, er imidlertid ofte andre personer enn de som etterpå skal sette ideene inn i en ny kontekst og kontekstualisere dem (Røvik 2007, s.260). Det kan skilles mellom uthentere og utbringere (Røvik 2007, s. 265-271). Uthentere er aktører som befinner seg utenfor organisasjonen der den aktuelle praksisen er lokalisert. De skal dermed oversette og overføre en praksis de ikke selv har inngående kjennskap til. Et eksempel på uthenting kan være et bedriftsbesøk der de besøkende blir oppmerksom på en godt fungerende praksis. Fra tidlig 1990-tall har det vokst frem systematiske teknikker for å identifisere og overføre gode praksiser, såkalt «beste praksis» og «benchmarking» (Røvik 2007, s. 266). Utbringere er, i motsetning til uthentere, aktører med erfaring fra en bestemt praksis i egen organisasjon og som formidler praksisen på arenaer utenfor organisasjonen. Det kan for eksempel gjøres gjennom foredrag og presentasjoner. Ifølge Røvik (2007) har

utbringere fordelene med å kjenne praksisen fra innsiden, noe som gir ganske gode betingelser for å lage en idemessig representasjon. SOL-utviklerne kan betraktes som utbringere, noe som beskrives nærmere i kapittel 5.

Prosessen med dekontekstualisering består ofte av to hovedfaser, henholdsvis 1) løsrivelse og 2) pakking (Røvik 2007, s. 261). Løsrivelse skjer når en konkret praksis i en organisasjon forklares med ord, at den språksettes. Ved pakking vil en ide omformes slik at den blir mindre kontekstavhengig og dermed lettere å overføre. Når det gjelder løsrivelse, er det ifølge Røvik (2007, s. 262-265) primært tre trekk ved en praksis som antas å påvirke hvor lett det er å oversette den. Disse trekkene er 1) eksplisitet, 2) kompleksitet og 3) innveddhet. Med eksplisitet menes i hvilken grad praksisen er språkliggjort og kan kommuniseres ut. Her er det relevant å skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap er ifølge Polanyi (1966, ref. i Røvik 2007, s. 263) personlig og kontekstavhengig og derfor vanskelig å formalisere og kommunisere. Taus kunnskap er gjerne erfaringsbasert (Lam 2000, ref. i Røvik 2007, s. 263). Variabelen eksplisitt/taus kunnskap får mye oppmerksomhet i forskningslitteratur. Det skyldes nok at den blir oppfattet som avgjørende for evnen organisasjoner har til å fornye seg (Røvik 2007, s. 263). Spiren til suksessfylt innovasjon og nyutvikling kan ligge nettopp i den tause kunnskapen (Hansen 1999; Nonaka og Takeuchi 1995, ref. i Røvik 2007, s. 263). Oversetterens oppgave blir å språksette praksisen og gjøre den tause kunnskapen eksplisitt og kommuniserbar. Den andre faktoren som påvirker oversettbarhet, er hvor kompleks en praksis er. Dersom det er en klar årsak-virkningssammenheng bak en suksess man ønsker å etterligne, er praksisen ikke fullt så kompleks og dermed lettere å oversette (Lippmann og Rumelt 1982, ref. i Røvik 2007, s. 264). Mindre kompleksitet får man også dersom praksisen har enkel teknologi (Lillrank 1995, ref. i Røvik 2007, s. 264). Innveddhet er den tredje faktoren som påvirker oversettbarhet av en praksis. Jo mer innvedd en praksis er i sin organisatoriske kontekst, desto vanskeligere er det å oversette og overføre den. Det skyldes at det vil være problematisk å gjenskape de kontekstspesifikke betingelsene på andre steder (Kogut og Zander 1992; Hebrat et al. 2005, ref. i Røvik 2007, s. 265). I utdanningsfeltet vil grad av innveddhet kunne påvirkes av rammebetingelser som er unik for den enkelte skole og som dermed ikke lar seg overføre, deriblant skolens lokaler, geografisk beliggenhet, ansatte, elever, økonomi, skolekultur, ledelse og lignede.

Utbringere har, som tidligere nevnt, fordelene med at de kjenner praksisen fra innsiden. Men det er ikke en tilstrekkelig betingelse for at praksisen skal bli overførbart til en ny kontekst. Røvik (2007, s. 261) påpeker at en vellykket overføring også hviler på utbringernes evne til å lage en god idemessig representasjon av praksisen gjennom løsrivelse og pakking (dekontekstualisering) og at de må ha evne til å formidle praksisen på en god måte til ulike grupper av eksterne mottakere. Utbringere bør dessuten ha en del kunnskap om organisasjonen som praksisen skal overføres til. Røvik (2007, s. 271-292) fant gjennom en studie at utbringere ofte tilpasser sine presentasjoner i forhold til mottakere av budskapet. Når utbringer opptrer på en arena som er ganske fjern i forhold til opprinnelige kontekst for praksisen, blir versjonen mer abstrakt. Når utbringer opptrer på en arena innenfor samme sektor, blir innholdet i oversettelsene mer detaljert og konkret, og følgelig mer representativ. Slike tilpasninger kan ses på som en form for pakking der ideer omformes for at de lettere skal kunne overføres til den nye konteksten. Når det gjelder overføring av SOL, opptrådte SOL-utviklerne på en arena innenfor samme sektor, henholdsvis skolesektoren. Oversettelsen av SOL kan sies å være både detaljert og konkret, noe som passer inn med det Røvik (2007, s. 271-292) fant om oversettelser som gjøres mellom like arenaer.

I den nevnte studien ble et utvalg av 12 utbringere fra ulike typer organisasjoner intervjuet (Røvik 2007, s. 271-292). De representerte både private bedrifter og offentlige virksomheter. Forskerne studerte de praksiser utbringerne forsøkte å formidle. De ønsket blant annet å finne ut hva som kjennetegner utbringere, hva slags kunnskap de har om egen organisasjon og den praksis de oversetter og hva deres translatørkompetanse består i. Forskerne fant at utbringere ofte har hatt meget sentrale posisjoner i utviklingen av praksisen som formidles. De oppfatter ofte seg selv som de som lanserte ideen og var oppfinner av praksisen. De har også ofte vært den sentrale drivkraften i implementering av praksisen i egen organisasjon. Forskerne fant videre at mange utbringere setter praksisen inn i en teoretisk ramme. Dette kan ifølge Røvik (2007, s. 289) ses som et grep for å løsrive og allmenngjøre en bestemt praksis, altså et grep for dekontekstualisering. Han fant store ulikheter i lengden på presentasjoner, alt fra korte foredrag til todagers kurs. I lengre kursøker var det ofte innslag av trening der deltakerne fikk prøve å utføre utvalgte deler av praksisen (Røvik 2007, s. 290).

3.2.5 Kontekstualisering

Det er nevnt tidligere at aktører som henter eller bringer ut organisasjonsideer og dekontekstualiserer dem, ofte er andre personer enn de som etterpå skal sette ideer inn i en ny kontekst og dermed kontekstualisere dem. Kunnskap om opprinnelig kontekst som praksisen oversettes fra, er ifølge Røvik (2007) ett av fire kjennetegn ved god translatørkompetanse. Slik kunnskap kan være begrenset hos en translatør som er såkalt innsetter av en praksis (Røvik 2007, s. 260). Innsetterne har imidlertid den fordel at de ofte har mye kunnskap om konteksten det oversettes til, noe som også er et kjennetegn ved god translatørkompetanse. Det er flere som hevder at det må stilles enda strengere krav til translatørens kunnskap om mottakerens kontekst enn til kontekst det oversettes fra (Toury 1985; Holz-Mänttari 1984, ref. i Røvik 2007, s. 328). Translatørens kunnskap om mottakende organisasjon bør bestå i både sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse (Røvik 2007, s. 329). Med sorteringskompetanse menes at translatøren må kunne gi faglige råd om hvilke typer ideer organisasjonen har bruk for og hvilke den ikke har bruk for. Med konfigurasjonskompetanse menes at translatøren kjenner til ideer og praksiser som allerede er nedfelt i organisasjonen og har innsikt i hvordan nye ideer kan tilpasses det eksisterende. I kapittel 5 blir slik kompetanse eksemplifisert i tilknytning til denne studien.

Oversettelsesregler er som tidligere nevnt grep som gjøres for å lage en lokal versjon slik at nye ideer og praksiser tilpasses sin nye lokale kontekst. Røvik (2007, s. 305-318) skiller mellom fire typer regler: 1) kopiering, 2) addering, 3) fratrekking og 4) omvandling. Reglene kan føre til ulike grader av omforming, alt fra ingen forandring til betydelig omforming av det som oversettes. De fire oversettelsesreglene kan innplasseres innenfor tre ulike moduser, henholdsvis 1) reproduserende modus: kopiering, 2) modifierende modus: addering og fratrekking og 3) radikal modus: omvandling (Røvik 2007, s. 307). Den reproduserende modus handler om å gjengi og gjenskape ideer og praksiser så nøyaktig som mulig med ingen eller veldig få endringer når det oversettes mellom ulike kontekster. Innføring av prosedyrer som detaljert foreskriver hvordan en praksis skal utføres, vil typisk være gjenstand for kopiering når de implementeres i en ny organisasjon (Røvik 2007, s. 308-311). Dersom de organisatoriske kontekstene er ganske lik, er det også stor sannsynlighet for at oversetterne vil forsøke å kopiere ideer og praksiser og at de kan lykkes med det (Røvik 2007, s. 310). Den modifierende modus handler om å tillate en viss omforming og tilpasning av det som

oversettes gjennom bruk av addering og fratrekking (Røvik 2007, s. 311-315). Addering går ut på at oversetteren kan legge til, forsterke og tydeliggjøre elementer i forhold til den originale ideen. Fratrekking går ut på at oversetteren demper ned noe som er spesifikt uttrykt i den originale ideen eller at noe utelates. Den radikale modus handler om at oversetteren omvandler ideer ved å anvende dem som en kilde til inspirasjon for å utvikle egne løsninger (Røvik 2007, s. 315-318). En oversetter kan la seg inspirere av flere ideer samtidig. Ved å kombinere og blande disse, kan de fremstå som lokal og egenartet. Praksiser som er vanskelig å oversette vil med større sannsynlighet bli gjenstand for omvandling.

3.2.6 Den gode translatør

Den gode oversetteren finner ut hvilke formål oversettelsen skal tjene og tar seg de friheter som trengs med valg av oversettelsesregel. Vedkommende har kunnskap om under hvilke betingelser det er hensiktsmessig å anvende bestemte oversettelsesregler og unngå andre (Røvik 2015, s. 407). For eksempel vil sannsynligheten for å lykkes med kopiering øke hvis ønsket praksis er a) lett å avgrense, b) basert på kjent og tilgjengelig teknologi, c) språksatt på en eksplisitt måte og d) avgivende og mottakende organisasjon er lik (Røvik 2015, s. 408).

Røvik (2007, s. 332-334) påpeker at en god translatør er tålmodig. I starten vil nye ideer mest komme til uttrykk i form av prat og diskusjoner i mottakende organisasjon. Dette er nødvendig for at ideen skal få feste. Oversetteren må imidlertid snarlig sørge for at ideen har gode betingelser og ikke dør ut. Vedkommende må sørge for at praten etter hvert rettes inn mot å konkretisere ideen. Oversetter må være behjelpelig med å finne ut hva virksomheten skal legge i konseptet, hva slags nye rutiner konseptet krever, i hvilken grad eksisterende rutiner må legges vekk eller justeres og type ansvarsområder og oppgaver medarbeidere skal få. Slik konkretisering og oversettelse til praksis er meget viktig og tar tid. Oversetteren bør i perioder oppholde seg i organisasjonen for å oppnå vellykket oversettelse.

Oversettelse og implementering av ideer og praksiser kan skape både konflikter og motstand mot endring blant de ansatte og foregår ofte i en kontekst av maktspill og forhandlinger. Dette gjør at oversetteren ifølge Røvik (2007, s. 334-337) bør ha en viss styrke. Translatøren trenger myndighet og bør derfor samarbeide nært med ledelsen som har formell makt.

3.2.7 Fallgruver ved implementering

Ifølge Røvik (2007, s. 320) kan mislykkede forsøk på overføring av ideer ofte tilskrives dårlig oversettelsesarbeid. Organisasjoners translatørkompetanse blir dermed en meget viktig ressurs for å lykkes med kunnskapsoverføring. Det fins mange eksempler på mislykkede forsøk på å overføre og implementere ideer i organisasjoner. Disse kan komme til uttrykk på særlig tre måter: 1) frikopling, 2) frastøting og 3) uventet effekt. Ved frikopling tas ideer inn, men de tas ikke i bruk. Ved frastøting tas ideer inn og forsøkes tatt i bruk, men så blir ideene av ulike grunner lagt vekk. En grunn kan være at den nye ideen ikke passer inn med eksisterende måter å arbeide på eller med virksomhetens normer og verdier. Ved uventet effekt tas ideen inn og i bruk, men den gir andre effekter enn planlagt, for eksempel at effekt blir mer beskjeden enn antatt eller ny praksis fører til uønsket virkning (Røvik 2007, s. 320).

Gjennomgangen av translasjonsteori viser at god translatørkompetanse både er mangfoldig og krevende. Oversettere må ha kompetanse på mange områder og forholde seg til komplekse prosesser. Det er derfor mange fallgruver som kan føre til at kunnskapsoverføring fra en kontekst til en annen blir mangelfull, og i noen tilfeller mislykket. Røvik (2007, s. 323-324) hevder det er en tydelig tendens til at både forskere og praktikere mangler blikk og begreper for alle translasjonsprosessene som utløses når man prøver å oversette ideer. Man har bare i liten grad identifisert translatørkompetanse som et kritisk kunnskapsgrunnlag for å lykkes med overføring av kunnskap, praksiser og ideer. Følgelig fins det få eksempler på opplæring i translatørkompetanse for aktører som er involvert kunnskapsoverføring.

3.2.8 Gapet mellom forskning og praksis

Fixsen, Blase, Naoom og Wallace (2009) beskjeftiger seg med spørsmålet om hva som skal til for å lukke gapet mellom forskning og praksis. Veien fra forskning til endret praksis er ofte lang og kronglete, særlig i såkalte humane serviceyrker der mennesker jobber med å gi hjelp og tjenester til andre mennesker. Tekniske oppfinnelser kan ofte bygges inn i en gjenstand, slik som bedre ytelse på en datamaskin. I humane serviceyrker kan nyvinninger derimot få veldig varierende effekt fordi praktikerne tar det i bruk på ulike måter. Utfordringen er derfor hvordan ny forskning på en god måte kan bygges inn i den daglige praksisen til disse yrkesutøverne. Fixsen mfl. (2009) hevder at kunnskap om gode implementeringsstrategier kan lukke gapet mellom forskning og praksis. Målet med implementering er at praktikere tar

i bruk innovasjoner på en effektiv måte. Fixsen mfl. (2005, ref. i Fixsen mfl. 2009, s. 533) har identifisert syv kjernekomponenter som ofte er til stede ved vellykket implementering:

1) velge ansatte som kan implementere og utføre ny praksis, 2) øve på ny praksis i treningssituasjon, 3) øve i jobbsammenheng under veiledning av en coach, 4) evaluere de ansattes bruk av ny praksis, 5) vurdere om ny praksis har effekt gjennom f.eks. dataanalyse, 6) ledelsen gir støtte og sørger for gode betingelser for læring av ny praksis, 7) samarbeide med eksterne aktører og systemer ved behov.

Fixsen mfl. (2009, s. 537) legger vekt på at en såkalt «purveyor» har en viktig rolle ved implementering. Oversatt til norsk betyr purveyor en leverandør. Hovedrollen til leverandøren er å være representant for et program eller en praksis og aktivt arbeide for å få det implementert på nytt sted med god effekt. Det kan oppstå ulike utfordringer rundt denne rollen. Som et eksempel nevner Fixsen mfl. (2009, s. 537) at for å spre praksiser til mange mottakere, er det ofte flere ulike mennesker som får rollen som leverandør av samme praksis. Da kan det oppstå problemer med at de formidler praksisen på ulike måter og at mottakere dermed får forskjellige versjoner. Leverandørrollen kan sammenlignes med translatørrollen som Røvik (2007) beskriver. En leverandør må, på samme måte som en translatør, gjøre gode oversettelser for at en ide skal nå mottaker på ønsket måte.

3.3 Kunnskapsutvikling i organisasjoner

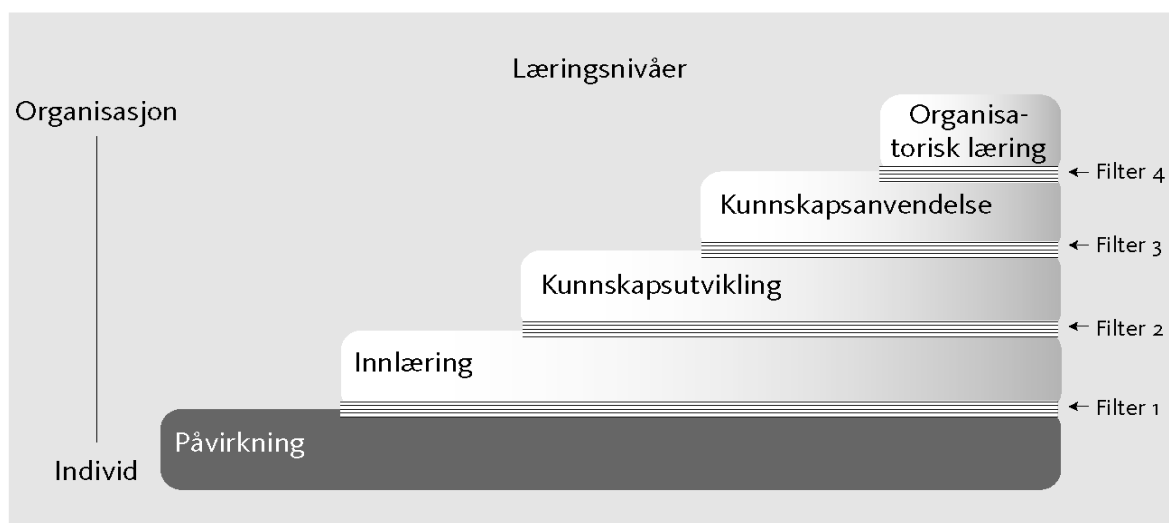
3.3.1 Ulike perspektiver på kunnskapsutvikling

Begrepet kunnskap blir ofte blandet sammen med begrepet kompetanse (Gotvassli 2015, s. 25). Lai (2013, ref. i Gotvassli 2015, s. 25) definerer kompetanse som de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre oppgaver i tråd med definerte krav og mål. I praksis er det vanskelig å skille komponentene klart fra hverandre (Gotvassli 2015, s. 26). Det er ulike synspunkter på hva kunnskap er og hvordan kunnskap utvikles og spres i organisasjoner. Ertsås og Irgens (2014) viser til Dewey (1929, ref. i Ertsås og Irgens 2014, s. 157) sin pragmatiske kunnskapsforståelse, der kunnskap gjør det mulig å forstå, forklare, håndtere og handle på en mer tilfredsstillende måte enn tidligere.

Ifølge Hislop (2009, ref. i Gotvassli 2015, s. 27) kan det skilles mellom to ulike perspektiver eller måter å forstå kunnskapsbegrepet på, henholdsvis 1) strukturperspektivet og 2) det sosiokulturelle perspektivet. Førstnevnte perspektiv ser på kunnskap som en beholdning i enkeltindivider og organisasjoner. Kunnskap kan identifiseres og spres ved hjelp av teorier, oppskrifter, manualer, datasystemer og formell trening. Det sosiokulturelle perspektivet ser derimot på kunnskap som bundet til sosiale og kulturelle situasjoner og oppstår når folk arbeider sammen. Noe kunnskap kan være taus og ikke så lett å identifisere. Kunnskap utvikles gjennom å arbeide og reflektere sammen og kan spres ved å legge til rette for samhandling med refleksjon og diskusjon. Ertså og Irgens (2014, s. 161-163) mener det er hensiktsmessig å benytte begge perspektiver for å se på kunnskapsutvikling i organisasjoner. Strukturperspektivet kan gi forenklete fremstillinger av hvor kunnskapen kan bli av i en organisasjon, noe som kan være nyttig for å utvikle systemer for utvikling, deling og anvendelse av kunnskap. Det sosiokulturelle perspektivet kan hjelpe oss å se at kunnskap stadig er i bevegelse og foranderlig. Da kan vi bedre forstå hva som skjer med kunnskapen i organisasjoner og utfordring med å få til varige forbedringer (Ertså og Irgens 2014, s. 162).

3.3.2 Femtrinnsmodell for organisatorisk læring

I arbeidslivet er det vanlig å lære nytt gjennom kurs. Mange har erfart at det ikke er så enkelt å ta i bruk slik individuelt tilegnet kunnskap. Irgens (2007, s. 49-57) illustrer utfordringen i en femtrinnsmodell som viser prosessen fra individuell til organisatorisk læring. Denne bygger på en firetrinnsmodell av Forsberg, Lundmark og Wåglund (1989, ref. i Irgens 2007, s. 49).



Figur 2 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens 2007, s.49)

Nivå en til fire i modellen omhandler individuell læring. På nivå en blir man utsatt for en eller annen form for *påvirkning*. På et kurs vil man ofte møte nye begreper og modeller man må tilegne seg. Nivå to handler om *innlæring*, at man husker de nye begrepene og modellene. På veien fra et nivå til det neste, kan det være hinder for læring. Slike barrierer benevnes som filter. Hindring i filter 1 kan ligge både i lærings situasjonen og i oss selv, f.eks. at vi mangler interesse. Nivå tre handler om *kunnskapsutvikling*. Hvis vi skal komme oss videre og forstå den innlærte kunnskapen, må vi utvikle den, ellers begrenses forståelsen til ren mekanisk forståelse. Spranget til nivå tre innebærer at ny kunnskap koples til eksisterende handlingsteorier eller etablering av nye. Vi bearbeider og bygger videre på det som er innlært. Individuelle faktorer i filter 2 kan være manglende førkunnskap og nysgjerrighet. Kontekstuelle faktorer kan dreie seg om dårlige muligheter for å teste ut handlingsteorier i dialog med andre. Det fjerde nivået handler om *kunnskapsanvendelse*, å ta i bruk det man har lært. Det krever passering av filter 3. Individuelle faktorer i dette filteret kan være at vi ikke greier å overbevise kollegaer og få gjennomslag for å prøve ut nye ideer. Kontekstuelle faktorer kan være arbeidsmiljø, holdninger til endring blant kollegaene, maktforhold og ledelsens evne til å støtte og gi tid til utprøving (Irgens 2007, s. 49-56).

Nivå fem omhandler *organisatorisk læring*. For å komme dit, må anvendelse av ny kunnskap gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Læringen er blitt organisatorisk når organisasjonen kan utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte uten å være avhengig av enkeltpersoner. På veien passerer filter 4. Et hinder for organisatorisk læring er dårlig forankring i organisasjonen. God forankring kan skapes ved at de ansatte deler kunnskap gjennom praktisk samarbeid. En annen måte er å nedfelle kunnskap i prosedyrer og instruksjoner. Da kan andre sette seg inn i arbeidsmetodene uten å gå veien om enkeltpersoner. Instruksene blir interne kart som ansatte navigerer etter (Irgens 2007, s. 56-57).

3.3.3 Teorier om læring i fellesskap

I litteraturen og styringsdokumenter brukes flere ulike begrep når det er snakk om en gruppe mennesker som lærer i et fellesskap, blant annet praksisfellesskap, profesjonsfaglig fellesskap, profesjonelle fellesskap, profesjonelt samarbeid og lærende møter. Flere av begrepene er synonymmer. Begrepet praksisfellesskap er ifølge Gjems (2019) knyttet til sosiokulturelt læringsperspektiv. Utgangspunktet er at kunnskap bygges opp gjennom

praktisk aktivitet der mennesker samhandler i et faglig fellesskap. Wenger (1998, ref. i Gjems 2019, s. 17) fremhever at aktiv samhandling mellom deltakere er grunnleggende for læring.

Flere styringsdokumenter legger føringer for at skoler skal være aktive med skoleutvikling ved at de ansatte lærer og utvikler seg i fellesskap. I overordnet del av læreplanverket LK20 står det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier samt vurderer og videreutvikler sin praksis. Det fremholdes at lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne (Utdanningsdirektoratet 2018).

I Meld. St. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2017) er hele kapittel 4: *Profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling*, viet til beskrivelse av hvordan lærere og skoleledere utvikler profesjonelle fellesskap på den enkelte skole. Målet er at lærere utvikler sin undervisningspraksis gjennom hele yrkeskarrieren. Stortingsmeldingen viser til Hattie (2015) sine funn om hva som kjennetegner fungerende fellesskap, henholdsvis at lærere og ledere: 1) føler et felles ansvar for elevenes læring, 2) er opptatt av å dokumentere læringsresultater, 3) samarbeider for felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres, 4) planlegger undervisningsopplegg i fellesskap og evaluerer effekten og 5) deler og videreutvikler undervisning som er virkningsfull (Meld.St. 21, s. 26).

Ambisjonen til styringsdokumentene er at skolen skal være en lærende organisasjon med en utviklingskultur der lærere kan diskutere og reflektere og stadig lære av og med hverandre. Læring står sentralt i Wengers teori om praksisfellesskap (1998, ref. i Laugerud 2019, s. 120). Han mener det gjerne er i spenningen mellom den kollektive kompetansen og den enkeltes erfaringer at potensial for læring og utvikling av nye praksiser oppstår. I en sosial læringsprosess kan erfaringer omdannes til felles kunnskap gjennom deltakelse i et lærerteam med samtaler, diskusjon og refleksjon (Wenger 1998, ref. i Ertsås og Irgens 2014, s. 159). Wenger (1998, ref. i Tholin og Øhra 2019, s. 55) beskriver tre faktorer som må være til stede for at kollegaer kan bruke hverandres kompetanse i fungerende praksisfellesskap. Disse er: 1) gjensidig engasjement, der alle bidrar og tar ansvar for egen og andres læring, 2) felles oppgaver og forståelse for målet man samarbeider om og 3) felles repertoar, der det blant annet utvikles felles språk, rutiner, redskaper, handlinger, metoder og verktøy.

Kapittel 4. Metode

4.1 Vitenskapelig ståsted, design og metode

Problemstillingen bør alltid være styrende for forskerens valg av vitenskapelig ståsted, design og metode (Thagaard, 2013). Koro-Ljungberg, Yendol-Hoppey, Smith og Hayes (2009) mener at mange kvalitative studier ikke tydeliggjør sitt vitenskapelig ståsted godt nok og har uklare beskrivelser av metodologiske valg. Forskeren må ta hensyn til hensikten med undersøkelsen og vurdere om metoden kan produsere viten som problemstilling etterspør. Ved å tydeliggjøre og begrunne sitt teoretiske perspektiv og design, kan forskeren unngå at funn fremstår som tilfeldige, intuitive eller usystematiske (Koro-Ljungberg mfl. 2009). I det følgende redegjøres det for denne studiens vitenskapelige ståsted, design og metode.

4.1.1 Ontologi og epistemologi

Spørsmål av ontologisk og epistemologisk art vil alltid ligge under de valg som forskere gjør av konkrete metoder og design. Ontologiske spørsmål handler om synet på hvordan verden ser ut og hva som faktisk eksisterer. Epistemologi handler om hvordan verden fremstår når vi studerer den på en bestemt måte eller forsker med et bestemt teoretisk utgangspunkt og hvordan vi kan innhente gyldig kunnskap om verden, samfunn og mennesker (Nyeng, 2012).

I denne studien var det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode. Kvalitativ forskning bygger på en ontologisk forutsetning om at det eksisterer mange virkeligheter og sannheter, ikke bare en. Virkeligheten er kompleks, i stadig forandring og konstruert av de enkelte som er involvert. Forskningen kan gi oss noen svar, men ikke selve svaret (Nilssen, 2012). Nesten all kvalitativ forskning utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm 2010, ref. i Nilssen 2012, s. 62). Konstruktivismen betrakter vitenskap som en fortolkende virksomhet der det forhandles om den sosiale verdens betydning (Kvale og Brinkmann 2017). Det legges vekt på lokale kontekster samt sosiale og språklige konstruksjoner av den sosiale virkelighet. I en postmoderne epistemologi eksisterer kunnskap i relasjonen mellom mennesker og verden og skapes i interaksjon mellom mennesker (Kvale og Brinkmann 2017). Funn i denne studien ga ikke selve svaret på hva som kjennetegner implementeringsprosesser, men noen svar. Deltakernes utsagn ble fortolket i lys av teorier der språklige konstruksjoner prøver å forklare komplekse sosiale fenomen.

4.1.2 Kvalitativ forskningsmetode

I denne studien var det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode fordi kvalitativ forskning bygger på en grunnforståelse av at mennesker konstruerer sin egen sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer. Målet er ofte å forstå et fenomen, en hendelse eller case og hvordan virkeligheten oppfattes. Kvalitativ forskning kan føre til utvikling av nye teorier eller at forskeren bruker eksisterende teorier for å forklare sine funn (Nyeng 2012). I denne studien er målet å forstå fenomenet implementering ved hjelp av eksisterende teorier.

Det var formålstjenlig å bruke semistrukturert intervju for å samle relevant data og snakke med lærere og rektorer som hadde vært delaktig i implementeringsprosesser i tilknytning til innføring av SOL. Kvale og Brinkmann (2017) sier kvalitative forskningsintervju egner seg når vi vil studere meninger, holdninger og erfaringer, noe som var relevant for denne studien.

Denne studien har både en induktiv og deduktiv tilnærming til problemstillingen, ved at det ble utviklet perspektiver på grunnlag av dataanalyse, samtidig som dataanalysen tok utgangspunkt i teoretiske perspektiver. En slik mellomposisjon kalles abduksjon og fremhever ifølge Thagaard (2013) det dialektiske forholdet mellom teori og data. Thagaard (2013) mener at de fleste kvalitative studier kan karakteriseres av en veksling der forskeren inntar ulike ståsteder i forskningsprosessen. Forskningsprosjekter kan imidlertid klassifiseres etter om tyngdepunktet er knyttet til utvikling av ny teori eller videreutvikling av etablert teori (Thagaard 2013). I denne studien var Røvik (2007) sin translasjonsteori et utgangspunkt for å utarbeide intervjuguiden. Datainnsamling og den påfølgende dataanalysen ble dermed påvirket av teori, samtidig som kodingsprosessen ble gjort med en mest mulig åpen tilnærming. Tyngdepunktet i denne studien er knyttet til videreutvikling av etablert teori, særlig translasjonsteori og teori om organisatorisk læring.

4.1.3 Hermeneutisk tilnærming

Denne undersøkelsen inntar i hovedsak en hermeneutisk tilnærming til problemstillingen. Tolkning og forståelse er viktig for forskere når datamaterialet er menneskers handlinger og ytringer (Nilssen 2012). Hermeneutikken er dialogisk av natur, både tolkningen og forståelsen betraktes som en kunnskapsprosess som blir utviklet gjennom en samtale mellom forskeren og det som blir tolket. Ifølge Nilssen (2012) indikerer den hermeneutiske sirkel at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som

blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og forskerens forforståelse. Enkeltvariabler påvirker aldri andre variabler i et vakuum, men inngår i komplekse sammenhenger (Nyeng 2012). I denne studien var min kunnskap om SOL og erfaring med implementering en viktig del av min forforståelse, som kunne påvirke min fortolkning av deltakernes utsagn. Konteksten påvirket også min fortolkning. For eksempel uttrykte flere deltakere at dårlig økonomi ga mangel på lærerressurser til å gjennomføre god nok tilpasset opplæring. Lærernes rammebetingelser ble en del av min forståelseshorisont for fortolkning, selv om økonomiske forhold ikke var et åpent tema og heller ikke ble gjenstand for drøfting.

4.2 Utvalget

4.2.1 Presentasjon av deltakerne

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at deltakerne som velges har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2013). I denne studien bestod utvalget av tre rektorer ved tre ulike skoler og 10 lærere ved fem ulike skoler i en bykommune i Trøndelag. Alle deltakerne var kvinner.

Rektorene ble intervjuet hver for seg. I kapittel 5 benevnes de som R1, R2 og R3. R1 har jobbet 4 år ved sin skole og var ikke med på oppstarten av implementeringen første året. R2 og R3 har vært med på hele implementeringsprosessen.

Ved de tre skolene der rektorene jobber, ble 2-3 lærere intervjuet. Disse intervjuene foregikk som et gruppeintervju. I kapittel 5 benevnes disse lærerne som L1 – L8. Lærere L1, L2 og L3 jobber ved samme skole som R1. Lærere L4, L5 og L6 jobber ved samme skole som R2. Lærere L7 og L8 jobber ved samme skole som R3. L1 var ansatt ved en annen skole da SOL ble implementert. Skolen hun jobbet på tidligere hadde også innført SOL, slik at hun var kjent med verktøyet da hun byttet skole. Øvrige lærere har vært ansatt ved samme skole helt siden SOL ble innført. L3 var SOL-veileder ved sin skole da SOL ble implementert. Hun har i dag en rolle som skolens leseveileder i tillegg til å være klasselærer. L4 og L6 var SOL-veiledere ved sin skole da SOL ble innført. L4 har i dag en rolle som skolens leseveileder i tillegg til å være klasselærer. L6 er spes.ped.koordinator i tillegg til å være klasselærer. L8 var SOL-veileder ved sin skole da SOL ble innført. Hun er i dag spes.ped.koordinator i tillegg til å

være klasselærer. L1, L2, L5 og L7 er klasselærere og mottok SOL-opplæring fra kollegaer som var SOL-veiledere. L7 har i dag en rolle som skolens leseveileder i tillegg til å være klasselærer. I motsetning til L3 og L4 har hun ikke bakgrunn som SOL-veileder før hun ble leseveileder. Alle lærerne i utvalget jobber på trinn 1-4 i småskolen.

I tillegg ble to lærere ved to andre skoler intervjuet i et gruppeintervju. Disse har begge hatt rollen som kommunal SOL-koordinator og har samarbeidet tett om oppdraget. I kapittel 5 benevnes de som K1 og K2. Koordinatorrollen har de hatt i 5 ½ år, helt siden SOL ble innført. De har hatt et særlig ansvar for å hjelpe skolene med implementering av SOL. Fra og med høsten 2019 falt frikjøpet bort og K1 og K2 har ikke lenger et pålagt ansvar i forhold til SOL. K1 var SOL-veileder ved sin skole parallelt med å være SOL-koordinator da SOL ble innført. Hun arbeider nå som spesialpedagog i tillegg til å være klasselærer. K2 var også SOL-veileder ved sin skole samtidig som hun var kommunal SOL-koordinator. I dag har hun rollen som leseveileder ved sin skole i tillegg til å være klasselærer og spesialpedagog. Alle skolene fortalte at rollen som SOL-veileder er omdefinert til leseveileder. Før hadde skolene to til tre SOL-veiledere. Nå er det vanlig med en leseveileder med litt nedsatt undervisningstid.

4.2.2 Utvalgskriterier

Kriteriene for å delta i undersøkelsen var at skolene hadde implementert SOL for flere år siden og i dag bruker det aktivt i sitt daglige virke, altså at verktøyet er institusjonalisert. Et annet kriterium var at lærerne som deltok jobbet på småtrinn i 1.-4.klasse og hadde tatt del i implementeringsprosesser i tilknytning til SOL. Bakgrunn for å velge småtrinns lærere var å få en ganske homogen lærergruppe som kunne antas å bruke SOL mye. Jeg hadde egen erfaring fra at SOL er bedre implementert på småtrinn enn på mellomtrinn. I etterkant ser jeg at det kunne vært interessant å ha med lærere fra mellomtrinn i utvalget nettopp på grunn av denne erfaringen. Det faktum at mellomtrinns lærere ikke har deltatt, kan derfor ses som en svakhet ved studien. Lærere på ungdomstrinn var ikke aktuell for studien fordi min erfaring er at SOL på ungdomstrinnet har en mindre sentral plass enn på barnetrinnet. Det var et poeng for meg å finne deltakere i en annen kommune enn der jeg selv arbeider, slik at jeg hadde en distanse til dem. For å få tilgang til deltakere, tok jeg mailkontakt med kommunalsjefen for oppvekst og utdanning i en bykommune i Trøndelag. Jeg informerte om prosjektet og fikk godkjenning til å kontakte skoler i kommunen. I neste omgang sendte jeg

mail til alle kommunale barneskolerektorer med forespørsel om å delta i min studie. Fire rektorer responderte positivt og svarte at de selv og lærere ved skolen kunne delta. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å intervju tre rektorer. En rektor fikk derfor beskjed om at vedkommende ikke trengte å delta, men jeg takket selvsagt for interessen. Det var rektorene som plukket ut småtrinns lærere jeg kunne intervju. I tillegg tok jeg mailkontakt med kommunens SOL-koordinatorer, som også stilte seg positive til deltakelse.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Semistrukturert intervju

Kvale og Brinkmann (2017) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur der formålet ofte er å forstå eller beskrive noe og der kunnskap produseres i samspillet mellom intervjuer og deltaker. Mitt formål med å gjennomføre intervju med rektorer og lærere i skoler som bruker SOL, var å få tak i hva som kjennetegner implementeringsprosesser og se om det er noen felles trekk, strukturer eller fenomener som kan beskrive og forklare sider av slike prosesser. Kvalitative intervju kan ifølge Thagaard (2013) være strukturert, halvstrukturert og ustrukturert. Jeg valgte å foreta halvstrukturerte intervju, noe Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) betegner som semistrukturerte intervju. Slike intervju har en overordnet intervjuguide som et utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere.

I vanlige intervjuundersøkelser ligger antall intervjuer ofte rundt 15 pluss/minus 10 (Kvale og Brinkmann 2017), altså 5-25 intervjuer. En rettesnor er å intervju frem til et metningspunkt er nådd. Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort (Thagaard 2013). Det er ikke lett å avgjøre akkurat når man har nådd et metningspunkt. I denne studien ble det gjennomført 7 intervjuer. Jeg fant at flere av deltakerne fortalte noe av det samme på en rekke spørsmål. Dette indikerer at metningspunkt ble nådd på noen områder. Å få et totalt metningspunkt på alle områder anså jeg ikke som påkrevd for innsikt i implementeringsprosesser.

Til det semistrukturerte intervjuet laget jeg en intervjuguide med 17 spørsmål for å undersøke problemstillingen nærmere (se vedlegg 3). Spørsmålene berørte tema som kunne

gi nødvendig informasjon til problemstillingen. Ifølge Thagaard (2013) er det viktig å stille spørsmål på en måte som inviterer deltakerne til å reflektere over temaene det spørres om og oppmuntre dem til å gi fylldige kommentarer. Denne studien krevde flest mulig åpne spørsmål som innbyr deltakerne til å presentere sine synspunkter og erfaringer (Thagaard 2013). I tillegg til de 17 hovedspørsmålene, hadde jeg forberedt oppfølgingsspørsmål til utdyping, slik Thagaard (2013) anbefaler. Eksempel på spørsmål: *Hvordan samarbeidet lærere og ledelse for å få en felles forståelse for SOL-verktøyet og teorien bak, samt utvikling av pedagogisk praksis?* Med dette spørsmålet ønsket jeg å få tak i hvordan oversettelse av SOL hadde foregått og hvordan deltakerne gikk frem for å utvikle ny praksis og ta den i bruk.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene som danner datagrunnlaget for min studie ble gjennomført i juni, august og september 2019. Intervjuene foregikk ved skolene der rektorene og lærerne arbeider. Intervjuet med de to SOL-koordinatorene foregikk i rådhuset. På forhånd var det planlagt at hvert intervju skulle vare i 45 – 60 min, noe som er angitt i infoskrivet. Hvert intervju varte fra 45 til 55 min, bortsett fra intervjuet med SOL-koordinatorene som varte i en time og 50 min. De var engasjert og signaliserte at de hadde god tid. De hadde mye interessant informasjon, og derfor holdt jeg meg ikke til oppsatt tidsskjema i intervjuet med dem.

Jeg opplevde at intervjuene foregikk i en rolig og avslappet atmosfære. Jeg startet med å informere om prosjektet og at deltakelse var frivillig. Deltakerne fikk først fortelle litt om seg selv, på hvilket trinn de jobbet og om de hadde ekstra funksjoner. Jeg opplevde at det var fin flyt og at intervjuene bar mer preg av samtale enn intervju. Min forståelse av det deltakerne fortalte ble av og til sjekket underveis ved at jeg ga korte oppsummeringer og spurte om de syntes det stemte. I intervjuene ble de forberedte oppfølgingsspørsmålene lite brukt. Oppfølgingsspørsmål kom mer spontant ved at jeg ba deltakerne fortelle mer eller utdype hva de hadde ment. Avslutningsvis fikk deltakerne anledning til å korrigere eller tilføye informasjon. Jeg hadde med diktafon på hvert intervju, slik at det ble gjort lydopptak av alt deltakerne fortalte. Dette gjorde at jeg kunne innta en lyttende posisjon der jeg ikke trengte å bruke energi på å notere meg det deltakerne sa. Jeg noterte likevel noen stikkord for å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men jeg sjekket underveis at vi hadde vært innom punktene jeg ønsket å få informasjon om.

4.4 Transkribering og dataanalyse

Jeg transkriberte hvert intervju så snart det var ferdig. Transkribering er første del av bearbeidingsprosessen av datamaterialet der muntlig tale blir gjort om til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann 2017). Dette er nødvendig for å bli kjent med datamaterialet og gjøre det klart til analyseprosessen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) avgjør forskeren hvordan transkripsjon skal gjøres. Det er imidlertid viktig å redegjøre for hvordan transkripsjon er gjennomført (Nilssen 2012). Jeg valgte å skrive om deltakernes utsagn til bokmål for å gjøre intervjuene mer lesbar. Transkripsjonen utgjorde 54 sider med datamateriale.

Deltakerne i denne studien formidlet egne opplevelser omkring prosesser med å implementere SOL. Min jobb som forsker ble å sette deres fortolkninger inn i en større sammenheng ved å analysere det de hadde fortalt. I starten av analyseprosessen er det et uttalt mål å gi mest mulig slipp på teoriene når forskeren skal få tak i det datamaterialet forteller. Senere, i kategoriseringsfasen, kommer teoriene mer i forgrunnen når vi skal finne mening med det vi har funnet som essensielt (Nilssen 2012).

Ifølge Nilssen (2012) er koding og kategorisering av datamaterialet kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Det fins flere ulike fremgangsmåter. Nilssen (2012) beskriver en arbeidsmåte som starter med åpen koding. Den er inspirert av forskningsmetoden «grounded theory» som ble utviklet av Glaser og Strauss på 1960-tallet. Nilssen (2012) påpeker at bruk av åpen koding ikke er det samme som å bruke grounded theory, men mange forskere lar seg inspirere og bruker elementer fra denne metoden. Jeg valgte å bruke den stegvise arbeidsmåten med åpen, aksial og selektiv koding fordi den passet til mitt datamateriale. Jeg synes også det er en ryddig og forståelig fremgangsmåte. I engelskspråklig litteratur benevnes denne fremgangsmåten ofte som constant comparative method (CCM) og er ifølge Boeije (2002) en vanlig fremgangsmåte i kvalitative studier. For å gjennomføre en systematisk analyse mener hun hvert steg bør kobles til en beskrivelse av hva man gjør, hvorfor man gjør det, stille relevante spørsmål til materialet og tydeliggjøre resultatet. Jeg brukte Boeije (2002) sin fremgangsmåte i CCM som inspirasjon, men fulgte den ikke slavisk. Etter å ha transkribert intervjudata, kan forskeren starte prosessen med en åpen koding (Nilssen 2012). Da møter forskeren datamaterialet med et åpent sinn og prøver å finne ut hva dataene kan fortelle gjennom å sette kodede merkelapper på utsagn. Neste steg er å

finne sammenhenger mellom kodene ved å gruppere dem i temaer eller kategorier, såkalt aksial koding. Den siste fasen er selektiv koding hvor forskeren prøver å finne kjerne-kategorier som fanger opp essensen i materialet. Målet er å sitte igjen med noen få kategorier som kan gi svar på forskningsspørsmålet. Utfordringen er å utvikle koder og kategorier som ikke bare er beskrivende og gjentar det deltakerne sier. Forskerens oppgave er å bruke analytiske og teoretiske termer (Nilssen 2012). Til slutt må funnene tolkes.

Jeg skrev ut alle intervjuene da jeg skulle i gang med analyseprosessen. Mens jeg leste grundig gjennom, satte jeg koder i marginen. Kodeordene var min fortolkning av det deltaker hadde fortalt eller gjenspeilte temaet deltaker fortalte om. Eksempel på kodeord er *utfordring med formidling*. Dette er min fortolkning. Et annet eksempel er *skole/hjem*. Dette kodeordet omhandler temaet deltaker snakket om. Etter å ha gått gjennom alle intervju på denne måten, startet jeg prosessen med aksial koding. På nytt gikk jeg gjennom hvert intervju og grupperte kodene etter tema. For hvert intervju endte jeg opp med 9-16 ulike tema. Til slutt gikk jeg i gang med selektiv koding der jeg prøvde å finne kjerne-kategorier som fanger opp essensen i hele materialet på tvers av intervjuene. Mange tema fra den aksiale kodingen gikk igjen i flere av intervjuene. Tema som flere var inne på, anså jeg som viktigere enn tema som var nevnt bare en gang. Alle tema, også de som var sjelden, ble gruppert i fem ulike kjerne-kategorier. Jeg kom frem til følgende fem kategorier som kunne fortelle meg hva som kjennetegner implementeringsprosesser i tilknytning til SOL: 1) betydning av forankring og pådrivere, 2) betydning av formidlerkompetanse, 3) betydning av nettverk, 4) betydning av handlingsrom og 5) betydning av sårbarhetsfaktorer. For at oppgaven ikke skulle bli for omfattende, valgte jeg ut tre av kjerne-kategoriene som i størst grad kunne fortelle hva som kjennetegner implementeringsprosesser i skolene jeg undersøkte. Jeg endte da opp med følgende tre kjerne-kategorier: 1) videreformidling fra «mester» til novise, 2) læring i praksisfellesskap og 3) forankring utfordres.

Når forskeren mener å ha funnet essensen i materialet, må funnene tolkes for å få mening. Da tar forskeren frem teori og bruker det som et analytisk og fortolkende rammeverk som hjelp for å forstå og forklare betydningen av det deltakerne har fortalt. Forskeren utvikler en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene og forskerens forforståelse og faglige forankring (Thagaard 2013). Hele kapittel 5 *Funn og drøfting* blir viet til dette arbeidet.

4.5 Kvalitet i forskningen

4.5.1 Min forskerrolle og studiens transparens

Fordi kvalitativ forskning kan gjennomføres på mange forskjellige måter, blir transparens et viktig krav ved rapporteringen av kvalitative forskningsresultater. Forskningen gjøres gjennomiktig for leseren ved å beskrive alle fasene i forskningsprosessen (Johannessen mfl. 2010). Jeg mener å ha gitt fylldige beskrivelser av mitt vitenskapelige ståsted og jeg har begrunnet valg av forskningsdesign, metode og teori. Jeg har beskrevet utvalget, hvordan datainnsamling har foregått og fremgangsmåten i analyseprosessen. Når forskeren er tydelig på sitt vitenskapelige ståsted og metodologiske valg, blir det lettere for leseren å få samme forståelse av resultatene som det forskeren har (Koro-Ljungberg mfl. 2009).

Når forskeren er forskningsinstrumentet, slik tilfellet er i kvalitativ forskning, må dette instrumentet beskrives og diskuteres for å sikre troverdighet. Forskeren møter aldri det ukjente med helt blanke ark. Alle bærer med seg forforståelse i form av forestillinger og tankesett i møtet med det som skal undersøkes (Nilssen 2012). Gilje og Grimen (1993) nevner tre ulike typer forforståelse som særlig kan prege hvordan forskeren betrakter det ukjente: 1) forskeren ser verden gjennom de begreper han har til rådighet, 2) forskeren har tro og ideer om hva han anser som sann viten når det gjelder natur, samfunn, andre og seg selv og 3) forskeren bærer med seg personlige opplevelser. Forskerens forforståelse er nødvendig fordi alle må starte med noen ideer om hva de skal se etter. Forforståelsen gir forskeren en retning i undersøkelsen (Nilssen 2012). Selv om forforståelsen bestemmer hva vi ser og forstår, har den kanskje størst betydning der den kommer til kort. Overraskelser og hull i forforståelsen er viktige steg på veien mot utvikling av dypere forståelse (Nilssen 2012).

Denne studien er preget av min forforståelse der jeg har inngående kjennskap til SOL-verktøyet og implementering av SOL. Å forske på noe man har mye kjennskap til, har fordeler og ulemper. Fordeler er at forskeren raskere kan oppnå en dypere forståelse for det som undersøkes. Ulemper er at forforståelsen kan påvirke hva forskeren legger merke til og føre til at noe betydningsfullt blir oversett. I intervjusituasjon prøvde jeg å møte deltakerne med et åpent blikk. Mine fortolkninger vil imidlertid preges av at jeg kunne kjenne meg igjen i det de fortalte og at jeg hadde lest mye teori om implementeringsprosesser.

4.5.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Sentrale begreper i forskning er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse kan oversettes med begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Begrepene sier noe om kvaliteten på forskningen og hvor troverdig og holdbar forskningen er (Thagaard 2013).

Reliabilitet handler om hvor robust en undersøkelse er, om dataene er nøyaktige i form av gode målinger og er til å stole på (Nyeng, 2012). I kvantitativ forskning vil et mål på reliabilitet være at uavhengige observasjoner av samme fenomen gir samme resultat. I kvalitativ forskning innebærer reliabilitet at dataene er holdbare og nøyaktige. For eksempel er det viktig at notatene som er gjort under kvalitative intervjuer, stemmer overens med det som faktisk ble sagt (Nyeng, 2012). Ved at jeg gjorde lydopptak, sikret jeg nøyaktighet. Forskeren må skille tydelig mellom det som ble sagt og sin egen tolkning. I kapittel 5 står lengre utsagn i liten skrifttype med innrykk. Korte utsagn på mindre enn 40 ord står i kursiv og med anførselstegn. Da blir det tydelig for leseren hva som ble sagt og hva som er min fortolkning. Videre er det viktig at forskningen er transparent. Vedlegg 1-6 er med å synliggjøre forskningsprosessen.

Validitet handler om at man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke, og ikke noe annet. Validitet er avhengig av reliabilitet (Nyeng 2012). Validitet er også knyttet til om forskerens tolkninger er gyldige og om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten forskeren har studert (Thagaard 2013). Thagaard (2013) sier validiteten styrkes når forskeren spesifiserer hvordan han kom frem til den forståelsen som studien resulterer i. Transparens er dermed viktig også for validitet. Kvale og Brinkmann (2017) sier at validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til undersøkelsen. Ved forskningsintervju vil validiteten styrkes når intervjuguiden inneholder spørsmål som treffer fenomenet forskeren ønsker å undersøke. Da kan deltakernes svar gi relevante data. Det vil også styrke validiteten at undersøkelsen er godt forankret i teori (Thagaard 2013). Teoriene i denne studien har blitt brukt av flere andre forskere til å forklare og forstå implementeringsprosesser. Bruk av godt utprøvd teori styrker sannsynligheten for at mine tolkninger er gyldige og at resultatene i denne studien representerer den virkeligheten jeg har studert.

Generaliserbarhet handler om at resultatene fra et utvalg kan generaliseres og være gjeldende for hele populasjonen som dette utvalget representerer (Johannessen mfl. 2010). I

kvalitativ forskning har man typisk ganske få deltakere. Likevel kan funn ha generell verdi utover den konteksten det ble forsket i. Kvale og Brinkmann (2017) bruker betegnelsen analytisk generalisering. Dersom funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon, har funnene overføringsverdi. Slik vurdering baseres på analyse av likheter og forskjeller mellom to situasjoner. Funnene i denne studien kan i så måte ha overføringsverdi til andre situasjoner som omhandler implementering, særlig implementering i utdanningsfeltet av ulike programmer.

4.5.3 Etske hensyn og vurderinger

I enhver undersøkelse er det pålagt å innhente informert frivillig samtykke fra deltakerne og sikre deres konfidensialitet og anonymitet (NESH 2016). Alle forskningsprosjekt som innebærer personidentifiserbare opplysninger, skal meldes til personvernombudet for forskning tilknyttet Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette prosjektet var meldepliktig fordi jeg gjorde lydopptak. Jeg fikk godkjenning fra NSD 4.mars 2019 (se vedlegg 1).

Informert frivillig samtykke vil si at forskningsdeltakere skal vite om formålet med prosjektet, hvorfor de blir spurt om å delta, hva det innebærer å delta og at de når som helst kan trekke seg fra deltakelse uten å måtte oppgi grunn og uten at det fører til konsekvenser (NESH 2016). Både informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring bør være skriftlig med signering og dato. Jeg ordnet et skriv med informasjon og samtykkeerklæring i samme dokument. Dette ble sendt alle rektorene som vedlegg til mail og jeg ba dem videresende skrivet til lærerne som rektor plukket ut. Jeg tok med skrivet i utprintet versjon til alle intervju. Hvert intervju startet med kort informasjon om studien der jeg presiserte at det var frivillig å delta. Alle deltakerne skrev under på samtykkeerklæringen og de fikk beholde ett eksemplar til seg selv.

Konfidensialitet og anonymitet innebærer at forskningsdeltakere ikke skal kunne identifiseres i den ferdige oppgaven eller rapporten. Forskningsdeltakere må også få informasjon om hvordan personvernregler ivaretas underveis i prosjektet (NESH 2016). Deltakerne fikk vite at diktafon ville bli oppbevart på et sikkert sted og opptak slettet så snart intervjuet var transkribert. Deltakerne er anonymisert ved å betegne dem med bokstav og nummer. Navn på steder og skoler er ikke oppgitt. Det er ikke brukt sitater der deltaker kan identifiseres.

Kapittel 5. Funn og drøfting

I dette kapitlet presenteres funnene som ble gjort ved å intervju to kommunale SOL-koordinatorer (K1 og K2), tre rektorer (R1, R2 og R3) og tre lærergrupper på 2-3 lærere, i alt åtte lærere (L1 – L8). I intervjuene fikk deltakerne komme med refleksjoner, fortellinger og eksempler som kan bidra til økt innsikt i og kunnskap om hva som kjennetegner implementeringsprosesser i tilknytning til SOL i deres skoler. Systematisk analyse av de transkriberte intervjuene førte frem til identifisering av tre hovedkategorier:

1) videreformidling fra «mester» til novise, 2) læring i praksisfellesskap og 3) forankring utfordres. De tre kategoriene vil i det følgende eksemplifiseres med utsagn fra deltakerne og tolkes og drøftes i lys av utvalgte teorier som er presentert i kapittel 3.

5.1 Videreformidling fra «mester» til novise

Denne kategorien er basert på uttalelser om kunnskapsformidling som kan tolkes til å handle om ulike utfordringer med å overføre og oversette kunnskap fra en kontekst til en annen. Kategorien gjenspeiler at kunnskapsoverføring i forbindelse med SOL har foregått på flere plan, fra en som har mer inngående kunnskap til det som skal implementeres til andre som ikke innehar den samme kunnskapen. Ordet *mester* er satt i anførselstegn fordi flere av deltakerne fortalte at de følte høye forventninger om at de skulle ha inngående kjennskap til SOL når de videreformidlet, men de syntes ikke selv at de alltid hadde så god kunnskap, særlig ikke i starten av implementeringsfasen.

Da SOL ble innført i kommunen hvor denne undersøkelsen fant sted, var det etter en forhåndsbestemt plan for opplæring og innføring. Planen er en del av SOL-pakken som ble kjøpt inn. På hver skole ble det blant lærerne rekruttert to til tre ressurslærere. I det videre kalles disse for SOL-veiledere for å tydeliggjøre deres rolle. De fikk en time redusert undervisningstid i uka for å få tid til de nye oppgavene. SOL-veilederne dro på kurs med de to lærerne som har utviklet SOL og fikk sin opplæring i 2014. Kurset bestod av fire heldager. Som del av SOL-pakken er det utarbeidet 12 leksjoner som skolens SOL-veiledere skulle videreformidle til lærerkolleagaene og ledelsen ved egen skole. Leksjonene er en oppstyking av de fire kursdagene og inkluderer arbeidsoppgaver for at lærerne skal øve seg på å bruke

verktøyet. På skolene foregikk leksjonene etter en felles kommunal plan fra september 2014 til april 2015. Hele opplæringsperioden varte dermed halvannet år. I tillegg til SOL-veiledere på hver skole, var det to lærere som var SOL-koordinator i kommunen. Deres hovedoppgave var å bistå skolene med implementeringen (Kommuneplan for SOL-innføring 2014).

Ut fra beskrivelsen over fremgår det at formidling av SOL har skjedd på flere plan: 1) mellom SOL-utviklerne og SOL-veiledere ved hver skole, 2) mellom kommunale SOL-koordinatorer og SOL-veiledere, 3) mellom SOL-veiledere og deres kollegaer, inkl. ledelsen, 4) mellom lærere og deres elever og 5) mellom lærere og foreldre. Rektor hadde et overordnet ansvar for gjennomføring av implementering. Når SOL ble formidlet på flere plan, var det mange som tok imot, tolket, oversatte og deretter videreformidlet den samme kjernekunnskapen. Med Røvik (2007) sin terminologi kan vi si at det var mange translatører i sving.

Flere av SOL-veilederne forteller at det var utfordrende at de måtte videreformidle noe de selv nettopp hadde lært og dermed ikke var ekspert på. En uttalelse fra L6 illustrerer det:

Vi gikk jo på kurs for SOL-veiledere, men vi hadde ikke noe tid etterpå til å bearbeide det vi lærte, vi måtte bare formidle det videre. Vi hadde ikke tid til å sette oss ned og diskutere. Vi gikk på kurs, og så var det rett på med å kurse egne kollegaer. De i Gjesdal hadde jo prøvd, øvd og feilet, de har selvsagt mye mer i bunn enn det vi greide å formidle til våre kollegaer. (L6)

Uttalelsen kan tolkes som at L6 følte det som vanskelig å skulle videreformidle en ide og en praksis hun ennå ikke hadde god nok kjennskap til selv. Ut fra et translasjonsteoretisk perspektiv kan vi si at L6 hadde fått en translatøroppgave der hun skulle overføre kunnskap fra en kontekst til en annen. Ifølge Røvik (2007) skjer slik overføring ved at translatører tolker, tydeliggjør og refortolker den kunnskap som skal overføres, det foretas en oversettelse der kunnskapen tilpasses den nye konteksten. For denne studien er det relevant å skille mellom to typer translatører: utbringere og innsettere (Røvik 2007). SOL-utviklerne hadde rollen som utbringere. De hadde erfaring fra SOL-praksis i egen organisasjon og formidlet det på arenaer utenfor organisasjonen. SOL-veilederne fikk etter gjennomført kurs rollen som innsettere. De skulle sørge for at de nye ideene om observasjon av leseutvikling ble en del av praksis i egen skole. Når man videreformidler noe til en ny kontekst, må det nødvendigvis oversettes for at det skal gi mening, både for den som formidler og for mottaker. Uttalelsen over tyder på at L6 ikke følte seg godt nok forberedt fordi hennes egen kjennskap til SOL fremdeles var ganske begrenset når hun startet med formidling. Hun peker på at hun ikke fikk tid til å bearbeide det hun lærte på kurs. Med Røvik (2007) sin terminologi

kan vi si at hun ikke hadde fått nok anledning til å tolke, tydeliggjøre og refortolke det hun hadde lært. Med Irgens (2007) sin terminologi fra femtrinnsmodellen, kan uttalelsen til L6 også tolkes som at hun ikke fikk anledning til å ta steget til nivå 3 før hun måtte videreformidle SOL. Nivå 3 omhandler kunnskapsutvikling og innebærer at ny kunnskap utvikles ved at den koples på den eksisterende (Irgens, 2007). Ut fra det L6 sier, kan det tolkes som at hun selv synes hun ikke hadde oppnådd god nok forståelse for SOL før hun måtte hoppe i det og videreformidle til sine kollegaer. Det kan forklares med at hun antakelig ennå befant seg på nivå 2 i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell. På dette nivået har man tatt til seg nye begreper og modeller, men ikke nødvendigvis forstått dem fullt ut. Utsagnet til L6 tyder på at hun slettes ikke følte seg som noen «mester» når det gjaldt SOL.

L6 peker på at kursholderne hadde stor kunnskap om praksisen som skulle overføres, noe som ifølge Røvik (2007) er typisk for utbringere. Røvik (2007) fant i en studie at utbringere ofte har hatt meget sentrale posisjoner i utviklingen av praksisen de formidler og at de ofte har vært en sentral drivkraft for å implementere praksisen i egen organisasjon. Videre er det vanlig at utbringere setter praksisen inn i en teoretisk ramme som et grep for å løsrive den fra sin opprinnelige kontekst. Disse kjennetegnene på utbringere kan også sies å gjelde for SOL-utviklerne. De var drivkraften bak utvikling av SOL og satte ideen om observasjon av leseutvikling inn i en teoretisk ramme. Ifølge Røvik (2007) er det særlig tre trekk som antas å påvirke hvor lett det er å oversette og løsrive en ide, henholdsvis ideens eksplisitet, kompleksitet og innvevdhet. SOL-utviklerne må sies å ha gjort en grundig jobb med å språksette ideen om observasjon av leseutvikling. Det kan godt tenkes at de opprinnelig satt inne med mye taus kunnskap om leseobservasjon. De har gjort ideen eksplisitt ved å tydeliggjøre den med begreper, skjemaer og teorier. På den måten kan ideen lettere kommuniseres ut. SOL-verktøyet kommuniserer en årsak-virkningssammenheng mellom leseobservasjon, tiltak og positiv leseutvikling. Ideen bak SOL er dermed ikke så kompleks og gjør det lettere å oversette den. Når det gjelder innvevdhet, kan det diskuteres hvor lett det er å gjenskape de kontekstspesifikke betingelsene omkring SOL på andre skoler. På den ene siden har skoleorganisasjoner mange likhetstrekk, men på den andre siden er de også unike med tanke på ansatte, elever, kultur, verdier, økonomi, beliggenhet, bygningsmasse og lignede. SOL-verktøyet er gjennomarbeidet og SOL-utviklerne har nok jobbet bevisst med å dekontekstualisere SOL fra sin opprinnelige kontekst og gjøre den klar til utbringning.

Røvik (2007) skiller mellom ulike regler for oversettelse som innsettere kan bruke. En uttalelse fra K1 kan tolkes dithen at hun mest brukte kopiering som oversettelsesregel i starten av implementeringsprosessen: *«Det ble fulgt ganske slavisk, de kursmodulene. Det var satt opp en plan i kommunen at vi skulle følge leksjonene i lag og ha en viss sammenfallende progresjon.»*

Sannsynligvis gjorde rammebetingelsene at kopiering som oversettelsesregel ble mye brukt i oppstarten av implementeringen. Med rammebetingelser tenkes det her på at SOL-veilederne var nødt til å følge en opplærings- og innføringsplan som var utarbeidet av en arbeidsgruppe i kommunen. Dette presiseres av R3: *«Innføring og opplæring var lik på alle skolene.»* SOL-veilederne kunne dermed ikke velge selv når de var klar for å begynne å videreformidle. Andre grunner til at kopiering antakelig ble mye brukt, kan være at SOL inneholder elementer som typisk er til stede hos en praksis som er egnet til kopiering: 1) lett å avgrense, 2) basert på kjent og lett tilgjengelig teknologi, 3) språksatt på en eksplisitt måte og 4) avgivende og mottakende organisasjon er ganske lik (Røvik 2015). Når det gjelder teknologi, har skolene tatt i bruk programmet Conexus til registrering av leseobservasjon. Dette programmet fikk lærere og rektorer opplæring i slik at de ble kjent med det.

Når deltakerne forteller om bruken av SOL, tyder flere utsagn på at også andre regler for oversettelse etter hvert ble tatt i bruk, ikke bare kopiering, men også addering og fratrekking. Ifølge Røvik (2007) tilhører de to sistnevnte reglene den modifierende modus der det tillates en viss omforming og tilpasning av ny praksis. For å kunne ta i bruk disse reglene, bør oversetter ha en viss kjennskap til det som skal oversettes. Det er derfor naturlig at slike regler ble tatt i bruk etter hvert og ikke helt i oppstarten av implementering.

Addering går ifølge Røvik (2007) ut på at oversetter kan legge til og forsterke elementer i forhold til den originale ideen. Utsagnet fra R2 under kan tolkes til å handle om addering:

Vi har tro på at vi har en metodikk som vi vet er en styrke og som vi kan tilføre ting i. Det kommer ny forskning som vi tenker er lurt å ta inn, men ikke sånn at vi hopper på noe helt annet. Vi fikk et godt handlingsrom når alt var så avklart på forhånd. SOL er en kjerne, og ny forskning kan gå inn i det. (R2)

I uttalelsene over sier R2 at hun ser på SOL som en kjerne og at nye kunnskaper og ny forskning kan tilføres denne kjernen. Med Røvik (2007) sin terminologi kan vi si at R2 tillater seg frihetsgrader og ikke betrakter SOL som et rigid verktøy som må følges slavisk.

Et utsagn fra L5 under kan også være et eksempel på addering:

Vi hadde noen gule hefter som også inneholdt skjema for registrering av leseutvikling, sånn som SOL. Det var søyler oppover. Det jeg ofte har gjort de siste årene er å bruke det skjemaet i jobben min for å bli enda mer fokusert på de ulike nivåene, for dette skjemaet er mye mer detaljert. Så har jeg krysset av på SOL etterpå. SOL har ganske brede mål og store hopp. Det er noen nyanser som mangler. (L5)

I uttalelsen over kommer det frem at L5 bruker et annet skjema enn SOL sitt skjema for å registrere leseutvikling, et skjema hun mener er enda mer finmasket. Hun bruker det ene skjemaet først og SOL sitt skjema etterpå. Hun legger dermed til noe som utfyller SOL og som hun synes gjør praksis enda bedre. Uttalelsen viser at L5 reflekterer bevisst rundt hva SOL kan bidra med og hvilke mangler SOL kan ha. L5 synes SOL også har andre mangler:

Jeg tror skriving er litt undervurdert. Det er kanskje det jeg er mest negativ til i forhold til SOL. Der er det altfor stort fokus på lesetrening og litt for lite på skrivetrening. Det er innmari god lesetrening å bli god til å skrive. (L5)

L5 synes å mene at fokus på skrivetrening må tilføyes SOL sitt fokus på lesetrening og at ferdighetene må ses i sammenheng. R3 uttrykker også behov for mer fokus på skriving:

Nå er det vel tre år siden vi bestemte at vi skulle jobbe med Språkløype-pakkene. Skolebasert vurdering viste behov for å jobbe med skriving som grunnleggende ferdighet, ikke bare i begynneropplæring, men hele veien. Det er ingen tvil om at det er klare sammenhenger mellom lesing og skriving. (R3)

I uttalelsen fra R3 går det frem at hun løste behovet for mer fokus på skriveutvikling med å implementere Språkløyper i skolen sin, en nettbasert ressurs for kompetanseutvikling innenfor språk, lesing og skriving der målet er å styrke barns ferdigheter innenfor disse områdene (www.sprakloyper.no).

En annen uttalelse fra R3 er: «Tiltak fra SOL brukes i kombinasjon med andre tiltak, lærere gjør en skjønnsvurdering». Dette utsagnet kan også stå som et eksempel på addering der tiltak fra andre verktøy og kilder legges til tiltak som er beskrevet i SOL-permen.

Under følger noen uttalelser som kan tolkes til å handle om fratrekking:

Det ble satt krav om at alle lærere skulle gjennomføre to SOLinger i året, men ikke alle elever på mellomtrinn SOLer to ganger i året. Der SOLer de som ligger lavt ned. Vi prioriterer å få SOLet dem hvis vi ikke rekker alle. (L8)

Vi har snakket om det i nettverket at det er mest interessant å SOLe alle nedenfra og se fremgang. Og så vet vi jo etter hvert at det går greit med lesinga til ganske mange, og da er ikke SOLinga så nødvendig å bruke. Vi SOLer så høyt opp at vi vet at det blir greit med leseutviklinga. Det er mest norsklærer og kontaktlærer som SOLer, det er veldig knyttet opp mot norsk. (L7)

Ifølge Røvik (2007) går fratrekking ut på at oversetteren demper ned noe som er spesifikt uttrykt i den originale ideen eller at noe utelates. SOL-verktøyet presiserer at alle lærere skal observere elevenes leseutvikling. Uttalelsene over fra L7 og L8 tyder på at både SOL-veiledere og lærere har følt en viss frihet til å trekke fra påbudet om at alle lærere må utføre SOLing av alle elever. De har kommet frem til en praksis for leseobservasjon som de synes er hensiktsmessig i forhold til den kunnskap de trenger om elevenes leseutvikling.

For å kunne ta i bruk modifierende oversettelsesregler som addering og fratrekking, må translatør som tidligere nevnt ha utviklet en del kunnskap om den nye ideen. Ifølge Irgens (2007) sin femtrinnsmodell handler kunnskapsutvikling om å knytte ny kunnskap til det du vet fra før. En uttalelse fra K2 kan tolkes til å handle om en slik form for kunnskapsutvikling: *«Vi gikk ut fra kursene vi hadde vært på pluss våre personlige erfaringer i lag med.»* L8 snakker også om en slik form for læring: *«Vi tok trappetrinnene i SOL på hver leksjon. Så skulle det drøftes i grupper. Vi relaterte det til det vi kjente fra før og til elever vi hadde.»*

Noen uttalelser kan tolkes som at det opplevdes som utfordrende for innsetterne å formidle på en slik måte at ny kunnskap faktisk ble tatt i bruk:

Vi er heldige som har fått dra på en del kurs. Det kan være vanskelig å få kompetansen ut til dem nedom oss. Vi ga litt tips når vi hadde vært på kurs, og så skulle de jobbe ut på skolene med det. Det var meninga vår. Om de har gjort det, vet vi ikke. (K1)

Denne uttalelsen fra K1 kan tyde på at hun formidlet så godt hun kunne, men hun er usikker på effekten av det. Dersom tipsene til K1 ikke ble fulgt opp, kan det hende hun ikke greide å språksette ideene godt nok. Å språksette ideer og gjøre dem eksplisitt er ifølge Røvik (2007) en viktig ferdighet for en translatør. Ifølge femtrinnsmodellen til Irgens (2007) kan det også være andre årsaker til at tips og ideer ikke blir tatt i bruk. Nivå 4 i modellen handler om kunnskapsanvendelse, og på vei dit må man passere filter 3. Et hinder for å ta i bruk noe nytt kan være at mottaker ikke synes ideen er god eller passer inn i eksisterende praksis. Det kan også være at mottaker ikke synes å ha tid til å sette seg inn i den nye ideen. Et hinder for å anvende ny kunnskap kan dermed ligge både hos translatør og hos mottaker.

Noen uttalelser kan tolkes til å handle om utilstrekkelig forforståelse hos mottakergruppen som fikk sin opplæring fra SOL-veiledere ved egen skole, og da særlig lærere som underviser på mellomtrinn og lærere som ikke har norsk som fag. K2 sier: *«Det var stor forskjell på kompetansen blant lærerne før SOL. Noen lurte på helt elementære ting. Og på mellomtrinn*

har de ikke like mye kompetanse på leseutvikling som på småtrinn.» R3 synes å være enig med K2 når hun sier: «Teori og faguttrykk i SOL var nok nyere for lærere på mellomtrinn enn på småtrinn.» L4 uttrykker at hun tror norsklærere hadde best forutsetninger for å ta imot og forstå innholdet i SOL:

Vi forklarte jo de ulike begrepene, som fonologisk og ortografisk lesing, men det er sikkert ulikt hvor godt de sitter. De lærerne som ikke holder så mye på med lesing kan nok lettere glemme hva begrepene betyr. Det var nok norsklærerne som fikk mest utbytte av SOL. De oppfattet lettere hva som ble sagt og kunne forstå ting litt bedre. De kunne sette SOL i sammenheng med egen praksis (L4).

Ifølge Irgens (2007) spiller eksisterende handlingsteorier og kunnskap hos den enkelte en stor rolle i kunnskapsutvikling. Jo mindre vi kan fra før om et emne, jo dårligere vil grunnlaget være til å forstå det nye. Vi kan lære om nye emner også når grunnlaget ikke er så bra, men da krever det mer fra den enkelte. Forskjell i eksisterende kunnskaper kan være medvirkende til at småtrinns lærere og norsklærere hadde et bedre utgangspunkt enn andre lærere for å utvikle sin kunnskap om observasjon av leseutvikling.

L4 reflekterer over egen begrensning til å språksette SOL på en god nok måte til å treffe alle:

Vi SOL-veiledere var begge småtrinns lærere. Vi hadde ikke så mye kunnskap om mellomtrinnet. Etter hvert ble det ansatt en lærer som hadde vært SOL-veileder på en skole i en nabokommune, og hun hadde erfaring fra mellomtrinnet. Det er bra, for vi så at det var en utfordring å implementere SOL på mellomtrinn. (L4)

L4 uttrykker bevisste tanker rundt sin egen rolle som translatør og sin manglende kunnskap om konteksten til mellomtrinns lærerne. Kontekstkunnskap er ifølge Røvik (2007) svært viktig for en translatør. L4 tar på seg litt ansvar for at lærere på mellomtrinn muligens ikke har fått like god forståelse for SOL når hun innser egne mangler i kunnskap om deres kontekst.

R2 fremhever at SOL-veiledere og SOL-koordinatorer gjorde en grundig jobb med å språksette SOL-praksis nettopp for at den skulle bli mest mulig forståelig for alle mottakere:

SOL-veilederne brukte mye tid på å veilede når elever hadde blitt SOLet, hvordan tolke resultatene blant annet og fastlegge hvilket SOL-trinn elevene var på. De utarbeidet også verktøy for hva som skulle SOLes på de ulike klassetrinn. SOL-veilederne definerte litt tydeligere hva det var lærerne skulle SOLe: sjekk disse tingene. Det ble litt mer konkret hva som skulle SOLes på de ulike klassetrinn. Lærerne syntes dette var enklere å forstå og forholde seg til enn kjennetegn i SOL-pyramiden. (R2)

Når translatøren kan språksette praksis og gjøre den eksplisitt, vil det føre til at mottaker får bedre betingelser for å begripe og forstå (Røvik 2007). Flere deltakere påpeker at de har fått bedre forståelse og kunnskap om leseutvikling med innføring av SOL. L2 forteller: «SOL ble

en systematisering. Vi fikk den trappa og fikk hengt ting på knagger. Jeg hørte jo på lesing før også og hørte om noe ikke var helt på plass, men med SOL fikk jeg kronologien.» L5 sier seg enig når hun mener SOL har ført til økt bevissthet og mer presise begrep om leseutvikling:

SOL har økt bevisstheten vår. Før tenkte vi mer sånn at den eleven er svak, den er middels og den er flink, men vi tenkte ikke så mye på hvorfor. Nå har vi mer konkrete navn på det, vi vet akkurat hva som skal til for at eleven skal løfte seg et hakk. Vi har blitt mer profesjonell. (L5)

R3 forteller om økt bevissthet omkring betydningen av leseforståelse: *«Før SOL ble det ikke jobbet så mye med leseforståelse. Nå jobbes det ukentlig med ferdighetstrening i lesing på alle trinn. På mellomtrinn er det leseforståelse som er i fokus for videre leseutvikling.»* L4 forteller at bruken av lesestrategier har kommet mer i fokus med SOL:

Trinn 7 i SOL-pyramiden handler jo mye om lesestrategier. Jeg tror lærere på mellomtrinn har fått mer fokus på lesestrategier, for vi har snakket mye mer om det, og det er jo veldig bra, tenker jeg. Vi har en plan for hvilke strategier vi skal jobbe med på de ulike trinnene. (L4)

Utsagnene over tyder på at det har skjedd en endring i både forståelse og praksis hos mottakere som kan være en følge av at SOL har blitt godt nok oversatt og gjort eksplisitt. I henhold til Irgens (2007) sin femtrinnsmodell tyder utsagnene på at mottakerne har utviklet sin forståelse og anvender ny praksis, og at de dermed har lært på nivå 3 og 4 i hans modell.

Når leseobservasjon er gjennomført, skal lærere videreformidle resultatet til foreldre. L7 forteller hvordan hun gjør det:

Vi skriver et vurderingsnotat til foreldre, og der skriver vi opp fremgang i SOL og hva eleven mestrer nå. Det er ingen vits i å snakke om SOL-nivå 4 med foreldre, men hva eleven mestrer. Så blir det tatt opp på utviklingssamtaler. Når vi snakker med foreldrene, så vet de hva det må øves mer på, de skjønner det. (L7)

Utsagnet over er eksempel på at også den enkelte lærer har i oppgave å oversette SOL ved at de må formidle resultat fra leseobservasjon til foreldre. L7 forteller at hun ikke kan bruke SOL-pyramiden direkte og for eksempel si til foreldre at eleven er på nivå 4, for de har ikke forutsetning for å forstå hva det betyr. I stedet må hun oversette og forklare hva nivå 4 innebærer, hvilke ferdigheter eleven mestrer og hva de kan øve på hjemme.

L8 snakker også om at hun må oversette faguttrykk i SOL når hun snakker med foreldre:

Jeg ble mer bevisst disse uttrykkene. Jeg visste om ordene, men jeg ble mye mer fortrolig med dem, og nå bruker jeg dem mer. Vi kan ikke bruke disse ordene når vi sitter med foreldrene og skal forklare leseutvikling. Vi kan ikke si ting som fonologisk og ortografisk lesing til dem, da må vi bruke ord som sier hva det betyr. Nye ord beriker oss og bevisstgjør oss. (L8)

L7 og L8 sin forståelse av egen oversetterrolle harmonerer med Røvik (2007), der han hevder at oversetteren må finne ut hvilke formål den oversatte teksten er tenkt å tjene. Oversetter kan ikke være for bundet av den originale teksten, men må ta seg de frihetsgrader som trengs slik at oversettelsen fungerer og blir forstått av mottaker (Røvik 2007).

SOL-veilederne fikk tildelt rollen med å sette SOL inn i sin nye kontekst ved egen skole. Rektorene hadde imidlertid det overordnede ansvaret med implementeringsarbeidet. Dermed var de også delaktig i oppgaven med å være innsettere. Uttalelser fra R3 kan tolkes dithen at hun har bevissthet om sin rolle som innsetter:

Lærerne er trygg på at det vi har av utviklingsarbeid er godt vurdert. Det er ikke noe skudd i blinde på hva vi skal holde på med. Vi bruker skolebasert vurdering helt bevisst og dataliteracy. Da kan vi bruke ståstedanalysen til direktoratet og vi kan bruke egne måter å jobbe på. Da får vi det forankret og så kan vi begynne der. (R3)

Ved innføring av SOL brukte vi de samme strukturene og møtetid som vi allerede hadde med LP-modellen, vi brukte også de samme gruppene. (R3)

Ifølge Røvik (2007) bør translatørens kunnskap bestå av både sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse. Førstnevnte kompetanse går ut på at translatør kan gi faglige råd om hvilke typer ideer organisasjonen har bruk for og ikke. Den andre kompetansen handler om at translatør har innsikt i hvordan nye ideer kan tilpasses det eksisterende. Uttalelsene fra R3 over tyder på at hun har slik kompetanse og bruker den bevisst. Hun vet hvilket utviklingsarbeid skolen trenger å holde på med og hvordan det kan kombineres med eksisterende kunnskap og arbeidsmåter i skolen, slik som LP-modellen. Fullan (2002) mener gode ledere i utviklingsarbeid har sitt hovedfokus på det som gagnar elevens læring. Med Røvik (2007) sin terminologi vil vi kunne si at slike ledere besitter sorteringskompetanse.

En annen type sortering som rektor måtte gjøre i forbindelse med SOL, var å velge ut lærerne som skulle fungere som SOL-veiledere. Ifølge Fixsen mfl. (2009) er det å velge ut ansatte som kan implementere og utføre ny praksis, en av syv kjernekomponenter i vellykket implementering. Det kan se ut som rektorene på de tre skolene som var med i denne studien, har jobbet bevisst med å få tak i engasjerte og samvittighetsfulle SOL-veiledere med mye førkunnskap om leseutvikling. Deltakernes fortellinger tyder på at SOL-veilederne har jobbet grundig med å prøve å implementere SOL hos alle lærere i hele organisasjonen.

5.2 Læring i praksisfellesskap

Denne kategorien er basert på uttalelser som handler om overføring og utvikling av kunnskap ved at SOL-veiledere og lærere møttes i ulike fora for samarbeid, slik som nettverk, fagteam, trinnsteam og miljøteam. Begrepet praksisfellesskap kan være dekkende for de ulike samarbeidskonstellasjonene. Et praksisfellesskap kjennetegnes av at kunnskap bygges opp gjennom praktisk aktivitet der mennesker samhandler i et faglig fellesskap (Gjems 2019).

I SOL-pakken er det en tydelig anbefaling om at SOL-veilederne inngår i nettverk med SOL-veiledere på andre skoler. Tanken er at disse nettverkene vil være en god støtte i arbeidet med å implementere SOL. I kommunen hvor denne undersøkelsen fant sted, hadde oppvekstsjefens stab knyttet til seg to lærere som begge fikk en 20 % stilling som SOL-koordinator. Deres hovedoppgaven var å lede implementeringsarbeidet gjennom å støtte skolene i opplæring og implementering (Kommuneplan for SOL-innføring 2014). SOL-koordinatorene drev nettverket for SOL-veilederne i kommunen. K1 forteller at nettverket blant annet ble brukt til refleksjon og erfaringsdeling: *«Vi hadde nettverk 4 ganger for året og der ble det brukt tid på å snakke om det som skulle komme og det som hadde vært, refleksjoner både fremover og bakover. Det er mye erfaringsutveksling i nettverkene.»* En slik læringsform støttes av Wenger (1998, ref. i Ertsås og Irgens 2014, s.159). Når lærere deler, drøfter og reflekterer over sine kunnskaper og erfaringer sammen med andre, skjer det en sosial læringsprosess der erfaringer kan omdannes til felles kunnskap.

I tillegg til nettverket for SOL-veiledere, ble det også opprettet et nettverk for lærere som hadde begynneropplæring i lesing og skriving i 1. og 2. klasse. Dette nettverket kom i stand fordi lærere selv følte et behov for å møtes på tvers av skoler for å dele og drøfte erfaringer med begynneropplæring. SOL-koordinatorene tok på seg å drifte også dette nettverket.

Siden nettverk har hatt en så pass sentral plass i implementering av SOL, ser det ut til at implementeringsprosesser har vært inspirert av nettverksdoktrinen, men uten å basere seg på den alene. Nettverksdoktrinen er ifølge Røvik (2015) en av tre dominerende implementeringsdoktriner i det norske utdanningsfeltet. En implementeringsdoktrine representerer antakelser om hva som vil være god implementering og tilhørende grep for å lykkes (Røvik 2015). Grunnleggende i nettverksdoktrinen er forestillingen om at implementering og iverksetting av en ide bør drives frem i nettverk der deltakerne har ulik

kompetanse. Implementering er en læringsprosess der deltakerne lærer av hverandre og der samarbeid utløser skaperkraft (Røvik 2015). I uttalelsene under forteller K1 og L3 om noe som kan tolkes til å handle om utløsning av skaperkraft:

Lærere synes det var for lite fokus på skriving. Så i fjor het det nettverk for lesing og skriving. Da gikk nettverkene på det. Vi prøvde å lage en sånn pyramide for skriveutvikling, i SOL sin ånd. Vi var i kontakt med skrivesenteret. De har skriveplanleggeren. Vi så også litt på normprosjektet. Skrivesenteret anbefalte oss noen skoler som hadde laget en skriveplan. (K1)

I nettverket jobbet vi med en skriveutviklingstrapp på samme måte som SOL. Vi har definert hva elevene skal mestre på de ulike nivåene. Vi er litt mer over på skriving i tillegg til lesing. Utvikling av lesing og skriving går jo parallelt. Vi er ikke helt ferdig med skrivetrappa, den må revideres noe. Men den skal inn i skolen etter hvert nå. (L3)

Uttalelsene over viser at lærere følte behov for mer fokus på utvikling av skriveferdighet hos elever og at de satte det i sammenheng med utvikling av leseferdighet. SOL-veilederne fra ulike skoler samarbeidet i nettverket om å utvikle ei trapp for å observere og vurdere stegvis skriveutvikling, på samme måte som SOL er ei trapp for å observere og vurdere stegvis leseutvikling. Hvert trinn i skrivetrappa inneholder kjennetegn på skriveferdighet elevene bør beherske etter 2., 4., 7. og 10.klasse. Skrivetrappa kan betegnes som innovasjonsarbeid og er et godt eksempel på at samarbeid kan utløse skaperkraft.

Et annet eksempel på at iverksetting av en ny ide eller praksis kan drives frem som resultat av samarbeid i nettverk, kommer fra L1 der hun snakker om rask bokstavprogresjon:

Vi som jobber i 1.klasse har hatt eget nettverk med SOL-koordinatorene. Det synes jeg har vært veldig bra. Da kan de som har 1.klasse dele erfaringer, for eksempel erfaring med rask bokstavprogresjon og leseopplæring. Det var en lærer fra en annen skole som hadde innlegg for oss i nettverket for begynneropplæring. Han hadde kjørt 3 bokstaver i uka og syntes det var skikkelig bra. Vi tente skikkelig på den ideen. Å vise elevene alfabetet fort har så mye å si for lese- og skriveopplæring senere. Vi opplevde at elevene tok bokstavene raskere til seg. Hvis du lærer elevene bokstavene raskere så kommer lesinga fortere i gang også. De kan begynne å sette sammen bokstavene mye fortere da. De får mer mengdetrening og kjennskap til setningsoppbygging ved å lese setninger. Nå er jeg snart ferdig med 2.klassen og de fleste elever ligger på trinn 5 i SOL. Det er jo et ganske stort hopp. (L1)

Av uttalelsen over går det frem at L1 fikk høre om rask bokstavprogresjon i nettverk for begynneropplæring ved at en lærer presenterte og delte egne erfaringer. Andre lærere i nettverket tente på ideen og ønsket å prøve det ut og spre det til kollegaer på egen skole. L1 opplevde suksess med ny praksis, noe som motiverte henne til å fortsette å bruke det. Fra et translasjonsteoretisk perspektiv kan vi si at læreren som hadde erfaring med rask bokstavprogresjon, ble en translatør for denne praksisen i nettverket. Med Røvik (2007) sin terminologi kan vi si at han greide å språksette ideen på en slik måte at flere lærere ble

begeistret, skjønte hva ideen innebar og fikk lyst til å prøve det ut. Uttalelsen til L1 viser at hun ikke kopierte praksisen uten å reflektere, hun kommer med tydelige begrunnelser for hvorfor rask bokstavprogresjon fungerer så godt. Med Irgens (2007) sin terminologi kan vi si at L1 har utviklet sin kunnskap ved å sette ny kunnskap om rask bokstavprogresjon i sammenheng med kunnskap hun hadde fra før om bokstavinnlæring. På den måten kom hun seg fra nivå 2 til nivå 4 i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell for læring.

Uttalelser under fra L2 og R1 som jobber ved samme skole som L1, viser at praksis med rask bokstavprogresjon har spredd seg på deres skole og ikke bare utføres av enkeltlærere:

Jeg gleder meg til å ha raskere tempo på bokstavene når jeg starter med 1.klasse til høsten. Det sies jo at gjennomsnittseleven som starter i 1.klasse kan 16-17 bokstaver. Og da går det litt sakte hvis man skal ha bare en bokstav i uka. (L2)

Det varierer litt om lærerne tar to eller tre bokstaver i uka på innlæringa. Vi kategoriserer oss selv til å tilhøre dem med rask bokstavinnlæring. For at det skal gi utfordringer til alle elvene i 1.klasse, så må det være sånn. Du kan gå tilbake og kjøre flere runder med repetisjon for å forsterke innlæring. (R1)

Det kan se ut som at praksis med rask bokstavprogresjon ved denne skolen har kommet på nivå 5 i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell for læring. Nivå 5 handler om organisatorisk læring og kjennetegnes av at ny kunnskap har blitt uavhengig av enkeltpersoner. Uttalelsen til R1 kan tolkes dithen at skolen nå identifiserer seg som en skole der de bedriver rask bokstavinnlæring og at det forventes at alle lærere skal jobbe slik.

Både utvikling av skrivetrappa og anvendelse av rask bokstavprogresjon, kan sies å være eksempler på «bottom-up» prosesser for implementering av ny praksis (Fullan 2001, ref. i Jahnsen 2013, s.97). Når ønsket om utvikling i skolen har sitt utspring i et opplevd behov i lærerpersonalet, er det ifølge Timperly (2008, ref. i Jahnsen 2013, s. 96-97) det beste utgangspunktet for vellykket utviklingsarbeid og noe som sikrer god forankring i personalet. En slik «bottom-up» strategi preger profesjonsdoktrinen for implementering. Doktrinen skisserer at grunnlaget for vellykket implementering er sterk involvering fra lærere (Røvik 2015). De to eksemplene med utvikling av skrivetrapp og bruk av rask bokstavprogresjon viser sterk lærerinvolvering. I så måte ser det ut til at tankegodset til profesjonsdoktrinen også har vært til stede ved implementeringsprosessen rundt SOL.

I denne kommunen deltok noen lærere fra hver skole i to ulike nettverk som gikk på tvers av skoler, nemlig SOL-nettverk, som etter hvert gikk over til å bli et lese- og skrivenettverk, og

nettverk for begynneropplæring i lesing og skriving. Begge nettverkene kan sies å inneholde elementer som ifølge Hattie (2015, ref. i Meld. St. 21, s. 26) kjennetegner fungerende praksisfellesskap. Disse er at lærere og ledere: 1) føler et felles ansvar for alle elevenes læring, 2) er opptatt av å dokumentere læringsresultater, 3) samarbeider for felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres, 4) planlegger opplegg for undervisning i fellesskap og evaluerer effekten og 5) deler og videreutvikler undervisning som er virkningsfull. Det er kanskje særlig punkt 1, 3 og 5 som kjennetegner de to nettverkene som går på tvers av skoler i denne kommunen.

I tillegg til nettverk på tvers av skoler, møtes lærere også i fagteam og trinnteam på egen skole. Slike samarbeidsfora kan også inneholde elementer som kjennetegner lærende praksisfellesskap. Lærere kan også ha uformelle møteplasser for samarbeid med kollegaer. I opplæringsåret da lærerne deltok på 12 leksjoner om SOL, var det lagt opp til at lærerne skulle arbeide gruppevis med innholdet i leksjonene. L2 forteller at lærerne øvde sammen for å lære seg faguttrykkene og lytte til elevenes lesing gjennom lydopptak:

Vi sleit jo hele gjengen, mer eller mindre. Det å venne seg til faguttrykkene og kjenne seg igjen på SOL-trappa. Det var mange som tok lydopptak av enkeltelever som vi tok med inn i gruppa for å lytte sammen og diskutere rundt det. Det tok litt tid å lære seg å lytte, men vi jobbet systematisk. (L2)

Uttalelsen fra L2 kan tolkes dithen at hun lærte om SOL og de nye faguttrykkene og utviklet lytteferdighet ved å samarbeide og diskutere med kollegaer. Å øve seg på ny praksis i en treningssituasjon støttes av Fixsen mfl. (2009). De har identifisert slik øving som en av syv kjernekomponenter i vellykket implementering.

Wenger (1998, ref. i Tholin og Øhra 2019, s. 55) beskriver tre faktorer som må være til stede for at kollegaer kan bruke hverandres kompetanse i fungerende praksisfellesskap. Disse er: 1) gjensidig engasjement der alle bidrar og tar ansvar for egen og andres læring, 2) felles oppgaver og forståelse for målet man samarbeider om og 3) felles repertoar der det blant annet utvikles felles språk, rutiner, redskaper, handlinger, metoder og verktøy. Uttalelsen fra R2 under kan tolkes til å handle om den første faktoren, at det er en forventning om gjensidig engasjement i fagteam, slik at alle bidrar og tar ansvar for egen og andres læring:

På skolen har vi noe som heter fagteam. De består av lærere på alle trinn i det bestemte faget. Det er ett for norsk, ett for engelsk og ett for matematikk. Der er det mye fokus på hvilken metodikk man kan bruke og hva som er det siste nye. På den måten sprer ideer og kunnskap seg. Det er mye deling av kompetanse. De kan drøfte seg frem til hva de skal prøve ut og dele tips. (R2)

Uttalelsen fra L2 under kan tolkes til å handle om den andre faktoren som er målforståelse:

SOL har vært med på å bevisstgjøre alle lærere om leseutvikling i mye større grad. Også før SOL snakket vi om at alle lærere har et ansvar for leseopplæring. Om du har matte, så skal du lære elevene dine å lese. Men før SOL følte jeg ikke alltid at det ansvaret ble tatt av alle lærere. De kunne si at det ikke var deres hovedoppgave. Med SOL har det blitt mer dugnad på det. (L2)

Ut fra det L2 forteller, kan det se ut som at lærerne har fått en mer samforent forståelse for at det er et mål for alle lærere å hjelpe elevene frem til god leseferdighet og at dette målet er en felles oppgave alle lærere må samarbeide om. L2 bruker ordet dugnad for å beskrive at hun synes alle lærerne nå tar mer ansvar for målet om god leseferdighet hos elevene.

Uttalelsen under fra L3 kan tolkes til å handle om den tredje faktoren, det Wenger (1998, ref. i Tholin og Øhra 2019, s. 55) betegner som felles repertoar:

Vi har vært veldig bevisst på å sette av tid til at alle skal være med. Og alle skal SOLe. Alle har måttet lære seg fagterminologien. For selv om du ikke er norsklærer eller spesialpedagog, så har du måttet sette deg inn i hva det innebærer å være på nivå 6 i SOL, hva det vil si. Det har vært en tvangsprosess. Når vi først har fått gjennomført det, så fungerer det ganske bra. Det var litt tungt i oppstarten. (L3)

L3 forteller at lærerne har utviklet felles språk om leseutvikling med implementering av SOL. Hun påpeker at SOL skal være et felles verktøy for alle. Ifølge Wenger (1998, ref. i Tholin og Øhra 2019, s. 55) er et slikt felles repertoar et godt grunnlag for læring i praksisfellesskap.

Uttalelser fra R3 viser at hun som rektor prioriterte og la til rette for tid til refleksjon:

SOL-leksjoner var lagt opp fra skoleeier slik at vi hadde en periode med ny kunnskap, ny teori, utprøving og refleksjoner, og så var det en ny pakke igjen. Det var nok tid mellom leksjonene til at man klarte å prøve ut og finne ut hvordan det fungerte før ny leksjon. (R3)

Skolen hadde allerede en innarbeidet læringskultur, og det var helt avgjørende for SOL. Vi har strukturene og det profesjonelle læringsfellesskapet og begge delene er like viktig, det henger i hop. Lærerne har treffpunkt hver uke. Lærerne har et profesjonelt fellesskap og er vant til å reflektere sammen om utfordringer. Lærerne er trygge nok til å si: du, jeg lurer på noe. Det viktigste med SOL er at man stiller spørsmål etterpå i lag. (R3)

R3 peker på at det var avgjørende for implementering av SOL at skolen allerede hadde en læringskultur med faste strukturer for samarbeid og lærende møter. Hun tar også frem at det var nok tid til å prøve ut SOL mellom leksjonene. Dette støttes av Fixsen mfl. (2009) der de har identifisert mulighet for øving på ny praksis og at ledelsen sørger for gode læringsbetingelser som to av syv kjernekomponenter i vellykket implementering.

SOL-verktøyet er ment å være et refleksjonsverktøy der lærere kan drøfte og diskutere leseobservasjoner for i neste omgang å kunne følge opp med relevante tiltak. Flere deltakere forteller at SOL blir brukt på denne måten. L7 sier: «Lærerne på trinnet vurderer elevene sammen etter SOLing. Vi er to kontaktlærere på mitt trinn, og vi blir sittende og diskutere. Det blir naturlig å se på det når vi har lagt det inn i Conexus.» R2 forteller at skolen også drøfter leseobservasjoner med PPT: «Vi kobler på PPT tidligere enn før ved at vi drøfter med dem. Vi har fast kontaktperson som er her på faste dager. Da melder vi inn behov for å drøfte. Leseveilederne gjør dette mye.» R1 forteller også om hvordan resultat av leseobservasjoner og drøfting rundt disse gir grunnlag for å iverksette målrettede tiltak:

Stadig vekk blir jeg forelagt utskrift av resultat etter SOLing og andre lesekartlegginger og lærer viser at her er det rødt, her er det over kritisk grense. Da er det naturlig at vi ser nærmere på det, at det skal jobbes med det. Vi har kjørt på med lese- og skrivekurs og sett gode resultater av det. (R1)

Nordahl (2016) støtter refleksjon rundt kartleggingsresultat som et ledd i å iverksette tiltak og fokusere oppmerksomhet mot forbedring av undervisningen. Gjennom datainformerte samtaler med en undersøkende innstilling, vil det være mulig å forbedre den etablerte undervisningen. Forbedring av pedagogisk praksis bør bygge på forskning som har vist at praksisen virker, men det er en lang vei fra forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis. En årsak er at forskningsbasert kunnskap først må oversettes til undervisningsmetoder, og det krever god innsikt og refleksjon fra oversetteren (Nordahl 2016). Dette støttes av Fixsen mfl. (2009) som mener det er en utfordring å bygge forskning inn i daglig praksis. Løsningen ligger i god implementering. Dataanalyse er en av syv kjernekomponenter som ifølge Fixsen mfl. (2009) ofte er til stede ved vellykket implementering. På den måten kan man vurdere om ny praksis har effekt, noe som gir retning for videre oppfølging (Fixsen mfl. 2009).

Tresselt (2019) gjorde en studie på kollektive læringsprosesser. Hun fant at kollektivt utviklingsarbeid kan være krevende og at det ikke går av seg selv. Praksisfellesskap trenger ulike former for energitilførsel for å etablere og opprettholde kollektive læringsprosesser. Slik energitilførsel kan være at lærere selv setter agendaen for møtene, har fokus på positive erfaringer fremfor negative, fordeler ansvar, får støtte fra ledelsen og erkjenner at det kan ta tid før ei gruppe drar nytte av hverandre og lærer sammen (Tresselt 2019). Ut fra uttalelser i denne studien, ser det ut til at lærerne har greid å tilføre mye positiv energi til de praksisfellesskapene de deltar i. Kanskje noe av forklaringen kan ligge i at lærerne til dels har fått bestemme innholdet og at de først og fremst deler positive erfaringer fremfor negative.

5.3 Forankring utfordres

Denne kategorien er basert på uttalelser som kan tolkes til å handle om betydningen av forankring av SOL, både i organisasjonen og i den enkelte lærer, og at forankring utfordres på ulike måter. Det er alltid en intensjon at kompetanseutvikling i utdanningsfeltet skal føre til forankring som kan endre og forbedre praksis i klasserommet (Ertsås og Irgens 2014). God forankring i den enkelte lærer vil si læring på nivå 4 i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell, et nivå som omhandler kunnskapsanvendelse. Organisasjonen bør oppnå læring på nivå 5 i modellen, der kunnskap og praksis har blitt uavhengig av enkeltindivider. Et hinder for organisatorisk læring kan ifølge Irgens (2007) være dårlig forankring i organisasjonen.

Uttalelser fra K1 og R2 under kan tolkes til å handle om hvilke grep kommunen som skoleeier gjorde for å implementere og forankre SOL i hele skoleorganisasjonen:

SOL ble innført på grunn av resultat på nasjonale prøver. Kommunen lå bakom. Politikerne ville gjøre noe med det og vedtok at det skulle brukes to stillinger til leseforbedring. Det var ei ressursgruppe fra PPT og oppvekst som så på det. Så ble det jo kjøpt inn SOL da. Daværende utviklingskoordinator under skolesjef var veldig pådriver. Det er hun som har vært vår leder og som vi har forholdt oss til. (K1)

Det har vært veldig viktig at vi har hatt ett felles fokusområde, at SOL har vært felles for alle skolene. Det betyr at lærerne møter andre lærere fra andre skoler og deler felles språk med dem om det med leseutvikling. Hvis det hadde vært metodefrihet på dette, så hadde det ikke hatt den samme virkninga. Det er en suksessfaktor at vi måtte gjøre det samme. (R2)

Av uttalelsene over fremgår det at SOL i all hovedsak ble implementert med utgangspunkt i hierarkidoktrinen, som ifølge Røvik (2015) er en av tre dominerende implementeringsdoktriner i utdanningsfeltet. Grunnleggende i hierarkidoktrinen er forestillingen om at ideer og praksiser implementeres fra toppen av virksomheten der ansatte lojalt iverksetter ideene. Ledelsen planlegger, styrer og kontrollerer implementeringsprosessene. Doktrinen kan sies å være en «top-down» strategi (Fullan 2001, ref. i Jahnsen 2013, s. 97). En slik strategi kan gi utfordringer dersom de ansatte ikke forholder seg lojalt til det ledelsen har bestemt.

Fallgruver ved implementering kan være frikopling og frastøting (Røvik 2007). Ved frikopling tas ideer inn, men ikke i bruk. Ved frastøting tas ideer inn og i bruk, men så blir de lagt vekk. L2 forteller om et utgangspunkt som kunne ha ført til avvisning av SOL:

Det kommer jo med jevne mellomrom noen utenfra og sier at dette må vi også ta. Så før jeg skjønnte hva SOL dreide seg om, så følte jeg at: nei, ikke enda mer! Når du får presentert det og du får opplæring i det og ser at alle er med på å ta tak i det, så jeg at dette blir jo en lettelse. Når alle lærere skal fokusere på det og det er alle lærere sitt ansvar: det synes jeg er den beste delen av SOL. (L2)

L2 sitt utsagn kan tolkes som at hun først opplevde indre motstand mot SOL, men når hun skjønnte hva det dreide seg om fikk hun en positiv innstilling og et ønske om å gå inn i det. Med Irgens (2007) sin terminologi kan vi si at L2 passerte filter 1 i hans femtrinnsmodell. Hvis L2 hadde fortsatt med å ha stor indre motstand mot å lære SOL, ville hennes læring ikke kommet lenger enn til nivå 1 som er påvirkning. Frikopling kunne blitt resultatet ved at hun ikke ville prøvd å ta SOL i bruk. Det kan virke som SOL-veileder ved L2 sin skole gjorde en god jobb med å oversette SOL på en måte som fikk L2 til å forstå hva SOL gikk ut på.

R1 mener det er viktig at lærerne har en viss grad av autonomi og kan ta i bruk SOL på sin måte, ellers kan en reaksjon fra lærerne bli at de går bort fra det, noe Røvik (2007) betegner som frikopling eller frastøting.

Jeg tror folk har laget litt sine egne versjoner som har fungert opp mot verktøyet forøvrig, det er et handlingsrom for det. Det tror jeg er litt viktig også, at det er en viss autonomi ute og går, at det ikke blir for rigid. Ellers er det lett at du går helt bort fra ting hvis du kjenner på det. (R1)

Coburn (2004) gjorde en studie i California der hun undersøkte hvordan lærere forholdt seg til endringer som ble pålagt dem når det gjaldt undervisningsmetoder i leseopplæring. Hun fant at lærere kunne reagere på fem ulike måter: 1) frastøte ny praksis, 2) frikople ny praksis, 3) bruke ny praksis parallelt med eksisterende praksis, 4) assimilere ny praksis slik at den passer inn med eksisterende praksis og 5) akkomodere ny praksis ved å legge vekk eksisterende praksis. De to førstnevnte måtene å reagere på, vil føre til mislykket implementering. De tre andre måtene kan sammenlignes med det som i translasjonsteorien benevnes som addering og kopiering. Punkt 3 og 4 handler nok mest om addering, å legge ny praksis til den eksisterende. Punkt 5 handler nok mest om kopiering, å ta i bruk ny praksis og slutte med den gamle. SOL er ikke en undervisningsmetode, men et system for leseobservasjon med målrettede tiltak og arbeidsmåter. Likevel kan det være likhetstrekk mellom Coburn sine funn og funn i denne studien når det gjelder implementering, og derfor er det interessant å se på Coburn (2004) sin studie.

En del uttalelser kan tolkes dithen at SOL brukes på ulike måter av enkeltlærere og dermed er ulikt forankret. L4 påpeker slike forskjeller når hun sier at: «*SOL går jo litt av seg selv hos oss som kjenner verktøyet godt, hos enkeltlærere.*» K2 sier også at det er forskjeller mellom lærere i bruken av SOL: «*Noen bruker SOL aktivt til å planlegge undervisning og til å finne svake lesere som trenger tiltak. Bruken og det å følge opp ting, der er det store variasjoner*

blant lærerne.» K1 og L8 påpeker også forskjeller når det gjelder hvor godt lærere kjenner SOL og i hvor stor grad de bruker SOL:

SOL er implementert hos meg. Jeg tenker på kjennetegnene og jobber etter dem. Du må høre en del barn for at du skal få det inn. Men mange føler nok fremdeles at SOL er noe ekstra. Nå må vi SOLe, for det skal inn en rapport på dette. Noen synes SOL har blitt et godt redskap, men ikke alle. (K1)

Vi som har vært med fra starten, har SOL mer under huden. Når jeg har det under huden kan jeg nesten automatisk tenke disse trinnene og de forskjellige elementene i skjemaet. Du har noe med deg når du har SOL et en del ganger. Jeg jobber på 1.-7.trinn, men jeg er likevel mye mer SOL-bevisst lenger ned enn høyere opp. (L8)

Det er interessant at K1 og L8 over bruker jeg-form i sine utsagn. Det kan indikere at det utøves noe privatpraksis, selv om det ikke er intensjonen, ettersom SOL implementeres i hele skoleorganisasjonen. De forskjeller som her kommer frem, vil kunne påvirke forankring av SOL i skolen og det som Irgens (2007) i sin femtrinnsmodell benevner som organisatorisk læring. For å komme til nivå 5 i modellen må praksis anvendes uavhengig av enkeltpersoner.

I tidligere refererte uttalelser som ble drøftet under kategori 1, kommer det frem at det mest er norsklærer og kontaktlærer som SOLer elever. Det kan tenkes at dette er fordi noen lærere har reagert med å frastøte ny SOL-praksis ved at de har tatt inn SOL og forsøkt å ta det i bruk, men så lagt det vekk. Noen lærere bruker kanskje ny praksis parallelt med eksisterende praksis, slik Coburn (2004) fant. Det kan tenkes å være tilfelle hos lærere som føler at SOL er noe «ekstra», slik det kommer frem i uttalelsen til K1 over. Lærere som sier de har fått SOL inn under huden, slik L8 forteller i utsagnet over, har nok reagert med å assimilere eller akkomodere ny praksis, slik Coburn (2004) fant at en del lærere gjorde.

Noen uttalelser peker på at det tar tid å lære seg SOL. Det kommer frem når L1 sier: «*Du trenger kanskje to år på å jobbe deg inn i en god måte å jobbe med SOL på.*» og L4 sier: «*Det tar tid å få med alle.*» Røvik (2007) påpeker at en god translatør er tålmodig fordi konkretisering og oversettelse av ny praksis tar tid. Fullan (2001, ref. i Jahnsen 2013, s. 95) hevder at det må jobbes i tre til fem år før arbeidsmåter og prinsipper i et utviklingsprosjekt er blitt en naturlig del av skolens praksis.

Oversetteren bør ifølge Røvik (2007) ha styrke fordi implementeringsprosesser ofte foregår i en kontekst av maktspill, forhandlinger og konflikter. Translatøren bør derfor samarbeide med en leder som har formell makt. En uttalelse fra K2 kan tolkes til å handle om behovet

for formell makt for at hun som translatør skal få gjennomslag: «*Det må komme fra rektor at sånn gjør vi, det er ikke nok at det kommer fra meg.*»

Noen uttalelser peker på at SOL-kunnskap må holdes ved like for at den skal forbli i skolen. L6 er opptatt av at nye lærere må få kjennskap til SOL: «*Når det kommer nye lærere som ikke har gått kurs, vil det etter hvert vatnes ut dersom ikke noen får ansvar for å lære dem opp.*» R1 er også opptatt av at SOL-kunnskap må vedlikeholdes:

Hvis man skal holde trykket oppe og få dette til å gå videre så må man hele veien følge med at det går i rett retning. Vi må jobbe godt med det på eget bruk. Også lurt å ha det opp som tema på rektormøte et par ganger i året. SOL er i et årshjul med frister for føring i Conexus og på målark til foreldre. SOL har stått på utviklingsplanen vår hele veien. SOL står med store bokstaver på tiltaksplanen vår. (R1)

Fra og med august 2019 avvikles ordningen med kommunale SOL-koordinatorer. R2 uttrykker bekymring rundt dette:

Vi må legge SOL inn i en fast plan, kanskje enda tydeligere i og med at vi ikke har de kommunale leseveilederne mer til å passe på oss. Vi må passe på å ha SOL fast inn som tema igjen. Det må være sånn at alle kjenner seg trygg i verktøyet. Jeg ønsker at noen andre i oppvekstavdelinga også holder en liten finger på SOL. Det er viktig at SOL ikke betraktes som et prosjekt. SOL må inn i daglig drift. (R2)

Uttalelsene over gjenspeiler at kunnskap lett kan forsvinne dersom den ikke holdes vedlike og at vedlikehold forutsetter at noen er pådrivere. Dette er forenlig med et sosiokulturelt perspektiv der kunnskap er bundet til sosiale og kulturelle situasjoner. Ut fra dette perspektivet utvikles kunnskap gjennom å reflektere sammen og kan spres ved å legge til rette for samhandling (Hislop 2009, ref. i Gotvassli 2015, s. 27).

Ifølge Blackler (1995, ref. i Ertsås og Irgens 2014, s. 159-161) forstår det sosiokulturelle perspektivet kunnskap som noe som er 1) mediert: formet av språk, teknologi og samarbeid, 2) situert: knyttet til kontekst, 3) provisorisk: varer så lenge den har relevans, 4) pragmatisk: løser spesifikke oppgaver og 5) utfordret: det vil alltid finnes alternativ kunnskap.

Strukturperspektivet representerer et annet syn der kunnskap ses som en beholdning som kan identifiseres og spres ved hjelp av bl.a. teorier og oppskrifter (Hislop 2009, ref. i Gotvassli 2015, s. 27). Ifølge Blackler (1995, ref. i Ertsås og Irgens 2014, s. 159-161) forstår strukturperspektivet kunnskap som noe som er 1) kognifisert: abstrakt viten som sitter i hodet på den enkelte, 2) kroppsliggjort: knyttet til handling, 3) kulturifisert: felles forståelse for at «slik gjør vi det her», 4) nedfelt: prosedyrer, rutiner, teknologi og 5) kodifisert: symboler i dataprogram og manualer. Slik kunnskap kan hentes ut etter behov.

Ifølge Ertsås og Irgens (2014) trenger vi begge perspektivene for å forankre kunnskap både hos den enkelte og i organisasjonen. Strukturperspektivet kan hjelpe oss med hvordan vi ivaretar kunnskap i skolens kollektive hukommelse. Det sosiokulturelle perspektivet kan øke muligheten for at skolen som organisasjon lærer, og ikke bare den enkelte lærer.

I drøfting av kategori 1 kommer det frem at SOL ikke har vært like lett å implementere hos alle lærere. Særlig lærere som ikke har norsk som fag og lærere på mellomtrinn synes å ha vært mer forbeholdne, noe som kan skyldes at de har hatt et dårligere grunnlag til å forstå SOL ut fra eksisterende førkunnskaper om leseutvikling. Disse lærerne kan ha hatt et dårligere utgangspunkt for å utvikle ny kunnskap om leseutvikling og komme til nivå 3 og 4 i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell for læringsprosessen. Forankring i organisasjonen utfordres når ikke alle lærere forstår og bruker SOL i like stor grad.

Ifølge Irgens (2007) kan god forankring som en premisse for organisatorisk læring, skapes ved at ansatte reflekterer sammen og deler kunnskap gjennom praktisk samarbeid. Refleksjon og systematisk samarbeid er et viktige redskaper for at både den enkelte og organisasjonen skal lære.

At skolene i denne studien har lagt så pass godt til rette for tid og rom til refleksjon, samarbeid og erfaringsdeling, støttes av funnene i evalueringsrapporten til Postholm mfl. (2013, ref. i Ertsås og Irgens 2014, s. 166-167). Rapporten slår fast at det var store ulikheter mellom skoler når det gjelder utbytte av utviklingsprosjektet *Strategi for ungdomstrinnet*. Et hovedfunn var at kompetanseutvikling i form av kurs ikke er nok til å få bærekraftige forandringer i undervisningen som kan forbedre elevenes læring. Forklaringen til ulikhetene synes ikke å ligge i selve kursene, men i forhold rundt måten lærerne arbeider og underviser på og hvordan dette arbeidet er organisert på skolenivå. Rapporten peker på faktorer som var til stede ved skoler som hadde lyktes i forbedringer på skolenivå og forandringer i undervisningen (Postholm mfl. 2013, ref. i Ertsås og Irgens 2014, s. 166-167). Disse faktorene var systematisk samarbeid, der det ble anvendt arbeidsformer som observasjon, refleksjon, oppfølging, erfaringsdeling og lesson study. Det ble også tatt strukturelle grep for å få tid og rom til samarbeid og læring mellom lærerne, utprøving av ny praksis, forsøk med ulike undervisningsformer og observasjon av undervisning.

Kapittel 6. Oppsummering og avsluttende refleksjon

I denne kvalitative intervjustudien har målet vært å undersøke hva som kjennetegner implementeringsprosesser i skoler som har institusjonalisert SOL som et verktøy for tilpasset leseopplæring. Det ble gjennomført intervjuer med tre rektorer og åtte lærere ved tre forskjellige barneskoler i tillegg til to lærere som var kommunale SOL-koordinatorer. Funn i studien er fremstilt i tre kategorier som kan bidra til innsikt i og kunnskap om hva som kjennetegner implementeringsprosessene i tilknytning til SOL: 1) videreformidling fra «mester» til novise, 2) læring i praksisfellesskap og 3) forankring utfordres.

Funnene i en kvalitativ studie som denne vil ikke kunne gjelde for alle skoler som har implementert og institusjonalisert SOL. Det er, som nevnt i delkapittel 4.5.2, en analyse av likheter og forskjeller mellom situasjoner som avgjør om funn i denne studien har overføringsverdi til andre situasjoner som omhandler implementering i utdanningsfeltet.

Analyseenheten i denne studien er skolen. For å få kunnskap om hva som kjennetegner implementeringsprosesser i skolene der denne studien foregikk, har enkeltpersoner som arbeider i skolen blitt intervjuet for å få tak i deres refleksjoner, meninger og erfaringer. I dataanalysen er temaene og kategoriene bygd på utsagn som går igjen hos flere av deltakerne. På den måten kan empirien med utsagn fra enkeltpersoner sies å være representativ for flere av deltakerne. Det har vært et bevisst grep å ikke drøfte uttalelser fra rektorene og lærerne atskilt, men heller se dem sammen. Det er i kapittel 5 flere eksempler på at både rektorer, lærere, SOL-veiledere og SOL-koordinatorer forteller om de samme kjennetegnene, selv om de har hatt ulike roller i implementeringsfasen. På bakgrunn av dette tenkes det at utsagn fra enkeltpersoner må ses som representative for hva som kjennetegner implementeringsprosessene i de tre skolene der studien fant sted.

Basert på deltakernes uttalelser og tolkning og drøfting av disse, tilsier funn at alle de tre implementeringsdoktrinene som ifølge Røvik (2015) er dominerende i det norske utdanningsfeltet, på ulike vis har preget implementeringsprosessene i skolene der denne studien fant sted. Det var en kommunal styringsgruppe som bestemte at SOL skulle innføres og at implementering skulle foregå etter en felles plan på alle skoler. Oppstarten var dermed preget av hierarkidoktrinen med «top-down» styring. Imidlertid ble også strategier fra nettverksdoktrinen tatt i bruk fra starten av. Det var et bevisst grep at SOL-veilederne på de

ulike skolene skulle ha faste treffpunkt i nettverk der de kunne utveksle erfaringer, drøfte, diskutere og lære sammen. Ved at lærerne samarbeidet og reflekterte både i nettverk og andre former for praksisfellesskap, ble de veldig involvert i implementeringsprosessene, noe som kjennetegner profesjonsdoktrinen. Innføring av rask bokstavprogresjon og utvikling av skrivetrapp er eksempler på ny praksis med sterk lærerinvolvering og «bottom-up» styring.

Implementeringsprosessene i tilknytning til SOL kjennetegnes utover dette også av en translasjonsteoretisk tilnærming. Ifølge Røvik (2007) dreier implementering seg om kunnskapsoverføring der ideer og praksiser blir oversatt for å kunne fungere i en ny kontekst. De kommunale SOL-koordinatorene og SOL-veilederne på den enkelte skole fikk translatørrollen med å oversette SOL til sine kollegaer og fungere som innsettere av ny praksis i skolen. Røvik (2007) mener gode translatører har kunnskap om kontekst det oversettes fra og til, de evner å språksette ideer og praksis på en eksplisitt måte og de har bevissthet om hensiktsmessige regler for oversettelse.

SOL-veilederne hadde mye kunnskap om konteksten det skulle oversettes til ettersom de var ansatt i skolen. Funn indikerer likevel noe manglende kontekstkunnskap der SOL-veiledere med tilhold til småtrinn skulle oversette SOL til lærere på mellomtrinn. Samtidig viser funn at mange mottakere fikk forståelse for og utviklet kunnskap om leseobservasjon og leseutvikling, for deltakerne gir flere eksempler på økt kunnskapsnivå etter innføring av SOL.

Kontekstkunnskap og førkunnskap om leseutvikling påvirket nok SOL-veiledernes evne til å språksette SOL på en måte som ble forståelig for alle mottakerne. Dette kan delvis forklare forskjeller blant lærerne når det gjelder i hvor stor grad de har utviklet forståelse på nivå 3 i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell og i hvor stor grad de anvender ny kunnskap på nivå 4. Noen deltakere forteller om høy grad av læring ved at de har fått SOL «inn under huden» og bruker SOL som utgangspunkt for undervisning og tiltak. Andre forteller at enkelte ser på SOL som noe ekstra og at leseobservasjon ikke utføres av alle lærere. Når SOL er ulikt implementert hos lærerne på tross av felles opplæring, kan translasjonsteoretisk tilnærming (Røvik 2007) forklare det med at oversettelsen muligens ikke har vært treffende nok for alle mottakerne. Ut fra Irgens (2007) sin femtrinnsmodell kan ulikheter også forklares med at det muligens var ulik førforståelse og interesse hos mottakerne og dermed ulikt grunnlag for å utvikle ny kunnskap om leseobservasjon og leseutvikling.

Funn viser at det ble tatt i bruk ulike oversettelsesregler. Bevissthet om slike regler og når det er hensiktsmessig å ta dem i bruk, er ifølge Røvik (2007) en vesentlig ferdighet hos gode translatører. Det er lite sannsynlig at SOL-koordinatorene og SOL-veilederne hadde en slik bevissthet, for de hadde ingen formell opplæring i translatørrollen. Likevel tok de i bruk både kopiering, addering og fratrekking som oversettelsesregel. Antakelig falt det seg naturlig å bruke de ulike reglene som et ledd i å sette SOL inn i sin nye kontekst og gjøre SOL forståelig for flest mulig mottakere. SOL-koordinatorene og SOL-veilederne hadde nok en bevissthet om hvilke formål SOL var tenkt å tjene, og de tok seg nødvendige frihetsgrader slik at oversettelsen skulle fungere og bli forstått av mottakerne. Funn i studien viser at lærere også tar seg slike frihetsgrader når de oversetter SOL til foreldre.

Rektorene fikk også en rolle med å sette SOL inn i sin nye kontekst, men på et mer overordnet plan. Funn viser at rektorer har konfigurasjonskompetanse ved at de tilpasset SOL til skolens eksisterende praksis. Implementeringsprosessene i tilknytning til SOL kjennetegnes videre av at rektorene la til rette for refleksjon i kollegiet gjennom faste strukturer for samarbeidsmøter og praksisfellesskap. Dette gjenspeiler en bevissthet om at ny kunnskap ikke bare kan implementeres gjennom innlæring på nivå 2 i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell. Rektorene synes å forstå at ny kunnskap i tillegg må utvikles på nivå 3 for at lærerne deretter skal kunne anvende ny praksis på nivå 4 i henhold til femtrinnsmodellen.

Implementeringsprosessene i denne studien kjennetegnes ikke bare av individuell læring, men også organisatorisk læring på nivå 5 i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell. Hvis organisasjonen skal lære, må ny kunnskap ifølge Irgens (2007) forankres ved at den blir mindre avhengig av enkeltpersoner. Tegn på organisatorisk læring i denne studien er at den nye praksisen har blitt nedfelt i prosedyrer og instruks. Eksempel på prosedyre er at elevenes leseferdighet skal registreres i Conexus og at det etterpå skal vurderes hvilke elever som bør ha styrket leseopplæring. Bruk av målark til foreldre er en annen prosedyre. Plan for lesestrategier på ulike klassetrinn er en form for instruks. Organisatorisk læring viser seg også ved at det foregår mye deling av kunnskap gjennom praktisk samarbeid og at mange utfører de samme oppgavene, slik som å observere lesing og deretter drøfte tiltak.

Funn tyder på at vanlige fallgruver som frikopling og frastøting ikke har dominert implementeringsprosessene i tilknytning til SOL, men som tidligere nevnt er SOL ikke like sterkt implementert hos alle lærere. Frikopling og frastøting kan dermed prege enkeltlærere.

En tredje fallgrube kan være at praksisen har uventet effekt, for eksempel at effekten blir langt mer beskjedent enn antatt (Røvik 2007). I kommunen der denne studien fant sted, har det vært en positiv utvikling av leseferdighet målt med nasjonal prøve på 5.trinn. Skoleåret 2014/2015, året da SOL ble innført, lå 33,6 % av elevene på laveste mestringsnivå og 14,8 % på øverste. I 2018/2019 lå 19,7 % av elevene på laveste nivå og 22 % på øverste nivå. Dette er en gledelig utvikling for denne kommunen. Vi vet ikke om det er SOL som har hatt effekt, men vi kan slå fast at leseferdighet på 5.trinn er blitt bedre etter implementering av SOL.

Implementeringsprosessene i denne studien kjennetegnes av to typer perspektiv på kunnskap, både strukturperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet (Hislop 2009, ref. i Gotvassli 2015, s.27). Funn viser at deltakerne er opptatt av at ny kunnskap trenger vedlikehold. Dette gjenspeiler et sosiokulturelt syn der kunnskap betraktes som foreløpig, kontekstavhengig og at den stadig blir utfordret. Implementeringsprosessene kjennetegnes også av et strukturperspektiv på kunnskap der SOL har blitt nedfelt i prosedyrer og rutiner, leseobservasjoner har blitt kodifisert i elektronisk lagrede data, SOL har blitt kulturifisert i en felles forståelse for at «sånn gjør vi det hos oss», SOL har blitt kroppsliggjort ved at en del lærere har fått SOL «inn under huden» og SOL har blitt kognifisert ved at mange har fått viten om leseutvikling som «sitter i hodet» (Blackler, ref. i Ertsås og Irgens 2014, s. 161).

Funn i denne studien viser at skolene har tatt i bruk et stort repertoar av ulike grep for implementering. Dette støttes av Fullan (2001, ref. i Jahnsen 2013, s. 97) som mener det er viktig med en god balanse mellom «bottom-up» og «top-down» strategier for å lykkes i utviklingsarbeid i utdanningsfeltet og at engasjement fra lærere er en viktig pådriver.

Det er blitt reist en del kritikk mot innføring av ulike programmer i barnehager og skoler. Pettersvold og Østrem (2019, s.7-36) hevder at kvalitet de siste tiårene i økende grad har blitt ensbetydende med standardiserte løsninger. Som et svar til politikere som etterspør effektive tiltak, er det utviklet en rekke programmer som skal forebygge og løse problemer av ulike slag. Mantraet er forebygging og tidlig innsats. Programmene representerer en tro på at «one size fits all». Men en slik forenkling skygger for kompleksiteten og fratrar pedagogen det faglige skjønn, mener Pettersvold og Østrem (2019, s. 7-36). Funn i denne studien tyder på at lærerne har utvist mye faglig skjønn der de ikke har kopiert og fulgt SOL slavisk, men der de har tatt i bruk SOL på en måte som de tenker er hensiktsmessig og som de mener gagnar elevenes leseutvikling og gir variasjon i arbeidsmåter.

Litteraturliste

- Boeije, H. (2002). *A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews*. Quality and Quantity, Volume 36, Nr. 4: pp. 391-409. Kluwer Academic Publishers. DOI: 10.1023/A:1020909529486
- Coburn, C.E. (2004). *Beyond Decoupling: Rethinking the Relationships Between the Institutional Environment and the Classroom*. Sociology of Education, Volume 77, Nr. 3: pp 211-244. DOI: 10.1177/003804070407700302
- Ertsås, T.I. og Irgens, E.J. (2014). Kapittel 9: *Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler*. S. 155-174 i Postholm, M.B. (red.). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fixsen, D.L., Blase, K.A., Naoom, S.F. og Wallace, F. (2009). *Core Implementation Components*. Research on Social Work Practice, Volume 19, Nr. 5: pp. 531-540. DOI: 10.1177/1049731509335549
- Fullan, M. (2002). *The Change Leader*. Educational Leadership. Volume 59, Nr. 8: pp 16-20. Hentet fra: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may02/vol59/num08/The-Change-Leader.aspx>
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2019). Kapittel 2: *Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet*. S. 16-35 i Bjørnsrud, H. og Gjems, L. (red.). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget. Høien, T. og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. 5.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gough, P.B. og Tunmer, W.E. (1986). *Decoding, Reading, and Reading Disability*. Remedial and special education. Volume 7, Nr. 1: pp 6-10. DOI: 10.1177/074193258600700104
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Iversen, G.T. (2012). *Systematisk observasjon av lesing – og hva så?* Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/35613>
- Jahnsen, H. (2013). Kapittel 6: *Utvikling av skolens kultur*. S. 90-109 i Vold, E.K. (red.). *Rom for læring – Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

Kommuneplan (2014). *Plan for opplæring og innføring i leseutviklingsverktøyet SOL 2014-2017*.

Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J.J. og Hayes, S.B. (2009). *Epistemological Awareness, Instantiation of Methods and Uninformed Methodological Ambiguity in Qualitative research Projects*. Educational Researcher, Volume 38, Nr. 9: pp. 687-699. DOI: 10.3102/0013189X09351980

Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Stortingsmelding nr. 21 (2016-2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Laugerud, L. (2019). Kapittel 7: *Skoleeiers syn på egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling*. S. 111-124 i Bjørnsrud, H. og Gjems, L. (red.). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lyseng, A.I. (2017). *Systematisk observasjon av lesing – ei rettleiing i teori og praksis?* Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/60323/Masteroppg-ve-2017-Aud-Irene-Lyseng.pdf?sequence=1>

Melby-Lervåg, M. (2017). "Spesialundervisning virker ikke" – stemmer det egentlig? Artikkel publisert 21.08.2017. Hentet fra Læringsbloggen: <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-virker-ikke--stemmer-det-egentlig/?fbclid=IwAR1y%20jznkAlubf3ASJnEqEDW0wMs64ge4nYQVRzLU8BQ2bESQ4o5phqjRhY>

NESH – Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: www.etikkom.no

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. og Hansen, O. (2015). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen. Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J.E., Vold, E.K., Paulsrud, P. og Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Kapittel 1: *Formål, virkeområde og tilpasset opplæring m.m.* §§ 1-1 – 1-6. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Kapittel 5: *Spesialundervisning.* §§ 5-1 – 5-9. Oslo: Kunnskapsdepartementet
Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pedersen, H.B. (2018). *Hvilke erfaringer har tre leseveiledere med verktøyet SOL på sin skole?* Masteroppgave, NTNU i Trondheim. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2573847>

Pettersvold, M. og Østrem, S. (2019). Kapittel 1: *Problembarn og programinvasjon.* S. 7-36 i Pettersvold, M. og Østrem, S. (red.). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Regjeringen (2019). *Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap.* Artikkel 05.02.2019. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id26122213/>.

Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner- ideer som former det 21. århundrets organisasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K.A. (2015). Kapittel 15: *Translasjon – en alternativ doktrine for implementering.* S. 403-417 i Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu, E.M. (red.). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sivertsen, L.M. (2016), *Læreres erfaringer med systematisk observasjon av lesing.* Masteroppgave, NTNU i Trondheim. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2422719>

Spear-Swerling, L. og Sternberg, R.J. (1994). *The Road Not Taken. An Integrative Theoretical Model of Reading Disability.* Journal of learning disabilities. Volume 27, Nr. 2: pp 91-103. DOI: 10.1177/002221949402700204

Språkløyper hjemmeside: www.sprakloyper.no

SOL hjemmeside: www.sol-lesing.no

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* 4.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Tholin, K.R. og Øhra, M. (2019). Kapittel 4: *Fra savnet fellesskap til en gjensidig samarbeidskultur.* S. 53-74 i Bjørnsrud, H. og Gjems, L. (red.). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.

Tresselt, M.A. (2019). *Kollegial læring – lettere sagt enn gjort. Energitilførsel i kollektivt samarbeid.* Bedre skole, Nr.3: s. 66-71. Tidsskriftets hjemmeside: <https://www.utdanningsnytt.no/pdf-av-bedre-skole/bedre-skole--arkiv/163341>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006*. Artikkel 22.04.2016. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1. – 4. trinn*. Artikkel 01.08.2018. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>.

Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. Artikkel 22.10.2018. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Wanderås, M. (2015). *Vi tenker jo at SOL er et tiltak i seg selv vi da*. Masteroppgave, NTNU i Trondheim. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2385165>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

SOL- verktøyet i skolen

Referansenummer

731698

Registrert

02.03.2019 av Marieke Fernande Scherjon - marieke.f.scherjon@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for Lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ole Petter Vestheim, ole.p.vestheim@nord.no, tlf: 95960623

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marieke Scherjon, masc@levanger.kommune.no, tlf: 92600675

Prosjektperiode

15.05.2019 - 15.11.2019

Status

04.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**04.03.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 4.3.2019. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.11.2019. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c7ad713-b3db-459e-b841-384b99923e36>

Vedlegg 2: Forespørsel med informasjon og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjekt om SOL-verktøyet i skolen?

Her er informasjon om mål med prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

Formål: Jeg er student ved Nord universitet i Levanger på masterstudiet i Tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk. Dette prosjektet er min masteroppgave med et omfang på 30 stp. halvårsenhet. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan det tenkes og handles når skolen innfører nye ideer og praksiser som berører lærernes arbeidsmåter og på hvilken måte prosessen kan påvirke de nye ideene og praksiser over tid. Overordnet problemstilling: Hva kjennetegner implementeringsprosessen i skoler som har institusjonalisert SOL som et verktøy i arbeidet med å tilpasse leseopplæringa til alle elever?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet? Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord universitet Levanger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Jeg vil undersøke problemstillingen ved å intervju rektor og en gruppe med 3-4 lærere på 1. - 4.trinn ved tre skoler som i flere år har brukt SOL aktivt i arbeidet med tilpasset leseopplæring. Jeg har vært i kontakt med kommunalsjef for oppvekst og utdanning i din kommune og fått vite at din skole innfrir forutsetningene for å delta i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta? Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju som varer 45 - 60 min. Intervjuet er semistrukturert med en overordnet intervjuguide, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere underveis. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta i dette prosjektet: Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern, hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger: Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvern-regelverket. Ingen andre vil ha tilgang til opplysningene. Kontaktopplysninger jeg får fra deg og navnet ditt vil jeg erstatte med koder som lagres på egen liste adskilt fra øvrige data. I masteroppgaven vil du ikke bli gjenkjent. Deltakerne benevnes ved stilling: rektor og lærer. Kommunen og navn på skolen oppgis ikke,

bare ca. antall elever på skolen og ca. antall innbyggere i kommunen. Lydopptaker blir innlåst på sikkert sted slik at uvedkommende ikke har tilgang til opptak.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.november 2019 med innlevering av masteroppgaven. Lydopptak slettes straks etter at det er ferdig transkribert. Dette vil skje senest 5 måneder etter at opptaket er gjort.

Dine rettigheter: Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert kopi av dine personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg? Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan du finne ut mer? Hvis du har spørsmål om studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord universitet
Levanger ved prosjektansvarlig Ole Petter Vestheim: ole.p.vestheim@nord.no

Nord univ. personvernombud Toril Irene Kringen: personvernombud@nord.no

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS: personverntjenester@nsd.no

Marieke Scherjon, epost: masc@levanger.kommune.no, Mobil: 92600675

Med vennlig hilsen

Ole Petter Vestheim, veileder og Marieke Scherjon, student

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om dette prosjektet. Jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.november 2019.

Signatur prosjektdeltaker

Vedlegg 3: Intervjuguide

Overordnet problemstilling:

Hva kjennetegner implementeringsprosessen i skoler som har institusjonalisert SOL som et verktøy i arbeidet med å tilpasse leseopplæringa til alle elever?

1. Hvor lenge har denne skolen brukt SOL-verktøyet?
2. Hva er bakgrunn for at dere innførte SOL?
3. Hvilken rolle tok kommunen som skoleeier i innføring av SOL?
4. Hvordan gikk rektor frem for å forankre SOL i lærerpersonalet?
5. Hvordan ble det jobbet med plan for implementering og felles mål?
6. Hvilken rolle fikk lærerne og kunne det være ulikheter i tildelte roller?
7. Hvilke forventninger ble stilt til lærerne og hvordan responderte de?
8. Hvordan samarbeidet lærere og ledelse for å få en felles forståelse for SOL-verktøyet og teorien bak samt utvikling av ny pedagogisk praksis?
9. Hvordan var læreprosessen med å tilegne seg et nytt verktøy og hva slags læring førte det til?
10. På hvilken måte ble SOL et felles prosjekt for skolen?
11. Hvordan jobbet dere med lesevurdering og tiltak før SOL? Hvilke forskjeller og likheter er det mellom arbeidsmåte før og etter?
12. Hva slags handlingsrom følte rektor/lærere at de hadde til å implementere SOL i tråd med egen førkunnskap og forforståelse av leseutvikling og vurdering?
13. På hvilken måte har skolen gjort SOL til sitt eget i forhold til
1) Leseobservasjon, 2) Tiltak og 3) Tilbakemelding?
14. På hvilken måte kan SOL ha styrket det pedagogiske arbeidet med lesevurdering og leseopplæring på skolen?
15. På hvilken måte inngår SOL i skolens praksis i dag i klasserommet, lærermøter, teammøter, foreldremøter, elevmøter, nettverksmøter?
16. Hvilken plass skal SOL ha i fremtiden ved din skole?
17. Hvilke tanker gjør du deg om SOL-verktøyet i forhold til lovparagraf 1-4 i Opplæringsloven?

Utdype 2: Hva visste dere om elevenes leseferdighet før SOL? Hvem på skolen så behovet for å innføre SOL (rektor? lærere?) og hva var begrunnelsen?

Utdype 4: Hvordan ble lærerne forberedt på satsingen? Hva slags medvirkning hadde de?

Utdype 5: Hva gikk planen og målene ut på? Var det en plan for hvem som skulle iverksette strategiene og tiltakene, når og i hvilket omfang det skulle foregå og ressurser knyttet til det?

Utdype 8: Var det satt av tid til å øve på ny praksis?

Utdype 9: På hvilken måte ga dere hverandre faglig og kollegial støtte i læreprosessen? På hvilken måte førte læreprosessen til kollektiv læring? Lærte dere av hverandres kompetanse og erfaringer? Opplevde dere å utvikle ny kunnskap og begreper som ble felles for kollegiet? Opplevde dere å få nye felles rutiner, handlinger og metoder?

Utdype 11: Var det samsvar mellom SOL og rektors/lærernes allerede innarbeidede praksis og forståelse når det gjaldt lesevurdering og leseopplæring? Følte lærerne at SOL var noe helt nytt eller en naturlig fordykning og systematisering av allerede eksisterende praksis og kunnskap?

Utdype 12: Var det rom for å være kritisk, reflektere, stille spørsmål, diskutere, utforske sammen, forhandle om mening? Opplevdes det utviklende for implementering?

Utdype 15: *Gis det rom for å analysere sammenheng mellom leseobservasjon, pedagogisk praksis og læringsutbytte?* Er det samarbeid om resultater etter soling om tiltak? Brukes SOL i samtale med foreldre og elever? Er det eller har det vært nettverk internt på skolen eller mellom skoler som lærerne deltar i?

Utdype 16: Har skolen evaluert bruken og nytten av SOL? Oppnås ønskede resultater? Hvordan måles det? Er gjennomføring av SOL i samsvar med planen og mål dere hadde? Har praksis endret seg i løpet av tiden dere har brukt SOL?

Vedlegg 4: Eksempel på transkripsjon og analyse med åpen koding

Intervju 6 tirsdag 20. august 2019 med lærer L4, L5 og L6

L4 har 1.klasse, L5 har 2.klasse og L6 har 3.klasse.

L4 er leseveileder for skolen, L6 er spes.ped.koordinator og var før SOL-veileder sammen med L4.

1. Hvor lenge har skolen brukt SOL?

L4: Jeg tror det er fire år. Og så var det i tillegg ett år med opplæring før vi begynte å bruke det. Så det blir fem år hvis vi tar med det året. Det var jeg og L6 som var på kurs sammen for å bli leseveiledere. Vi var begge småtrinns lærere. Vi burde nok hatt med en tredje lærer fra mellomtrinn. Vi hadde ikke så mye kunnskap om mellomtrinnet. Etter hvert ble det ansatt en lærer som hadde vært SOL-veileder på en skole i en nabokommune, og hun hadde erfaring fra mellomtrinnet. Det er bra, for vi så at det var en utfordring å implementere SOL på mellomtrinn. Vi to SOL-veiledere visste ikke helt hvordan vi skulle veilede lærere på mellomtrinn siden vi ikke har erfaring med å jobbe på det trinnet.

L5: På småtrinnet har kontaktlærer mange flere timer med sin egen klasse. Da er det lettere å utnytte småstundene og tenke litt mer helhetlig. På mellomtrinn er det tradisjon for å tenke litt mer fagdelt og at leseutvikling er mest for norsklærere. De andre faglærerne stengte litt dørene og tenkte at SOL gjelder ikke meg. Vi har virkelig prøvd å være tydelig på at dette med leseutvikling er alle sitt ansvar i alle fag, men det var ikke så lett. Så det er mest norsklærere på mellomtrinn som har tatt bøygen med SOL.

L4: På småtrinn har lærerne tatt mer felles ansvar og tatt SOLing i naturfag og samfunnsfag, det har fått fokus i flere fag. Det er et mål at alle lærere skal SOLe, men så oppstår det utfordringer med sykmeldinger, at det kommer inn nye lærere som ikke kan SOL, og da detter det litt ut igjen. Det skal ikke så mye til når det kommer inn nye, det er sårbart.

L6: Ja, nye lærere må jo ha kursing, men når rekker vi å kurse dem? De kommunale SOL-veilederne har kurset nye lærere, men nå skal jo de slutte.

L4: Jeg har en SOL-time i uka nå. Den har jeg brukt på elever, ikke på å kurse ansatte. Jeg bruker nå SOL-timen på 1.klasse nå. Det er på elever med vedtak på at de trenger ekstra oppfølging og trening. I fjor var det på elever i 2.klasse som hadde behov. Det var noen elever som hang veldig etter. De ble meldt til PPT, men vi måtte jo gjøre noe der og da for dem. Da ble timen brukt som en SOL-forsterker. Jeg hadde intensiv bokstav- og lesekurs med dem hver fredag.

Vedlegg 5: Aksial og selektiv koding

Temaer på tvers av intervjuene:

1. Betydning av forankring og pådrivere for kunnskapsutvikling:

- Pådrivere viktig, noen som leder og drar i trådene, planer ikke nok
- Forankring i ledelsen viktig
- Forankring gjennom skolebasert vurdering: lav NP årsak for innføring
- Bevisst rekruttering av SOL-veiledere på skolen
- Utvikling og drift: skille på det
- Lære opp nyansatte

2. Betydning av formidlerkompetanse for kunnskapsutvikling:

- Måtte formidle uten å kunne SOL (mekanisk formidling)
- Mange som fikk rollen med å formidle
- Ulikheter mellom lærere på småtrinn og mellomtrinn: engasjement, opplevd relevans, før- og etterkunnskap, hva som er i fokus, praksis
- SOL har ført til økt bevissthet og kunnskap om leseutvikling og leseopplæring: systematikk, struktur, felles språk, alle lærere føler ansvar (endret holdning), mer profesjonell på lesevurdering, felles fokus, sikrer at alle elever følges opp, tiltak settes inn tidligere enn før og er mer spisset, mer fokus på leseforståelse
- SOL gir tilbakemelding til lærer om sin undervisning og til elev og foreldre om hvor eleven er og skal
- Skole-hjem samarbeid om leseutvikling: målark til foreldre med vurdering, kurs for 1.kl foreldre, veiledning på hva de kan gjøre hjemme

3. Betydning av nettverk for kunnskapsutvikling:

- Lærende nettverk stimulerer til: erfaringsdeling, refleksjon, drøfting, ny kunnskap, ny praksis. Viktig med påfyll for utvikling.
Kommunale nettverk: 1) Lese- og skrivenettverk, 2) Begynneropplæring.
Skolenettverk: 1) fagnettverk, 2) trinnteam 3) kollegasamarbeid
- Læringskultur og struktur grunnleggende for utviklingsarbeid
- Refleksjon sammen etter SOLing om tiltak og oppfølging
- Faglige drøftinger med PPT

4. Betydning av handlingsrom for kunnskapsutvikling:

- SOL ble innført top down, men etterpå er det mange eksempler på bottom-up prosesser i den videre implementeringsfasen
- Nye praksiser og større fokus som har kommet med SOL:
 - a. Skrivetrapp og fokus på skriveutvikling
 - b. Språkløyper med fokus på skriving
 - c. Skriving viktig for leseutvikling
 - d. Raskere bokstavprogresjon
 - e. Økt fokus på leseforståelse med plan for lese- og læringsstrategier
 - f. Førlesing og lesebestilling på leseleksa
 - g. SOL-veileder utvidet rolle: rådgiver norsk / lese- og skriveveileder
 - h. Eklektisk bruk av tiltak, tiltak mer spisset og settes inn tidligere
 - i. Eklektisk bruk av lesevurdering: NP, Carlsten, kartleggingsprøver fra Udir, læringsstøttende prøver, LOGOS, andre skjema
 - j. Smart bruk av ressurser: assistenter, barnas leketid, SOLe i det daglige arbeidet, bruke kunnskap lærer har om elevene
 - k. SOL som en kjerne som ny forskning og andre praksiser og kunnskaper knyttes opp mot
 - l. Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag
 - m. Par 1.4 og KIO-grupper: kortvarig intensiv opplæring
 - n. SOL utgangspunkt for tiltak og undervisning

5. Betydning av sårbarhetsfaktorer for kunnskapsutvikling:

- Sårbarhetsfaktorer:
 - a. Sykdom
 - b. Nyansatte
 - c. Mindre tid og ressurser avsatt til SOL etter implementering
 - d. Bortfall/reduksjon av pådrivere pga nye roller og oppgaver for SOL-veiledere
 - e. SOL konkurrerer med andre viktige oppgaver og satsinger
 - f. Ulik praksis utvikler seg blant lærere
 - g. Overser behov for gjenoppfriskning
 - h. Knapphet på ressurser til å gjennomføre tiltak/styrking

Vedlegg 6: Viktig informasjon ved innføring av SOL

Til rektor og skoleeier.

VIKTIG INFORMASJON VED INNFORING AV SOL

Gjennom systematisk arbeid med lesing på din skole vil dere få flinkere elever. Når en skole skal i gang med SOL, så handler det mye om systematikk og målrettet ledelse. Det er kjent at det ledere har fokus på over tid vil skje.

Når din skole nå skal starte opp med SOL, ønsker vi at dere er klar over følgende:

- **Opplæring.** Ressurslærer på din skole skal kurses i dette omfanget:
 - Kurs 1. To dagers innføringskurs med fokus på SOL-verktøyet inkl. leseutvikling og innføringsplan for skole.
 - Mellomperiode på egen skole. Ressurslærerne ”jobber/øver” på det de lærte på kurs1 og setter seg inn i materialet i SOL. I denne perioden skal det også utarbeides en innføringsplan. Vi har utarbeidet et forslag til en slik plan som dere kan ha som et utgangspunkt. Denne må utarbeides av ledelsen og ressurspersonene i samarbeid.
 - Kurs 2. En dag lagt ca 3 måneder etter kurs 1. Fokuset her er tiltak og innspill fra deltakerne.
 - Kurs 3. En dag ca 3 - 6 måneder etter kurs 2. Fokuset her er lesing i fag, men også oppklaringer og erfaringsutveksling.
- **Ledelsens deltakelse og rolle.** Det er svært viktig at ledelsen gir prosjektet legitimitet på skolen. Ledelsen bør delta på første del av kurs 1 dersom de ikke har vært på et informasjonsmøte om SOL. For at en skal lykkes med satsingen, den grunnleggende ferdigheten lesing er det helt nødvendig at det er ledelsen på skolen som prioriterer kompetanseheving innen temaet. Ledelsen må både sette av tid og må være den som tar styringen.
- **Innføringsplan.** Vedlagt følger et eksempel på en innføringsplan slik at dere ser hvor mye tid det må settes av. Opplæringen anbefaler at vi starter etter kurs 2. Innføringsplanen kan lastes ned på nettsiden vår på innlogget del.
- **Ressurslærer sin rolle.** Ressurslærere for SOL blir gjennom kursrekken satt i stand til å drive opplæring for sine kollegaer. Det er viktig at disse får tid og ressurser til å gjennomføre et slikt arbeid. Det varierer litt hvor stor ressurs disse får på de ulike SOL-skolene. Noen skoler velger å gi ressurslærerne 1-2 (26 deler) timer nedsatt lesetid pr uke. I første omgang brukes ressursen mot opplæring, senere til veiledning av lærere.
- **Ressurslærere på ungdomstrinnet.** Vi får av og til spørsmål om det er nødvendig at ressurslærere på u-trinnet deltar på hele SOL-opplæringen. For oss er det viktig å påpeke at det bør de. Det er for mange elever også på ungdomskolen som sliter med grunnleggende ferdigheter i lesing. Alle lærerne på ungdomstrinnet trenger nødvendigvis ikke å få opplæring i de tidligste stadiene i leseutviklingen, men det er viktig at ressurslærerne har kunnskap om dette.
- **SOL nettside.** Det finnes en egen nettside der alle presentasjoner, lytteeksempel, infomateriell, dataprogram m.m kan lastes ned. Passord og brukernavn til denne siden vil bli sendt etter kurs1. Passord/brukernavn sendes til rektor og vi ber om at det bare er rektor og ressurslærer som benytter denne siden. Materiell som dere har behov for kan dere laste ned og lagre på deres datasystemer.

- **Nettverk.** Det anbefales at ressurslærerne inngår i nettverk med andre ressurslærere på andre skoler som bruker SOL. Disse nettevverkene vil være en god støtte i arbeidet.
- **Informasjon/forankring.** For å lykkes med SOL er det viktig at alle ansatte får god informasjon om hva denne satsingen går ut på. Det må poengteres at lesing er et redskap til læring i alle fag. Det finnes egne brosjyrer og egne presentasjoner som skal brukes på alle klasseforeldremøter.