



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

" BLIR DU MED?"

ET LEDERPERSPEKTIV PÅ
AKSJONSFORSKNINGSPROSKJEKTET -
Å SKRIVE SEG TIL LESING.

Annelise Eriksen

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt2016
Handledare:	Eli Moksnes Furu
Examinator:	Anette Olin
Rapport nr:	VT16 IPS PDA162:12

Abstract

Uppsats/Examensarbeite: 30 hp
Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot
Program och/eller kurs: aksjonsforskning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2016
Handledare: Eli Moksnes Furu
Examinator: Anette Olin
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:12

Nyckelord: Skoleledelse, translasjonsteori, STL, Skrivning til lesing, aksjonsforskning

-
- Syfte:** Hensikten med denne studien er å følge en idés reise inn i vår skole, og se hvordan en skoleleder kan bidra til utvikling av den. Gjennom språksetting og utprøving i praksis har jeg som skoleleder, sammen med lærerne, prøvd ut metoden *Skriving til lesing* i begynneropplæringa i 1.klasse.
- Teori:** Teorien har sitt utspring i sosiokulturell læringsteori. Språket er en nødvendig forutsetning for den intellektuelle utvikling og sosial samhandling er kjernen i utviklingen hos mennesker. Teori om skoleledelse er sentral, og spesielt skoleleders bidrag i utviklingsarbeid som en pedagogisk leder. Translasjonsteori er brukt som analyseverktøy for å forstå oversettelsen som skjer på skole vår.
- Metod:** Studiens metodologiske utgangspunkt er aksjonsforskning som innebærer at forskeren ikke bare skal studere situasjonen, men også være med på å endre den. Datamaterialet som er samlet inn består av samtaler med lærerne, både planlagte og ikke planlagte. Samtalene ble gjort via lydlogg, som senere har blitt transkribert.
- Resultat:** Aksjonsforskningens mål har vært å bidra til utvikling av *Skriving til lesing* i 1.klasse. Som skoleleder har jeg vært med på å implementere denne metoden på skolen jeg arbeider på. Sammen med lærerne har vi fått en dypere forståelse av hva som ligger i metoden, og gjort den til vår egen. Studien har vist når en ide skal flytte seg fra en kontekst til en annen er oversettelse og oversettelseskompetanse viktig. Gjennom veksling mellom språksetting og utprøving i praksis ble *Skriving til lesing* prøvd ut i to 1.klasser på skolen.

Forord

Jeg har i denne masteroppgaven skrevet om hvordan *Skriving til lesing* ble utprøvd på skolen jeg jobber på, og på hvilken måte den utviklet seg i vår organisasjon. Høsten 2012 startet jeg på studiet Nordisk master i pedagogik med inriktning mot aksjonsforskning ved Universitetet i Gøteborg. Snart har fire år gått, og jeg utrolig glad for at jeg er kommet hit som jeg er i dag. Gjennom disse fire år har jeg lært mye, både teori og om meg selv. Mest av alt har jeg lært om språkets makt, og på hvilken måte man kan kommuniserer for å få frem flest mulige perspektiv.

Jeg takker så mye Eli Moksnes Furu og Torbjørn Lund som har loset meg gjennom studiet og har vært mine stillaser i disse fire år. En spesiell takk til Eli som har vært min veileder i masteroppgaven. Takk for gode råd; konkrete og tydelige. Tilgjengelig når jeg trengte det.

Takk til Universitetet i Gøteborg for god organisering av studiet over landegrenser og flere breddegrader. Til alle forelesere som vi har møtt via Internett og da vi var i Gøteborg. Spesielt takk til Anette Olin og Karin Rönnehan som har vært våre stillaser i Sveige.

Takk til Gro Dagsvik og Margrethe Tresselet som har vært mine nære studievenninner i fire år. Kollokviegruppa *Master Minds* sine tirsdagsmøter har vært uvurderlig. Takk for gode samtaler om fagstoff og takk for hjelp og støtte når jeg sto fast. Hva skal jeg nå gjøre på tirsdagene?

Takk til Stine Flermoen, min gode venninne, for inspirasjon og gode samtaler om læring i 1.klasse. Det er din fortjeneste at jeg har skrevet om dette tema.

Takk til lærerne som deltok sammen med meg, og lot meg få komme inn i klasserommet og være med i samtaler. Uten dere hadde dette ikke blitt noe av.

Til slutt får jeg sende en varm hilsen til min familie; Sigrid, Aurora og Odd som har levd med meg og min studie i disse årene.

Annelise, 30.mai 2016.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	5
1.1 Hensikt og problemstilling	7
1.2 Studiens relevans	7
1.3 Oppgavens oppbygning	7
2.0 Teoretisk tilnærming	8
2.1 Sosiokulturelt læringssyn	8
2.2 Skoleledelse	9
2.2.1 Legalitet og legitimitet	9
2.2.2 Tillit	10
2.2.3 Elevsentrert skoleledelse	10
2.3 Translasjonsteori	15
2.3.1 Oversettelse	17
2.3.2 Oversettelseskompetanse	19
2.4 Skrivning til lesing	21
2.5 Aksjonsforskning som strategi for utvikling	23
3.0 Metodisk tilnærming	26
3.1 Min skole og mitt utvalg	26
3.1.1 Martin	26
3.1.2 Sissel	27
3.1.3. Anders	27
3.2 Min aksjon	27
3.3 Analyse og tolkningsnivå	29
3.4 En hermeneutisk tilnærming	30
3.5 Min forforståelse - hvem er jeg?	31
3.6 Fra lærer til leder	32
3.7 Forskningsprosessen	32
3.7.1 Logg	33
3.7.2 Det kvalitative forskningsintervju	34
3.7.3 Deltagende observasjon	35
3.8 Gyldighet og troverdighet - validitet og reliabilitet	35
3.9 Etske refleksjoner	36
4.0 Resultat og analyse	37
4.1 Språksetting 1 - Oppstarten	38
4.2 Språksetting 2 – Samtale med Martin, Sissel og Anders	39
4.3 Utprøving i praksis 1 – Jeg modellerer i klassen til Sissel og Anders	40
4.4 Språksetting 3 – Samtale med Sissel og Anders	41
4.5 Utprøving i praksis 2 – Jeg modellerer i klassen til Martin	42
4.6 Språksetting 4 – Samtale med Martin	42
4.7 Utprøving i praksis 3 – lærerne prøver ut i klassene	43
4.8 Språksetting 5 – Samtale mellom Martin og meg	43
4.9 Utprøving i praksis 4 – Jeg modellerer en gang til hos Sissel og Anders	44
4.10 Språksetting 6 – Samtale med Sissel og Anders	45
4.11 Utprøving i praksis 5 – Medlærer sammen med Martin	45
4.12 Språksetting 7 – En samtale med Martin	46
4.13 Utprøving i praksis 6 – Lærerne prøver ut på egen hånd	47
4.14 Språksetting 8 – En samtale med Martin, Sissel og Anders	47
5.0 Drøfting	48
5.1 Oversettelsen	49
5.2 Skoleleders deltakelse i praksis	50
5.3 Utprøving av STL på skolen vår	52

<i>5.4 Aksjonsforskning som strategi for utvikling</i>	52
6.0 Veien videre	54
7.0 Referanser	55
Vedlegg 1:	60
Vedlegg 2: Elevarbeid	61

1.0 Innledning

Denne studien handler om utvikling av metoden *Skriving til lesing* i 1.klasse. Den handler om hvordan jeg som skoleleder deltar og tilrettelegger for arbeidet sammen med 1.klasselærerne på skole vår.

Et viktig grunnlag i lese-og skriveopplæringa blir lagt de første årene. Det er derfor viktig med tidlig innsats for å danne et godt grunnlag for videre læring. Stortingsmelding nr. 16 fremhever at:

Svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen er en av hovedårsakene til at mange faller ut av videregående opplæring, og derfor heller ikke får oppnådd yrkeskompetanse eller mulighet til å fortsette høyere utdanning (St. Meld nr.16, 2006-2007, s. 10).

Det fremheves også utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte.

Jeg har jobbet med barn i alderen 0-10 år siden 1990 – i 26 år. De siste 16 årene har jeg jobbet i skolen. Hovedoppgaven min har vært å undervise på småtrinnet, og i flere omganger har jeg hatt 1.klasse. Lese-og skriveopplæringa på skolen jeg jobbet har i hovedsak fulgt samme spor over flere år. Man starter med leseopplæringa, og så kommer skriveopplæringa som en del av den etter hvert. Man kan si at lesing har hatt forrang før skrivning. Jeg sitter selv med ganske fersk erfaring som kontaktlærer for 1.klasse, og jeg kan med førstehåndserfaring si; lesing har mer fokus en skrivning. Da jeg hadde 1.klasse øvde vi på å skrive bokstaver, og elevene øvde på å skrive småord og en del avskrift fra tavla eller i arbeidsbøker. Elevene skrev fra turer og andre aktiviteter, men igjen var det preget av avskrift eller at en voksen skrev for dem. Vi lærere på 1.trinn var for redde til å slippe dem til. «De har jo ikke lært bokstavene», sa vi. Så kom jeg over boka *Oppdagende skrivning – en vei inn i lesinga* (Korsgaard, Hannibal & Vigter, 2011), og etter at jeg hadde lest boka ville jeg prøve ut med 1.klassingene mine. Ulempen var at det blitt vår og elevene hadde lært de fleste bokstavene. Jeg gjorde likevel noen eksperimenter i klassen min, både med skrivning på PC og for hånd. Og jeg var fortsatt tent. Dermed kom tanken til meg; hva om jeg knytter meg til kommende års 1.klasselærere, og starter et utviklingsarbeid sammen med dem?

I august samme år ble jeg tilsatt som avdelingsleder på skolen. Jeg tok overgang fra lærer til leder. Det å gå fra lærerrollen til lederrollen på egen skole innebærer både noen fordeler og men også noen utfordringer. Fordelen er at man kjenner skolen og de rådene kultur. Å vite noe om kulturen er en fordel når man skal gjøre endringer. Da vil man lettere kunne bevege seg i landskapet uten å trå feil. Men min særlige fordel var at jeg hadde legitimitet som lærer når jeg begynte i lederjobben. Lærerne visste noe om meg, om min undervisning og hva jeg brant for. Utfordringene mine var knyttet til at lærerne skulle nå se på meg med en ny hatt på. Jeg var nå en leder, med den legalitet og myndighet en slik posisjon innebar. Å være skoleleder innebærer krav om ledelse både i forhold til drift og utvikling. Stortingsmelding 30 (2003-2004) – *kultur for læring* legger sterke føringer om at skolen skal være i stadig endring, både fra føringer utenfra og gjennom refleksjoner og vurderinger av egen virksomhet. Skolen

skal være lærende organisasjoner som er i en konstant læringsprosess gjennom refleksjon over egen praksis. God skoleledelse beskrives som:

Evne til å være interessert i elevens læring, evne til å bidra til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis, evne til å holde elevene i fokus, evne til å dele makten og skape et klima der utprøving og det å ta sjanser blir verdsatt. De tar seg tid til å bygge gode relasjoner mellom ansatte, elever og foreldre (St. Meld nr. 30, s.28).

Det fremheves at skoleledere ved slike skoler evner å bygge gode skoler opp som en lærende organisasjon. Ledelsen ved disse skolene sørger for oppfølging av lærerne og bidrar til at de utvikler og forbedrer sin praksis. De deler sin makt og er opptatt av å skape et klima der det er tillatt å prøve og feile. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Det pekes på at organiseringen av arbeidet er viktig for å ta arbeidsplassen i bruk som læringsarena. Skolens ledelse må legge strukturene til rette slik at alle de ulike gruppene som er involvert i skolen; ledelsen, lærerne, elevene, foreldrene, lokalmiljøet, skolene seg imellom og overordnet nivå, skal kunne samarbeide. Faktorer som fremmer læring er samarbeidsbaserte arbeidsformer og en systematisk evaluering av egen praksis. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, definerer det slik:

Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon (St. Meld. Nr. 30, 2003-2004, s. 29).

Stortingsmelding Nr. 22 (2011-2012) *Motivasjon-Mestring-Muligheter – Ungdomstrinnet* fremhever at skolen skal være en lærende dynamisk organisasjon. Skolen skal legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeide, men også være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har ifølge meldinga en endringskapasitet og en vilje til kontinuerlig utvikling, og ikke overlate det til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsningsområder. Målet er å lære, og å lære sammen og skape en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et felleskap som gir mening for den enkelte. Ansvar for å legge til rette for et system som fremmer kontinuerlig robust og endringsvillig kompetanseutvikling ligger hos skoleledelsen. Skoleledelsen er igjen avhengig av skoleeier og lærerutdanningen. Kommunen jeg jobber i har laget en prosjektbeskrivelse på bakgrunn av stortingsmeldinga og kaller den *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Den omfatter alle barne- og ungdomsskoler i kommunen. I prosjektbeskrivelsen fremheves det at:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskaper, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

(Harstad Kommune, 2016)

Stoll (2016) fremhever samarbeid der både skoleledelsen, lærere og andre ansatte utvikler seg ut fra felles mål og til beste for elevene. Målet er en kollektiv orientering der den enkelte ansatte opplever støtte og utvikling. I dette profesjonelle samarbeidet er en sterk felles innsats mellom lærere og ledere nødvendig, hvis man skal klare å møte elevenes behov. Lærere og skoleledere må være klare på formål og prioriteringer for deres samarbeid. De må ha fokus på egen pedagogisk praksis, og de må drøfte egen praksis opp mot forskningsbasert arbeid.

En OECD-studie (2007) slår fast at skoleledelsen har en vesentlig betydning for læring og læringsmiljø. Det er viktig at skoleledelsen er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte. Det kreves et profesjonelt samarbeid og en sterk felles innsats blant lærere og skoleledere om man skal kunne møte hver elevs behov. Skoleledere må engasjere seg og vise de ansatte at utviklingsarbeid til enhver tid har høy prioritet i skolen, og at de sammen diskuterer praksis i lys av forskningsbasert arbeid.

1.1 Hensikt og problemstilling

Hensikten med denne studien er å implementere skriving som en metode i leseopplæringa på vår skole. Jeg ønsker at 1.klasselærerne skal inspirert til å bruke denne innfallsvinkelen systematisk. Som skoleleder ønsker jeg å delta aktivt i denne implementeringen, og jeg sammen med deltakerne i studien gjør metoden til vår egen.

Oppdagende skriving - er hentet fra et treåring prosjekt i Nationalt Vitensenter for Læsning i Danmark. I årene 2006-2009 ble det gjennomført et prosjekt der målet var å la elevene prøve ut skriftens lydprinsipp ved selv å omsette lydene til bokstaver. Ved bruk av tegning og skrift skulle elevene få bygd opp meningsfulle sammenhengende tekster. I Norge har begrepet *Skriving til lesing* (forkortelse: STL) vært brukt. Den pedagogiske grunntanken ligger i navnet. Elevene skal kunne bruke skriving som en vei inn i leseinnlæringa. Trageton har i Norge vært en viktig bidragsyter på dette feltet. I oppgaven kommer jeg til å bruke begrepet STL når jeg omtaler denne metoden.

Jeg har på bakgrunn av det kommet fram til følgende problemstilling for utviklingsarbeidet og min masteroppgave:

Hvordan kan skolelederen bidra til utvikling av metoden *Skriving til lesing*?

1.2 Studiens relevans

Skoleledelsen kan ha stor innvirkning på læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Skolen er en kunnskapsorganisasjon med strenge krav til faglighet, og der faglige spørsmål får stor oppmerksomhet. En skoleleders evne til å lede læringsprosesser er avgjørende. Det er viktig å både være en god leder, og å være en tilstrekkelig fagperson som kan gjøres egne faglige vurderinger. Da kan man spille på fagpersoner både internt og eksternt. Skoleledelsens legitimitet i faglige spørsmål er viktig for å kunne delta i utviklingsprosesser sammen med lærerne (Utdanningsdirektoratet, 30.5.16)

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 beskrives studiens innledning, problemstilling og relevans.

I kapittel 2 løftes frem teoretiske perspektiver. Først beskriver jeg kort det sosiokulturelle læringssyn som ligger til grunn. Deretter gjør jeg rede for teori rundt skoleledelse og translasjonsteori. Teori om STL og aksjonsforskning kommer også inn i dette kapitlet. I kapittel 3 tar jeg for meg forskningsprosessen der jeg blant annet beskriver min aksjon og mitt utvalg. Jeg gjør også rede for analyse- og tolkningsnivå, min forforståelse og valg av metoder.

I kapittel 4 presenterer mine resultatene, og gjøre en analyse av mine funn.

I kapittel 5 er en drøftingsdel der jeg belyser mine resultat opp mot teori, og problemstilling.

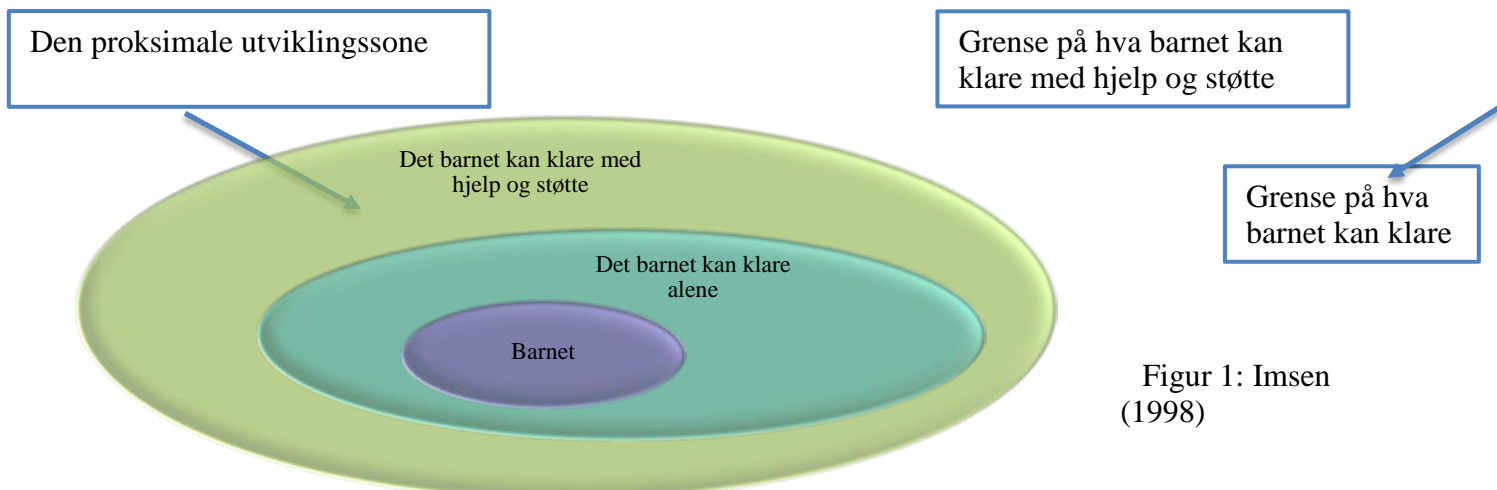
I kapittel 6 løfter jeg frem det videre arbeid på skolen.

2.0 Teoretisk tilnærming

Dette kapitlet er tredelt: først vil jeg kort beskrive sosiokulturelt læringssyn. Dernest vil jeg løfte frem teori om skoleledelse, og ser på blant annet hvilke ledelsesgrep som kan betydning for elevenes læring. Jeg presenterer noen sentrale begrep i translasjonsteori, og hvilken kompetanse som trengs for å oversette en ide inn i praksis. Deretter presenterer jeg teori om STL, og hvilke tanker som ligger til grunn for denne metoden i begynneropplæringa. Til slutt gjør jeg rede for teori rundt aksjonsforskning.

2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Denne studien har et sosialkonstruktivt utgangspunkt. Læring skjer ved deltakelse i et fellesskap der språket er hovednøkkelen (Vygotsky1978, gjengitt etter Imsen, 1998, s.156). Språket er en nødvendig forutsetning for den intellektuelle utvikling, og sosial samhandling er kjernen i utviklingen hos mennesker. Menneskers læring foregår ikke i et vakuum, men foregår i en sosial kontekst. Læringen skjer gjennom deltakelse i en interaksjon mellom mennesker og artefakter (fysiske, atferdsmessige og verbale) i en kulturell og historisk kontekst. Et annet viktig poeng i Vygotsky teori er *den proksimale utviklingssonen* som oftest er beskrevet i forbindelse med barns utvikling (Se figur 1). Utviklingen hos barn forløper fra det sosiale til det individuelle. Barn er først i stand til å utføre en handling i samspill med andre, før det kan gjøre det på egen hånd. Etter hvert som barnet vokser til og lærer mer, vil barnet klarer flere ting på egen hånd. Den proksimale utviklingssonen er der barnet klarer ting ved hjelp og støtte. I denne sonen kan man stimulere barnet til å arbeide aktivt sammen med andre, og å gi barnet hjelp og støtte på vei mot å klare oppgavene på egen hånd.



Figur 1: Imsen (1998)

Selv om denne teorien er beskrevet i forbindelse med barns utvikling er den relevant for også voksnes utvikling. Mennesker utvikler seg hele livet, og i likhet med barn har også voksne grenser for hva de kan klare alene, og hva de må ha hjelp og støtte til. I likhet med barn endres også denne grensen for voksne seg etter som man lærer seg flere ting.

2.2 Skoleledelse

Møller (2006) fremhever at ledelsesfunksjonen i skolen har stort fokus, og at det ofte er mange oppgaver som skal utføres på ei begrensa tid. Nye begreper løftes frem for å fange inn de ulike dimensjonene som skoleledelse skal inneholde, og kan vektes ulikt i forhold til historiske og kulturelle forhold. Pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringssentret ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse og distribuert ledelse er eksempler på det.

Over langt tid var ledelsesforskningen fokusert på egenskapsorientering og et heroisk perspektiv på ledelse (Møller, 2013). Når et slikt stort fokus blir lagt på den enkelte leders mulighet og ansvar for utvikling blir både suksess og fallitt knyttet til lederen. De siste ti årene har derfor *distribuert ledelse* fått en økende dominans. Dette innebærer å se ledelse som aktivitet og samhandling. Fordelene med denne formen for ledelse er at man distanserer seg fra en forståelse av ledelse som bare handler om det de formelle ledere gjør, tenker og forstår, til en forståelse av ledelse som en aktivitet eller praksis, og hvor søkelyset rettes mot verktøyene som tas i bruk i samhandlingen. Spillane (2005) betoner at ledelse er en distribuert praksis der ideer møtes, og en praksis som skapes av flere mennesker i samhandling. Ledelse kan utføres av de uformelle lederne uten å undergrave de formelle lederne. Medarbeiderskap er et viktig poeng i distribuert ledelse. Fokuset blir her medarbeideren, og relasjonene mellom leder og han eller henne. Medarbeidere har i dag makt både til å skape og endre ledere og organisasjonen. Hvordan denne makten utøves avhenger av deres ledere. Formelle ledere har stor påvirkning med å være rollemodeller for de ansatte, og gjensidigheten i relasjonen får stor betydning. Lederskap og medarbeiderskap kan ikke forstås uavhengig av hverandre, de må forstås relasjonelt.

2.2.1 Legalitet og legitimitet

Legalitet og legitimitet er to sentrale begreper i ledessammenheng (Møller, 1996). Legalitet handler om skoleleders formelle oppdrag. Der er de krav og forventninger som rettes mot skolen formelt sett og som gir formell rett til å styre skolen. Legitimitet handler om den mer uformelle styringen av skolen, og som ikke har rot i det som er formelt stadfestet. Den kan ha sammenheng med blant annet tradisjoner og uskrevne regler. Det handler om tillit til, og aksept av handlinger og normer. Å være skoleleder innebærer å ha makt og autoritet (Møller, 2013). Dette er knyttet til den instruks og det juridiske grunnlaget for hvordan makten inngår. En annen kilde til makt og autoritet er knyttet til informasjon og fagkunnskap, altså den makt man får i kraft av de kunnskaper man har for å løse viktige problemer. Legitimitet fås og gis i møte med andre mennesker. Den forhandles fram i møte mellom ulike aktører og baseres på tillit. Møller (1996) beskriver dette som et spenningsfelt mellom den forvaltningsmessige (legale) delen av skolelederrollen og den profesjonelle (pedagogiske) delen av skolelederrollen. Både skoleledelsen og resten av personalet på skolen har sin funksjon å gjøre skolen til en god plass for elever å lære og å være.

2.2.2 Tillit

En studie av 400 skoler i Chicago viser at tillit er en nøkkelfaktor i å bygge gode skoler (Bryk & Schneider, 2003). En skoleleder er avhengig av sine medarbeidere for å lykkes som leder, og å gjøre de til sine medspillere. Hvis lederens medarbeider har tillit til sin leder blir også maktgrunnlaget bedre. Tillit skaper betingelser for og mobiliserer til handling og samhandling. Etablering, utvikling og vedlikehold av tillitsrelasjoner har stor betydning. Hvis tillit brytes kan det ta lang tid for å bygge det opp igjen. Man kan dermed hevde at makt og tillit forutsetter, men kan også true hverandre. Personlige egenskaper er viktige, men egenskapene er ikke statiske. En skoleleders evne til å oppnå tillit er grunnleggende for maktposisjon til vedkommende. Både det å ha et mandat som leder og å ha oppslutning og tiltro til dem man skal lede er kriterier for å lykkes som leder. Det kan variere for hvilken fagkunnskap som gir legitimitet og hvilke handlinger som utløser tillit, og dette er noe som stadig må reforhandles i møte med kolleger, overordnede, medarbeidere og elever. Sørhaug (1996) fremhever tillit handler om å stole på en gave som ikke er gitt. Det er en dristig handling å vise tillit, fordi den blir gitt uten garanti og betingelser. Å be om tillit er en risikofylt handling fordi det er en mulighet at tilliten ikke er tilstede. Tillit handler om en forventning om at man kan stole på den andre part. Hvis det oppstår usikkerhet kan tilliten forsvinne. Et tillitsforhold fungerer uten straff eller belønning.

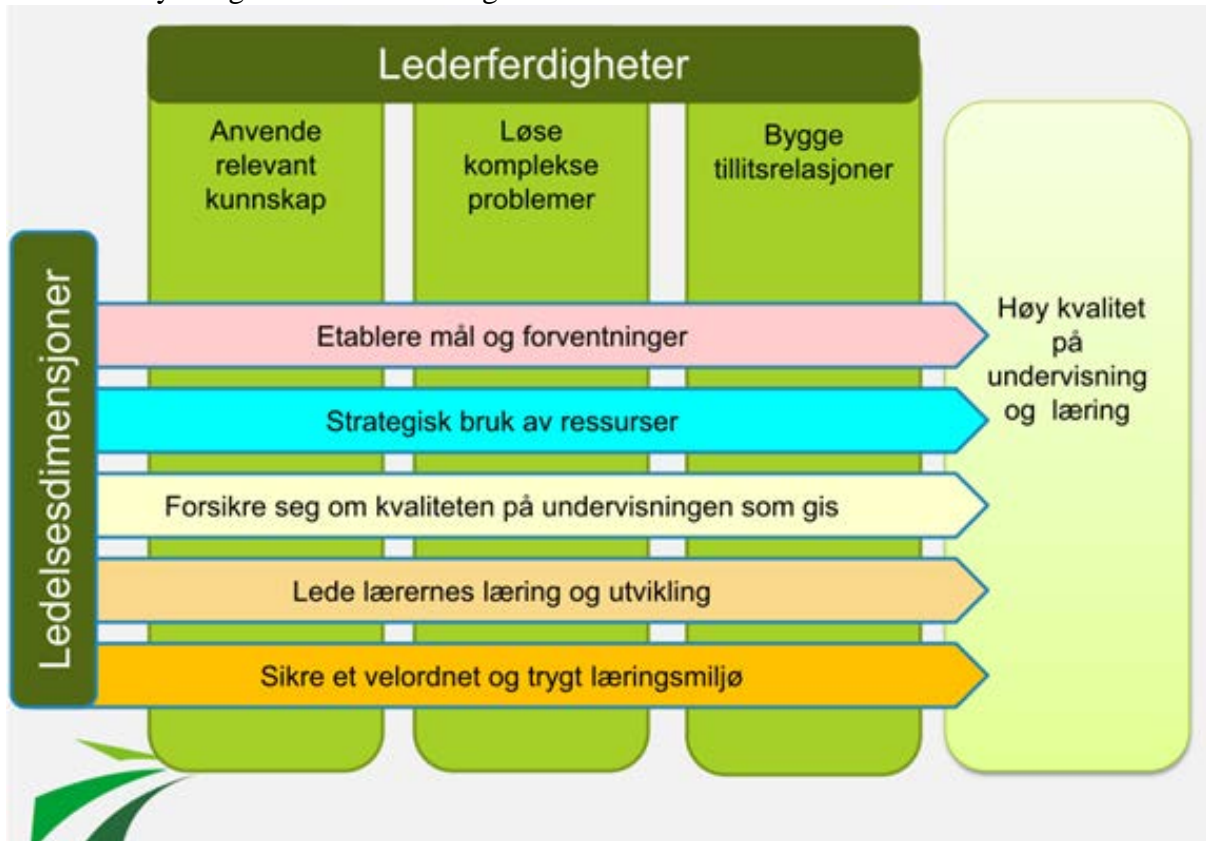
2.2.3 Elevsentrert skoleledelse

Robinson (2014) fremhever at ledelse handler om å gjøre en forskjell for elevenes læring og trivsel. De fleste skoleledere motiveres av en ambisjon om å gjøre en forskjell for elevene og har et ønske om å forbedre prestasjonene og selvbildet deres. Hovedbudskapet i forskningen hennes fremhever at:

Jo mer ledere fokuserer på sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomhetene, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultat
Robinson (2014, s. 25).

Hvis skolelederne ikke vet hvordan de skal realisere dette for elevene, å gjøre ord til handlinger, kan motivasjon endres til kynisme, frustrasjon og synkende engasjement.

Robinson har laget følgende figur som viser hvilke lederferdigheter og ledelsesdimensjoner som har betydning for elevenes læring.



Figur 2: De fem dimensjoner støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, 2014, s. 26)

Lederferdighetene fremstilles i figur 2 som vertikale søyler handler om hva en skoleleder trenger som utføre sitt arbeid på en god måte. De tre ferdighetene er relevant for alle fem ledelsesdimensjoner; de horisontale pilene.

Å anvende relevant kunnskap.

Elevsentrert ledelse handler om en direkte involvering med lærerne i arbeidet med å forbedre undervisning og læring. Tilgang til oppdatert, evidensbasert kunnskap om hvordan elevene lærer og om hvordan undervisning fremmer læring. Gjennom dette er lederne i stand til å gjøre beslutninger i forhold til deres administrative praksis.

Lederen må forstå kunnskapen som er grunnleggende for at lærerne skal kunne undervise på en god måte, det vil si generell pedagogisk kunnskap, kunnskap om fagstoff og kunnskap om de som skal lære. Uten slik kunnskap vil det være umulig for skoleledere å utføre essensielt og viktig skoleforbedringsarbeid, slik som å veilede lærerne om undervisning og å støtte dem i profesjonsutvikling (Robinson, 2014, s. 31).

Å løse komplekse problem

Å løse komplekse problem handler om at skolelederen er i stand til å lese den konteksten man er i når mål skal formuleres og valg skal foretas. Dette krever ferdigheter innen problemløsning. Målet er å finne løsninger som i tilstrekkelig grad tilfredsstillende alle viktige betingelser. Skoleledere må hele tiden håndtere oppgaver som er fulle av spenninger,

konkurrerende betingelser, paradokser og motsetninger. Konkurrerende løsningsbetingelser innfris ikke gjennom problematiske kompromisser eller forhandlinger mellom dem. De løses gjennom forståelse av dere underliggende prinsipper og verdier, slik at det avdekkes flere muligheter for hvordan de kan tilfredsstilles samtidig. Målet er å finne en løsning som i tilstrekkelig grad tilfredsstillende alle viktige betingelser, i stedet for å legge vekt på en eller to.

Å bygge tillitsrelasjoner

Robinson (2014) trekker frem at alle de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse handler om relasjonsferdigheter. Tillitsnivået mellom medlemmer i et skolemiljø har stor innvirkning på måten de fungerer sammen på, og på den sosiale og akademiske fremgangen hos elever. I skoler med høyere nivå av tillit opplever lærerne et sterkere profesjonelt felleskap. Lærerne er i større grad mer villige til å fornye praksis og å ta sjanser. Fire basale kvaliteter som tillit er basert på trekkes frem; respekt, omsorg, kompetanse og integritet. Respekt vises først og fremst igjennom at man setter pris på andre menneskers ideer. Ledere blir i høyere grad respektert om de lytter og er åpne for innflytelse. En leder som bryr seg om både det profesjonelle og personlige livet for sitt personale får tillit. Denne personlige omsorgen vil signalisere til læreren at lederen bryr seg. Kompetanse er viktig for tillit. Mennesker som jobber i skolen er avhengig av hverandres kompetanse for å lykkes i arbeidet med å undervise barn. Hvorvidt ledere handler i tråd med det de sier, at de holder ord, eller løser konflikter på en rettferdig måte handler om integritet. Dette er avgjørende for bygging av tillitsrelasjoner.

Robinson (2014) har gjennom sin forskning utledet fem dimensjoner som har betydning for elevenes læring og prestasjoner. I figur 2 er det de horisontale pilene. De fem dimensjonene er å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen, å lede lærernes læring og utvikling, og sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Av disse dimensjonene er å lede lærernes læring og utvikling det som har størst betydning, og vil derfor få størst plass i redegjørelsen under.

Å etablere mål og forventninger

Å sette mål handler om å bestemme hvilke mål som skal settes for virksomheten. For å redusere fragmenteringen i skolen er prosessen med å etablere og kommunisere tydelige mål avgjørende. Det handler ikke primært om å bestemme hva som er viktig og ikke viktig. Å sette mål fungerer fordi det tvinger frem beslutninger om relativ viktighet- og hva som er mer viktig i denne konteksten, akkurat nå, enn alle andre viktig forhold (Robinson, 2014, s. 50). Folk forplikter seg gjerne til mål de selv mener er viktige, og de blir viktige når mennesker kan se hvordan målene fremmer det de allerede verdsetter. Det eksisterer derfor betingelser for målengasjement. For det første må mål skape en mulighet for å oppnå det som verdsettes. For det andre må lærerne innse at den nåværende situasjonen er såpass langt unna visjonen at de ønsker å jobbe mot målet. Altså; å sette mål virker når mennesker har forpliktet seg til mål som de tror de har evnen til å oppnå. Engasjement og kapasitet er gjensidig avhengig av hverandre fordi ansatte ikke kommer til å engasjere seg i mål de ikke tror de kan oppnå.

Strategisk bruk av ressurser

Denne dimensjonen handler hvordan man som skoleleder er i stand til å evaluere og revurdere nåværende mønster i ressursbruk. For det første må ledelsen ta gjennomtenkte og velinformerte avgjørelser om hva slags personal –og undervisningsressurser som mest sannsynlig vil fremme måloppnåelse. For det andre må lederne ha en evne til problemanalyse og problemløsning for kritisk evaluering av nåværende ressursbruk og de antakelsene den er basert på. For det tredje krever administrering av og endring i tildeling av ressurser en ledelse

med gode relasjonsferdigheter. Dette for å kunne jobbe seg gjennom den menneskelige siden av prosessen.

Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen

Skoleledelsen skal forsikre seg om at undervisningen som blir gitt på skolen er av høy kvalitet. Det innebærer at ledelsen for det første må ha et aktivt tilsyn med og koordinering av læreplanarbeid. For det andre må lederne være til stede og involvert i diskusjoner om undervisning, og om hvordan undervisning påvirker elevresultat. For det tredje er graden av observasjon i klasserommet, og påfølgende tilbakemelding som hjelper lærerne med å forbedre arbeidet sitt viktig. Det fjerde og siste punktet for å sikre undervisning av høy kvalitet er å holde større fokus på, og sørge for at lærerne systematisk følger med på elevenes fremgang.

Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Det er viktig å skape en trygg og velordnet skole for å øke det handlingsmessige, følelsesmessige og kognitive engasjementet hos elevene. Elevene trenger å møte omsorgsfulle relasjoner og oppleve kontroll over og suksess i egen læring. De trenger å føle seg trygge både fysisk og psykisk, og at flertallet av lærerne bryr seg om dem. Båndet mellom hjem og skole påvirkes av dette.

Å lede lærernes læring – pedagogisk ledelse

I følge Robinsons modell (figur 2) er pedagogisk ledelse fra skoleledelsen det mest betydningsfulle for elevenes læring. Ved å delta i den profesjonelle læringen og utviklingen av lærerne sine kan lederne gjøre en forskjell for elevene på skolen. Det innebærer å skape gode muligheter for samarbeid om hvordan lærere skal forbedre undervisningen sin. Ledernes synlige verdsetting av læringen vil kunne øke legitimiteten. Direkte involvering i læring gjør det mulig for lederne å vite noe om de utfordringene læringen støter på, og hvilke betingelser som må til for å lykkes. Elevenes læring påvirkes av relasjoner mellom ledere og lærere. Når skoleledelsen fungerer godt, har det en positiv innvirkning på lærernes motivasjon, moral og arbeidsbetingelser. Ledelsen trenger grundig kunnskap om hvordan de skal få administrative prosesser og viktig læringsresultater til å henge sammen. Man må vite hvordan denne kunnskapen skal kunne brukes for å løse skolens vesentlige problemer. Begge disse tingene må gjøres på måter som bygger tillitsrelasjoner i skolemiljøet. Skoleledere kan med å fremme og å delta i den profesjonelle læringen og utviklingen av lærerne sine, gjøre en forskjell for elevene (Robinson, 2014, s.101). Ledere som er involvert i både de formelle læringsaktivitetene og i de mer uformelle som f.eks. diskusjoner i korridorer og på personalrommet lykkes i mye større grad i å skape et engasjement hos lærerne og vil dermed kunne påvirke elevresultatene. Det er viktig å legge merke til at det handler både om å legge til rette for lærerne organisatorisk, men også at lederen deltar selv i rollen som leder og lærer. En av den viktigste grunner for dette er at når lederen involverer seg i profesjonell læring, får hun erfaringer om hvilke utfordringer man kan støte på og derigjennom legge til rette for disse forholdene.

Pedagogisk ledelse er et sentralt begrep innenfor skoleledelse. Møller (2007) definerer det slik:

En avgrensning kan være den å si at det handler om den type arbeid som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser

og praksis. En slik avgrensning fanger inn at pedagogisk ledelse ikke nødvendigvis må føre til endring

(Møller, 2007, s.169).

Wadel (1997) understreker at pedagogisk ledelse handler om å sette i gang refleksjons- og læringsprosessene der deltakerne lærer gjennom egen praksis. Læringsprosessene må fremme utvikling og endring i organisasjonen. Han skiller mellom produktiv pedagogisk ledelse og reproduktiv pedagogisk ledelse. Produktiv ledelse handler om å få i gang refleksjonsprosesser og sosial samhandling i organisasjonen for å skape ny kunnskap. I tillegg til at pedagogiske lederne skal initiere og lede refleksjonsprosessene, skal de også få kollegiet til å bruke det de har lært. Reprodktiv pedagogisk ledelse innebærer at man har ferdige løsninger på problemer, og at det finnes bestemte kunnskaper og teknikker som må brukes for å oppnå ønskede endringer og resultater.

Det å utvikle sin lærergjerning er forbundet med følelser. I tidligere tider var lærernes undervisningspraksis en privat sak, mens nå må lærerne løfte fram og diskutere sin praksis. Det kan skape både positive og negative følelser. Hargreaves (2003) skriver om hvordan lærerne reagerer følelsesmessig på endringer og reformer. Han påpeker at pålagte endringer kan gi negative responser i form av frustrasjon, mistro og sinne rettet mot myndigheter og administratorer. Frustrasjon er den dominerende følelsesmessige responsen fordi lærerne opplever at de ikke får realisert sine ambisjoner i yrket, og ikke blir hørt eller respektert. Inkluderende endringer og reformer som drar veksler på lærernes kunnskap og engasjement, vil sannsynligvis øke lærernes involvering i skoleutvikling. Når lærere uttrykker motstand og motvilje kan det komme av at de ikke ser sammenhengen med sin egen praksis (Tiller, 2004). De kan tolke det nye som et utidig inngrep utenfra og/eller ovenfra.

Det er viktig at lærernes læring skjer i nær tilknytning til deres praksis. Postholm & Rokkones (2012, s.28) refererer til den amerikanske forskeren Desimone som har utledet fem kjennetegn med lærernes læring. Disse kjennetegn bør være fremtredende dersom lærernes ferdigheter og kunnskaper skal styrkes og forbedring i praksis skal skje. Innhold på fokus er det første av de fem, og handler både om fagkunnskap og om hvordan elevene lærer. Det neste er aktiv læring som kan innebære å bli observert eller få observere annen lærer, med etterfulgt feedback og diskusjon. Den tredje kjennetegn er sammenheng, som innebærer at innholdet i lærernes læring må være konsistent i forhold til deres forkunnskaper og overbevisninger. Varighet er det neste, og det fremkommer at utviklingsaktivitetene må være spredt og ha en viss varighet i tid. Utover disse kjennetegn er det viktig at ledelsen skaper disse mulighetene for læring. Ledelsen sin oppgave er å lede utviklingsprosessen gjennom å sørge for at ressurser og tid blir avsatt, samt oppmuntre og motivere. Erfaringslæring er en relativt ny trend i arbeidslivet (Tiller & Helgesen, 2011). Det innebærer at skolen har et rom for livslang utvikling av lærerkvalitet, og at rektorene blir viktige tilretteleggere for dette. Det trengs kontinuerlige læringsprosesser med rom for kreativ utprøving, herunder prøving og feiling. Det er viktige forutsetninger for mestring. Læring og utvikling hører sammen. Initiativ til å utføre et utviklingsarbeid kan komme fra flere hold; nasjonale myndigheter, skoleeier eller fra skolens ansatte (Midthassel, 2015).

Forskning har vist at skolelederens eget interessefelt og kunnskaper påvirker hva som blir valgt av innsatsområder. Det er gjerne områder der skoleledelsen selv ser at det er et forbedringsbehov, og der de kan være en støttespiller faglig. Man kan anta at ledernes motivasjon for involvering vil være større enn om det er andre som velger område. Det er

likevel viktig at skoleeier bidrar i den enkeltes skoles utvikling, for fare kan være at områdene blir for snevre og tilfeldige om bare skoleledelsen skal være styrende i dette.

Når avgjørelsen er tatt om å gjennomføre et utviklingsarbeid, er ikke det samme som at alle i kollegiet er med. Både forankring og motivasjon kan være fraværende. Skoleledelsen må i denne fasen av arbeidet ta regien og vise en tydelig ledelse. Hvis ikke kan mange miste troen på at det lar seg gjennomføre. Ledelsen må engasjere seg i arbeidet, men samtidig involvere de andre ansatte slik at de for opplevelsen av å spille en viktig rolle. Ledelsens engasjement henger sammen med lærernes engasjement (Midthassel, 2015).

2.3 Translasjonsteori

Som tidligere beskrevet hadde jeg da jeg jobbet som lærer fått inspirasjon om hvordan man kan bruke tidlig skrivning som en vei inn i lesinga. Ideen ble vekket da jeg leste boka av Korsgaard, Hannibal & Vigter (2011) ”Opdagende skrivning – en vej inn i lesingen”. Jeg hadde fått gjort litt utprøving i min daværende 1.klasse, men følte at jeg ikke hadde fått nok erfaring med denne måten å jobbe på. Jeg hadde lyst å prøve dette mer ut, men da gjennom de nye 1.klasselærerne.

Røvik (2007) har forsket på hvordan organisasjonsideer kan overføres fra en organisasjon til andre. Overføringen av slike ideer omhandler *dekontekstualisering* og *kontekstualisering*. *Dekontekstualisering* er når praksis eller ide fra en organisasjon blir forsøkt tatt ut av en sammenheng og overført til andre organisasjoner.

Når en praksis og/eller språksatt ide identifiseres i bestemte organisasjoner og eller i felt, og forsøkes tatt ut av denne sammenhengen og omformet, ofte med formål om å bli overført til andre organisasjoner (Røvik, 2007, s. 260).

Formålet med en slik overføring og oversetting er en antakelse om at en ide eller praksis har frambrakt suksess. Noen utfordringer vil det likevel være i en slik prosess. En praksis er vanskelig å overføre i sin fullstendige form fra en organisasjon til en annen. En av de grunnleggende spørsmål er i hvilken grad man kan være sikker på at en slik observert suksess er forårsaket av en eller flere bestemte identifiserte praksiser. Et annet spørsmål er i hvilken grad man kan skille ut en antatt vellykket praksis fra dens sammenheng i organisasjonen. Det er to hovedfaser i dekontekstualiseringa (uthenting); løsrivelse og pakking. Løsrivelse handler om at ideen er lokalisert og språksatt, mens pakking betyr at en organisasjonside er tatt ut av en bestemt kontekst og omformet slik at den fremstår mindre kontekstuaavhengig, og dermed overførbar til andre organisasjoner.

Kontekstualisering innebærer at ideer forsøkes introdusert i en ny organisatorisk kontekst. Uttak, overføring og adoptering av ideer er en form for oversettelse. Her er kontekstualiseringens aktører og arenaer, samt reglene for kontekstualiseringen sentral. Mange og ulike arenaer og aktører er ofte involvert når ideer skal forsøkes oversatt og implementert i en organisasjon. Røvik (2007) presenterer en modell som han kaller den *hierarkiske oversettelesekjeden*, som er ett sett logisk sammenhengende forutsetninger og forventninger til hva som vil være sentrale arenaer og aktører når ideer skal tas inn og tas i bruk i organisasjonen. Den bygger på fem sammenkjedede argumenter og antakelser:

Det første er en top-down-orientering der ideer i hovedsak kommer inn via ledelsen, og der den formelle hierarkiske strukturen definerer hva som er relevante arenaer og aktører i implementeringen og oversettelsen av ideene. Denne strukturen løper vertikalt, og den den

formelle hierarkiske autoriteten utgjør den viktigste kraften til oversettelse og spredning av ideen nedover og innover i organisasjonen. Det andre er problembetinget søking etter løsninger. Det forventes at ledelsen skal ha klare oppfatninger om hva som til enhver tid er utfordringene i virksomheten. Ledelsen sitter med myndighet til å ta inn og implementere nye ideer. Det tredje er begrenset frihet til oversettelse. I en hierarkisk oversettelseskjede blir kontekstualisering og oversettelse av en ide oppfattet som nokså ensbetydende med sentralt styrt implementeringsprosess. De underliggende delene av organisasjonen har begrensede frihetsgrader når de skal oversette og lage lokale versjoner av konseptet. Det er rom for lokale tilpasninger, men ledelsen vil være opptatt av å kontrollere og forsikre seg om at de lokale tilpasningene er innenfor rammene. At de overordnede hensyn ved innføringen blir ivaretatt.

Det fjerde argument og antakelse er stimulus-respons- basert sekvensialitet. En ide i en hierarkisk oversettelseskjede vil løpe i en bestemt rekkefølge. Prosessen utløses i ledelsen, og rykker etappevis innover og nedover i organisasjonen. Man får en enveis og nedadgående serie av oversettelser som er sekvensielt organisert. Den utløsende kraften for å starte en lokal oversettelsesprosess i en enhet kommer fra det hierarkiske nivået ovenfra og dermed utenfra. Det femte er fra det abstrakte til det konkrete. Abstrakte og utydelige ideer kommer inn til ledelsen, men får et mer konkret og tydelig innhold etter hvert som de synker ned i organisasjonen.

Den hierarkiske oversettelsesmodellen oppfattes kanskje som en gammeldags måte å oversette og implementere ideer inn i en organisasjon. Den er styrt av de formelle strukturene og har en vertikal linje. Og jo lengre lederne befinner seg fra praksis, jo mindre legitimitet vil de få fra sine medarbeidere. I skolen i dag foregår mye av oversettelsene av ideer på andre utviklingsarenaer og med andre aktører enn fra ledelsen. Skoleledelsen er med i arbeidet med å hente ideer, men er ikke nødvendigvis det som er pådriverne for at ideene skal implementeres ut i klasserommene. Røvik (2007) fremhever at mye tyder på at oversettelseskjeden i moderne organisasjoner ikke bare løper fra toppen og nedover, men at ulike aktører i organisasjoner henter inn ideer. Denne endringen henger sammen med at det er en dramatisk økning i distribusjon av analytisk kapasitet og kompetanse i organisasjoner. Stadig flere yrkesgrupper får langvarig teoretisk utdanning. De vil selv være i stand til og motivert for å forholde seg aktivt til organisasjonsideer på sine fagområder.

I skolen har lærere tradisjonelt hatt en autonom rolle. Klasserommet var deres arena, der få hadde innblikk i hva som skjedde. Den privatpraktiserende lærer er et begrep som belyser det. Møller (2011) betoner at lærere i lang tid har hatt individuell frihet til å utøve deler av yrkesvirksomheten både på tider og steder de selv velger. Møller (2011, s. 48) refererer til Berg som konkluderer med at det finnes en ”usynlig kontrakt” mellom lærer og ledere. I den ligger det at lærerne legger premisser om for hva slags ledelse skolelederne kan utøve i forhold til arbeidet i klasserommet. Stor sett ønsker ikke lærere innblanding av ledelsen i det pedagogiske arbeidet.

Den hierarkiske oversettelsesmodellen blir gjerne fremstilt som en kjedelignende bevegelse fra topp og nedover; en slags masteride som etterfølges av lokale versjoner (Røvik, 2007). Flere observasjoner viser at oversettelser ofte har et mer spirallignende forløp, der man ser at ideer over tid kan sirkulere i en organisasjon i en slags osmoseaktig vekselvirkning mellom abstrakte og mer materialiserte former. Uavhengig av hvem som er aktører og hvilke arenaer som benyttes i arbeidet med oversettelse og implementering viser det seg at jo mer arenaene samler deltakere fra en lik kontekst, jo mer overførbar blir ideen i praksis. Interessen blir større for å få den presentert så detaljert og representativt som mulig.

Jo mer man opptrer på vertsansorganisasjons- og praksisnære arena, for eksempel arenaer som består av deltakere fra en eller flere organisasjoner innenfor samme sektor som vertsansorganisasjonen, desto mer detaljerte og konkrete, og følgelig desto mer representative, blir innholdet i oversettelsen (Røvik, 2007, s. 291).

Kontekstualiseringsregler handler om å være opptatt av å identifisere eventuelle regularitet og bakenforliggende regler for prosesser der ideer introduseres i nye organisatoriske kontekster. Røvik (2007) gjør et skille på generelle innskrivningsregler og spesifikke oversettelse- og omformningsregler. De generelle innskrivningsregler handler om hvordan idemessige representasjoner transformeres slik at de får et mer lokalt og materielt preg. Ideer som kommer inn i et nytt felt er ofte allmenniserte, og er ofte utstyrt med globale referansepunkter; det er skrevet bok, laget film, hvem som er opphavsmenn osv. Når en slik generell ide kommer inn i en organisasjon vil den bli "lokalisert". Det er en felles betegnelse når en ide settes inn i en lokal organisasjonskontekst, slik at det over tid blir av aktørene referert til som det lokale.

Lokalisering kan betyda at det skapas "en lokal identitet" enligt ett globalt konsept (Røvik, 2007 s. 302, gjengitt etter Czarniawska).

De spesifikke oversettelse- og omformningsregler handler om i hvor stor grad oversetterne *har* og *tar* seg i å omforme ideene fra en kontekst til en annen. Hva skjer med innholdet i ideene når man forsøker å overføre dem mellom ulike organisatoriske kontekster? Hvor stor frihet har oversetteren til å forandre på det som oversettes? På den ene siden handler det om hvor stor frihetsgrad oversetteren *har* når hensikten med oversettelsen å gjengi og gjenskape. På den andre siden handler det om i hvor stor grad oversetteren *tar* i selve oversettelsen. Hensikten er ikke nødvendigvis at en ide skal gjengis eller gjenskapes, men i større grad være en løs ramme eller inspirasjon for utvikling av en ide.

Røvik (2007) trekker frem noen grunnleggende utfordringer knyttet til det å utarbeide en beskrivelse av ideen når den språksettes og konseptualiseres. Det ene er eksplisitet som handler om i hvor stor grad praksisen kommer frem i opphavsorganisasjonen. Hvor mye den er språkliggjort, synliggjort og er kommuniserbar. Det andre er kompleksitet som handler om hvordan årsak - virkning kan forklares i praksisen, samt forholdet mellom teknologi og de menneskelige ressursene. En kompleks og sammensatt praksis er vanskeligere for oversetteren å identifisere. Den tredje utfordringene er innvevdhet som sier noe om i hvor stor grad praksisen er forankret i sin organisatoriske kontekst. De involverer flere aktører og nettverk, og det kan være vanskelig å identifisere suksessfaktorene. Praksisen er da mindre oversettbar og overførbar en praksiser som et mindre innvevd.

2.3.1 Oversettelse

De spesifikke oversettelses- og omformningsreglene har fokus på innholdet i ideene når man skal forsøke å overføre dem fra en organisasjon til en annen. I hvilken grad og på hvilken måte skal innholdet i ideen overføres? Nedenfor presenteres tre ulike former for oversettelse av ideer inn i en organisasjon.

Den reproduserende modus

Den reproduserende modus gjenkjennes ved at man forsøker å gjengi og gjenskape praksis så nøyaktig som mulig i oversettelsen. Man kan også kalle det for kopiering. Det er ifølge Røvik (2007) et empirisk faktum at mye av kunnskapsoverføring i og mellom organisasjoner

forløper som kopieringsprosesser. Kopiering har en lang tradisjon i translasjonsteori, og var idealet for oversettelse fra ca. 200 år før vår tidsregning og oppgjennom middelalderen og renessansen. Begrepet kopiering forbindes med reproduksjon, og poenget er å bringe praksisen fra den ene konteksten til den andre med ingen eller så få endringer som mulig. Det er viktig å rette blikket mot mulighetene og begrensningene i anvendelsen av denne oversettelsesregelen. Hvilke forhold øker sannsynligheter at man vil kunne anvende kopiering, og hva skal til for å lykkes med det? Trekk i det som søkes overført og oversatt, og trekk ved relasjonen mellom kontekstene de oversettes til og fra har betydning. Når en ide skal overføres og oversetter er praksisens oversettbarhet er essensiell; er den omformbar. Det henger sammen med de punktene som ble beskrevet over som handler om *eksplisitt, kompleksitet og innvevdhet*.

Jo mer eksplisitt en praksis er (dvs. at den er kodifisert, språksatt, og dermed tydeliggjort og kommuniserbar), jo mindre innvevd den er (dvs. lite forankret i den øvrige organisatoriske kontekst og/eller den utenomorganisatoriske kontekst, og dermed lett avgrensbar og utskillbar), og jo mindre kompleks den er (dvs. at den drives av enkel teknologi, med få aktører involvert, og med enkel/lett oppbyggbar og utskiftbar kompetanse), desto lettere er det å lage en dekkende, dvs. godt konfigurerende idemessig representasjon av praksisen og følgelig: desto mer oversettbar er den (Røvik, 2007, s.309-310).

Når det gjelder trekk ved relasjonen mellom konteksten ideen overføres fra og til, kan man generelt si at jo mer lik de organisatoriske kontekstene som det oversettes fra og til, jo større sannsynlighet for at oversetterne vil forsøke å kopiere, og større er sjansen for at de lykkes i arbeidet. Når organisasjonene er like, f.eks. hvis en ide skal overføres fra en skole til en annen skole vil det som overføres få karakter av å være et verktøy som kan anvendes i utførelsen av stort sett de samme arbeidsoppgaver. Arbeidsoppgavene er på mange måter like både i den adopterende og den avgivende organisasjon. Sjansen for å lykkes i kopieringen er større.

Den modifierende modus

Å modifisere handler om å justere eller gjøre små forandringer. I oversettelse innebærer det å ha en tilbøyelighet til å omforme eller tilpasse praksisen (Røvik, 2007). Man forsøker å balansere hensynet med å være "tro mot det opprinnelige" mot hensynet til den kontekst den skal inn i. Det kommer til uttrykk gjennom to hovedtyper av oversettelsesregler; addering og fratrekking. Addering handler om at en idemessig representasjon legges til noen elementer når det skal oversettes og overføres til en ny organisasjon. Fratrekking er det motsatte, at man trekker fra noen elementer i oversetting og overføring. Addering og fratrekking er sentralt i arbeidet med å gjøre ideen lokal og hjemlig. Tanken er å gjøre ideen til sin egen, og den kan også påstås å bli bedre i etterkant av en slik prosess. Noen ganger er adderingen og fratrekkingen rasjonell-strategisk. Man har relativt klare intensjoner med det. Det kan ha sitt utspring i "harde kalkyler"; altså at det kostnadmessig og effektivitetsmessig er best på den måten. Eller det kan være for å unngå at endringene som skal gjennomføres blir for omfattende og ressurskrevende. I en slik sammenheng trekker oversetterne som oftest fra og utelater elementer i den oversatte versjonen. En annen grunn for dette kan være at man ønsker en "mild" omforming av reformideen for å ikke utfordre de lokale tradisjonene og konflikt dimensjonene i organisasjonen. Det å endre på praksis er for mange forbundet med mange følelser, og påtvungne endringer har ofte negativ innvirkning på lærernes motivasjon og moral (Hargreaves, 2003). Andre ganger er addering og fratrekking uintendert; det er ikke sikkert at mild omforming er basert på rasjonelle intensjoner (Røvik, 2007). Det er mange

tilfeller der dette skjer når man forsøker i å implementere en ide i organisasjonen. Det kan være flere grunner til dette, for eksempel kan det være vanskelig å avdekke praksisen som man vil overføre eller at man har begrenset tid og kapasitet til å sette seg inn i alle sidene ved den praksis man ønsker å overføre.

Den radikale modus

Som oversetter i den radikale modus føler man seg ikke bundet til konsepter og av suksesshistorier. Man tar seg stor frihet til å bruke sine egne og lokalt tilpassede varianter. Utgangspunktet er at man vil bruke andres praksis mer som en inspirasjonskilde i arbeidet med å utvikle egne løsninger. Man kan kanskje bli inspirert av flere praksiser og ideer som man tar inn i organisasjon og sin praksis, og så blander og kombinerer dem slik at det fremstår som lokalt og egenartet. Man kan også kalle dette modus for omvandling. En viktig betingelse for en radikal omvandling er at organisasjonene og oversetterne har rasjonelle, gjennomtenkte og klart uttrykte intensjoner om at man ikke skal kopiere andres praksiser og ideer direkte. Man skal benytte de som en inspirasjonskilde i arbeidet med å utvikle egne løsninger. Muligheten til å la seg inspirere av flere praksiser som man kombinerer og blander er tilstede. En lokal variant dannes ut av flere ideer. To trekk ved det som skal overføres kan bidra til økt sannsynlighet for en omfattende omvandling; oversettbarhet og implementeringsprosessen. Oversettbarhet har mye til felles for det som beskrives i forhold til kopiering. Jo mer eksplisitt, mindre kompleks og innvevd den er jo lettere å oversette. Omformbarheten øker hvis det fysiske – materielle innslaget i praksisen er lite, og særlig hvis ideen har form som en abstrakt ide. Når det gjelder implementeringsprosessen kan man si at jo mindre ideer og oppskrifter som har karakter av å være prosedyrer forankret i lov eller forskrift, jo større slingsringsmonn gis det til lokal omvandlingsprosess.

2.3.2 Oversettelseskompetanse

For å få overført praksiser og ideer fra en organisasjon til en annen er altså oversettelse et nøkkelord (Røvik, 2007). Oversetterkompetansen kan være en kritisk faktor for å lykkes med ideoverføringen. Det er en tendens til at denne kompetansen er både oversett og vanskjøttet, til tross for at organisasjonens kapasitet og kompetanse til å oversette ideer er en stadig viktigere ressurs for å lykkes med kunnskapsoverføring. Begrepet translatørkompetanse brukes når man snakker om kompetansen en oversetter må ha. I vårt moderne samfunn er overføring av kunnskap og ideer mellom organisasjoner svært viktig. Det er en kritisk faktor hvilken kompetanse som finnes i organisasjonene for translasjon. En god translatør vil ha evnen til å å lage gode oversettelser av praksiser og ideer som vil bringe en organisasjon videre i utviklings- og forbedringsarbeidet sitt. Mislykkede forsøk på ideoverføring kan få uttrykk på tre ulike måter. Frikobling innebærer at ideen tas inn, men tas ikke i bruk. Frastøting innebærer at ideen blir tatt inn, og forsøkt tatt i bruk, men blir av ulike grunner utstøtt. Kanskje den ikke passer inn i organisasjonens måte å løse oppgaver på, eller kommer i motsetning til normer og verdier som preger virksomheten. Den siste typen er effekten den gir organisasjonen. Ideen tas inn og i bruk, men effekten av endringen blir ikke slik man hadde forutsatt.

Røvik (2007) beskriver den kunnskapen som oversettere må ha som dyder. Dette med bakgrunn i betydningen av det gammelnorske begrepet duga som innebar kunnskap, mot, tålmodighet og styrke.

Den kunnskapsrike flerkontekstuelle oversetter

Oversetteren må ha inngående kjennskap til det som skal overføres og oversettes, og kjenne konteksten det skal overføres til. Hun må også ha oversikt over prosessen; hvordan man best

går frem for å hente ut noe fra en kontekst, og hvordan man skal introdusere og materialisere det i en annen. Man må altså ha kunnskap om både avgivende og mottakende kontekst. Man må ha grundige kunnskaper om praksisen man er inspirert av, og kjenne betingelsene for at den fungerer som den gjør i sin kontekst. Man må ha velbegrunnede oppfatninger om muligheter og begrensninger til å gjenskape praksisen og resultatene i den kontekst den søkes overføres til. Kunnskap om konteksten den overføres til er også avgjørende; kunnskaper om organisasjonens reformhistorie, skolekulturen, og til hvordan eksisterende praksiser i mottakerorganisasjon som vi grense opp til den praksis man tenker skal inn. Evnen til å dekontekstualisere praksis fra andre organisasjoner gjennom å lage idemessige representasjoner via muntlige eller skriftlige fremstillinger er viktig.

Den modige og kreative oversetter

Det er viktig at oversettelsen språksettes, og noen ganger kan det skape utfordringer. Når det kommer til taus kunnskap må oversetter så nøyaktig som mulig forsøke å språksette det uuttalte ord slik at det blir kommuniserbar og oversettbart. I tillegg må oversetter introdusere nye begreper og kanskje diskusjoner slik at det kan forstås i organisasjonen. Hvilken modus man som oversetter velger er også noe å ta stilling til. Skal man velge kopiering eller være mer fri fra den opprinnelige planen?

Den tålmodige oversetter

Ting tar tid, og i oversettelse av praksis gjelder det samme. Røvik (2007) bruker metaforen virus når han beskriver dette. Med det mener han at når idéer spres og trenger inn i en organisasjon, kommer de først til syne som “språksmitte”. Det innebærer at praksis manifesteres som begreper og resonnementer og kommer til uttrykk som prat. I tillegg kan idéen ha lang “inkubasjonstid”; det kan ta lang tid før man ser endring i praksis. Språksmitten er der, men man ser ikke endringene ennå.

Den sterke oversetter

Oversettelse og implementering av ny praksis skjer oftest i en kontekst av motstand og konflikt. Oversetterens evne til å kunne “lese” og sette seg inn i og håndtere motstand er essensielt. Den sterke oversetter må kunne kombinere kyndighet og myndighet. I kyndighet ligger det at man må ha detaljert kunnskap om praksisfeltet. Det er avgjørende for oversetterens legitimitet, men også for dens autoritet. Skal man ha gjennomslagskraft for en lokal utforming av en praksis er det viktig med autoritet. Myndighet kan oppstå som et biprodukt av kyndighet. En oversetter som kan praksisfeltet får gjerne autoritet blant blant praktikerne. Oversetteren trenger grundig kunnskap om praksisfeltet for selv å kunne etterprøve og gjøre seg opp en mening om fornuften og sannhetsgehalten i det som avgiverorganisasjonen argumenterer for. Her vil oversetterens mulighet til å vurdere måten ideen skal inn i organisasjonen på være essensiell. Muligheten til å avslutte, justere, eller holde stø kurs er avgjørende for oversetteren.

Disse perspektivene som Røvik (2007) presenterer er nyttig som analyseverktøy for å se prosessen med å få STL implementert som en metode på skolen vår. Ideen som har oppstått i Danmark har blitt dekontekstualisert gjennom språklig utforming i ei bok. Derfra er den kontekstualisert, og veksler mellom språksetting og utprøving i praksis i vår skole.

2.4 Skrivning til lesing

Det å kunne skrive, og uttrykke seg skriftlig regnes som en grunnleggende forutsetning for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2012). Å kunne skrive innebærer å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skriveutviklingen hos barn begynner med at barn skriver ei etterligning av den skrift de ser i omgivelsene. Denne tidlige skrivinga er et forstadium til skriving, fordi det her ikke foreligger forståelse av det alfabetiske prinsipp. Barnet har ikke lært å koble fonem og grafem (Hagtvet, 2004, s. 334; Høien & Lundberg, 2012, s.79). Det neste stadiet i skriveutviklingen innebærer at barn går inn i en bokstavutforskningsfase. Her vil de kunne skrive symboler som ligner bokstaver, eller bokstaver som de har lært. De trenger ikke nødvendigvis å ha en sammenheng med det som står i teksten, men må fortsatt oversettes. I denne fasen begynner barna å sette noen bokstaver inn i teksten på rett plass. Matre (2015) har laget følgende oversikt over skriveutviklinga hos barn.

1. Skribling: Der barnet etterligner skriften de ser rundt seg (hemmelig skrift).
 2. Bokstavskribling: Barnet begynner å interessere seg for hvordan bokstavene egentlig ser ut og begynner å utforske dem. De er ikke så nøye med skriveretning, og speiler ofte bokstavene.
 3. Logografisk skriving: Barn skriver enkelte ord som bilder slik som de husker dem. De har lært seg noen ord utenat, men har ennå ikke forstått sammenhengen mellom lyd og bokstav.
 4. Semifonologisk skriving: Barnet har oppdaget skriftens lydprinsipp. De kjenner flere og flere bokstaver, og de kan nå koble lyd og bokstav. Barnet prøver nå ut kunnskapene sine ved å skrive bokstavene slik de høres eller kjennes i munnen.
 5. Fonologisk skriving: ordene skrives lydrett og det er mellomrom mellom ordene. Teksten er leselig for andre.
 6. Overgangsskriving: Barna prøver ut de reglene de har lært. Her er det naturlig med feil. Noen barn når dette stadiet i 1. eller 2.klasse, mens for andre kommer dette mye senere.
 7. Ortografisk skriving: På dette stadiet skriver barn de fleste ord rett.
- I de første stadier er det viktig å huske på at det er ingen rett eller feil. Barna skal få utforske skriftspråket uten korrigeringer.

På 1970-tallet gjorde den amerikanske forskeren Carol Chomsky undersøkelser på hvordan barn i førskolealderen tilegnet seg skriftspråkskoden i uformelle sammenhenger (Korsgaard et al., 2011). Hun oppdaget at barns skriving begynte lenge før de lærte seg å lese, og at den beste undervisningen for å utvikle barns leseferdighet ville være å starte med skriving. I forbindelse med dette introduserte hun begrepet «*invented spelling*» - oppdagende staving. Hun konstaterte gjennom sin forskning at barn er rede til å skrive før de er rede til å lese. Barn som skriver tidlig, lærer seg å lese tidlig (Hjellrup, 2014). De skriver seg til lesing. Tidlig skriveerfaring stimulerer elevens fonologiske bevissthet. Dette fungerer som en drahjelp i leseopplæringa. Hensikten i 1.klasse er å skape skriveglede, derfor er det viktig at formelle krav om struktur og rettskriving tones ned. Foreløpige resultater tyder på at barns spontane skriving får mindre oppmerksomhet i både barnehage og skole i Norge, enn læring av bokstaver som isolerte enheter (Hagtvet, 2014). Når skriftkulturen er tydelig vil barn som vokser opp spontant uttrykke ord og tanker i tegning og skrift før de lærer å skrive alfabetisk. I begynnelsen er det gjerne skriblende lekeskriving, men etter hvert som barna blir fortrolige med alfabetiske skriftbilder i miljøet og forstår at skrift har mening, blir deres egen skriving gjerne gradvis både mer bokstavlik og symbolsk. Barn forteller på papiret og anvender de bokstavene de har lært i sin spontane skriving, ofte i kombinasjon med tegning og skribling. I lys av dette kan en se for seg konturene av en naturlig utvikling fra tale via skriving til lesing.

Pedagogisk praksis er ofte preget av en tenkning om at barns læring foregår i følgende rekkefølge: snakke – lese – skrive. Studier av tidlig skriving gir oss et bilde av en rekkefølge der tale følges av skriving og deretter lesing; tale – skrive - lese. Hagtvet (2014) refererer til Wood, Bruner & Ross der forskning viser at barn lærer bedre ved å oppdage enn ved å bli fortalt. Det innebærer at barn bør støttes til å gjøre oppdagelsene selv. Voksne kan legge til rette gjennom stimulering av barns utforskning. Når den voksne kjenner til trinnene i skriveutviklingen vil hun vite hva som er neste steg og dermed motivere for videre utvikling. Personlige erfaringer med skriftspråket er viktig for barn. De som ikke får til lesing og skriving de første skoleårene, og som ikke forbinder skriftspråket med sine egne behov opplever skriftspråket som noen fremmed. Det kan bli noe som foregår på et papir men som ikke har noen forbindelse med elevenes egne erfaringer, følelser og intellekt. Gjennom tekstskaping kan barna oppleve at skriftspråket har noe med dem selv å gjøre. Denne tekstskapinga knyttes til elevenes egne opplevelser, slik at barnet ikke opplever seg fremmedgjort i forhold til skriftspråket (Høigård, 2001).

I regi av Nationalt Videntcenter for læsing i Danmark, ble i årene 2006-2009 utført et utviklingsprosjekt. Prosjektet ble kalt «*Opdagende skrivnings betydning for læseindlæringen*» og ble gjennomført i tre børnehaveklasser (Korsgaard et al., 2011). Disse klassene tilsvarer norske 1.klasser. Når elever gis muligheten til å kommunisere ved hjelp av skrift før de formelt har lært om lyder og bokstaver, gis de samtidig muligheten til selv å oppdage skriftens lydprinsipp. Man kan definere denne metoden som en form for veiledet skriving der læreren veileder elevene fram til økt skrivekompetanse og skriveglede. Lærerne må ha kjennskap til hvor elevene er for å vite hvor de skal (Myran, 2012). Skrivningen gis intensitet og systematikk ved at den foregår jevnlig og med samme framgangsmåte over tid. I skriveprosessen arbeider de funksjonelt med sammenhengen mellom bokstav og lyd. Elevene knekker lesekoden gjennom skriving, og opplever skriving og lesing som meningssøkende aktiviteter (Korsgaard et al., 2011). Elevene som begynner i skolen har ulik erfaring med lesing og skriving (Myran, 2012). Noen barn kan skrive mye, mens andre kan bare skrive navnet sitt. Gjennom dialog støttes eleven gjennom de ulike stadiene i skriveprosessen. Metoden gjør det mulig å la den enkelte elev få arbeide på sitt eget nivå i skriveutviklingen. Erfaringa fra de danske børnehaveklassene var at elevene startet med det de kalte *hemmelig skrift* (skribling uten bokstaver), til bruk av enkelt bokstaver mellom den hemmelige skrifta til bruk av bokstaver. Barn ble styrket i de kunnskaper de hadde, og lærte effektivt nye bokstaver. Når de forsto at en lyd hadde bruk for en bokstav, som de ikke kunne, hadde de formulert et problem som krevde en løsning. Bokstavstrimmelen som alle barn hadde tilgjengelig kunne gjøre dem selvstendig til å finne grafemet som tilhørte lyden. Det var barnets behov som styrte hva det lærte. Mange anser det for det beste utgangspunkt for å lære (Korsgaard et al., 2011). Det er viktig å ha noe meningsfylt å skrive om, og en felles opplevelse kan bidra til at elevene har noe å formidle (Myran, 2012). God skriveopplæring kjennetegnes ved at alle elevene gis mulighet til å uttrykke seg gjennom meningsfylte skriveoppgaver. Det er viktig at de blir veiledet gjennom skriveprosessen, og det innebærer at lærer må vite hvor langt elevene er kommet i sin utvikling.

Et viktig prinsipp i norsk skole er retten til tilpassa opplæring. Opplæringsloven sier følgende: § 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats
Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten (Lovdata, 2015).

I læreplanen presiseres dette ytterligere på denne måte:

Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre (Kunnskapsløftet, 2006).

Tilpassa opplæring er altså et sentralt prinsipp i den norske skole. Det innebærer at elevene må få utvikle seg i sin egen takt, samtidig som vi må gi dem mest mulig stimulans (Traavik & Alver, 2008). Det er tre innsatsområder som kan forbygge at elever utvikler lese- og skrivevansker; *høytlesning, arbeid med fonologisk bevissthet og erfaringer med skriftspråket* (Høigård, 2001). Forebygging av vansker er særlig viktig i den første lese- og skriveopplæringa. Forskning i flere land har vist positiv resultater av forebyggende tiltak som: stimulering for utvikling av språklig bevissthet, arbeid med fonologisk bevissthet både før og underveis i opplæringa, samt barn sitt eget arbeid med språket der de kan lese (lekelese), skrive (lekeskrive) og leke med rim og regler. I Norge har Trageton vært en pådriver i dette fagområdet, og i hans bok fra 2003 beskrives hvordan man gjennom bruk av IKT kan skrive seg til lesing. *Å skrive seg til lesing* + er en metode hvor elevene bruker datamaskinen for å bli kjent med bokstavene. Elevene produserer i løpet av skoleåret sine egne bokstavbøker og ordbøker. Etter hvert som bokstavkunnskapen øker får elevene skrive sine egne lesebøker, f.eks. små fortellinger, dikt, faktatekster og eventyr (Trageton, 2003). Han argumenterer for at forskning viser at det er enklere å lære seg å skrive enn å lese. Den skolehistoriske tradisjonen har vært å lære seg å lese først for så lære seg og skrive (Trageton, 2003, s. 218). Så hvorfor har vi tradisjonelt hatt så lite fokus på skrivinga? I følge Trageton har et av argumentene vært at det er vanskelig for små barn å forme bokstavene. Hans fokus på bruk av PC i skriveopplæringa har tilsidesatt det.

2.5 Aksjonsforskning som strategi for utvikling

Min studie har et aksjonsforskningsdesign. Det innebærer at forskeren ikke bare skal studere situasjonen, men også være med på å endre den (Furu, 2007). Målet er å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosessene. Det er fokus både på aksjon, læring og forskning. Aksjon refererer til iverksetting av en handling eller et tiltak. Læring forbindes med handlingen eller tiltaket. Utvikling, endring eller forbedring er målsetting. Forskning knyttes til evaluering av resultatet av aksjonen eller endringsprosessen (Tiller, 2006).

Carr og Kemmis (1986) er opptatt av at forskning skal fremme forbedring av praksis. Kollektiv deltakelse i teoretisk, praktisk og politisk diskurs er en nøkkelfaktor. Tre begreper er knyttet til ulike former for aksjonsforskning; teknisk, praktisk og frigjørende:

Den tekniske aksjonsforskningen defineres ved at det er en som kommer utenfra som definerer problemet og retningen for prosessen. Det kan bidra til forandring av praksis sett både utenfra og innenfra. Men det er også en risiko for at skolens aktører blir medløpere til forskeren. I og med at de er underlagt forskerens agenda, unnlater de selv å ta tak i problemet. Den kritiske selvrefleksjon blir borte.

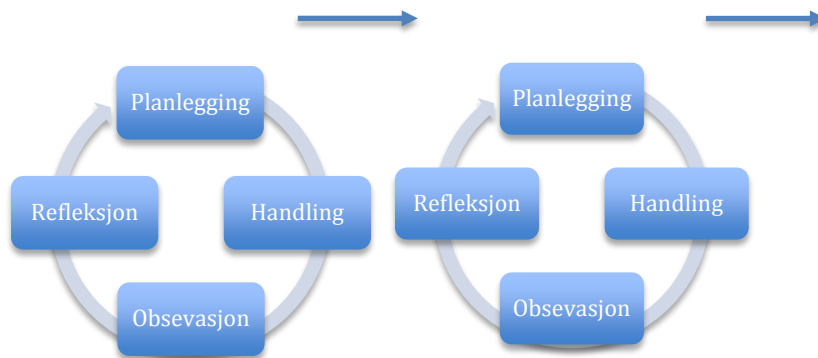
I den praktiske aksjonsforskningen samarbeides det mer mellom lærer og forsker. Den kalles praktisk fordi den er med på å utvikle lærernes begrunnelse for praksis. Forskeren hjelper praktikerne å formulere deres egen problemstilling, planlegge strategi for endring og reflektere over dem. Forskeren innehar en sokratisk rolle og oppfordrer aktørene til refleksiv virksomhet.

I den frigjørende aksjonsforskningen tar lærerne og skolelederne et felles ansvar for å utvikle praksisen, forståelsen og situasjonen. Begivenheter og observasjoner i klasserommet relateres til mer overgripende samfunnsforhold, og ser skolen som samfunnsskapt. Behovet for veiledning er tilstede, men ikke nødvendigvis utenfra. Det kreves noen minimumskrav til etablering av lærergrupper, til deltakerstyring, til kritisk refleksjon og til systematikk i undersøkelsene.

Tiller (2006) beskriver aksjonslæring som aksjonsforskningens lillebror. Det har mye til felles med erfaringslæring, men er mer kontant og direkte enn det å lære av erfaring. ”Teacher as researcher” er et begrep som ble brukt av Stenhouses forskningsarbeid på 1970-tallet. Aksjonslæring er knyttet til det lærerens forskende aktivitet, og er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger, der intensjonen er å få gjort noe (Tiller, 2006, s.43). Som ved aksjonsforskning vektlegger aksjonslæring systematikk og grundighet, og det handler om å finne utveier og søke nye løsninger på det som ser vanskelig ut.

Det kan trekkes sammenligninger til Carr og Kemmis (1986) sin definisjon av frigjørende aksjonsforskning til aksjonslæring. Gjennom aksjonslæring kan man hjelpe mennesker ut av handlingslammede situasjoner, og bli et hjelpemiddel til å forandre på tilværelsen.

Fasene i aksjonene kan illustreres slik:



Figur 3: Modell etter Carr og Kemmis (1986)

I en spirallignende formasjon vil fasene gjentas om og om igjen. I planleggingsfasen starter man med å stille spørsmål og være utforskende til sin egen praksis. Rönne-man (2004) har definert følgende spørsmål som kan hjelpe til med å starte et utviklingsarbeid: Hva skal jeg utvikle? Hvorfor skal jeg utvikle akkurat dette? Hvordan skal jeg gjennomføre utviklingsprosessen? I handlingsfasen prøver man ut det man har planlagt i praksis. I denne fasen observerer man hva som skjer. Det finnes ulike måter å gjøre en systematisk observere på; f.eks. observasjon, video, logg, intervju (Bjørndal, 2012). Refleksjon innebærer å vende bevisstheten mot seg selv (Furu, 2013). Refleksjon skaper en mulighet for distanse som gir mulighet for å bedre øye på seg selv og sin praksis. I denne fasen er aktuelle spørsmål å stille seg selv: På hvilken måte har det skjedd forbedring i praksis? Hvordan kan jeg forstå disse resultatene? (Rönne-man, 1998). Lærer som diskuterer å reflektere over sine erfaringer er viktig fremhever Carr og Kemmis (1986). Steen-Olsen & Eikseth (2009, s. 22) refererer til Dewey som hevdet at uten refleksjon blir erfaringene flyktige og vanskelig å fastholde som varig kunnskap. Når vi er ny eller usikker på en situasjon stiller vi oss automatisk spørsmålet

om hvordan vi skal mestre den. Når problemet er funnet, utarbeides mulige løsninger. Konsekvensene av løsningsforslagene prøves ut i fantasien før en handlingsplan utvikles og gjennomføres. En ny aksjons planlegges, der handling, observasjon og ny refleksjon gjøres. På denne måten utvikler det seg til en spiral av et repeterende mønster.

Aksjonsforskning kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap (Kalleberg, 1992). Det handler om å finne utveier og finne løsninger på det som ser vanskelig ut. Kalleberg (1992) fremhever at samfunnsvitenskapelig forskning ikke bare bør fortolke og forklare en sosial realitet, men også kunne forandre den. Hva kan og bør en gjøre for å omforme en sosial realitet til en bedre sosial realitet? Forskningsdesign i samfunnsvitenskapen kan ha ulike perspektiver, og det trekkes frem tre typer; *konstaterende, vurderende og konstruerende*. Det konstaterende forskningsdesignet spør om hvordan og hvorfor noe er som det er. Det vurderende spør om hvilken verdi en sosial realitet har. Det konstruktive design spør hva man kan og bør gjøre for å omforme en sosial realitet til en bedre sosial realitet. Innenfor dette designet finnes tre typer forskningsopplegg: *det intervenserende, det varierende og det utopiske opplegg*. I det intervenende griper forskeren inn i feltet som studeres med tanke på å forbedre det. Forskningsprosessen blir en del av forbedringsprosessen. Her passer aksjonsforskning godt inn; man skal både produsere kunnskap, samtidig som man skal forbedre en virkelighet gjennom aktiv deltakelse. I det varierende opplegget søker man å lære av variasjoner i den faktiske virkeligheten. Det kan også være studie av interessante og vellykkede endringsprosesser som har foregått uavhengig av forskeren. Å lære av det gode eksempel er en strategi. I det utopiske opplegget ligger imaginasjon. Det innebærer å ta den sosiologiske fantasi i konstruktiv bruk. Forskeren forestiller seg en situasjon, og hvordan man skal kunne bevege seg i retning av den i praksis. Det er forskningsspørsmålene som gir oss avgrensninger og gir retningen for forskningen. Spørsmålene begrunnes både fra sin vitenskapelige og praktiske betydning. Erfaringsmateriale må samles inn og systematiseres for å undersøke og underbygge påstanders holdbarhet, påstander om hvordan det forholder seg eller ikke forholder seg i den studerte virkelighet. Gjennom å stille, drøfte og besvare vitenskapelige spørsmål klargjøres av begreper, typologier og modeller.

Lewin (1890-1947) regnes som aksjonsforskningens far, og Dewey og Chicagoskolen blir ofte dratt frem som eksempler i tidlig aksjonsrettet forskning. I Norge har Tiller vært en frontfigur i arbeidet med denne formen for forskning. Tiller, (2006) fremhever at som aksjonsforsker skal man forske sammen med aktørene i praksis. En av grunnelementene er at de resultatene som kommer frem i prosessen skal komme praktikerne til gode. Begrepet forskende partnerskap blir brukt når aksjonsforskning beskrives, fordi både deltakerne og forskeren har gjensidig nytte av arbeidet. Jeg kan som aksjonsforsker forske *med* i stedet for å forske *på*, og kan være en aktiv deltaker i prosessen. Dette kalles av Tiller (1999) for det tredje paradigme. Det første paradigme legger vekt på å ikke påvirke det eller den det forskes på, mens det andre paradigme handler om at forskeren har beveget seg inn i feltet, for å få et indre perspektiv, men uten å påvirke prosessen.

Aksjonsforskning preges av det uferdige, og det kan være en utfordrende prosess. Mye kan endres underveis, og refleksjon underveis blir essensielt. Det er et viktig premiss at prosessen skal gi alle mulighet til å være med i tenkinga, og får utviklet et eierforhold til det som skal skje (Tiller, 2004). Prosessen næres av den kreative spenstighet som ligger i skissene, forslagene, refleksjonene og ideene som oppstår når mennesker møtes og meninger brytes. Forsker og praktiker møtes i en dialog for sammen å ta et tak i en ønsket utviklingsprosess, og

selve dialogen er en nøkkelfaktor. I en dialog er samtalen likeverdig mellom partene, og målet er å få inn flere perspektiver i tenkinga.

Hansson (2003) bruker følgende definisjon når hun skal definere aksjonsforskning:

1. Den er praksisnær på den måten at den griper inn i ” virkelige ” problemer og spørsmål
2. Forandring er en del av forskningsprosessen. Det er en integrert del av forskningsprosessen, både for å løse et problem, men også som et middel for å få større kjennskap til fenomen og hendelser.
3. Det innebærer en syklisk prosess der man hele tiden er i utvikling.
4. Deltakerne er sentrale i forskningsprosessen. Samarbeidet bygger på gjensidig læring og kompetanseutvikling.
5. Aksjonsforskning har sitt kunnskapsideal i hermeneutikken.
6. Det er et verdifelleskap mellom forsker og deltaker. Dette er nært knyttet til det emansipatoriske kunnskapsideal.
7. Man har en helhetsforståelse av et problem, der både praktisk problemløsning og teoriutvikling er målet.

Jeg har i dette kapitlet løftet frem teoretiske perspektiver på skoleledelse. Ledernes rolle i utviklingsarbeid på skolen er essensiell, og er viktige pådrivere i dette arbeidet. Gjennom tilrettelegging, men også deltakelse vil skoleledelsen kunne gjøre en forskjell på elevenes læring. Jeg har også vist hvordan en ide kan reise inn i en organisasjon og hvordan den kan oversettes der. En translatørs kompetanse er svært viktig i dette arbeidet. Videre har jeg beskrevet de pedagogiske tanker bak metoden STL, og argumentert for hvorfor dette kan være et viktig bidrag i 1.klasse. Til slutt har jeg beskrevet prinsippene i aksjonsforskning, og på hvilken måte det kan være en strategi i et utviklingsarbeid.

3.0 Metodisk tilnærming

Dette kapitlet er delt inn i to deler, i den første delen beskriver utviklingsarbeidet på egen skole. Jeg vil fortelle om lærerne som deltok i arbeidet sammen med meg, og beskrive aksjonen min. I den andre delen gjør jeg rede for forskningsprosessen.

Til slutt vil jeg gjøre forskningsetiske betraktninger, samt diskutere studiens troverdighet og gyldighet.

3.1 Min skole og mitt utvalg

Skolen jeg arbeider på er en kombinert barne-og ungdomsskole. Skolen har 480 elever og 65 ansatte. Skolen er kjent i kommunen for å være utviklingsorientert, noe som hos lærere på skolen vekker både positive og negative følelser. Noen av lærerne synes skolen har et for stort tempo i utviklingsarbeidet, mens andre synes utviklingsarbeid er spennende og gir gode utfordringer i hverdagen. Mitt utvalg i arbeidet som skulle i gang på skole baserte seg på de som skulle ha 1.klasse. Fire lærere var tilknyttet de to 1.klasser som startet på skolen denne høsten. I tillegg var det to assistenter. Jeg valgt å ha fokus på de tre lærerne som hadde flest timer i klassene, slik at de var lett tilgjengelige. Assistentene har vært delaktig i klassen, men jeg har ikke inkludert dem i utviklingsarbeidet.

3.1.1 Martin

Martin er den av de tre som har lengst erfaring som lærer. Han var nyutdannet i år 2000, og har arbeidet på skolen siden da. Han har jobbet med 1.-4. klasse i denne perioden. Martin har

vært i skolens utviklingsgruppe noen år, og har en tydelig stemme i kollegiet. Han er en av de på skolen som snakker positivt om det å være i faglig utvikling. Jeg og Martin begynte å arbeide på skolen samme år, og har oppgjennom årene samarbeidet mye som lærere. Vår relasjon er preget av en god tone og mye humor. Han og jeg ler mye sammen, og har hatt gode faglige diskusjoner tidligere. Vi har ikke alltid vært enige, men relasjonen vår har alltid vært god. Allerede i juni hadde jeg en samtale med han om utviklingsarbeidet som jeg ønsket skulle gjøres i 1.klasse. Han ble fort interessert i dette, og ønsket å være med. Martin var kontaktlærer i 1B.

3.1.2 Sissel

Sissel begynte å jobbe på skolen i august, samme år som utviklingsarbeidet skulle begynne. Hun hadde jobbet et år i barnehage etter lærerutdanninga, før hun fikk jobb hos oss. Hun hadde ingen erfaring fra arbeid i 1.klassen, utenom det hun hadde hatt av praksis i lærerutdanninga. På planleggingsdagene før elevene startet skoleåret fikk jeg snakket med henne om det utviklingsarbeidet jeg ønsket skulle finne sted i 1.klasse. Det var ikke den ideelle situasjon å presentere et slikt arbeid, når tusen andre ting står på agendaen om hva som skulle forberedes til oppstart av skoleåret. Sissel sa likevel ja til å være med, og har vært positivt innstilt på dette gjennom hele prosessen. Det var med en viss skepsis jeg vurderte i hvilken grad hun hadde mulighet til å si noe annet et ja til meg. Ung, uerfaren og nytilsatt med prøvetid er ikke det beste utgangspunktet for å si nei til en av lederne på skolen. Som nytilsatt og fersk i lærerjobben fikk hun tilbud om veiledning, en jobb som jeg utførte som skoleleder. Vi kjente ikke hverandre da vi begynte å jobbe sammen, men i løpet av året fikk vi en god relasjon. Sissel var kontaktlærer i 1A.

3.1.3. Anders

Anders var også nytilsatt på skolen i august samme år. Han hadde jobbet tre år som lærer tidligere på en annen skole, men ikke jobbet i 1.klasse før. Hans rolle i klassen var i hovedsak å jobbe spesialpedagogisk med en elev med spesielle behov. Han og Sissel jobbet i samme klasse. Anders ble på samme måte som Sissel spurt om å være med i utviklingsarbeidet på planleggingsdagene før skolestart. Han var – som Sissel – positiv, og jeg satt med samme skepsis på om han hadde hatt noe valg. Min relasjon til han har på samme måte som med Sissel bygd seg opp til å bli positiv og tillitsfull. Han fikk også det første skoleåret veiledning av meg.

3.2 Min aksjon

Jeg vil nå beskrive min aksjon som jeg gjennomførte på skolen jeg jobber på. Før jeg ble skoleleder jobbet jeg som lærer på skolen, og var kontaktlærer i 1.klasse. Jeg hadde gjort noen utprøvinger i klassen på vårparten. Et viktig poeng med denne metoden er elevene skulle starte å skrive **med en gang** de begynte i 1.klasse, for derigjennom lettere kunne tilegne seg bokstavene. Skrivningen elevene gjorde ville være på det nivået de befant seg. På den måte skulle dette gjøre opplæringa i lesing enklere. Når jeg da skulle bestemme meg for forskningsområde for masteroppgaven, kom ideen om å involvere neste års 1.klasselærere i dette opplegget, men da måtte jeg få med meg de nye 1.klasselærerne.

1. Samtale med Martin, Sissel og Anders – 18.august, planleggingsdag
Dette møte ble et oppstartsmøte der jeg fortalte om det jeg hadde lyst at vi skulle gjøre sammen i året som kom. Hensikten med møte var å gi lærerne informasjon om hva som ligger i metoden STL, og få de inspirert til å starte med dette. Martin hadde allerede fått et innblikk

siden han hadde vært på kurs for alle kommunens 1.klasselærere i juni. Sissel og Anders hadde ingen kjennskap til dette. Planleggingsdagene er hektiske, og mange ting skal på plass før elevene kommer. Møtet ble kort, og jeg satt i etterkant igjen med at jeg ikke hadde fått snakket nok med dem om hva som skulle skje.

2. Samtale med Martin, Sissel og Anders – 25.august

Fordi jeg satt igjen med en følelse av å ikke hadde fått inspirert de i den grad jeg ville, bestemte jeg meg får å ha et nytt møte med dem. Det å forvente at lærerne skulle lese seg opp på litteratur så jeg var umulig på dette stadiet. Jeg vet selv av erfaring at oppstart på høsten - og spesielt med 1.klasse - innebærer en masse jobb både av praktisk og faglig art. Jeg visste at å få dem til å lese seg opp på metoden STL, var å kreve for mye av dem på dette tidspunktet. Jeg bestemte meg for å spørre om å få komme i klassene for å vise dem hvordan det kunne gjøres med elevene. Alle lærere syntes dette var en god ide, og vi ble enige om å gjøre det i samme uke. Jeg først skulle jeg inn til Sissel og Anders, og senere til Martin.

3. Utprøving i praksis i 1A – 27.august

Jeg hadde en undervisningstime i klassen sammen med Sissel og Anders. Jeg hadde hovedansvaret for undervisningen, og formålet var å vise STL i praksis. Jeg var nøye med å vise dem alle trinnene i metoden, hvordan jeg underviste elevene i forkant. Jeg viste dem også hvordan jeg veiledet elevene mens de jobbet. Sissel og Anders var i klasserommet sammen med meg, og veiledet elevene sammen med meg etter hvert.

4. Samtale med Sissel og Anders – 27.august

I etterkant av undervisningstimen hadde jeg en samtale med lærerne. Tema for møtet var å snakke om de erfaringene vi hadde gjort i timen med elevene. Vi brukte arbeidene som elevene hadde jobbet med i timen. Vi samtalte om elevens ståsted i skriveprosessen. Vi ble enige om at de skulle gjøre utprøvinger selv i klassen.

5. Utprøving i praksis i 1B – 29. August

Jeg ønsket å ha en undervisningstime sammen med Martin også. Han fortalte på forhånd at han hadde gjort noen få utprøvinger i klassen allerede. Han hadde fått være med på kurs for 1.klasselærere i kommunen i juni der STL hadde vært et tema. Jeg valgte likevel å gjennomføre undervisningen på samme måte som jeg hadde gjort hos Sissel og Anders. Jeg underviste elevene i forkant, og når elevene begynte å jobbe gikk jeg og Martin rundt og hjalp dem. Vi ble enige om at han skulle fortsette å gjøre utprøvinger selv i klassen.

6. Samtale med Martin - 29.august

I etterkant av undervisningstimen hadde jeg en samtale med Martin. Tema for møtet var å snakke om de erfaringene vi hadde gjort i timen med elevene. Vi brukte arbeidene som elevene hadde jobbet med i timen. Vi samtalte om elevens ståsted i skriveprosessen. Vi ble enige om at han skulle fortsette å gjøre utprøvinger selv i klassen.

7. Utprøving i praksis 1A - 19. September

Jeg hadde på nytt en undervisningstime sammen med Sissel og Anders. Formålet var å være tettere på de nye lærerne, og se til at de får det til. Jeg var usikker på om de fikk til å jobbe systematisk med metoden. De var begge uerfarne 1.klasselærere. Også denne gangen hadde jeg ansvar for undervisningen av elevene, fordi jeg ønsket å repetere metoden. Når elevene begynte å jobbe veiledet vi elevene sammen.

8. Samtale med Sissel og Anders - 20. September

Samtale med Sissel og Anders om erfaringene fra undervisningstimen. Vi samtalte om erfaringene vi hadde gjort oss i klasserommet. Vi snakket om hvordan de best kunne veilede og tilrettelegge for elevene.

9. Utprøving i praksis i 1B - 1.oktober

Martin ønsket at jeg skulle komme innom til han for å se på undervisningen, og den 1.oktober var jeg sammen med han i klassen igjen. Han hadde hovedansvaret for undervisningen, mens jeg fungerte som en medlærer sammen med han. Det innebar at jeg, sammen med Martin, veiledet elevene når de begynte å arbeide på egen hånd.

10. Intervju med Martin - 1.oktober

Jeg hadde et intervju med intervjuguide med Martin der formål å få et innblikk i hans tanker om metoden STL. Jeg ønsket å få vite noen om hva han tenkte om det han gjorde nå kontra det han hadde gjort før, og om han så noen fordeler og ulemper med dette.

11. Samtale med Martin, Sissel og Anders – 28.april

Denne samtale var ment som en oppsummeringssamtale av året som hadde gått. Målet med møtet var å samtale om lærernes erfaringer om STL og utviklingsarbeidet vi hadde gjennomført.

3.3 Analyse og tolkningsnivå

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i denne studien. Det innebærer at man er bevisst at man som forsker har med seg et sett av antagelser eller syn på verden som styrer eller rettleder forskningen (Postholm, 2010). Kvalitativ forskning er en situert aktivitet som innebærer at forskeren er i forskningsfeltet, og gjør denne virkeligheten synlig. Med dette utgangspunktet kan man si at hele forskningsprosessen preges av kvalitativ tankegang der både tankegang og utsagn preges av ord (Holter, 1996). Forskerens forforståelse er en viktig del av dette. Den kan bygge på egne erfaringer og/eller teoretiske perspektiver.

Analyse innebærer å arbeide med datamaterialet man har; sortere og organiserer det, bryte det ned i håndterbare enheter, kode det, sette sammen kodene og se etter mønster (Nilssen, 2012). En analyse av materialet foregår som oftest underveis i forskningsprosessen, men tilslutt vil man komme til sluttanalysen. Materialet er transkribert og sortert, og tanker og ideer om koding og foreløpige kategorier viste seg. All analyse er avhengig av å skape gode og effektive spørsmål for å generere ideer, stimulere tenkning og finne ut hvilke spørsmål vi trenger å stille i neste omgang. Spørsmålene hjelper oss til å se hvilken retning studien tar. Gjennom tabeller, figurer, diagram og modeller forsøker man å se mønstre og kunne gjøre sammenligninger i materialet. Disse redskapene er individuelle og må brukes fleksibelt og som en forlengelse av forskerens egne ferdigheter og dyktighet. Analyse og tolkning henger tett sammen, men der analysen henter frem funnene, skal tolkningsprosessen hjelpe med å skape mening. Disse to prosessene utvikler seg parallelt og kan være vanskelig å skille. Mange deler skal møysommelig pusles sammen til en helhet som gir svar på problemstillinga. Mye kan underveis forvirre og forstyrre oss, og vi blir ført på villspor. Mange spor kan følges, men ikke alle fører fram. Å luke ut det som ikke har betydning er også en viktig del av puslespillet. Metodologisk gjennomsiktighet, samt at forskeren redegjør for sine valg i forskningsprosessen er en viktig kontrollform i analysen (Olsen, 2002). Jeg anvender en hermeneutisk forforståelse av mitt datamateriale, der mine forskningsspørsmål og min forforståelse spiller inn på hva som tolkes som interessant. Kvalitativ analyse er et resultat av

fortolkning der språk og refleksjon er avgjørende. Fortolkningens viktige rolle i kvalitative metoder medfører at kvalitative analyser aldri kan være bare en avspeiling av den sosiale virkelighet. Jeg har brukt translasjonsteori som analyseredskap, kombinert med et lederperspektiv. Jeg har vært fokusert på hvordan ideen av STL har vekslet mellom to prosesser der både leder og lærer deltar; 1) *språksetting* og 2) *utprøving i praksis*.

3.4 En hermeneutisk tilnærming

I dataanalysen bruker jeg en hermeneutisk fortolkning. Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 2011). En moderne variant innebærer at man forsøker å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener f.eks. handlinger, muntlige ytringer og tekst, og å beskrive vilkårene for at forståelsen av mening skal være mulig. Samfunnsforskeren må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv (Gilje & Grimen, 2011, s. 145). Dette er uavhengig av om aktørenes fortolkning av seg selv og verden er korrekt eller ikke. Dette kalles for dobbel hermeneutikk og ble beskrevet av den engelske sosiologen Giddens.

Gadamer (Gilje & Grimen, 2011) brukte begrepene forforståelse og fordommer for å beskrive at vi forstå verden ut fra visse forutsetninger. Det er nødvendig for at vi skal forstå et fenomen. Språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlig erfaringer er komponenter som kan inngå i forforståelsen. Den hermeneutiske sirkel er et grunnleggende begrep i hermeneutikken. Den viser til forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den konteksten den må fortolkes i. Fortolkningen beveger seg mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og konteksten den fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. I hermeneutikken kan forskeren i større grad innta et deltakerperspektiv enn det tradisjonelle tilskuerperspektivet. I stedet for å inngi et skinn av objektivitet fra en forskende tilskuerposisjon, kan en innta aksjonsperspektivet, og være seg bevisst egen deltakelse. Som aksjonsforsker ligger deltakerperspektivet som en forutsetning.

Befring (2007) bruker tre nivå for utvikling av forståelse i kvalitativ undersøkelse; deskriptiv, fortolkende og teoretisk forståelse. Deskriptiv forståelse er en korrekt behandling av det empiriske materialet for å beskrive det som skjedde. Fortolkende forståelse handler om å prøve å forstå deltakernes sine uttalelser ut fra deres perspektiv, at man bli klar over meningen. Teoretisk forståelse innebærer å veksle mellom nærhet og analytisk distanse og lesing av teori for å finne sentrale tema i datamaterialet og belyse disse teoretisk.

Erfaringsmaterialet mitt bygger på lærernes refleksjoner gjennom samtaler jeg har hatt med dem, en til en eller i gruppe. Disse er transkribert i en meningsfortetting. Meningsfortetting innebærer en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkman, 2012). Lange setninger gjøres kortere, hvor det som blir sagt gjengis med få ord. Jeg gjorde det samme med mine lydlogger. Materialet mitt ble bearbeidet i flere omganger. Jeg lyttet og leste, leste og lyttet. Det transkriberte materialet gav jeg fargekoder; en farge for utsagn som var knyttet til meg som skoleleder, en annen for oversetterrollen og et tredje for utsagn som handlet om STL. Min forforståelse av emnet STL lå både det jeg hadde lest, samt mine egne utprøvinger i egen klasse. Jeg ønsket å ha en bevissthet over for min forforståelse, og om den kunne hindre meg i å kunne ha et analytisk og kritisk blikk på det jeg så i klasserommet. Vi vil alltid gå inn i fortolkningsprosessen med visse ideer om hva vi skal se etter. Hvis ikke ville undersøkelsen min manglet retning.

3.5 Min forforståelse - hvem er jeg?

Som forskende praktiker er jeg både skoleleder og forsker. I tillegg kan man legge meg til som en lærer. Dette fordi jeg nylig var gått av som lærer da mitt forskningsarbeid startet. Jeg hadde som lærer nylig gjort meg noen erfaringer om STL, og hadde hatt noen samtaler med det utgangspunkt med en av mine informanter. På barnetrinnet på skolen er vi to ledere.

Andreassen (1998) skriver om hvordan man som forsker skal forholde seg til sin forskersubjektivitet; hvordan jeget påvirker den forskningen som gjøres. Forskersubjektivitet kan både sees på som en kilde til innsikt og et hinder til innsikt. Når forskersubjektivitet er et hinder til innsikt, kan man si at forblinding og fordreining er hovedårsaker. Dette vil kunne være problematisk når det kommer til fortolkningens kvalitet. I tillegg vil det kunne ha betydning fordi ting blir tatt for gitt og dermed ikke blir satt ord på. Det kan hindre forskeren i å se nyanser, og føre til at vi tidlig gjør oss ferdige med et fenomen.

På den andre siden kan forskeren bruke sine erfaringer som en kilde til innsikt. Forskeren kan bruke sin bakgrunn og forhåndsforståelse slik at det letter arbeidet med å utvikle forståelsen. I tillegg kan forskeren være sin egen informant, ved at hun reflekterer over sine personlige erfaringer og reaksjoner i møte med feltet. Som forskende praktiker er jeg både skoleleder og forsker. I tillegg har jeg en del undervisning som gjør at jeg av og til har lærerhatten på meg. Som forsker har jeg som oppgave å forske på den samme skole som jeg jobber. Det finnes flere benevninger på roller man som aksjonsforsker må balansere i sitt forskningsarbeid (Wennergren, 2007). Konsulentrollen, veiledningsroller og akademikerrollen er noen av dem. Siden jeg er skoleleder er det naturlig for meg å legge den til.

Skolelederrollen

Min hovedrolle på skolen er å være leder. Jeg er en del av ei ledergruppe på 5, og mitt lederansvar ligger på barnetrinnet. Som leder, men også som en mangeårig lærer på småtrinnet (1.-4.klasse) har jeg en stor interesse for begynneropplæringa. Dette har engasjert meg i flere år.

Konsulentrollen

Denne rollen innebærer å bidra med kunnskaper om læringsprosessen i det praktiske hverdagsarbeidet. I tillegg handler det om å være inspirator og motivator. Jeg har vært en pådriver og en inspirator i arbeidet med STL på skolen. Ideen om denne metoden ble hentet inn av meg, det var jeg som ville at 1.klasselærerne skulle gjøre dette. Min jobb ble å se til at de ble like inspirert som meg.

Veilederrollen

I denne rollen har prosess, dialog, prosessorientering og timing inngått. Rollen pendler mellom styrende og støttende tiltak, samt mellom innhold-og prosessorientering. I min rolle var styrende og støttende tiltak mot lærerne sterkest i begynnelsen av skoleåret, mens den avtok etter som tida gikk. Lærerne tok da over arbeidet og prosessen selv. Veilederrollen min har vært tydeligst for de to nyansatte.

Akademikerrollen eller forskerrollen

Akademikerrollen innebærer ifølge Wennergren å skrive artikler som skal granskes og publiserer. Min masteroppgave kan føye seg inn i den rekken. Som forsker har jeg i utviklingsarbeidet hatt anledning til å gjøre et dypdykk prosessen som har foregått på vår skole. Gjennom datainnsamlingen og senere transkripsjon av data har jeg hatt større mulighet

til å gå ut av praksis og løfte ut tolkninger og analyser enn det som er vanlig i et utviklingsarbeid på skolen.

Lærerrollen

Jeg underviser 5 timer i uka, og vil derfor trekke frem min lærerrolle. Jeg underviser ikke i 1.klasse, men i en annen klasse på småtrinnet. Da jeg startet med datainnsamlingen i august 2014, hadde jeg nettopp gått fra lærerjobben til lederjobben, og på mange vis kan man si at jeg aller mest hadde lærerrollen i mitt hode da vi startet i august. I løpet av året vokste jeg inn i rollen som skoleleder.

Læreren som forsker kan man spore tilbake til begrepet ”teacher researcher” som knyttes til Stenhouse på 1970-tallet (Løkensgard Hoel, 2000). Stenhouse var opptatt av den store avstanden mellom den tradisjonelle pedagogiske forskning og lærernes hverdag. Noen sentrale trekk i lærerforskning er at det er utført av en praktiker enten alene eller sammen med en forsker, at man forsker på et bestemt fenomen i en spesiell kontekst, at man konsentrerer seg om individ, smågruppe eller klasse og at det handler om å endre praksis - altså aksjonsforskning. Evne til å veksle mellom nærhet og avstand til sitt forskningsarbeid er en viktig dimensjon når man forsker på egen arbeidsplass. Når en forsker har et nært forhold til det hun forsker på kan hun miste overblikket og identifisere seg for strekt med deltakerne (Løkensgard Hoel, 2000, s.11). Det kan være en fare for at man ikke er åpen nok for nye tolkninger, men ubevisst fokuserer på tolkninger og forståelsesmåter som ligger en egne verdier og holdninger nærmest. Valget av forskningsfelt og respondenter en viktig del av kvalitativ metode. Valg av forskningsfelt er som regel valg ut fra en forskningsinteresse, og dermed blir valg av respondentene gjerne gjort ut fra strategiske hensyn. Man ønsker å nærme seg en dypere forståelse av det som studeres med utgangspunkt i et lite utvalg mennesker (Bjørndal, 2012). Noe av kjernen i den kvalitative forskningen er forholdet mellom forskeren og respondenten. Nærhet mellom forsker og respondenten er en nødvendighet, blant annet for å øke respondentens egne mestringmuligheter (Holter, 1996). I kvalitativ forskning er analysens plass gjennom hele forskningsprosessen er en viktig faktor. Den er en viktig del både i datainnsamlingen, i behandlingen av materiale og i formidlingen.

3.6 Fra lærer til leder

Som jeg tidligere har sagt ble jeg tilbudt stilling som avdelingsleder på skolen jeg jobbet på. Jeg hadde allerede i mars/april bestemt område jeg ville forske på, og hadde begynt samtale med en av lærerne som skulle ha 1.klasse. Da hadde jeg ikke i tankene at jeg skulle gå fra lærer til leder. Jeg hadde som lærer gjort meg noen tanker om hvordan jeg skulle legge dette opp, men på grunn av skifte av jobb ble disse tankene kullkastet. Jeg måtte nå begynne å tenke på nytt på hvordan jeg skulle få til det samme, men nå med en lederhatt på meg i stedet for en lærerhatt. Martin og jeg hadde vært kolleger på småtrinnet i 14 år, og jeg opplevde at jeg hadde en god relasjon til han. Jeg hadde en stor tro på at dette ville fortsette selv om jeg gikk fra lærer til skoleleder. Når det gjaldt de to andre som var nyansatte den høsten ble saken litt annerledes. De hadde aldri sett meg i lærerjobben, bare truffet meg som leder. Det kunne innebære noen komplikasjoner som jeg måtte være bevisst på. Ville de tørre å si nei til å være mine informanter i dette arbeidet som skulle i gang i 1.klasse?

3.7 Forskningsprosessen

Det å forske handler om en aktiv, grundig og systematisk granskning for å finne ny viten og å øke kunnskapen. En runddans mellom teori, empiri og metode forgår i prosessen for å finne

svar på det man har forsket på. Wadel (1991) sier at kvalitativt orienterte forskere sjelden har et fast opplegg når de tar fatt på en studie, og at de er villige til å endre både teori/hypotese, metode og hva som er data i løpet av selve studieprosessen. Datainnsamling og analyse skjer parallelt og nye tanker dannes underveis som kan påvirke arbeidet videre.

Det å bruke kvalitativ metode i forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s.17). Man retter blikket mot menneskets hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Men som forsker blir man farget også av sitt teoretiske blikk. Teorien gir retning i forskningsarbeidet, men også forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset. Denne studien bygger på konstruktiv læringsteori. Her blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap er en konstruksjon av forståelse og mening blir skapt i møte mellom mennesker i sosial handling. Den er derfor ikke gitt en gang for alle, men stadig i endring og fornyelse. Man kan se konstruktivismen som en brobygger mellom mennesker og den verden de oppholder seg og handler i. Sosiale, kulturelle og historiske settinger som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. På den måten kan man si at mennesker innenfor samme kontekst i større eller mindre grad vil kunne dele en felles forståelse.

Når jeg skulle begynne mitt arbeid med datainnsamlingen, måtte jeg tenke hva jeg kunne bruke for å få bedre øye på virkeligheten (Bjørndal, 2012). I motsetning til kvantitativ metode som er opptatt av tallfesting av data fra et stort utvalg av mennesker, ønsker man i kvalitativ metode å nærme seg en dypere forståelse av det som studeres gjennom et lite utvalg. Med en hermeneutisk tilnærming kan jeg ikke være sikker på at det rette svaret er funnet. Den vil være tolket av meg og mine deltakere. Det er derfor viktig å være så transparent som mulig i sin forskning. Det data som ligger til grunn i denne undersøkelse er samtaler jeg har hatt med de tre lærerne fra august til april. Noen av samtalerne har vært gjennomført i gruppe, noen med en av deltakerne. Samtalerne jeg har hatt med lærerne har foregått både på formelle arena og uformelle arena. Formelle arenaer defineres som planlagt i et bestemt rom og til en bestemt tid der utvalgte aktører befinner seg (Furu & Lund, 2014). Mens uformelle arena er møteplasser som spontant oppstår uavhengig av tid og rom der aktørene mer tilfeldig kommer i kontakt med hverandre. Disse samtalerne loggførte jeg i etterkant i min lydlogg. Vi gjennomførte åtte samtaler i løpet av året. Samtalerne handlet om hvordan det gikk med implementeringen av metoden; både det som gikk de fikk lett til, og det som var utfordrende. Lydopptakene er blitt transkribert i etterkant. Transkripsjonene er først skrevet ned direkte, så senere i en meningsfortetting. Bjørndal (2012) fremhever at det å overføre opptak til skrift kan gjøre at kommunikasjonen fremstår som enda tydeligere. Man får "frosset" utsagn og annen adferd som gjør det lettere å få oversikt i mønstrene i kommunikasjonen. Dette erfarte jeg også. Mønstre som jeg ikke hadde fått tak i underveis i innsamlingen kom tydelig fram for meg.

3.7.1 Logg

Logg er kanskje den enkleste og minst tidkrevende måten å få ned sine observasjoner på (Bjørndal, 2012). Hensikten er å skape en dypere forståelse av hendelser, og at man får mulighet til å reflektere over egen praksis. Man kan forstå det som en metode for å fremme den indre dialogen – man snakker til seg selv og lytter til seg selv. Man forbinder gjerne loggskrivning med en skriftlig øvelse, men ettersom nye lettvinte former for lydopptak er tilgjengelig valgt jeg å lese inn min logg på mobiltelefonen. Den er ofte lett tilegnelig, og med få tastetrykk var jeg klar til å loggføre mine tanker og refleksjoner. Fordelen ved å bruke lydopptak var at jeg kunne konsentrere meg fullt og om helt samtalen. Opptaket gjorde at jeg klarte å fastholde observasjonen, og få med meg detaljer som jeg ikke ville fått med meg hvis

jeg skulle ha skrevet de ned. I tillegg hadde jeg muligheten til å lytte til det så mange ganger jeg vil, og kunne få med meg nyanser i språket som ikke ville kommet frem hvis jeg skulle skrevet dette ned (Bjørndal, 2012). Loggen min kan beskrives som en ustrukturert logg; der det eneste kravet er at man skille tidsperiodene fra hverandre (Bjørndal, 2012, s. 66). Fordelen ved en slik logg er at man er svært åpen for å oppdage ting som man ikke umiddelbart har fremme i bevisstheten. Utfordringen er at det kan være vanskeligere å bearbeide. Mange logger gjør at det kan være uoversiktlig og det blir vanskelig å finne og kartlegge mønstre. Når man transkriberer gjengir man det som sies. Når man overfører et opptak til skrift kan kommunikasjonen fremstå som klarer, og det kan være lettere å finne mønstre i det som blir sagt. Både teksten og opptaket fungerte som et analysegrunnlag for meg. Teksten gav meg distanse, og opptakene ble en påminnelse om samtalen som en dynamisk samhandling. Lydloggene har vært min måte dokumenter prosessen som var i gang. Gjennom jevnlig samtaler med meg selv, fikk jeg øye på hvor vi sto i prosessen og hva som skulle til for å komme videre.

3.7.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side, der målet er å få tak i personens livsverden for å kunne fortolke den (Kvale & Brinkman, 2012). Et forskningsintervju kjennetegnes av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken, og en kritisk innstilling til det som blir sagt (Kvale, 2001). Dialogen mellom intervjuer og respondent blir sentral. Det utvikles en relasjon mellom partene i samtalen, og det er de menneskelige interaksjonene i som produserer vitenskapelig kunnskap. I interaksjon vil kunnskapen konstrueres ikke bare gjennom de svarte informantene gir, men ved at intervjuer og intervjuperson i stor grad utveksler synspunkter rundt et tema av felles interesse. Kvale (2001) understreker sterkt interaksjonens betydning, og det vekselspill som oppstår” ... mellom de som vet og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert” (Kvale, 2001, s.28). Intervju kan ha ulik grad av struktur (Bjørndal, 2012). Den mest ustrukturerte formen er den uformelle samtalen, der begge har stor frihet til å forme dialogen. På den andre siden av skalaen finner man standardisert intervju med faste svaralternativ, mens man midt på finner intervju der man bruker en oversikt over spørsmål eller tema man ønsker å komme inn på.

Jeg gjennomførte sju samtaleintervju med lav grad av struktur. Samtalene hadde som tema å snakke om de erfaringene vi gjorde i klasserommet sammen med elevene. Vanligvis ble vi igjen inne i klasserommet etter at timen var over, og elevene gått ut til friminutt. Jeg gjennomførte ett intervju med intervjuguide i datainnsamlingsperioden. Dette intervjuet ble gjort sammen med Martin, og jeg fulgte en tematisk oversikt over områder satt opp forhånd. Jeg ønsket å få en dypere forståelse for hans tanker om STL. Hovedmålet med intervjuet var å få et innblikk i hva slags fordeler og ulemper han så med bruk av metoden. Jeg ønsket også å få vite noe om hva han opplevde som ulikt i forhold til det han hadde gjort med 1.klasser tidligere.

Jeg hadde tre deltakere i min studie, men en av dem ble min nøkkelinformant. Wadel (1991) sier at informanter som man både opparbeider et personlig forhold til og som gir en mye innsikt ofte får en slik rolle. Som kvalitativ forsker vil man være sensitiv overfor ujevnheter blant deltakerne. Denne ulikheten kan ha minst to ulike årsaker. For det første kan de ha forskjellige roller i den organisasjon som studeres. For det andre kan deltakerne ha personlige ferdigheter som gjør dem til gode eller dårlige informanter. Denne ulikheten er det viktig å utnytte. Martin som ble min nøkkelinformant, hadde jobbet lenge på skolen, og jeg kjente han godt. Min relasjon med han var god, og vi var trygge på hverandre. Martin hadde også gode

forkunnskaper om det å være lærer i 1.klasse. Han hadde gjort det flere ganger. De andre lærerne var helt nye på skolen, noe som innebar at jeg ikke hadde en relasjon til dem i utgangspunktet. Den måtte bygges opp.

3.7.3 Deltagende observasjon

Observasjon innebærer å iaktta eller å undersøke noe (Bjørndal, 2012). Det finnes to ulike former for observasjon; *av første orden* og *av andre orden*. Observasjon av første orden er når f.eks. læreren eller lederen har observasjon som sin primære oppgave. Observatøren kan kun konsentrere seg om å observere, og sikrer dermed en høyere kvalitet på observasjonen. Observasjon av andre grad er når lærere eller ledere observerer den pedagogiske situasjonen de selv inngår i. Observasjonen blir en komplementær og sidestilt oppgave sammen med undervisningen. Et overordnet mål for observasjon er å kunne beskrive det folk gjør og sier i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren (Fangen, 2004). Som en deltaker innehar man to former for handling; man involverer seg i samhandlingen og iakttar hva andre foretar seg.

Som en del av min innsamling av empiri har jeg vært i begge 1.klassene. Hensikten var dobbel, både å få øye på det som skjedde i klasserommet, men også ha muligheten til å modellere undervisning. Jeg hadde dermed rollen som fullstendig deltager (Germeten & Bakke, 2013). Man går da inn i klasserommet og deltar i hendelsene på en naturlig måte. Det innebærer en stor grad av nærhet, og subjektivitet preger virkelighetsoppfatningen. Som aksjonsforsker er denne metoden spesielt velegnet. Standardiseringen er lav og tilnærmingen er intuitiv.

3.8 Gyldighet og troverdighet - validitet og reliabilitet

Validitet handler om å vurdere om noe er sant eller medfører riktighet i en uttalelse. Har det som sies gyldighet? En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser. Man må vurdere om et argument er fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt, overbevisende. I samfunnsvitenskapen dreier det seg om man har en metode som er egnet til å undersøke det man skal undersøke. Det handler om i hvilken grad mine funn reflekterer de fenomen som jeg ønsker å vite noe om. I filosofien har man tre klassiske sannhetskriterier for valid kunnskap; korrespondansekriteriet for sannhet, koherenskriteriet og det pragmatiske kriteriet. Korrespondanse kriteriet omhandler hvorvidt et kunnskapsutsagn stemmer overens med den objektive verden. Koherens kriteriet handler om utsagnets konsistens og indre logikk. Det pragmatiske kriteriet vektlegger forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser (Kvale & Brinkman, 2012, s. 251).

Reliabilitet handler om troverdighet og pålitelighet. Vurdering av reliabilitet dreier seg om hvorvidt resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Ville en intervjuperson endret svar hvis det var en annen forsker? Er spørsmålene stilt slik at det som kommer frem er informantens sitt svar, eller er de ledet mot bestemte svar. Er mitt materiale troverdig? Ville svarene blitt de samme hvis en annen forsker hadde stilt de? Som masterstudent er jeg i en læringssituasjon som innebærer at jeg har liten erfaring med å planlegge, gjennomføre og analysere de samtaler jeg har hatt. Kvale og Brinkman (2012) fremhever at det er viktig med høy reliabilitet for å motvirke vilkårlig subjektivitet, men at en for sterk fokusering på det kan motvirke kreativ tenkning og variasjon. Når en intervjuer får følge sin egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp fornemmelser underveis gis kreativitet og variasjon bedre betingelser. Sentralt handler det altså å vurdere om informantens svar er "de virkelige" eller om spørsmålene er stilt slik at de leder til bestemte

svar. Som skoleleder er det betimelig at jeg stiller meg spørsmålet om min formelle posisjon kunne påvirke de svarene jeg fikk, spesielt hos de to nyansatte.

Å forske i egen praksis, eller å forske på et fenomen som man har en sterk mening om kan skape usikkerhet i forhold til troverdighet og gyldighet. Har jeg klart å fremstille mine funn på en slik måte at de fremstår som troverdige og gyldige? Å ha inngående kjennskap til den konteksten man opererer i kan både være et hinder til innsikt, men også en kilde til innsikt (Andreassen, 1998). Løkensgard Hoel 2000 (s.162) fremhever at den hermeneutiske vitenskapstradisjonen i vår tid representerer det synet at forforståelse ikke kan skilles fra den konteksten aktøren er en del av, enten denne er forsker eller informant. Forskerens forforståelse er ikke en feilkilde som hindrer til innsikt, men en forutsetning for innsikt. Postholm (2010) fremhever at lange oppholde i forskningsfeltet kan være med på å sikre troverdigheten av en studie. Når man oppholder seg lenge på forskningsfeltet har man nok data til å forstå og presentere den studerte praksisen. Min studie gikk over 8 måneder. Postholm (2010, s. 132) refererer til Lincoln & Guba som anvender begrepet *member checking* som er også en måte å gjøre studien mer troverdig. Forskeren ber da deltakerne om å lese de beskrivelsene og fortolkningene som forskeren har gjort. I mitt tilfelle har alle tre deltakere lest de transkriberte opptakene jeg har lagt til grunn i denne studien. Jeg vil forsikre meg om at de kjenner seg igjen i utsagnene, og at deres stemme er kommet frem. Gjennom transkripsjonsprosessen har jeg skrevet det de sa, men har senere forkortet uttalelsene, og gjort de om til korte formuleringer for å få frem innholdet.

3.9 Ethiske refleksjoner

Gjensidig respekt mellom forsker og deltaker er et grunnleggende prinsipp i aksjonsforskning (Postholm, 2005). Deltakerne skal bli verdsatt og kjenne at de blir satt pris på. Som forsker og skoleleder har dette vært en viktig rettesnor for meg i hele forskningsprosessen. Når man gjør et arbeid som involverer andre må man ha med de etiske perspektiver hele veien. Jeg har i alle stadier i prosessen måtte stille spørsmål og vurdere de etiske sidene av undersøkelsen. Det er viktig å vurdere den vitenskapelige verdien av studie opp mot mulige konsekvenser den vil ha for de impliserte (Kvale & Brinkman, 2012). Kunne den påføre deltakerne noen skade eller fordeler? Det etiske prinsippet om velgjørenhet innebærer at skaden for deltakerne bør være lavest mulig. I denne prosessen har utprøving og implementering av en ny metode i lese- og skriveopplæringa vært essensen. Fokuset har vært på elevens læring av bokstaver gjennom skriving. Som en konsekvens av dette har den faglige forbedringen og styrking av lærernes pedagogiske kompetanse vært sentral. Det har vært lagt vekt tre sentrale etiske hensyn i forskningsprosessen: *Samtykke, konfidensialitet og konsekvenser* (Kvale, 2001). Et informert samtykke innebærer at deltakerne informeres om undersøkelsens formål, om hovedtrekkene i planen og om mulige fordeler og ulemper med å delta. De involverte skal ha fått informasjon som gjør at de forstår hva de samtykker til og hvilke konsekvenser det vil få for dem. Det er et viktig prinsipp at samtykket er frivillig og uttrykkelig, og at de kan trekke seg når som helst. Samtykket kan gis muntlig eller skriftlig.

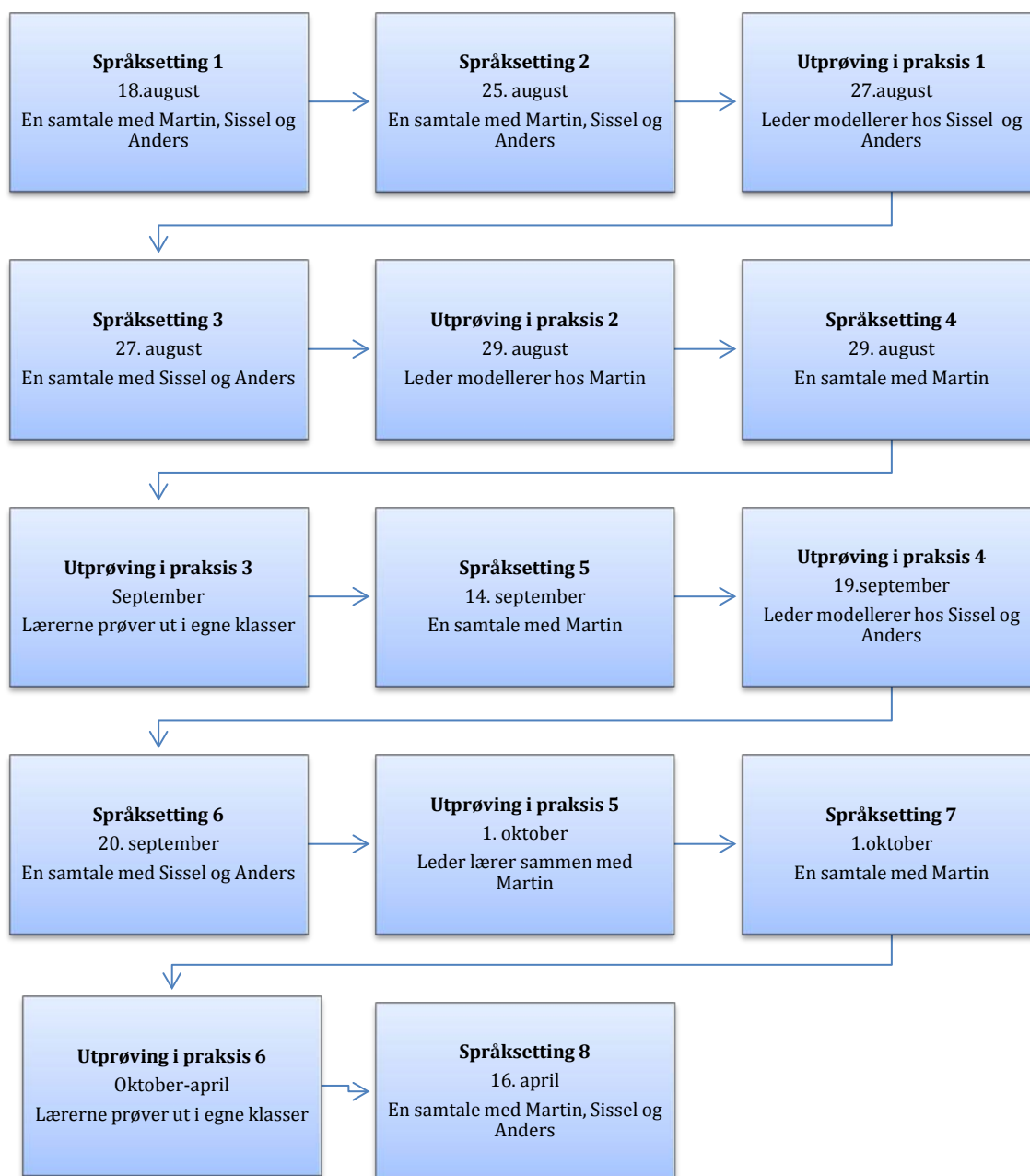
Mine tre deltagere fikk på planleggingsdagen i august – på vårt første møte - informasjon om bakgrunnen for min forskning, og hva mitt mål med det var. De fikk informasjon om hva jeg ønsket av dem, og at det var frivillig å delta. Samtykket deres var muntlig. Konfidensialitet er søkt ivaretatt gjennom å anonymisere navn på deltakerne og på skolen. Det er likevel en kjensgjerning at de involverte kan være gjenkjennbar på grunn av at arbeidet har vært kjent for andre i kommunen og det er lett å identifisere 1.klasselærerne. Dette har de berørte parter vært klar over. Konsekvens handler om å vurdere skader og eventuelle fordeler deltakelse i en

studie kan generere. Som forsker måtte jeg tenke over konsekvenser for deltakerne, men også om dette ville kunne ramme elever og andre lærere.

Som skoleleder og med myndighet til å bestemme over de involverte lærernes arbeidssituasjon, har jeg reflektert mye over graden av frivillighet lærerne opplevde i møte med meg og mitt spørsmål om deltakelse i studien. I hvor stor grad hadde de mulighet til å si nei til meg? Jeg var avhengig av de tre for å kunne gjennomføre dette. De to nyansatte var i en prøveperiode i arbeidsforholdet sitt; hvilket valg hadde de? Til tross for disse ganske vanskelige spørsmålene, har jeg hele tiden opplevd at jeg har hatt en positiv og god relasjon med lærerne. Jeg har hele tiden følt at de syntes dette var spennende å være med på. Man kommer nær hverandre i en slik prosess. Både de formelt avtalte og de uformelle møtene har vært med på å bringe oss nærmere. Selv om jeg er skoleleder, danner min undervisning på småtrinnet min erfaringsbakgrunn, og jeg har som oftest tenkt meg selv som en lærerkollega i møte med lærerne. Jeg opplevde ofte at jeg ikke klarte å holde igjen mine egne pedagogiske refleksjoner i møte med lærerne, spesielt når jeg hadde samtaler med de to nye på skole.

4.0 Resultat og analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere resultatene og gjøre en analyse av mine funn. Wadel (1991) påpeker at i kvalitativ forskning er ikke datainnsamling og analyse strikt adskilte prosesser. Prosessene vil påvirke hverandre og til dels gå parallelt. I analysen har jeg brukt translasjonsteori, og i denne prosessen er oversettelsen av ideen sentral. Translasjonsteorien er brukt for å kategorisere prosessen. Jeg har laget en modell som viser hvordan vi vekslet mellom språksetting og utprøving i praksis. Modellen viser også min rolle i utprøvinga i praksis.



Figur 4: Visualisering av vekslning mellom språksetting og utprøving i praksis.

4.1 Språksetting 1 - Oppstarten

Jeg hadde fått en ide, en inspirasjon fra dansk skole som jeg ville forsøke å gjennomføre på min skole. Gjennom litteratur hadde jeg lært meg mer om hva som var den pedagogiske tanke bak, og hvordan man i praksis skulle bruke STL. Utprøvinger hadde jeg gjort i egen 1.klasse, og dette hadde jeg lyst til å prøve ut i kommende 1.klasse. Jeg hadde tatt steget fra lærerrollen til skolelederrollen samme sommer, og visste at jeg ikke skulle undervise i samme grad som jeg hadde gjort tidligere. Perspektivet og premisene endret seg, og jeg måtte tenke på hvordan jeg skulle få gjennomført STL via andre lærere - som skoleleder. Rett etter skolestart var jeg opptatt av å komme i gang i klassene. Noe av poenget var at elevene skulle få begynne

å skrive fra første dag på skolen. Jeg visste at lærerne på denne tida var fullt opptatt med alt som skulle på plass av både pedagogisk og praktisk art. Tusen ting å tenke på, det visste jeg etter lang erfaring som lærer på småtrinnet. Jeg følte stor usikkerhet i begynnelsen på hvordan jeg skulle få innpass hos lærerne i den hektiske tida rundt skolestart. Sissel og Anders var nye på skolen, og jeg måtte få en samtale der jeg presenterte ideen for dem, og hva jeg ønsket de skulle bidra med. Den 18.8 - på en av skolens planleggingsdager fikk jeg snakket med Martin, Sissel og Anders. På møtet fortalte jeg dem hva jeg ønsker å gjøre i 1.klasse og hva jeg ønsket av dem. Jeg sa i min egen lydlogg 24.8:

Jeg føler fortsatt at jeg må bruke tid på å tenne dem på idéen. De sier at de kan være med på dette, de sier det er greit, men jeg tror at de har ikke helt forstått hva jeg tenker på, eller har helt har oversikt over omfanget. I morgen skal jeg ha nytt møte med alle de tre 1.klasse-lærere. De skal få mer informasjon om hva dette er, dette med skriving i begynneropplæringa. Jeg skal tilby lærerne at jeg kommer inn i klassene å ha en undervisningstime hos dem. Da får jeg vist dem i praksis hvordan man gjennomfører STL. Kanskje det da blir lettere å komme i gang? Så får jeg prøve å få til en samtale med dem i etterkant.

Røvik (2007) fremhever translatørkompetansen som en kritisk suksessfaktor. Evnen til å å lage gode oversettelser er en kritisk faktor som kan bidra til suksess eller fiasko. Dårlig oversettelsesarbeid kan blant annet handle om mangler ved initiering og implementering. Får man en dårlig start, kan det ta lengre tid før ideen” setter” hos deltakerne, eller i verste blir den aldri implementert. Den tålmodige oversetteren vet at ting tar tid (Røvik,2007). Tålmodighet er en dyd som kan være nødvendig for å inneha translatøren. Nettopp det kan være en forutsetning for at en ide skal melde seg, først som prat og etter hvert utprøvd i organisasjonen. Jeg hadde behov for å få snakket med alle lærerne på nytt, og jeg avtalte et nytt møte med dem.

4.2 Språksetting 2 – Samtale med Martin, Sissel og Anders

Dagene var hektiske, og jeg så lærerne springe fra det ene til det andre. Av egen erfaring visste jeg at oppstartdagene i 1.klasse var svært hektiske. Jeg fikk likevel avtalt en samtale med lærerne.

Annelise: Jeg vet det er mye å holde styr i de første ukene etter skolen har startet. Så jeg lurar på om det er mulig at jeg kan få komme inn i klassene til dere å vise hvordan jeg gjorde det i min klasse i fjor?

Sissel: Det høres spennende ut.

Anders: Det hadde vært fint å få sett hvordan du gjør det. Da blir det lettere for oss å ta det videre.

Martin: Ja, du må gjerne komme til meg også. Jeg har gjort noen utprøvinger allerede med elevene. Jeg fikk jo litt innsyn i metoden da jeg var på workshopen i juni.

Annelise: Kjempefint. Hva med at jeg kommer til dere (Sissel og Anders) i overmorgen, og til deg Martin etter det?

4.3 Utprøving i praksis 1 – Jeg modellerer i klassen til Sissel og Anders

Elevene og lærerne hadde hatt uteskole i to første timene, og jeg kom inn i den tredje timen da etterarbeidet sto for tur. Jeg inntok rollen som lærer, Andres og Sissel var i var mine medlærere. Jeg begynte med en samtale med elevene om hva de hadde gjort på uteskolen. Elevene fortalte om flere ting de hadde gjort og opplevd. Korsgaard et al. (2011) fremhever at det er viktig å gi eleven noe å skrive om, og sette skriveingen inn i en betydningsfull situasjon som eleven kjenner.

Jeg viste elevene et ark som jeg hadde delt inn i ruter (vedlegg 1), og fortalte til elevene at de skulle tegne og skrive om det de hadde gjort. Jeg modellerte for elevene hvordan de skulle jobbe. Først tegne noe, og deretter skrive. En viktig faktor i STL er at elevene skal lytte ut lydene i ordene de skal skrive. Jeg måtte da vise dem hvordan jeg skulle gå frem når jeg skulle skrive ordet TUR. Jeg ba elevene lytte ut lydene sammen med meg mens jeg skrev; ttttttt – uuuuuu- rrrrrrr. Så fortalte jeg elevene at jeg hadde lært å skrive bokstavene, og dermed kunne jeg skrive TUR. Jeg viste dem også hvordan man kunne gjøre det hvis man ikke visste hvordan bokstavene så ut. Jeg modellerte hemmelig skrift for elevene. Jeg viste dem hvordan man kunne bruke en kombinasjon av hemmelig skrift og voksenskrift. Det var viktig å vise elevene hvordan de kunne uttrykke seg skriftlig de første gangene elevene skulle gjøre det selv. Når den felles gjennomgangen sammen med elevene var gjort begynte elevene å jobbe selv. Jeg modellerte her hvordan man kunne kommunisere med elevene i denne fasen av STL. Det var viktig for meg at Sissel og Anders skulle få innblikk i hva den voksne sin rolle var. Det er å hjelpe eleven med å lydere ut lyder i ord. Det å støtte elevens strategier og anerkjenne de forsøkene elevene gjør, uten å nødvendigvis gi de rette svarene er essensielt (Korsgaard et al. 2011). Etter hvert som lærerne hadde fått sett hvordan jeg gjorde det, gikk vi alle tre rundt i klasserommet og støttet elevene i arbeidet. Når elevene spurte hvordan et ord ble skrevet, ba vi dem om å lytte ut lydene i ordet, og skrive ned de lydene de hørte og de bokstavene de kjente. Der de ikke kjente bokstavene skulle de bruke hemmelig skrift. Noen elever klarte å lytte ut alle lydene i ordet de ville skrive, mens andre klarte få. Korsgaard et al. (2011) poengterer at det er viktig at teksten som en elev skriver blir tatt på alvor av de voksne uansett hvordan elevene skriver. I denne fasen skal man ikke rette på elevens skrift. Når elevene hadde tegnet og skrevet ferdig, leste de teksten opp for den voksne. Sissel, Anders og jeg gikk da rundt og ”oversatte” teksten fra hemmelig skrift til voksenskrift mens eleven så på. Vi skrev teksten tydelig og rett under elevens tekst. I en fase der eleven bruker mye hemmelig skrift er dette viktig at voksne oversetter elevenes tekst. Det kan være demotiverende for en elev å sitte i lang tid å skrive som ingen kan lese i etterkant. Oversettelsen må ikke betraktes som en korrigering av teksten der eleven skal se hvordan de skal skrives korrekt, men kan vekke elevens nysgjerrighet og undring over skriftspråket utvikles (Korsgaard et al., 2011).

Røvik (2007) definerer dette:

Å hente ut en praksis fra en kontekst, gi den en idemessig representasjon, og så sette den inn i en ny organisatorisk kontekst på en slik måte at praksisen gjenskapes – utført i den nye konteksten med ingen eller meget få endringer.
(Røvik, 2007, s. 308).

Denne timen hadde preg av det reproduserende modus. Det var viktig for meg å gjengi STL på den måten den fremsto for meg fra Danmark. De danske børnehaveklassene og de norske

1.klassene har mye til felles. Barna er i samme alder (5-6 år), lærertettheten er i hovedsak den samme, og de pedagogiske grunntanker om undervisning er like. Jeg fulgte ei oppskrift som jeg hadde lest om i boka, og som jeg selv hadde prøvd ut.

4.4 Språksetting 3 – Samtale med Sissel og Anders

I etterkant av undervisningstimen hadde vi en samtale. En ideell kombinasjon er først å delta i samhandling for så i neste omgang å samtale om det som foregikk i samhandlingen. (Wadel 1991). Vi tok utgangspunkt i arkene som elevene hadde arbeidet med (vedlegg 2):

Annelise: Hvordan har den første timen vært? Ordet fritt!

Sissel: Jeg synes du hadde så fin innlevelse i det du gjorde.

Anders: Det var en fin måte å få de til å bli motivert i å skrive og tegne på.

(Vi bladde oss så gjennom en del av elevarbeidene)

Sissel: Det var et veldig bra resultat.

Annelise: Ja, det er fint å gjøre etter man har hatt uteskole. Jeg var også imponert over resultatet. Hadde dere noen oversikt over hvor eleven var i skriveutvikling på forhånd?

Sissel: Nei, men jeg visste om en som kunne skrive.

Anders: Ja, Petter kunne skrive (han viser oss arbeidet til Petter). Dette er veldig bra for tilpassa opplæring.

Min agenda hadde vært å reprodusere metoden i oversettelsesprosessen i undervisningen, og dermed dreide samtalen seg om hvordan vi klarte å gjøre det rette i forhold til ”oppskriften”. Røvik (2007) fremhever at den reproduserende oversettelsesmodus gjenkjennes i organisasjoner og blant oversettere til å forsvare, og i praksis forsøke å gjengi så nøyaktig som mulig når det oversettes.

Samtalen jeg hadde med Sissel og Anders utviklet seg til å bli en samtale der jeg snakket mest, mens lærerne lyttet og kommenterte med småord. Jeg brukte elevarbeidene til å fortelle og forklare, og si noe om elevens mestringsnivå ut fra arbeidene. Det var ikke min intensjon at samtalen skulle forløpe slik, og jeg stilte meg i etterkant spørsmål om hvorfor det ble slik. Følte jeg et behov for å fortelle mer om den teoretiske bakgrunnen for STL? Var jeg usikker på deres kompetanse, og hva de hadde behov for? Eller var det fordi vi ikke kjente hverandre så godt at samtalen fikk et preg av enetale fra meg.

Sissel som var helt fersk lærer kommenterte min undervisningsmåte; hun synes jeg hadde en fin innlevelse i det jeg gjorde. Kommentaren hennes var knyttet til hvordan jeg fremsto som lærer, og ikke til selve metoden. Hun uttrykte også senere i samtaler at hun var helt fersk, og at det var fint med støtte i samtaler og i klasserommet. Amundsen (2007) viser til at de nyutdannede lærere uttrykker at det er spennende å komme ut som lærer. Det oppleves som fint å være lærer på ordentlig. Møtet med elevene oppleves som svært givende, men også utfordrende. Utfordringene kan lett oppleves som overveldende. Lærerarbeidet er komplekst og sammensatt. Planer må kunne endres på kort tid, og det stilles krav til improvisasjon og raske avgjørelser. Denne samtalen mellom meg og de nye lærerne utviklet seg som jeg tidligere har sagt til en samtale der jeg i hovedsak fortalte om metoden, om elevarbeidene og om de erfaringene jeg hadde gjort meg. Skagen (2013) beskriver mesterlære som en form for veiledning. Man får vanligvis assosiasjoner til håndverkslaugene i middelalderen når man hører begrepet. I denne formen for veiledning er mesteren er modell for novisene, og læring

skjer ved observasjon og imitasjon. Skagen (2013, s.123) refererer til Schön som viser til en casestudie i profesjonsutdannelse. Et eksempel er hvordan erfarne arkitekter utøver veiledning med arkitektkandidatene ved tegnebrettet. Han viser hvordan to grunnleggende prinsipper blir ivaretatt; viser kandidaten hvordan han kan tegne, og å fortelle om begrunnelser og refleksjoner for tegninga. Imitasjon og etterligning må forstås som en del av en selvstendig læringsprosess hos et individ. På slutten av vår samtale, der jeg litt pinlig unnskylder meg for å ha snakket altfor mye sier Sissel:

Jeg synes det er veldig bra at jeg får litt innsyn og hjelp. Jeg er jo helt ny. Med det vi har snakket om har jeg fått mye informasjon om elevenes ståsted. Jeg vil gjerne at du skal komme inn i klassen flere ganger.

4.5 Utprøving i praksis 2 – Jeg modellerer i klassen til Martin

Den 29. august hadde jeg avtale å komme inn i Martin sin klasse. Han hadde fortalt meg at han hadde blitt inspirert av workshopen i juni, og dermed gjort noen utprøvinger selv allerede. Selv om han hadde gjort forsøk i egen klasse, valgte jeg å modellere på samme måte som hos Sissel og Anders. Jeg modellerte både introduksjonen til elevene og den voksnes rolle når elevene jobbet. Jeg hadde på nytt en undervisningstime som besto av i størst mulig grad å reprodusere av den danske metoden. Jeg forsøkte å kopiere til punkt og prikke. Martin var med i timen som medlærer. Når elevene begynte å arbeide med tegning og skriving veiledet vi begge elevene.

4.6 Språksetting 4 – Samtale med Martin

Etter at elevene var gått ut til friminutt satte jeg og Martin oss ned og snakket om det som hadde skjedd inne i klasserommet:

Annelise: Vi har hatt ei skriveøkt sammen, og hva synes du?

Martin: Jeg synes det var ei veldig fin økt og ungene jobba bra. De er bitt av basillen og er ivrige. Dette en god måte å få de til å bli glad i å skrive.

Annelise: Du sa du hadde gjort noe lignende før, hva var likt og var er forskjellig?

Martin: Dette var mer systematisk. Og så var det fint at elevene som ikke kunne skrive kunne bruke hemmelig skrift. Dette blir vi å bruke videre fordi det er tilrettelagt undervisning.

Annelise: Fint at du ser det.

Martin: Men jeg lurer på en ting; når elevene skal skrive JEG, hvordan gjør vi det. Det er jo et ord som ikke skrives slik som det høres.

Annelise: Da skriver de det de hører; JEI.

Martin: Jeg prøvde å oppfordre dem inn på å skrive navnet sitt i stedet for JEG. I stedet for å skrive JEG LEKER UTE, kan de skrive MATIAS LEKER UTE. Alle kan jo skrive navnet sitt, og da kommer de i gang og opplever at de lykkes.

Annelise: Det er sant, men husk at de skal forstå at det er helt ok å skrive hemmelig skrift.

Samtalen mellom meg og Martin var i motsetning til samtalen med Sissel og Anders mer preget av en jevnbyrdig dialog mellom to pedagoger. Selv om jeg satt med mest erfaring om metoden STL, var han en erfaren lærer som kunne si noe om tidligere praksis. Han hadde mulighet til å sammenligne med det han hadde gjort før. I tillegg kjente vi hverandre, og var trygge på hverandre. Det kunne også spille inn på hvordan samtalen fløt. Tillit mellom leder og lærer er viktig og den skapes gjennom daglig sosial omgang der en gjennom handling og ord viser respekt for hverandre. Nøkkelfaktorene personlig anseelse og integritet, respekt og toleranse trekkes frem (Bryk & Schneider, 2003).

I samtalen stilte Martin spørsmål om hvordan elevene skulle skrive ord som ikke var lydrette (JEG). Jeg svarte at elevene skulle skrive slik de hører ordet når de sier det, og at vi ikke skulle være opptatt av det var rett eller feil. Martin hadde gjort seg noen refleksjoner om dette fra før. Han hadde funnet ut at hvis han ba elevene begynne med å skrive navnet sitt, kom de seg i gang, og opplevde at de lyktes ifølge han. Allerede på første samtalen jeg hadde med Martin hadde han begynt å modifisere STL. Han hadde oppdaget ei utfordring, som han valgte å løse på egen hånd. Denne måten å gjøre det beskrives ikke i den originale ideen. Modifiserende modus en pragmatisk posisjon der man balanserer hensynet mot å være tro mot det opprinnelige, og det som passer der den skal inn (Røvik, 2007). Martin mente at elevene ble sittende å forlenge å tenke på ordet JEG før de kom i gang, og at det kunne stoppe dem i det videre arbeidet.

Det å modellere undervisning er ingen lang norsk tradisjon. Veiledning har sin effekt klart nok, men hva med at de mer erfarne modellerer og viser i direkte undervisning? Redselen for å fremst som autoritær, eller at man i for stor grad påvirker og overkjører de nye lærerne er stor (Nilssen, 2012). Man blir i større grad en samtalepartner enn en erfaren yrkesutøver som viser frem gode eksempler fra egen undervisning. Nilssen (2012, s. 95). refererer til Vygotskij som hevder at for å forstå læring er det nødvendig men en reevaluering av begrepet imitasjon. Observasjon og imitasjon er nødvendige betingelser for læring. Det gir inspirasjon og lyst til å gjøre noe og man får lyst til å prøve selv. Men hva skjer når den som modellerer inn er leder?

4.7 Utprøving i praksis 3 – lærerne prøver ut i klassene

I etterkant av samtale jeg hadde hatt med lærerne ble vi enige om at de skulle jobbe videre med STL i klassene. De hadde nå fått et innblikk i metoden i praksis, og var rede til å prøve ut selv. Jeg skulle, i den grad jeg kunne, være en tilgjengelig samtalepartner i uformelle arenaer. I denne perioden var jeg ikke i klasserommet sammen med dem.

4.8 Språksetting 5 – Samtale mellom Martin og meg

Martin kom ofte innom kontoret mitt for å fortelle nytt fra det som skjedde i klasserommet. Han stakk innom i friminutt eller etter undervisningstid. Han var ivrig til å fortelle meg om hva de gjorde, og hvilke utfordringer han sto i:

Martin: Jeg har prøvd ut i klassen i dag. Elevene var veldig ivrige i timen, og de syntes det var morsomt. Men jeg fikk ikke skrevet under med voksenskrift på alle arkene til elevene.

Annelise: Hvorfor ikke det?

Martin: Det ble for travelt, for mange å rekke over. Sist gang var jo du med, da var vi en voksen til.

Annelise: Forstår.

*Martin: Jeg må tenke litt mer hvordan jeg skal få det til.
Annelise: Ja, det var lurt. Jeg skal tenke på det jeg også.*

Vi var fortsatt opptatt av å følge det danske opplegget ganske, men hadde oppdaget noen utfordringer som dukket opp i vår kontekst. Martin hadde vært litt frustrert over at han ikke rakk over å skrive med voksenskrift der elevene hadde skrevet hemmelig skrift. Dette er en viktig del av STL; at elevene skal få ”oversatt” sin tekst til vanlig skrift. Det handler om å kunne hjelpe elevene til å huske det de har skrevet. Vi måtte begge tenke på det. Var begge på vei å frigjøre oss fra den originale ide? Martin og jeg bevegde oss igjen inn i det modifierende modus. Vi klarte ikke å få til å skrive under elevenes tekst på samme måte som det ble beskrevet i den danske modellen. Røvik (2007) betegner det som uintendert fratrekking i det modifierende modus. Vi hadde tenkt å gjøre det slik som i den originale ide, men fikk det ikke til på den måten. Et praktisk problem måtte løses, og vi bestemte oss for å tenke mer på saken.

4.9 Utprøving i praksis 4 – Jeg modellerer en gang til hos Sissel og Anders

Utover høsten prøvde jeg å holde trykket oppe med å være tett på lærerne, både for å se til at de fikk til og for å opprettholde motivasjon. Jeg var bekymret for at ikke jeg var tett på ville opplegget kanskje renne ut i sand, eller at den pedagogiske grunntanken i STL ble utvannet. Jeg ønsket å være litt nærmere på Sissel og Anders i denne fasen. Jeg var usikker på hvor mye de hadde kapasitet til. De var nye lærere med alt det som det innebærer, og skulle samtidig prøve ut STL. I min logg sier jeg:

*Det er fortsatt viktig at jeg er innom i praksis, at jeg gjør ting sammen med lærerne. Jeg må holde oppe trykket, og se til at grunnelementene i STL blir implementert. Jeg må sikre at det blir gjort, og ev veilede dem videre i det.
(14.9.)*

Samme dag som jeg logget dette, snakket jeg med Sissel og Anders om å få komme inn i klassen dere. Det syntes det var helt i orden.

Den 19. september var jeg i klassen til Sissel og Anders og hadde en undervisningstime sammen med dem. Sissel hadde da i timen før lest ei bok til elevene. Denne boka skulle elevene skrive og tegne om i timen jeg kom. Når elevene kom inn hadde jeg ansvar for undervisninga. Jeg tok opp tråden sammen med elevene om boka som var lest. Før elevene begynte å arbeide med tegninga og skivinga på egen hånd, gjennomgikk jeg arbeidsgangen med dem. Jeg snakka om hvordan de kunne skrive; at de kunne skrive de bokstavene de kjente, at de kunne skrive hemmelig skrift og at vi voksne skulle komme rundt å se og skrive med voksenskrift på arket deres. Jeg viste elevene hvordan man skulle gjøre for å høre lydene i ordene. Når elevene begynte å jobbe med arbeidet sitt var vi tre lærere som sammen hjalp elevene. Sammen med Sissel og Anders gjennomførte vi STL slik den fremsto fra Danmark. Jeg hadde uttrykt bekymring for at den pedagogisk grunnelementene ikke måtte forsvinne i implementeringa, og var opptatt av å lære Sissel og Anders ”den rette måten”. Ved å reprodusere metoden ville jeg sikre meg at pedagogikken ble ivaretatt.

4.10 Språksetting 6 – Samtale med Sissel og Anders

Sissel, Anders og jeg hadde en samtale i etterkant der vi igjen diskuterte metoden og hvordan vi skulle gjøre det i praksis. Fokus denne gangen var det på hvordan elevene skulle bevisstgjøres på lydering av ordene de skulle skrive.

Annelise: Det viktigste i arbeidet med elevene er at de blir bevisste lydene i ord. At de klarer å lydere ut enkeltlydene.

Anders: Ja, jeg hørte på Solveig når hun skulle skrive. Hun klarte å lydere ut alle lydene, men hun visste ikke hvordan de ble skrevet.

Annelise: Nei, det er jo ikke så viktig i denne fasen. Det viktigste er at de klarer å lydere ut alle lydene. Det er grunnlaget for å være klar for å lære seg å lese.

Sissel: Er det greit at vi viser dem bokstavene på bokstavstrimmelen når de spør om det?

Annelise: Ja, det er jo fint om de er interessert i å finne den rette bokstaven, at man vekker deres nysgjerrighet.

Anders: Ja, kanskje de husker den til neste gang.

Denne samtalen var mer preget av en dialog mellom oss tre der vi løftet frem de pedagogiske tanker rundt metoden. Vi var alle tre i det reproduserende modus der vi er opptatt av å følge metoden. Når Sissel spurte meg om hun kunne vise dem bokstavene på bokstavstrimla svarte jeg at det kunne man. Det var i tråd med det danske opplegget. Både Sissel og Anders uttrykte en positiv holdning til at jeg kom inn og underviste sammen med dem. Robinson (2014) sier at ved å delta i den profesjonelle læringen og utviklingen av lærerne sine kan lederne gjøre en forskjell for elevene på skolen. Lederens synlige verdsetting av læringen vil kunne øke legitimiteten. Direkte involvering i læring gjør det mulig for lederne å vite noe om de utfordringene læringen støter på, og hvilke betingelser som må til for å lykkes. Siden jeg nettopp hadde ”gått av” som 1.klasselærer, var min legitimitet stor både hos Martin, Sissel og Anders. Det var jeg som hadde gjort de første utprøvinger, og ble på dette tidspunkt oppfattet som eksperten. Som leder hadde jeg også her innsyn i de utfordringene lærerne sto i, jeg visste sammen med dem hvor skoen trykket.

4.11 Utprøving i praksis 5 – Medlærer sammen med Martin

Når det gjaldt Martin var jeg i større grad trygg på at han holdt hjulene i gang på egen hånd. Han hadde flere fortrinn som erfaren lærer. Han var kjent på skolen, han hadde hatt klasser mange ganger før og var en erfaren klasseleder. Det var likevel viktig for meg å vise interesse for det han gjorde i klassen. Denne gangen hadde Martin regien i klassen, og jeg fungerte i hovedsak som en hjelpelærer sammen med han. Oppstarten med elevene gjorde han på samme måte som jeg hadde gjort sammen med elevene. Han og elevene snakket om tema de skulle skrive om, og han viste dem ulike måter man kunne skrive på. Han hadde gjort noen modifiseringer siden sist; han delte ut A4 ark i stedet for A3 ark. Når jeg spurte han hvorfor sa han at han hadde begynt å lime arkene inn i ei bok for å få en bedre oversikt. Han syntes løsarkene ble rotete. Røvik (2007) bruker begrepet rasjonell-strategisk addering og fratrekking. Moderate omforminger gjøres for å tilpasse det til den mottakende organisasjon utfra pragmatiske hensyn.

4.12 Språksetting 7 – En samtale med Martin

Jeg ønsket å få en dypere innsikt i hvordan Martin tenkte rundt metoden STL. Jeg ville ha tak i hva han mente for fungerte, og hva som var utfordringene. Jeg avtalte derfor et intervju med han. Der kom følgende fram:

Annelise: Kan du si noe om de erfaringene du har gjort deg til nå med STL?

Martin: Jeg synes det er veldig interessant. Vi har ikke gjort det på denne måten før. Det er så bra at det er fokus på at de skal lytte ut lydene for å så skrive på den måten som de kan.

Elevene er blitt gode til å lytte ut lydene, og det er jo ikke bestandig de vet hvordan tegnet (grafemet) ser ut.

Annelise: Hva vil du trekke frem som det mest positive?

Martin: Det er tilpassa opplæring, og det er veldig bra. De som kan skrive bokstaver gjør det, og de som kan litt kan skrive det de kan og resten hemmelig skrift. Og for de aller svakeste er det hemmelig skrift som gjelder. Alle elever opplever mestring.

Annelise: Har du sett noen utvikling fra dere startet i august og til nå?

Martin: Elevene er blitt bedre til å lytte ut lydene i ordene. Nå er mange også blitt nysgjerrig og interessert i bokstavtegnet. Vi har jo ikke hatt fokus på det siden vi ikke har begynt den systematiske innlæringa. De har snappet det opp på egen hånd, du vet skriving til lesing.

Annelise: Ser du noen utfordringer?

Martin: Jeg har ikke vært så flink til å henge opp arbeidene slik som de gjør det i Danmark. Vi limer de inn i ei bok, og så får foreldrene se på det når vi har utviklingssamtale. Da blir det lett å se progresjon. Jeg synes arbeidet til elevene blir bedre bevart da. Når vi skal ha utviklingssamtaler skal jeg vise fram det som elevene har gjort.

Annelise: Så det er derfor du har gått bort fra A3 arkene. Hva tenker du om dette med publisering av arbeidene?

Martin: Ja, jeg vet at det blir mindre av det enn det som STL sier, men jeg synes jeg får bedre oversikt når jeg gjør det på denne måten.

Annelise: Ja, det forstår jeg. Noen andre utfordringer?

Martin: Nei, men jeg lurer på om hvordan det blir når vi skal begynne med den systematiske bokstavinnlæringen. Elevene skal da lære seg å skrive bokstaven på en bestemt måte. Jeg tenker på hvor de begynner og slutter når de for eksempel skal skrive en M. Vi har jo ikke vært opptatt av det nå i denne fasen. Har de lært å skrive den feil? Det er det eneste, men jeg har ikke sett det til nå det. Vet ikke hvor viktig det er.

Annelise: Nei, det er sant. Jeg er usikker jeg også. Tusen takk for at jeg fikk snakke med deg, jeg håper jeg kan gjøre det flere ganger.

Martin: Ja, det kan du, mange ganger.

Når jeg og Martin snakket sammen dukket det opp pedagogiske utfordringer som vi begge lurte på hvordan vi skulle løse. Vi kunne bruke hverandre som sparringspartnere i samtalen og undret oss over de samme tingene. Vi hadde begge lang erfaring som lærere, og hadde gjort utprøvinger hver for oss og i felleskap med STL. Tilpasset opplæring ble trukket frem av Martin som en av de største fordelene. Alle kunne skrive på sin måte, og oppleve mestring utfra det. Tidligere hadde han brukt mye avskrift, der elevene mest kopierte det som læreren hadde skrevet på tavla. Her måtte den enkelte elev være aktiv på det nivået eleven var, og fikk en opplevelse at det var godt nok. Erfaringa fra de danske børnehaveklassene var at elevene startet med det de kalte hemmelig skrift (skribling som er uten bokstaver), til bruk av enkelt

bokstaver mellom den hemmelige skrifta til bruk av bokstaver. Barn ble styrket i de kunnskaper de hadde, og lærte effektivt nye bokstaver (Korsgaard et al., 2011). Når de forsto at en lyd hadde bruk for en bokstav, som de ikke kunne, hadde de formulert et problem som krevde en løsning. Det var barnets behov som styrte hva det lærte. Mange anser det for det beste utgangspunkt for å lære (Korsgaard et al., 2011). De utfordringene som Martin trakk fra i samtalen var publisering av arbeidet til elevene. I den danske modellen er dette viktig. Teksten får da en anerkjennelse og en bekreftelse på at skriving har en kommunikativ funksjon. Ved å henge opp arbeidet vil både andre som jobber på skolen, andre elever og foreldre kunne lese elevens tekst. Martin tenkte litt annerledes på det med publisering, og han fortalte at han ønsket å ta vare på elevens arbeid ved å lime det inn i ei bok. Da ville arbeidene bli bedre bevart, og han kunne vise dem fram sammen med eleven på utviklingssamtalen. Han hadde prøvd å henge dem opp tidligere, men syntes at det ble mye løse ark å håndtere. De små endringer som var gjort i forhold til den opprinnelige delen var gjort ut ifra en pragmatisk tanke om at elevarbeidene ville bli bedre bevart, og at både han, foreldrene og barnet kunne se progresjon i arbeidet. Igjen var vi inne i det modifierende modus slik som Røvik (2007) beskriver det.

4.13 Utprøving i praksis 6 – Lærerne prøver ut på egen hånd

I tiden fra oktober til april var jeg ikke inne i undervisning sammen med lærerne mer. Etter hvert som ukene gikk overtok lærerne mer og mer, og jeg trakk meg ut av rollen som hjelpelærer og rollemodell. Spesielt følte jeg at Martin hadde overtatt utviklingsarbeidet. Han drev dette selv, og hadde tatt styringa. Og siden 1.klasselærerne delte arbeidsrom tenkte jeg at de utvekslet erfaringer der. Jeg hadde mine oppgaver som skoleleder som jeg skulle fylle og avstand til praksis var blitt større. I bakhodet lå det en dårlig samvittighet som tynget meg, jeg syntes jeg burde være med sammen med lærerne i klassene. Det løsnet seg når Martin kom smilende inn på kontoret mitt i slutten av mars og sa:

Martin: Nå er det så lenge siden du har vært i klassene våre. Har du bare gitt helt opp, dette er jo ditt prosjekt.

Annelise: Ja, jeg beklager så mye. Det har vært så mye å gjøre, og jeg har ikke hatt tid.

Martin: Nå driver vi jo dette helt selv, og vi har videreutviklet dette og det er jo vi som gjør arbeidet for deg nå (29.3).

Utsagnet ble sagt i humoristisk tone av Martin. Den tette relasjonen vi hadde hatt i undervisningssammenheng var over. Jeg oppfattet denne samtalen som en befrielse fra min dårlige samvittighet. Martin fremhevet at de både drev og videreutviklet STL selv, og at metoden var implementert hos lærerne. De hadde en egen vilje til å drive arbeidet. Distribuert ledelse handler om å se ledelse som en aktivitet og samhandling. Det er ikke bare de som formelt er satt til å lede som utøver ledelse (Møller, 2013). Robinson (2014) skriver at man kan lede ut fra et grunnlag av ekspertise, ideer, og ut fra personlighet eller karakter, og at i prinsippet er dette mulig for alle og enhver.

4.14 Språksetting 8 – En samtale med Martin, Sissel og Anders

I slutten av april hadde vi et oppsummeringsmøte av året som var gått. Sissel, Anders, Martin og jeg var til stedet. Min tilstedeværelse i utviklingsarbeidet hadde blitt mer og mer perifer, og det var på tide og oppsummere året.

Martin: Jeg skal starte med 1.klasse på nytt fra høsten av, og kommer til å kunne gjøre det enda bedre til neste skoleår. Det kan videreutvikles, jeg blir enda tryggere på det og assistenten skal også bli bedre opplært. Jeg tror det blir enda bedre til neste år.

Sissel: For min del har det vært veldig mye i år, så jeg har kanskje ikke tenkt så mye på det som jeg burde ha gjort. Ikke så prioritert. Hvis jeg hadde hatt 1.klasse på nytt ville jeg ha kunnet gjort det enda bedre. Jeg er nå mer forberedt på hva det innebærer å være lærer.

Anders: Det er alltid greit å ha noe nytt å prøve ut, at man ikke bare snur bunken. At man utvikler seg. At man kan diskutere praksis sammen er jo lurt.

Vi samtalte videre om bruk av aksjoner i utviklingsarbeidet vårt. Bruk av aksjoner som en strategi for læring ligger i skolens utviklingsarbeid. Ordet aksjon har vekket mange følelser blant lærerne. Skoleledelsen og utviklingsgruppa hadde vansker med å selge inn denne måte å gjøre kompetanseheving på. I begynnelsen var kanskje mange negative fordi de tenkte de ville påføre dem enda mer arbeid i en hektisk hverdag.

Martin: Men cluet er; skal du selge bruk av aksjoner inn blant lærerne må du ufarliggjøre det. Som lærer tenker du jo hele tiden på f.eks. hvordan skal elevene sitte sammen for at læringsutbyttet skal bli best eller hvordan man skal få mest mulig ro i klassen. Det er jo små tiltak, små aksjoner man gjør hele tiden. Det vi har gjort i år har vært mye mer systematisk, mange samtaler. Det er jo mer enn det lærerne vanligvis gjør. Men denne aksjonen er blitt en del av den daglige praksisen min. Den er gått inn under huden, fordi den funket. Hadde den ikke funket hadde jeg ikke fortsatt med det.

Ved innføringen av *Motivasjon, mestring og muligheter* på skolen kom aksjon inn som et nytt begrep for mange. På den tida var jeg lærer, og hørte ofte på arbeidsrommene en heftig diskusjon om dette begrepet. Mange var skeptiske og følte at dette var noe nytt som vi måtte gjøre på toppen av alt annet. Hargreaves (2003) fremhever at påtvungne forandringer får en følelsesmessig negativ innvirkning på lærernes motivasjon. Det som Martin sier i sitatet peker i stor grad på noe av de utfordringene som både er og har vært i dette utviklingsarbeid. Han sier at man må ufarliggjøre det for å selge det inn til lærerne. Kanskje mange lærere spesielt i starten følte at dette virket vanskelig og komplisert. Mange så ikke at aksjonslæring var en mulighet til å diskutere praksis sammen med kollegaer, noe som mange hadde etterlyst lenge.

5.0 Drøfting

Denne studien har handlet om hvordan en ide om lese- og skriveopplæring i 1.klasse kom inn i vår skole, og hvordan jeg som skoleleder deltok i implementeringsarbeidet. Det har handlet om hvordan ideen ”reiste” inn til oss, og hvordan den utviklet seg gjennom nesten et helt skoleår. Jeg har brukt ledelsesteori og translasjonsteori for å forstå prosessene.

Aksjonsforskning har vært min tilnæringsmåte fordi målet med studiet har vært å studere,

men også endre en virkelighet. I denne delen vil jeg drøfte skoleleder som aktiv deltaker i praksis i et utviklingsarbeid, samt drøfte hvordan ideen har vekslet mellom språksetting og praksis på skolen vår. Jeg vil også drøfte aksjonsforskning som tilnæringsmåte i dette arbeidet.

Hensikten med denne studien har vært å belyse hvordan jeg som skoleleder deltar sammen med lærerne i et utviklingsarbeid. Det handler om hvordan jeg, sammen med lærerne, utvikler praksis sammen gjennom samtaler og utprøvinger i klassene.

5.1 Oversettelsen

Røvik (2007) fremhever translatørkompetanse som en kritisk viktig ressurs for å lykkes med kunnskaps-og ideoverføring mellom organisasjoner. Den gode oversetter må besitte og integrere flere typer kompetanse. STL har i løpet av skoleåret gjennomgått en prosess der den har blitt språksatt og utprøvd i praksis. Språksettingen har foregått på formelle og uformelle arenaer; på møterom, i klasserom, i korridoren, på pauserommet og på mitt kontor. Noen møter har vært avtalt på forhånd; med forhåndsbestemt agenda, mens andre har oppstått der og da fordi vi hadde erfart noe, enten sammen eller enkeltvis. Gjennom språksettinga utviklet arbeidet seg, vi fikk snakket om utfordringer vi møtte på, og ting vi ønsket å endre. Røvik (2007) fremhever at oversetteren må ha en inngående kjennskap til det som skal overføres og oversettes, samt kjenne konteksten den skal inn i. Den dugende oversetter må besitte og kunne kombinere kunnskap om både avgivende og mottakende organisasjon. Den sterke oversetteren må kunne kombinere *kyndighet* og *myndighet*. Kyndighet handler om grundig kunnskap om praksisfeltet der ideen skal oversettes, implementeres og tas i bruk. Detaljert kunnskap om praksisfeltet kan være avgjørende for oversettes legitimitet. I tillegg trengs kunnskap om praksisfeltet for å kunne etterprøve og gjøre seg opp en mening om fornuften og sannhetsgehalten i argumentene imot en implementering. Myndighet oppstår som et biprodukt til kyndighet. Autoritet kan oppstå hvis en oversetter viser at hun kan feltet. Et samarbeid med de som har de formelle maktposisjoner er viktig. Jeg vil argumentere for at jeg både hadde kyndighet og myndighet i den posisjon jeg var i når utviklingsarbeidet starten. Jeg hadde satt meg inn i litteraturen rundt emnet STL, og hadde gjort utprøvinger i egen klasse. Jeg satt med både en teoretisk og praktisk kunnskap. I tillegg hadde jeg fersk erfaring av å være 1.klasselærer, og kjente konteksten godt. Dette gjorde at jeg var rustet til å gå inn å gjøre arbeidet sammen med lærerne. Som skoleleder innebar det at jeg hadde autoritet (Møller, 2013).

Ettersom tida gikk tok Martin mer og mer over som oversetter, også i forhold til Sissel og Anders. Han satt med mest kunnskap om praksisen etter hvert. Røvik (2007) bruker metaforen *smitte* når han omtaler spredning av en ide. Overføring av smitte kan ifølge Røvik (2007) spres på to måter; ved direkte kontakt mellom smittede og usmitede, eller ved hjelp av smittebærere. Jo mer kontakt mellom den smittede og usmitede, jo større sannsynlighet for raskere spredning. Kanskje fordi jeg og Martin hadde hatt den nærmeste kontakten, at han ble den naturlige smittebæreren etter hvert? Ideen fra Danmark kom til skolen vår, og til de nye 1.klasselærerne via meg. Røvik (2007) bruker begrepene reproduserende -, modifierende - og radikale modus når han beskriver ulike former for oversettelsesregler. Det innebærer fra ingen eller svak omforming til betydelig omforming. I oppstarten av skoleåret var vi alle mest opptatt av å kopiere (reprodusere) i størst mulig grad. Når jeg var inne i klassene for å modellere prøvde jeg å gjøre så likt som mulig som jeg hadde lest meg til. I begynnelsen var lærerne også opptatt av det, og jeg kunne få spørsmål om det var "rett" å gjøre det slik eller så. Men allerede med etter første møtet med Martin hadde han begynt å gjøre små

modifiseringer av metoden. Som erfaren lærer var han større grad tryggere til å gjøre dette til sitt eget, enn de uerfarne lærerne. Han så tydeligere hvordan han kunne tilpasse det til seg selv. Utfra tidligere erfaringer med elever kunne han danne seg et bilde om hva som var praktisk å gjøre. Røvik (2007) fremhever jo mer lik de organisatoriske kontekstene er som det oversettes fra og til, jo større sannsynlighet er det for at oversetterne vil forsøke å kopiere. Sjansen er også da større for at de lykkes. Når organisasjonene er like, f.eks. hvis en ide skal overføres fra en skole til en annen skole, vil det som overføres få karakter av å være et verktøy. Arbeidsoppgavene er på mange måter like både i den adopterende og den avgivende organisasjon. Vi hadde i utgangspunktet et ønske om å kopiere metoden i størst mulig grad, men etter hvert gjorde vi både noen adderinger og fratrekninger. Addering handler om at det til en idémessig representasjon legges til noen elementer når det skal oversettes og overføres til en ny organisasjon. Fratrekking er det motsatte, at man trekker fra noen elementer i oversetting og overføring. Addering og fratrekking er sentralt i arbeidet med å gjøre ideen lokal og hjemlig. Tanken er å gjøre ideen til sin egen, og den kan også påstås å bli bedre i etterkant av en slik prosess (Røvik, 2007).

5.2 Skoleleders deltakelse i praksis

Skoleledere har mange oppgaver og mange krav som skal oppfylles både i forhold til drift og i forhold til utviklingsarbeid. Kravene kan komme fra lærere, fra elever, fra foresatte og fra skoleeier. Hvordan drive en god skoleledelse? Hvilke oppgaver skal man prioritere, og hvilke oppgaver kan man utsette?

Robinson (2014) fremhever at ledere ønsker å gjøre en forskjell for dem de leder; både lærer og elever. Kvaliteten på det arbeidet ledelsen utfører gjør en forskjell for lærernes arbeidsliv, og har dermed en indirekte påvirkning på elevresultatene. Møller (2011) fremhever at skoleledernes formelle kompetanse, og tidligere erfaring fra klasserommet har betydning for hvordan de aksepteres som en refleksjonspartner for lærerne. En skoleleders evne til å bygge relasjoner er avgjørende for tillitsforholdet mellom leder og lærer. Kvaliteter som imøtekommenhet, raushet og gode kommunikasjonsferdigheter er viktige i denne sammenheng. Ledere som tror på lagarbeid ved å involvere alle i arbeidet har betydning for den kollektive utvikling i skolen. Skrøvset (2008) betoner skolevandring som et lederverktøy som har til hensikt å komme tettere inn på kjernevirksomheten i skolen; elevenes læring. Målet er å styrke skoleleders rolle som pedagogisk leder.

Mitt utgangspunkt var ikke skolevandring, heller ikke at jeg som leder bevisst skulle inn i en rolle i utviklingsarbeidet. Fokuset på mitt aksjonsforskningsprosjekt ble bestemt mens jeg ennå jobbet som lærer, og hadde mine lærerbriller på. Jeg så på arbeidet som skulle gjøres som en lærerforsker, som sammen med mine lærerkollegaer skulle gjøre et arbeid i 1.klasse. Så endra premissene seg, og jeg ble skoleleder. I arbeidet som ble gjort i påfølgende skoleår, var jeg ikke så bevisst at jeg hadde skolelederhatten på i begynnelsen. Jeg hadde ikke gått meg til i lederrollen på dette tidspunkt. Den erkjennelsen kom mer etter hvert. Som nylig avgått lærer var min legitimitet høy. Jeg hadde nettopp hatt 1.klasse selv, og gjort noen utprøvinger i egen klasse. En leders legitimitet er viktig, men utfordringen kan være hvordan man skal kunne holde på den. I den lederposisjonen jeg har i dag underviser jeg 5 timer i uka. Jeg synes det er hektisk å springe mellom undervisning og lederoppgaver, og skulle på mange måter ønske at jeg ikke hadde undervisning. Samtidig ser at den linken jeg har til klasserommet og til elever styrker min pedagogiske legitimitet. Jeg blir tatt med i pedagogiske samtaler rundt utfordringer lærerne står i, og jeg opplever å få positiv respons når jeg ber om å få komme i klasserommet sammen med lærerne. Etter hvert som årene går og min

fulltidslærer erfaring kommer mer på avstand blir det kanskje enda mer viktig ha nærhet til det som foregår i klasserommet. Enten gjennom fortsatt å ha en undervisningspost, eller å sørge for å være tilstede gjennom besøk i klasserommene. Som lærer hørte jeg ofte – og kunne også selv kommentere om mine ledere – at de ikke visste hva de gjorde. Det var for lenge siden de hadde kjent på hvordan det var å være lærer. Jeg tror nok at dette utsagnet kommer opp med jevne mellomrom, og vi som skoleledere må være klar over det. Vi kan ved å delta i de pedagogiske samtaler vise at det ikke stemmer.

I oppstarten og i høsthalvåret var jeg en ganske aktiv deltaker i både praksis og i samtaler med Martin, Sissel og Anders. Når vi kom over til nyåret endret dette seg. Martin hadde på mange måter overtatt min rolle, han var blitt en pådriver i dette selv. Han hadde også etter hvert opparbeidet seg mer erfaringer med STL enn det jeg hadde. Jeg ble likevel brukt som en sparringspartner om ting som han erfarte i klasserommet. Å delta på denne måte i et utviklingsarbeid som skoleleder har vært krevende, men samtidig svært givende. Min relasjon til de tre lærerne har blitt god, og jeg opplever ennå å bli tatt med i pedagogiske samtaler.

En skoleleder har mange oppgaver som skal utføres, og skoledagen oppleves vanligvis svært hektisk. Dagen slukes ofte opp av mye driftsoppgaver; rapporter, skjema, økonomi, telefoner. I tillegg skjer det ting enten knyttet til elever, foresatte eller personalet som gjør at man må slippe alt man har for å ta tak i det. Møller (1996) sier at en skoleleders jobb er sammensatt av en mengde oppgaver, og at kontorene fungerer som et akuttmottak for diverse problemer som oppstår. I ledergruppa på skolen snakker vi ofte om å være mer tilstede pedagogisk sammen med lærerne; i klasserommet, i samtaler, i planlegginga. Det viser seg likevel at det er det første som faller ut når dagen tetter seg til.

Man kan spørre seg selv om hvorfor? Synes vi som skoleledere det er viktig nok å være pedagogiske ledere? Er vi gode nok til å prioritere arbeidet vårt? Hva kan vente, hva kan vi droppe? Det er viktig spørsmål for en skoleleder å stille seg. Vi må tørre det. I Robinsons (2014) modell er det å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen er av leddimensjonene. Hun trekker frem tre områder lederne må involvere seg for å kunne møte det. For det første innebærer det å aktivt involvere seg i læreplanarbeid, for det andre må lederne være til stede og involvert i diskusjoner om undervisning, og om hvordan undervisning påvirker elevresultat. For det tredje er graden av observasjon i klasserommet, og påfølgende tilbakemelding som hjelper lærerne med å forbedre arbeidet sitt viktig.

Å lede lærernes læring er ifølge Robinson (2014) den dimensjon som har størst betydning for elevenes læring. Hun fremhever leders involvering i klasserommet sammen med elevene. Videre argumenterer hun for at direkte involvering i læring, gjør det mulig for lederne å vite om de utfordringene læringen støter på, og hvilke betingelser som må til for å lykkes. Ledere som er involvert i både de formelle læringsaktivitetene, og i de mer uformelle som f.eks. diskusjoner i korridorer og på personalrommet lykkes i større grad å skape et engasjement hos lærerne. Dette vil kunne påvirke elevresultatene. Det er viktig å legge merke til at det handler både om å legge til rette for lærerne organisatorisk, men også at lederen deltar selv i rollen som leder og lærer. En av den viktigste grunner for dette er at når lederen involverer seg i profesjonell læring, får hun erfaringer om hvilke utfordringer man kan støte på og derigjennom legge til rette for disse forholdene. Min deltakelse i klasserommet, og i samtaler gjorde at jeg i større grad forstå de utfordringene som lærerne møtte. Da jeg og Martin samtalte om at han ikke fikk tid til å skrive ned til alle elevene, hadde jeg selv sett dette med egne øyne. Jeg hadde følt på den samme utilstrekkeligheten.

5.3 Utprøving av STL på skolen vår

Begynneropplæringa på skolen vår har fulgt i det samme spor som mange andre skoler rundt i landet. Lesing har hatt forrang av skriving i 1.klasse. Forskere hevder at det vil heve skrivenivået og redusere leseproblemene om man snur på rekkefølgen. Skrive først og deretter lese (Trageton, 2012).

Hva skjedde hos oss og hvilke erfaringer gjorde vi oss? Alle tre lærerne uttrykte i løpet av skoleåret at dette var en spennende måte å jobbe på. Det ble særlig trukket fram at metoden var ideell for tilpassa opplæring. Elevene skrev ut fra det nivået de var på; noen skrev bokstaver, noen skrev en blanding av bokstaver og hemmelig skrift, og andre skrev bare hemmelig skrift. Alle elevene opplevde mestring. I tillegg trakk lærerne fram at elevene opplevde at skrivingen hadde et formål. Elevene skrev ut fra en opplevelse de hadde hatt og til en leser. Skrivingen ble ikke bare en teknisk øvelse på forming av bokstaver, eller en kopiering av lærerens skriving på ei tavle.

Kan man så si noe om at skrivenivået er hevet eller leseproblem redusert?

Det er for tidlig, og ikke minst et for tynt grunnlag for å si noe om elevens læringsutbytte. Hagtvet (2004) refererer til Chomsky (1979) som fremhever betydningen av at elever får skrive seg inn i lesingen. Det er sannsynligvis gunstig å skrive seg inn i lesingen for barn i 5-7 årsalderen. Trageton (2012) mener at det å begynne med det vanskeligste – å lese – skaper mange skoletapere.

5.4 Aksjonsforskning som strategi for utvikling

I min studie har jeg benyttet meg av aksjonsforskning som tilnæringsmåte. Med et konstruerende spørsmål i ryggen” Hvordan kan jeg og bør jeg som forsker gjøre for å forbedre situasjonen?” gikk jeg i gang med dette arbeidet sammen med 1.klasselærerne. Carr og Kemmis (1986) er opptatt av at forskning skal bidra til forbedring av praksis. Kollektiv deltakelse, praktisk og politisk diskurs er nøkkelfaktorer. Aksjonsforskningsspiralen (Figur 3) viser fasene i arbeidet; planlegging, handling, observasjon, refleksjon og som leder til en ny planlegging, handling osv. Denne spiralen har ingen ende, men kan fortsette og fortsette. Rönnehan (2004) har formulert noen spørsmål som kan være til hjelp når man skal starte et utviklingsarbeid. Hva skal jeg utvikle? Hvorfor skal jeg utvikle akkurat dette? Hvordan skal jeg gjennomføre utviklingsprosessen?

Aksjonsforskning er praktisk innrettet fordi den tar tak i” virkelige” problemer i praksis. Det virkelige problemet i denne sammenheng var at jeg som 1.klasselærer i skoleåret opplevde at skriving mest handlet om avskrift fra bøker eller tavle. Jeg følte at vi på skolen manglet en bevissthet om hvordan vi kunne jobbe med skriving mer på elevens premisser. Siden jeg var gått over i rollen som skoleleder, var jeg avhengig av å få 1.klasselærerne med meg på dette. Jeg ønsket en forandring for elevene, og ønsket å få 1.klasselærerne like ivrig som meg til å prøve ut dette. Dermed måtte jeg via min rolle som skoleleder anspore lærerne til å prøve ut STL sammen med meg. Forandring av praksis er en integrert del av forskinga (Furu, 2007). Det innebærer at det både er et middel til å løse problemer, men også til å få bedre kjennskap til fenomenet og foreteelsen. Tanken er at man lærer mer av å delta i endringsprosessen enn å bare være observatør. Som forsker i egen praksis, eller forsker på egen skole og i egen kultur har jeg hatt en unik mulighet til å følge et forandringsarbeid nært på skolen. Både som forsker og som skoleleder har dette arbeidet vært interessant. Som forsker for å følge arbeidet gjennom arbeidets gang – i oppoverbakker og i nedoverbakke. Som skoleleder fordi man

ønsker at ens arbeidsplass skal være i bevegelse, at man skal ha lyst at lærerne skal ville prøve nye ting og utvikle seg. Aksjonsforskning handler om å endre praksis til noe bedre. Det skal ha et konstruktivt utgangspunkt og forskningen ikke bare bør fortolke og forklare en sosial realitet, men også kunne forandre den. Handlingen gikk ut på å tilrettelegge og delta i utviklingen av metoden STL på skolen jeg jobber på. Sammen med tre 1.klasselærerne på skole prøvde vi ut metoden i 1.klasse over nesten et skoleår. Handlingen vekslet mellom en språksetting og utprøving av metoden.

Aksjonsforskere forsker sammen med aktører i praksis, og forskningen har som grunnpremiss at resultatene som genereres skal komme praktikerne til gode (Tiller, 2006). Deltakende i aksjonsforskning sentrale. Ekte deltakelse innebærer at deltakerne er aktiv i kunnskapsproduksjon og praksisfornyelse. Om det er en eller flere har de en viktig og aktiv rolle i arbeidet som gjøres. Det er viktig med en felles kompetanseutvikling som skjer via samarbeid og gjensidig læring. I min studie var jeg avhengig av at 1. klasselærerne sa ja til å være med. Hvis ikke ville de ikke blitt noe forskningsarbeid. Det hadde stranda allerede før det begynte. Jeg hadde begynt som skoleleder og var ikke i posisjon til å kunne undervise i 1.klasse. Deltakelse er et fundament i begrepet *Participatory action research* som Whyte (Furu, 2007) der det er en hensikt å endre sosiale systemer. Deltakerne er aktiv sammen med forskeren gjennom hele forskningsprosessen. Jeg fikk 1.klasselærne med meg, men måtte bruke tid på å tenne dem på ideen. Den var jo min, og ikke deres. Det var en prosess som gikk litt trått i starten, men som etter hvert løsnet ettersom året gikk. Forandring av praksis er en integrert del av forskninga (Furu, 2007). Det innebærer at det både er et middel til å løse problemer, men også til å få bedre kjennskap til fenomenet og foreteelsen. Tanken er at man lærer mer av å delta i endringsprosessen enn å bare være observatør. Som forsker i egen praksis, eller forsker på egen skole og i egen kultur hadde jeg hatt en unik mulighet til å følge et forandringsarbeid nært på skolen. Både som forsker og som skoleleder har dette arbeidet vært interessant. Som forsker for å følge arbeidet gjennom arbeidets gang – i oppoverbakker og i nedoverbakke. Som skoleleder fordi man ønsker at ens arbeidsplass skal være i bevegelse, at man skal ha lyst at lærerne skal ville prøve nye ting og utvikle seg.

Det kommunikative perspektivet er viktig i denne typen forskning. Gjennom språket og lommunikasjonen skapes ny kunnskap og mulighet for forandring skjer. Dette bygger på en konstruktiv og hermeneutisk tilnæringsmåte der det felles meningsskapende og språkets betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten og utvikler kunnskap er grunnleggende (Hansson, 2003). Kjernen i det kommunikative perspektivet er en antakelse om en sammenheng mellom fire grunnelementer; språk, forståelse, dialog og praksis. Som forsker er det min oppgave å tolke det jeg hører og det jeg ser. Gjennom samtalene med lærere tolker jeg det de forteller om det de har erfart. Forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og konteksten den skal fortolkes i er sentral. Fortolkningen beveger seg mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og konteksten den fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse.

Aksjonsforskning har sin base i et emansipatorisk kunnskapsideal. Det er viktig at forskningen skal stå i frigjøringens tjeneste. Carr & Kemmis (1986) fremhever at systematisk utvikling av kunnskap i selvkritiske praksisgrupper er målet i frigjørende aksjonsforskning. Lærer og ledere sørger for en systematisk utvikling av utdanningsteori. Carr & Kemmis (1986) skiller på begrepene *praksis* og *praxis*. Praksis handler om vanehandling, man utfører sin jobb uten en systematisk refleksjon. Praxis er en bevisst handling der fokuset er en et ønske om en klok handling i en praktisk konkret situasjon. Aksjonsforskning kan med det utgangspunktet bare bli forskning på egen praksis.

Jeg har i denne drøftinga satt lys på hvordan jeg som skoleleder kan være med på å bidra i et utviklingsarbeid på egen skolen. Som oversetter av ideen hadde jeg både myndighet og kyndighet i utviklingsarbeidet vi gikk i gang med. Jeg hadde nettopp selv jobbet som lærer i 1.klasse, og min legitimitet på feltet var høy. Forskning har vist at når ledere engasjerer seg direkte i utviklingsarbeid har betydning for elevenes læring. Involveringen kan innebære tilrettelegging i forhold til tid og rom, men også som en pedagogisk leder. En pedagogisk leder som kan delta i samtalene rundt undervisningsopplegg, og som vet hvor «skoen trykker».

Som leder var jeg med på å gjøre STL som en arbeidsmetode på vår skole. Jeg fulgte den i prosessen fra å være en dansk metode til å gjøre den til vår egen gjennom språksetting og utprøvinger i praksis.

6.0 Veien videre

I denne studien har jeg hatt fokus på hvordan jeg som skoleleder har deltatt og tilrettelagt for utvikling på STL på skolen jeg jobber på. Jeg har også studert hvordan en ide reiste inn i vår praksis gjennom språksetting og utprøvinger i praksis, og hvordan denne prosessen ble implementerte dette hos 1.klasselærerne.

På slutten av det skoleåret fikk jeg og Martin være med på en tur sammen med skolefaglig rådgiver til en annen kommune å se på hvordan de jobbet med STL+. Skrivning til lesing men med PC som hjelpemiddel. Skolen som vi kom til viste oss hvordan elevene jobber med skrivning på PC i begynneropplæringa. Samtidig som elevene trykket på tastaturet kunne lyden på bokstaven høres, og når hele ordet var skrevet lese maskinen opp hele ordet, og senere hele setningen. Vi har på vår skole gått til innkjøp av PC til elevene i 1.klasse, og vi er klare til å gjøre forsøk med STL+ hos oss.

Hva skjer så med meg som skoleleder etter dette? Klarer jeg å holde fokus på også være en pedagogisk leder? Jeg ønsker det, fordi jeg ser at det er viktig at vi som er ledere er nær der utviklinga skjer. Vi kan tilrettelegge med tid og rom, det er vi gode på. Men hvordan komme seg mer ut av kontoret i en hektisk hverdag, og inn sammen med lærerne i praksisen. Jeg velger å avslutte oppgaven med et sitat fra Martin sagt på tampen av skoleåret. Det sier noe om entusiasmen som er vekket gjennom dette utviklingsarbeidet, og det sier noe om et samarbeid mellom lærer og leder.

Nå gleder jeg meg til å komme i gang med planer for neste skoleår. Denne gangen skal jeg jobbe for å utvikle STL+. Det blir artig. Blir du med?
(Martin)

7.0 Referanser

- Amundsen, P. (2007). Fra reflekterende student til praktiserende pedagog. Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling. I *Når starten er god*. En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/filer/organisasjon-kompetanse/kompetanse/art.serie_net_07.pdf 21.mars 2016
- Andreassen, T.A. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og fordringer til forskerrollen. I Eikeland, O. & Fossetøl, K. (Red). *Kunnskapsproduksjon i endring. Nye erfarings-og organisasjonsformer*. (s. 41-60) Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Bjørndal, C.R.P. (2012). *Det vurderende øye. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Bryk, A.S og Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reforms. *Creating Caring Schools. Volume 60, Nr. 6*.
- Carr, W. og Kemmis, S. (1986): *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Datatilsynet (den 5.mars 2016) hentet fra https://www.datatilsynet.no/personvern/Samtykke/lest_5.3.16
- Furu, E.M. (2007). *Rak lærerygg. Aksjonslæring i skolen*. Doktorgradsavhandling Tromsø, Norge: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Furu, E.M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I Brekke, M. og Tiller, T. (Red). *Læreren som forsker. En innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 45-59). Oslo: Universitetsforlaget
- Furu, E.M & Lund, T. (2014). Reformideer på reise - på spor etter oversettelse av ny vurderingspraksis til klasserommet. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V., & Furu E.M. (Red). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 256-288) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I Brekke, M. & Tiller, T (Red). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget
- Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hagtvatn, B. (2004). *Språkstimulering – tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

- Hagtvet, B. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole. *Bedre skole, nr. 2, s. 24-30*
- Hansson, A. (2003). *Praktisk taget. Aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. Göteborgs universitet
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Trondheim: Abstract Forlag
- Harstad kommune. (2016). *Inkluderende oppvekst*. Hentet 15.mai 2016 fra <http://harstad.kommune.no/eknet/docs/pub/DOK00215.pdf>
- Hjellrup, L.H. (2014). *Helhetlig leseopplæring. Leseglede og tidlig innsats*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I Holter & Kalleberg (Red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s.9-25) Oslo: Universitetsforlaget
- Høigård, A. (2001) *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi –Fra teori til praksis*. 5.utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Imsen, G. (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre skole, nr.1, s. 42-49*
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3.utgave. Aurskog: Tano Aschehoug
- Irgens, E. J. (2014). *Skolen som lærende organisasjon*. I Postholm, M.B. og Tiller, T. (Red.) *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 281-296). Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fag teoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. 2.utgave. Oslo: Universitet i Oslo, Institutt for sosiologi
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vigter, M. (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Lovdata (10. oktober 2015). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Løkenstgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasserom – noen praktisk – metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk pedagogisk, Vol 20, 160-170*
- Matre, S. (udatert). *Skriveutvikling frå tidlig alder*. Trondheim: Høyskolen i Sør-Trøndelag og Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning

hentet 24.februar 2016 fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Konferansepresentasjoner/Matre_D1_2011.pdf

Midthassel, U.V. (2015) Skoleleders rolle og implementeringsprosessen. I Roland, P. & Westergård, E. (Red). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 101-118) Oslo: Universitetsforlaget

Myran, I. H. (2012). Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen. *Bedre Skole nr.1, s 17-21*

Møller, J. (2013). Ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. I Krumsvik, R.J & Säljö, R (Red). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi.* (s. 45-62) Bergen: Fagbokforlaget

Møller, J. (1996). *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen.* Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Møller, J.& Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I Møller, J.& Ottesen, E. (Red). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 11-31) Oslo: Universitetsforlaget

Nilssen, V. (2012). *Praksislæreren.* Oslo: Universitetsforlaget

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

OECD. (2007). *Improving school leaders* hentet 10.mai 2016
http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/5/300307_-improving_school_leaders.pdf

Olsen, H. (2002): *Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelseres kvalitet.* København: Akademisk

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2012). Lærernes profesjonelle utvikling: en review av forskning om hvordan lærere lærer. I Postholm, M.B. (Red) *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-49). Trondheim: Tapir akademisk forlag

Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse.* Oslo: Cappelen Damm

Rönneberg, K. (1998). *Utvecklingsarbete. En grund för lärarens lärande.* Lund: Studentlitteratur

Rönneberg, K. (2004). Vad er aksjonsforskning? I: Rönneberg, K. (Red): *Aksjonsforskning i praktiken. Erfarenheter och reflektioner* (s. 21-40). Lund: Studentlitteratur

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

Røvik, K.A. (2014). Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V., & Furu E.M. (Red). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403-415) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Smidt, J & Solheim, R. (2012). Veier til kunnskap, identitet og kultur. Om formål og bruk i skolens skriveopplæring *Bedre skole, nr. 1, s. 11-21*.

Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Lundblad Media

Spillane, J.P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum, Volume 69, Issue 2, 2005*.

Stoll, Louise (5. april 2016). *Professional Learning commuinties* Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/skoleutvikling-og-ledelse/en-laerende-organisasjon/profesjonelle-laeringsfellesskap/hva-er-profesjonelle-laeringsfellesskap-article85645-17986.html>

Stortingsmelding nr. 22. (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter - Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet 1.5.16 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Stortingsmelding nr. 30. (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
Hentet 15.4.16 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Stortingsmelding nr. 31. (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
Hentet 5.2.14 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Sørhaug, T. (1996): *Om ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Stålsett, U. (2006). *Veiledning i lærende organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T (2004). Forpliktete forskningsfantasi. I Tiller, T. (Red). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning* (s. 13-30). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring -Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Tiller, T. & Helgesen, S. (2011). *Bedre leder – lederutvikling gjennom reflektert erfaring*. Oslo: Høyskoleforlaget

Postholm, M.B. (2013). *Den nærværende og forskende lærer*. I Tiller, T. & Postholm, M.B (red). *Lærer som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Trageton, A. (2003). *Skrive seg til lesing – IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Trageton, A. (2012). At skrive sig til læsning. *Læsepedagogen nr.2, 2012*

Traalvik, H. & Alver, V.R. (2008). *Skrive- og lesestart. Språkstimulering i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdannings - og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hentet 10.5.16 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Waldel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK a/s

Wadel, C. (2007). *Pedagogisk ledelse og utvikling i læringskultur*. I Fulgestad, O.L & Lillejord, S. (Red). *Pedagogisk ledelse i et ledelse-og relasjonelt perspektiv* (s. 39-56)

Vedlegg 1:

1 . Arbeidsark for elevene STL (A3 eller A4 format)

Vedlegg 2: Elevarbeid

<p>aka</p>	<p>Å krasja rett i en stein</p>
<p>HÆMOLI</p>	<p>Jeg sto på hode i sneen</p>