

Sammendrag

Denne kvantitative studien tar utgangspunkt i innføringen av LP-modellen. Studien har undersøkt endring, og hvilke faktorer i innføringsarbeidet som har betydning for endring. Endring ble målt ved å dele opp i endring på skole- og lærernivå. For å undersøke hva som har *betydning* for endring, ble det delt inn i fjorten ulike faktorer. Gjennom ulike analyser, viser hovedfunnene at endring på skole- og lærernivå i forbindelse med LP-modellen er ganske lav, men at det er evaluering, opplæring og ledelse som har mest betydning for endring.

Abstract

This quantitative study is based on the implement of the LP-model. The study examines change and aspects in the implementation work which are of consequence to change. Change was measured by dividing change into level of schools and level of teachers. Change was, furthermore, divided into fourteen different factors in order to examine aspects that are of importance to change. By the use of different analytical methods, some main findings could be extracted; Change related to the LP-model, both at the level of schools and at the levels of teachers, is minor. Facets most crucial for change are, however, evaluation, tuition and management.

Forord

Etter endt lærerutdanning ved lærerhøgskolen i Sør-Trøndelag, ønsket jeg å videreutvikle meg som pedagog og lærer. Inspirasjonen til valg av retning fikk jeg under skoleovertakelsespraksis ved lærerhøgskolen. Her fikk jeg mulighet til å være studentrektor ved en overtakesskole i to uker. Sammen med 40 andre studenter ble jeg plassert på en skole med store utfordringer. Gjennom to uker og et godt samarbeid med mine medstudenter, klarte vi å gjøre skoleovertakelsespraksisen til en positiv opplevelse for både studenter, elever og foreldre. Denne praksisperioden var med på å skape interesse for skoleledelse og skoleutvikling, noe som spilte en viktig rolle i valg av mastergradstudium.

Utdanning og oppvekst er et mastergradstudium som retter seg inn mot skoleledelse og skoleutvikling. Dette studiet har gitt meg kunnskap som er relevant uansett om jeg kommer til å arbeide som lærer, med skoleutvikling, skoleledelse eller andre områder innenfor organisasjonsutvikling.

Det å skrive denne masteroppgaven har vært en spennende prosess med mange gode og lange diskusjoner med mine studievenner. Samtidig har det vært en læringsprosess som har gitt meg en større ballast i møte med arbeidslivet.

Jeg vil takke skolene og informantene som har deltatt i spørreundersøkelsen. Takk til min veileder Gunn Imsen for gode tilbakemeldinger og hyggelige veiledningstimer. Tusen takk også til Kyrre Svarva for teknisk hjelp og Martin Mathisen som har vært en god støtte i studieløpet med mange gode pedagogiske og metodiske diskusjoner. Jeg vil også takke alle som har gitt tilbakemeldinger på oppgaven, Camilla for mange råd og mye hjelp i studieløpet, samt a mor og 'n far for kontantstøtte og oppmuntring.

Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, juli 2011

Arne Øverseth Røstøen

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Introduksjon	1
1.1 Fokus på læringsmiljø	1
1.2 Kort om LP-modellen.....	3
1.3 Tidligere forskning på LP-modellen.....	5
1.4 Oversikt over de ulike kapitlene i oppgaven	7
Kapittel 2. Teori.....	9
2.1 Styring av norsk skole	9
2.2 Systemarbeid.....	10
2.3 Perspektiver på endring i pedagogisk arbeid	11
School Effectiveness og School Improvement	12
Skolekultur – en lærende organisasjon	13
Ledelse	15
2.4 Faser i et utviklingsarbeid	16
2.5 Hva bidrar til endring?	18
Behov	18
Klarhet.....	19
Kompleksitet	19
Kvalitet.....	20
Lokale forhold.....	20
Eksterne faktorer	20
2.6 Oversikt over variablene i spørreskjemaet.....	21
Kapittel 3. Metode	25
3.1 Konstruksjon av instrument.....	26
Målenivå	27
3.2 Utvalg og gjennomføring.....	27
3.3 Etske betraktninger	29
3.4 Kvalitet.....	29
Validitet	29
Faktoranalyse.....	31
Reliabilitet	32
Reliabilitetsanalyser	32
3.5 Likert-skalaen	34
Kapittel 4. Resultater fra spørreundersøkelsen.....	35
4.1 Presentasjon av de ulike indikatorene.....	35
Lærernes oppfatning av hvem som tok initiativ til å starte med LP-modellen	35
Lærernes oppfatning av medbestemmelse	36
Lærernes oppfatning av skolens behov.....	37
Lærernes oppfatning av informasjonen	38
Lærernes oppfatning av opplæringen.....	38
Lærernes oppfatning av veiledningen.....	39
Lærerens oppfatning av tidsbruk.....	39
Lærernes oppfatning av vedlikehold	40
Lærernes oppfatning av evalueringsrutiner	41
Lærernes oppfatning av sine egne behov	41
Lærernes oppfatning av om LP-modellen passer for dem	42
Lærerens oppfatning av sin egen deltakelse	42
Lærernes oppfatning av ledelsen ved skolen.....	43
Lærernes oppfatning av utviklingsorienteringen ved skolen nå.....	44
Lærernes oppfatning av endring på skolenivå	44

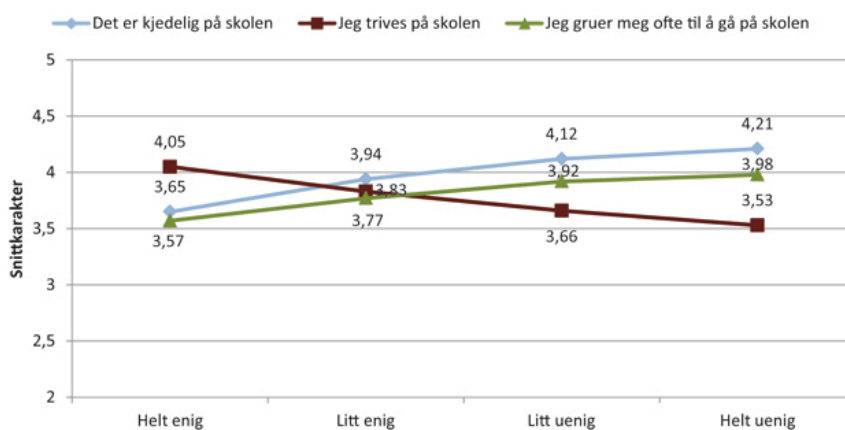
Lærernes oppfatning av endring på lærernivå.....	45
4.2 Gjennomsnittsskåre ved de sammensatte målene.....	46
4.3 Ønsker de å fortsette med LP-modellen?.....	47
4.4 Korrelasjon mellom variablene.....	47
4.5 Hvilke faktorer ser ut til å være av størst betydning for endring?	48
Kapittel 5. Drøfting.....	51
5.1 Hva bidrar til endring?.....	51
Opplæring.....	51
Evaluering.....	53
Ledelsen ved skolen	54
5.2 Alle resultat ble ikke som forventet	54
Medbestemmelse.....	55
Behov	56
5.3 Er ferdige systemorienterte programmer det beste for skolen?.....	56
5.4 Mål- og resultatstyring, testing og utvikling.....	58
5.5 Videre arbeid.....	59
5.6 Avslutning.....	60
Litteratur	63
Figur- og tabelliste	65
Vedlegg	67

Kapittel 1. Introduksjon

1.1 Fokus på læringsmiljø

PISA 2000 kom som et sjokk på norsk skole. En oppfatning om at den norske skolen var blant verdens beste, falt i grus over natten. Resultatene viste at Norge bare ble rangert som midt på treet blant landene som deltok i undersøkelsen, og det var et stort gap mellom de beste og dårligste elevene (Olsen, Kjærnsli, Lie, Roe, & Turmo, 2001). Etter et tiår med flere reformer, var PISA-sjokket igjen med på å sette fokus på norsk skole. De dårlige resultatene medførte en dreining innenfor skolepolitikken med bred enighet om å innføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Denne dreiningen medførte et større fokus på standardiserte tester med resultatmål enn tidligere. I kjølvannet av en ny retning i skolepolitikken, kom Stortingsmelding 30 "Kultur for læring" der resultater i de grunnleggende ferdighetene ble satt i høysete (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Som medisin for dårlige resultater, har læringsmiljø blitt stående som et av de viktigste elementene. Basert på forskning, er det i dag så godt som konsensus i forskningsverdenen om at det er en klar sammenheng mellom en rekke miljøfaktorer og motivasjon, læring og utbytte i skolen (Meld. St. 22, 2010-2011). Ut fra blant annet forskning gjennomført av NOVA, viser det seg at karakterer fordeler seg tilnærmet proporsjonalt med trivsel på skolen (Øia, 2011)



Figur 1 Forhold mellom trivsel og karakter.

(Meld. St. 22, 2010-2011, s. 67; Øia, 2011)

Frafall i videregående skole har de siste årene blitt sett på som det største problemet innenfor utdanningssystemet. De som faller utenfor strever ofte med å finne seg arbeid og de faller også utenfor på andre områder i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2010). Mye av frafallsproblematikken i videregående skole begynner allerede med lite motiverte elever i ungdomsskolen. Dette har medført et større fokus på ungdomstrinnet de siste årene og i april 2011 kom det en egen melding til Stortinget om ungdomsskolen, som blant annet handler om hvordan man skal fremme motivasjon og mestring blant elevene. Også denne rapporten fremhever læringsmiljøet som en av de viktigste faktorene for læring (Meld. St. 18, 2010-2011).

Med et stadig større fokus på læringsmiljø, har det åpnet seg et marked for støttestrukturer og tiltak for å fremme læringsmiljøet. Et slikt tiltak er LP-modellen. LP-modellen står for læringsmiljø og pedagogisk analyse og er utformet av Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. Modellen retter seg mot læreren og er i stor grad opptatt av klasseledelse, lærernes holdninger og perspektiver ovenfor elevene. Dette innebærer at lærerne som skal arbeide med modellen bør ha en positiv oppfattelse av både modellen og prosessen for at arbeidet skal bli vellykket. Modellen har blitt tatt i bruk ved omtrent 200 skoler i Norge, 400 skoler i Danmark og utvider bruken utvides stadig (Sunnevåg & Aasen, 2010).

Et slikt tiltak, eller modell, er ikke noe som bare bestilles, for så å få et bedre læringsmiljø. Slike utviklingsmodeller kommer inn på et sammensatt felt med mange interesser, meninger og holdninger. Skoleforskeren Michael Fullan deler et slikt utviklingsarbeid inn i tre faser; *initiering*, *implementering* og *institusjonalisering*, der elementer innenfor de ulike fasene er viktig i det videre arbeidet (Fullan, 2007). LP-modellen tar for seg denne kompleksiteten og vektlegger spesielt lærerens oppfatninger, kunnskaper, holdninger og kultur som viktige elementer innenfor skoleutvikling og et viktig grunnlag for innføringen av modellen (Nordahl, 2006). I denne oppgaven ønsker jeg å gå inn på dette skoleutviklingsfeltet og studere hvordan arbeidet med LP-modellen har blitt oppfattet av lærerne som har arbeidet med modellen. Ved å ta utgangspunkt i ulike elementer i endringsprosessen, samtidig som jeg vil se på grad av endring, vil jeg forsøke å besvare følgende hovedproblemstilling og tre delproblemstillinger.

- *Hvilke faktorer i arbeidet med LP-modellen har vært av betydning for endring på skole- og lærernivå?*
 - *Hvilken vekt tillegger lærerne de ulike faktorene i arbeidet med LP-modellen?*
 - *I hvilken grad har arbeidet med LP-modellen bidratt til endring på skolenivå?*
 - *I hvilken grad har arbeidet med LP-modellen bidratt til endring på lærernivå?*

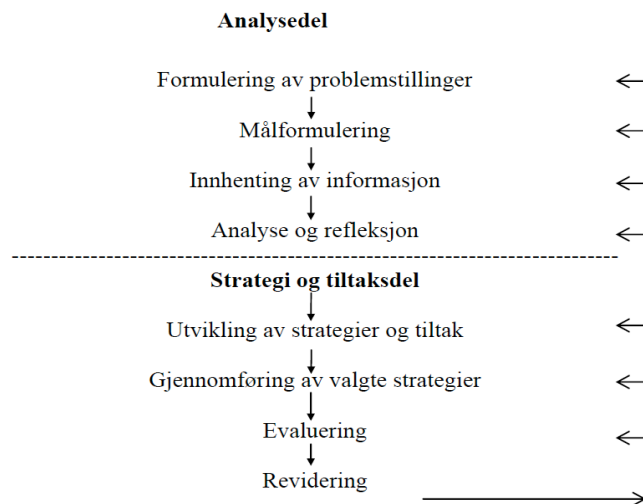
1.2 Kort om LP-modellen

Overordnet kan man si at poenget med LP-modellen er å skape en kultur for systematisk arbeid med utfordringer i lærerens hverdag. LP-modellen er en analysemodell som systematisk skal anvendes for å komme frem til hva som er mest hensiktsmessig å gjøre med utfordringene. Modellen skal fungere som et hjelpemiddel så lærerne sammen kan utvikle kompetanse til å forstå sammenhenger mellom elevens handlinger og forhold i læringsmiljøet og undervisningen (Nordahl, 2006). En skolekultur med et ønske og potensiale til å utvikle seg er avgjørende for at et slik utviklingsarbeid skal lykkes. Nordahl beskriver i *modellheftet* at modellen også skal bidra til å utvikle et kollektiv som er endringsorientert og villig til å gjøre omveltninger for å lykkes (Nordahl, 2006).

Tom Tiller lanserte begrepet "Kenguruskolen" om 80-tallets mange reformer og en skole som hoppet fra den ene ideen til den andre (Tiller, 1990). Dette begrepet har blitt stående som et negativt uttrykk og kan for mange virke som et motargument for å drive skoleutvikling. LP-modellen ønsker å fremstå som en motpol til "Kenguruskolen". Ved å stille krav til de som deltar, ved at både kommune, skole og lærere må forplikte seg til å følge modellen systematisk i mist to år, skal modellen bidra til å skape en systematisk og varig endring ved skolene (Nordahl, 2006).

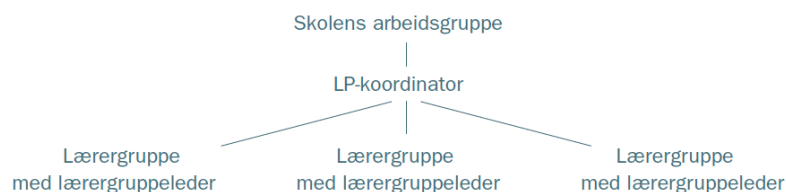
Thomas Nordahl beskriver LP-modellen som en systemteoretisk analysemodell, som bygger på senere tids forskning om læringsmiljøets betydning for elevs læringsutbytte og atferd. Modellen er ingen ferdig undervisningsmodell som kan fungere i et klasserom, men et redskap for å analysere de utfordringene som oppstår i en skolesituasjon. Analysen skal være til hjelp for å redusere de faktorene som utløser og opprettholder forhold som er uønsket i læringsmiljøet (Nordahl, 2006).

Analysemodellen er inndelt i åtte faser og to hoveddeler. De to hoveddelene består av en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Analysedelen bør være gjort før tiltaksdelen starter. Nordahl poengterer flere ganger at det er viktig at lærerne er lojale mot modellen og dens oppbygning.



Figur 2 Analysemodell for LP-modellen (Nordahl, 2006, s. 9)

På den enkelte skole deles organiseringen inn i tre ulike nivå. Øverst sitter skolens arbeidsgruppe som består av en fra ledelsen, LP-koordinator og en lærergruppeleder. Skolens arbeidsgruppe har ansvaret for fremdriften og å drøfte og ta tak i eventuelle problemer. Under skolens arbeidsgruppe finner man LP-koordinator. Denne koordinatoren har ansvaret med å koordinere lærergruppene og PP-tjenesten og skal fungere som en motivator for lærergruppeleder. Nederst finner man lærergruppene som består av fem til seks deltakere, hvor en av disse er lærergruppeleder. Denne lederen skal ikke ha noen andre lederoppgaver på skolen.

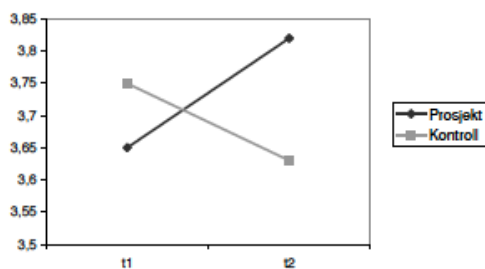


Figur 3: Organisering av LP-modellen på skolen (Nordahl, 2006, s. 33)

Alle som arbeider med LP-modellen skal ha opplæring. Dette foregår ved fire fagdager der alle skal delta. I tillegg er det egen opplæring for leder av lærergruppe og opplæring av de eksterne veilederne som i hovedsak kommer fra PP-tjenesten i kommunen. Selve arbeidet med modellen skal foregå med en til to timer hver 14. dag i lærergrupper der hver gruppe skal ha ekstern veiledning av PP-tjenesten minst to ganger hvert semester. Det blir lagt vekt på at disse lærergruppene ikke skal dannes ut fra etablerte grupper på skolen. Når lærergruppene kommer frem til tiltak, som skal prøves ut, skal dette ikke bygge på private oppfatninger og synsing, men baseres på forskningsbasert kunnskap. Når det blir enighet om et tiltak i lærergruppa, forplikter den enkelte lærer å gjennomføre tiltakene i praksis og presentere resultatene i etterkant (Nordahl, 2006).

1.3 Tidligere forskning på LP-modellen

Det har blitt skrevet flere rapporter, masteroppgaver og evalueringer angående LP-modellen og LP-arbeidet. Det er blant annet gitt ut tre evalueringer, en for 2006 til 2008 (Nordahl, Ottosen, & Sunnevåg, 2009), en for 2007 til 2009 (Sunnevåg & Aasen, 2010) og en for 2008 til 2010 (Aasen & Sjøby, 2011). Alle disse evalueringene er gjort av ulike ansatte ved Høgskolen i Hedmark på oppdrag fra Lillegården kompetansesenter, som har det operative ansvaret for arbeidet med modellen. Den første evalueringen er blant annet gjort av Thomas Nordahl som også har utviklet modellen. Thomas Nordahl har også gitt ut en NOVA-rapport om LP-modellen. Kort sagt kan man si at disse evalueringene har konkludert med at arbeidet med LP-modellen har gitt positive resultater og at skolene som har arbeidet med LP-modellen viser bedre resultater enn kontrollskolen. Det vises blant annet til at skoler som arbeider med LP-modellen har bedre elevprestasjoner enn andre skoler, der gjennomsnittskarakter i fagene norsk, matematikk, engelsk, natur- og miljøfag og samfunnsfag har en positiv utvikling på ungdomstrinnet, i motsetning til en negativ hos de andre skolene (Nordahl, 2005).



Figur 4: Gjennomsnittskarakter i fagene norsk, matematikk, engelsk, natur og miljøfag og samfunnsfag (Nordahl, 2005, s. 138)

I den tredje evalueringen av LP-modellen ”Vi ser at det funker” (Aasen & Søby, 2011), konkluderes det med at det er positive resultater når det kommer til lærerens opplevelse av nytteverdien av arbeidet, trivsel på skolen og at det er viktig å jobbe med dette for å oppnå generelle resultater på individnivå. Likevel kan de ikke vise til positive resultater eller endringer på LP-skolene fra pre- og posttesten de viser til (Aasen & Søby, 2011). De grunngir det med blant annet skolenes innsats i arbeidet.

Man må også stille seg spørsmålet knyttet til hvilke resultater man kan forvente seg i denne typen utviklingsprosjekter. I LP er det et forholdsvis høyt antall skoler som deltar, de har et relativt stort «eiansvar» for gjennomføringen av prosjektet på egen skole og det drives over lang tid. Flere av disse faktorene gjør at det kan bli vanskelig å oppnå gode resultater, derfor kan man kanskje heller ikke forvente at det er så lett å få store gjennomsnittseffekter. Men rapporten finner forskjeller mellom skoleslagene (Aasen & Søby, 2011).

Det er stor forskjell mellom barneskoler og ungdomsskoler når det kommer til prestasjonspress og tidspress. Dette kan blant annet komme av karakterkravet på ungdomsskolen. Dette kan også vise seg i interessen og kapasiteten av arbeidet med LP-modellen. Aasen og Søby viser til at det er klart mest motstand og utfordringer til LP-modellen på ungdomsskolen og at barneskolene gjennomgående har de beste resultatene av arbeidet (Aasen & Søby, 2011).

Selv om det er blitt gjennomført flere undersøkelser om LP-modellen, mener jeg at det likevel er relevant å ta utgangspunkt i denne modellen, da dette forskningsarbeidet retter seg mot sammenhenger mellom hvordan arbeidet er gjennomført og endring. Tidligere forskning innenfor LP-modellen har i større grad tatt for seg om det kan spores noen endring eller ikke og har ikke hatt det samme fokuset som dette forskningsarbeidet.

1.4 Oversikt over de ulike kapitlene i oppgaven

Etter innledningskapittelet, kommer teorikapitlet som tar for seg det teoretiske grunnlaget som spørreundersøkelsen bygger på. Teoridelen vil være firedele. Den første delen vil ta for seg styring av norsk skole de siste tiårene. Dette er ikke først og fremst viktig for arbeidet med innføringen av LP-modellen, men relevant da skolepolitikken i etterkrigsperioden har vært med på å forme norsk skole og vært en drivfaktor for skolens behov for ulike skoleutviklingsprosjekter. Videre vil den ta for seg perspektiver på endring. Dette handler om ulike synspunkt på hvordan endring bør foregå og hva som ligger til grunn for endringsarbeidet. Den tredje delen vil ta for seg Michael Fullan sine faser i utviklingsarbeid. Han er opptatt av at fasene ikke kan ses fraskilt fra hverandre, men at de kan være til nytte for å konkretisere viktige faktorer i utviklingsarbeidet. Den fjerde delen går i større grad inn på mer konkrete elementer som er viktige bidragsytere i et endringsarbeid. Også denne delen bygger på den kanadiske skoleutviklingsforskeren Michael Fullan. Kapittel tre tar for seg metoden og det metodiske grunnlaget for utarbeidelsen av spørreskjema, gjennomføringen, analysen og kvaliteten på forskningsarbeidet. Resultatene av forskningen vil bli presentert i kapittel fire. Her vil det bli presentert både deskriptive data og analyser av sammenhengene mellom de avhengige og uavhengige variablene. Til slutt vil resultatene bli drøftet opp mot teorien og det empiriske grunnlaget i kapittel fem.

Kapittel 2. Teori

For å kunne forstå et komplekst system, vil det være viktig å dele opp og studere de mindre elementene i dette systemet, samtidig som det hele ses og forstås i et helhetsperspektiv. I dette kapitlet vil jeg forsøke å presentere det teoretiske grunnlaget som forskningsarbeidet bygger på. For å se helhetsperspektivet, sammen med de mindre enkeltelementene, har jeg valgt å begynne i det brede og generelle, for så å snevre det inn utover i kapitlet.

2.1 Styring av norsk skole

De siste tiårene har skolen som institusjon og organisasjon vært gjennom store endringer både når det gjelder måten den styres på, hvem som har ansvar og hvilken frihet lærerne har i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

....i et historisk perspektiv, har måten skoler styres på i Norge i løpet av 20 år endret seg så grunnleggende at dørene til den skolen som fantes i 1986, er lukket for godt (Langfeldt, 2008, s. 41).

Pedagogikkprofessoren Gjert Langfeldt tar utgangspunkt i 1986 fordi staten i perioden før 1986 benyttet seg av detaljerte regelverk i form av rundskriv og stillingsinstruksjoner for å utjevne forskjeller, blant annet mellom skolene i by og på land. Foruten disse rundskrivene, som ble samlet i det som ble kalt "Håndbok for skolen", en bok som i 1983 bestod av tre bind med lover, forskrifter, instruksjoner og rundskriv, var de økonomiske styringsmidlene i form av øremerkede tilskudd og regulering et viktig styringsprinsipp. Denne styringsmåten bestod frem til det ble innført nytt inntektssystem for kommunene i 1986 (Langfeldt, 2008).

Det nye inntektssystemet i 1986 medførte en begrensning i statens innflytelse. Hovedprinsippet besto i det som kaltes "det finansielle ansvarsprinsippet". Dette gikk ut på at den som besluttet et vedtak også hadde ansvaret for å finansiere dette. I praksis betydde det at kommunen og ikke staten skulle bestemme hvordan pengene skulle disponeres, noe som medførte at kommunen selv kunne bestemme om de skulle bruke pengene på skole, gamlehjem, kulturhus, badeland eller innendørs fotballbane. Det nye inntektssystemet gjorde også at skolestyret, som kan spores tilbake til før 1837, ikke lenger var obligatorisk for kommunene. Skolestyret hadde hatt som oppgave å oversende saker som angikk skolen til kommunestyret, men nå når dette ikke lenger var obligatorisk og de aller fleste ble avvirket, måtte skolen i større grad konkurrere om midler med de andre områdene i kommunen

(Langfeldt, 2008). Som et resultat, eller svar på det nye inntektssystemer, etablerte staten en styringsordning som var tilpasset det nye systemet. I NOU 1989: 5 ”En bedre organisert stat” blir målstyring et generelt mål for statlig virksomhet og i St.meld. nr. 37 (1990-91) blir det gjort gjeldende for utdanningssektoren (Langfeldt, 2008; NOU 1989: 5; St.meld. nr. 37 (1990-91)).

Målstyring handler om at det settes mål og rammer for virksomheten, men det er få bestemmelser rundt hvordan man skal nå disse målene. Denne formen for styring gjør at skoleeier og rektors rolle har fått et nytt innhold med et større og bredere ansvar. Begrepet *accountability* er et internasjonalt uttrykk, som stadig får økende betydning for utdanningssektoren. Begrepet har ikke en enkel oversettelse til norsk, men det handler om å holdes til ansvar, eller å stille noen til ansvar (Langfeldt, 2008). Med dette menes at skoleeier må stå til ansvar hvis de resultatene og målene som er satt, ikke blir innfridd. Med et større ansvar til skoleeier og skolene om å nå de målene som blir satt i de nasjonale læreplanene, samtidig som det er et sterkt fokus på grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og matematikk, har det vokst frem et behov og marked for utviklingsarbeid på både skole- og kommunenivå (Langfeldt, 2008).

2.2 Systemarbeid

Eksempel på et slikt mål, eller krav til skoleeier fra statlig hold, er systemrettet arbeid. Systemperspektivet ble gjennom opplæringsloven gjort gjeldende for skolen fra 1999. Opplæringslovens § 5-6 andre ledd sier at PP-tjenesten skal hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling, slik at opplæringen kan legges bedre til rette for elever med særskilte behov (Opplæringslova, 1998). Denne loven medførte at PP-tjenesten ble vinklet bort fra et ensidig individfokus og i tillegg ha fokus på å hjelpe skolen systemrettet for å skape et bedre læringsmiljø. Argumentene for å vinkle fokuset bort fra enkeltindividet og til systemperspektivet var blant annet at effekten ble sett på som langt større, ved at flere elementer innenfor det samme system arbeidet for forbedring i motsetning til å arbeide inn mot ett enkeltindivid med utfordringer, slik PP-tjenesten tradisjonelt hadde arbeidet (Sørli, 2000). På denne måten arbeidet både PP-tjenesten og skolen sammen om å løse utfordringen, fremfor at PP-tjenesten ble sett på som en instans som skulle komme inn og rydde opp for skolen slik at de kunne videreføre sitt arbeid. Et slikt krav til systemrettet arbeid i skolen er ikke noe som bare blir bestemt og innført, det krever også kunnskap om systemarbeid og

organisasjonsutvikling. LP-modellen kan ses på som en måte å imøtekomme kravet om slikt arbeid i skolen, der flere instanser skal arbeide samme for å løse utfordringene (Bargel & Samuelsen, 2007).

Sett under ett kan man si at stikkordene nytt inntektssystem, mål og resultatstyring, accountability og internasjonale tester, til sammen har lagt grunnlaget for et marked for skoleutviklingsprogrammer i den norske skolen. Mange ulike utviklingsmodeller og utviklingsarbeid har de siste årene kommet inn i den norske skolen. LP-modellen, Steg for Steg og PALS er blant mange programmer som jobber for bedre læringsmiljø og som forsøker å få innpass i en ellers travel skolehverdag.

Som tema er skoleutvikling stort, og selv om det er skolen som organisasjon som skal endres, omhandler det også skolen som institusjon. Dette innebærer at det er et komplekst system som berøres når skolen som organisasjon skal gjøre endringer og ulike interessegrupper ønsker å påvirke og komme med innspill i endringsarbeidet. Som vi forstår omhandler skoleutvikling utallige elementer som både er observerbare, ikke observerbare, konkrete og diffuse. Dette innebærer at det er nødvendig med begrensninger når man skal bedrive forskning på dette området. Samtidig vil en for stor begrensning kunne være med på å undergrave kompleksiteten og helheten, slik at viktige faktorer uteblir. I dette forskningsarbeidet har det vært viktig å finne en balansegang mellom et komplekst system og en overkommelig mengde elementer, slik at forskningen blir mulig å gjennomføre som et mastergradsprosjekt, samtidig som det gir et troverdig bilde.

2.3 Perspektiver på endring i pedagogisk arbeid

Innenfor samfunnsvitenskap og pedagogikk er det ofte snakk om komplekse temaer, uten fasitsvar, der ulike perspektiver eller oppfattelser av ulike emner er en naturlig del av fagfeltet. Innenfor skoleutviklingsfeltet er det blant annet ulike perspektiver på hvordan skolen skal utvikle seg best mulig, hvor mye makt de lokale organene skal ha, hvordan ulike kulturer fremmer utvikling og hvilken ledelse som bidrar til bærekraftig utvikling. Denne besvarelsen vil ikke ha rom for en diskursanalyse der alle de ulike perspektivene blir trukket frem, men det vil være nyttig å vise til noen perspektiver som har vært viktig for dagens skoleutvikling.

School Effectiveness og School Improvement

I sin bok "Desentralisert skoleutvikling" bruker Gustav Karlsen begrepet skoleutvikling både deskriptivt og normativt (Karlsen, 1993). Den deskriptive måten å se på skoleutvikling handler om en historisk studie av hvordan skolen har utviklet seg og en beskrivelse av et lands skolehistorie. Det normative handler ikke om å beskrive hvordan skolen er, eller har utviklet seg. Dette brukes mer som et innovasjonsbegrep (Karlsen, 1993; Midthassel, 2003).

Når det skal gjennomføres et utviklingsarbeid på en skole, vil det være viktig at begrepet skoleutvikling for det meste blir brukt normativt. Det vil selvfølgelig også være viktig å ha kjennskap til utgangspunktet og tidligere utvikling, men først og fremst vil fokuset være rettet mot hvordan dette utviklingsarbeidet bør foregå på best mulig vis (Midthassel, 2003).

Skoleutvikling i et normativt perspektiv handler om hvordan skolen bør utvikles. Innenfor dette perspektivet skilles det mellom to ulike utgangspunkt eller fremgangsmåter for hvordan denne utviklingen kan foregå. Den første kalles for *School Effectiveness*. Denne retningen var en respons på mange forskere som mente det var elevenes sosioøkonomiske status som hadde betydning for suksess og at skolen ikke kunne gjøre noen forskjell for elevene. Flere internasjonale forskere var uenig i dette og kom frem til ulike elementer som kunne være med på å skape endring i skolen. De viktigste av disse elementene var fokus på resultat, likhet og fremgang. Med utgangspunkt i dette ble det satt i gang mange prosjekter på 80-tallet for å utvikle skolen, men få av dem lyktes. Grunnen til dette blir av mange forklart ut fra et feil fokus i *School Effectiveness*-tradisjonen (Fink & Stoll, 2005).

School Effectiveness er en tradisjon som er svært resultatorientert, der fokuset i stor grad er her-og-nå-orientert, med klare frister for når man kan måle fremgangen. Det er fokus på standardiserte prøver og IQ-tester og det kan det virke som om de har glemt, eller oversett viktige elementer som relasjoner, følelser og samhold i utviklingsprosessen. Tradisjonen har også blitt kritisert for å være lite opptatt av elementer i klasserommet, som læring og undervisning (Fink & Stoll, 2005).

Den andre tradisjonen kalles for *School Improvement*. Dette er en tradisjon som bygger på forskning fra utviklingsarbeid som feilet på 60- og 70-tallet. Tradisjonen har et større fokus på prosessen, der hele utviklingsarbeidet er en helhetlig prosess med en forståelse av ulike elementer i de tre fasene initiering, implementering og institusjonalisering, fremfor et ensidig

fokus på resultat. Det er også fokus på de ulike aktørenes involvering i prosessen, der de er opptatt av en *top-down, bottom up* tankegang. Dette er en tankegang der det overordnede systemet lager direktiver, mens de underordnede står for en faktiske endringsprosessen og hvordan denne foregår. *School Improvement*-tradisjonen er også opptatt av eierskapsfølelsen i en prosess og det påpekes viktigheten av at lærerne involveres i endringsprosessene (Fink & Stoll, 2005).

Ulike forskere kan sies å tilhøre ulike retninger. Forskere som Fullan, Senge, Hargreaves og Berg, som mye av denne oppgaven bygger på, kan sies å tilhøre *School Improvement*-tradisjonen. Alle disse er opptatt av prosessen og elementene i prosessen, fremfor selve målet og resultatet, når de forsker på hva som er viktig i et arbeid som fører til varig endring. For å illustrere dette, kan *25/75 regelen* fra Michael Fullan, være et godt bilde på hva denne tradisjonen vektlegger: "Twenty-five percent of the solution is having good ideas; 75% is figuring out how to get there in one local context after another" (Fullan, 2001, s. 191).

Kvantitativ metode og *School Effectiveness* blir sett på som beslektede elementer, der man kan sette skoleprestasjoner på den ene siden og metoder på den andre i en regresjonsligning. Selv om denne oppgaven bygger på en kvantitativt undersøkelse av arbeidet og endringer med LP-modellen, vil det være feil å si at dette vil gå innunder *School Effectiveness*-tradisjonen. Dette er en oppgave som bygger på en undersøkelse som også forsøker å ta for seg prosessen og kompleksiteten med elementer som relasjoner og samhold i arbeidet, og bygger på teoretikere fra *School Improvement*-tradisjonen. Kanskje vil det mest riktige være å plassere seg i en mellomposisjon, men med hovedvekten i *School Improvement*-tradisjonen.

Skolekultur – en lærende organisasjon

Fra 2006 ble Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) tatt i bruk. Dette var en læreplan som bygde på en rekke utdanningspolitiske dokumenter der begrepet "skoler som lærende organisasjoner" sto sentralt (Sivesind, Skedsmo, & Langfeldt, 2006, s. 158). Et av de kanskje mest sentrale dokumentene i forkant av LK06 var nettopp Stortingsmeldingen "Kultur for læring". Her påpekes blant annet, som navnet tilsier, viktigheten av å utvikle en skolekultur som er rettet mot utvikling og læring. "Skal vi lykkes, må evnen og lysten til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon" (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 3). Kultur for læring på skolen, blir i stor grad omtalt som *en lærende organisasjon*. Men hva ligger i dette begrepet? Knut Roald, som er en av artikkelforfatterne i boka "Utdanningsledelse" (Sivesind,

et al., 2006), påpeker i sin artikkel at de statlige dokumentene snakker mye om begrepet lærende organisasjoner, uten å snakke om hva som egentlig ligger i dette begrepet.

Peter M. Senge har blitt stående som sentral innenfor lærende organisasjoner og har definert begrepet lærende organisasjon som:

(...) organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge, 1991, s. 9).

For å utvikle en lærende organisasjon trekker han frem de fem viktige elementene personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemisk tenkning. Med *personlig mestring* menes evnen til å være visjonær samtidig som man er realistisk og vurderer hvilken utvikling vi ønsker, opp med de ressursene det krever. Det blir også vektlagt evnen til å se sammenhenger, fremfor å være opptatt av detaljer. *Mentale modeller* handler om de grunnleggende oppfatningene arbeidet bygger på. I en lærende organisasjon skal det utvikles nye mentale modeller gjennom felles drøfting og utprøving. Dette kan ses i sammen med de to neste elementene. *Felles visjon* handler om meninger fellesskapet står for, og med en felles visjon blir det utviklet høyere toleranse for nye utviklingsarbeid og utprøving. *Team-læring* handler om at grupper sammen skal reflektere seg frem til felles kunnskap og nye metoder gjennom dialog og samarbeid. *Systemisk tenking* tar for seg helheten, evnen til å kytte de andre elementene sammen, og å forstå sammenhenger og mønster, fremfor å bare se enkelte saksforhold (Senge, 1991). Selv om Senge deler inn i fem ulike elementer, er ikke dette elementer som kan virke skilt fra hverandre, men som et hjelpemiddel til å utvikle en kultur for læring i organisasjonen. Senge sine fem elementer i en lærende organisasjon, kan ses i nær sammenheng med begrepene skolekultur, aktørberedskap og profesjonell ledelse som blant annet Gunnar Berg snakker om.

Berg betegner kulturen på en skole som et abstrakt fenomen og noe som beskriver de dominerende normene, holdningene og handlingene på skolen. Eksempelvis sier den noe om de uformelle samtale på lærerværelse, arbeidsplaner, fellestid, møtepraksis og fag- og timefordeling på den enkelte skole. Elementer som dette, som sammen er med på å si noe om

skolekulturen, er i følge Gunnar Berg vesentlige premisser for virksomheten på den enkelte skole og utgjør en nøkkelfaktor i en skoleutviklingsprosess (Berg, 1999).

Når det snakkes om skolekulturen, kan man se på skolen som en enhet og finne dominerende normer, praksis og holdninger. Likevel er det hver enkelt aktør, på den enkelte skole, som er med på å fremme kulturen. Aktørberedskap handler om kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos de enkelte aktørene. På en skole kan dette for eksempel være lærere, elever, skoleleder, vaktmester og foreldre (Berg, 1999). Et viktig element i dette begrepet er at det ikke bare tar for seg aktørens handlinger, men også mottakelighet. Med dette som grunnlag kan Senge sin lærende organisasjon, og skolens evne til å være en lærende organisasjon, knyttes opp mot begrepene aktørberedskap og skolekultur.

Ledelse

I sitt framlegg av Tidsbruksutvalgets rapport i 2009, sa Kirsti Kolle Grøndahl at "Skolen trenger ledelse, ledelse, ledelse" da hun skulle understreke hva som var viktig for at tiden i skolen skal bli brukt mest effektivt (Aftenposten.no/NTB, 2009). Berg skiller skoleledere inn i de to hovedgruppene *den avgrenset profesjonelle skolelederen* og *den utvidet profesjonelle skolelederen*. Den første gruppen er skolelederen som blir betegnet som *fremst blant likemenn*. Dette er en leder som har kontroll over administrasjonen, men lar undervisningen være lærernes sak, den har autonomi ut fra regelsystemet og det administrative apparatet og kunnskapsbasen omhandler det administrative. *Den utvide profesjonelle skolelederen* er i større grad en virksomhetsansvarlig som utnytter det tilgjengelige handlingsrommet på elevens og pedagogens premisser. Den har autonomi innenfor de grenser som bestemmer omfanget av det tilgjengelige handlingsrommet og har en mer helhetlig kunnskapsbase der skolen også blir sett i et system- og samfunnsperspektiv (Berg, 1999, s. 190). Berg sin gruppering av ledere vil i praksis trolig ikke være så sort - hvitt, men det illustrerer et viktig element i ledelsens profesjonalitet og perspektiv på endring i skolen som organisasjon. En leder med en utvidet profesjonalitet har egenskaper som i større grad er med på å legge til rette for at skolen skal kunne utvikle seg og skape endring, fordi det er lederen som til syvende og sist er den som skal koordinere og stå for gjennomføringen av skoles daglige drift. Uten en leder som kan se virksomheten som en helhet, forstå de ansatte eller utnytte det tilgjengelige handlingsrommet man har som leder, vil det trolig være vanskelig å gjennomføre gode bærekraftige utviklingsarbeid og skape en lærende organisasjon.

I forlengelsen av ulike perspektiver som spiller inn på endringsprosessen, vil det være relevant å forsøke å finne hva som bidrar til endring. Den neste delen bygger i stor grad på Michael Fullan og hans forskning på skoleutvikling. Selv om han i hovedsak har sin forskning og erfaring fra Canada og USA, vil dette arbeidet også være relevant for norske forhold.

2.4 Faser i et utviklingsarbeid

Som nevnt i første kapittel deler Michael Fullan utviklingsarbeid inn i tre faser. Innføringen av en modell eller et utviklingsarbeid, tar som sagt for seg et komplekst felt med ulike interesser. For å systematisere implementeringen deler Michael Fullan inn i de tre fasene initiering, implementering og institusjonalisering. I et utviklingsarbeid vil det ikke være slik at det er klare skille mellom disse fasene, men som Fullan er opptatt av, er det viktig at visse elementer er på plass før man går videre i arbeidet for å oppnå positive resultater (Fullan, 2007).

Initieringsfasen er den første fasen i Fullan sin modell. I denne fasen gjør man undersøkelser for å finne ut om det er behov for å sette i gang et utviklingsarbeid. Det viktigste er å undersøke skolens ”readiness” eller ønske om endring. Uten et ønske om endring på den enkelte skole vil det være vanskelig å starte et utviklingsarbeid (Fullan, 2007). Likevel handler ikke initieringsfasen bare å undersøke ønske og behov for å starte opp. Det omhandler også å skape en forståelse for et behov. Trolig vil det ikke være slik at en skole går og ønsker et utviklingsprogram, men at opplæring og informasjon er med på å gi lærerne en forståelse og behov for utviklingsarbeidet. På denne måten blir det trolig en mer positiv innstilling enn om det ble igangsatt et utviklingsarbeid uten en slik fase som klargjør aktørene som blir berørt (Fullan, 2007).

Selv om det sjelden er slik at lærerne skriker etter å få begynne med et utviklingsmodell som tar mye tid og ressurser, er hvem som tar initiativet relevant med tanke på motivasjon og innstilling hos de ansatte. ”Kondomledelse” uttalte Petter Stordalen i en diskusjon der det ble hevdet at norske ledere måtte bruke mer makt og lede mer. *Du trer dine egne oppfatninger ned over hue på folk og dreper alt som er av bestøvning rundt i en organisasjon* (Ukeavisen, 2011). Fullan (2007) bruker begrepene top-down og bottom-up. Han er opptatt av at det ikke skal være en ensidig top-down-holdning hvor de ansatte føler at utviklingsarbeidet blir tredd nedover hodet på dem. Som leder vil det i denne fasen være viktig å finne en god balansegang

mellom et press på gode resultater utenfra, og grasrotas medbestemmelse med ønske om et slikt utviklingsarbeid innenfra.

Implementeringsfasen tar for seg selve innføringen av modellen, der den eksisterende praksisen skal endres eller ny praksis skal utvikles. Det er vanskelig å si hvor lang denne fasen vil være, da det vil være forskjeller mellom skolene, men Fullan (2007) estimerer denne fasen til å vare i to til tre år. På samme måten som i initieringsfasen, vil også behov- og forståelse for arbeidet være viktig. Implementering består av mange ulike faktorer og mye arbeid. Det går blant annet ofte mye tid til møter og opplæring, uten at lærerne nødvendigvis opplever en forskjell innenfor klasseledelse eller faglige prestasjoner. For at mangel på raske og synlige resultater ikke skal hindre utviklingsarbeidet, vil det i implementeringsfasen være viktig å legge vekt på skolekulturen. Det må jobbes for å utvikle en kultur der refleksjon, diskusjon og samarbeid mellom lærerne er en naturlig del av arbeidssituasjonen. Uten en kultur som er åpen for disse elementene, men heller består av aktører som ønsker å fortsette i sitt gamle spor og ikke ønsker innblanding fra andre, vil det være vanskelig å få til et varig utviklingsarbeid med gode resultater (Berg, 1999). Det viktigste med et slikt utviklingsarbeid er likevel at den utviklingen som har skjedd, eller de endringene arbeidet har medført, til slutt blir en naturlig del av det daglige arbeidet. Det er først på denne måten man kan si at utviklingsarbeidet har blitt institusjonalisert (Fullan, 2007).

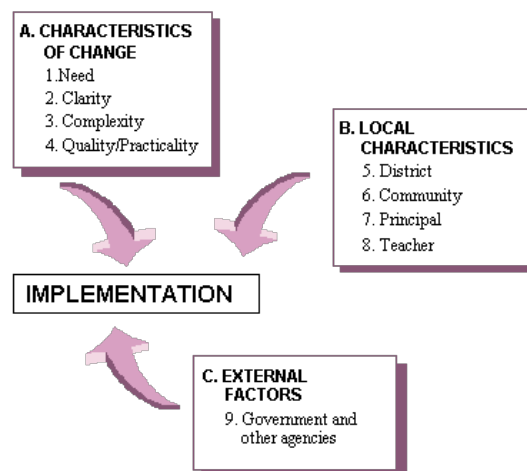
Institusjonaliseringsfasen er den tredje og siste fasen i Fullan sine faser i et utviklingsarbeid. Denne fasen handler om hvor vidt endringene arbeidet medfører er varige, eller om de blir borte når de eksterne faktorene og fokuset på utviklingsarbeidet faller bort. I stor grad kan institusjonaliseringsfasen ses som en videreføring av implementeringsfasen. Et arbeid med en modell som LP-modellen kan ikke bare avsluttes i den tro at rutinene og arbeidet fortsetter av seg selv. Et slikt arbeid trenger stadig fornying, tilpasning, evaluering og vedlikehold for at det skal føre til varige endringer (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2007). Likevel vil det være viktig å skille mellom implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen fordi institusjonaliseringsfasen ikke tar for seg et nytt utviklingsarbeid, men har fokus på å videreføre og tilpasse dette arbeidet best mulig, slik at arbeidet blir en naturlig del av lærernes hverdag (Fullan, 2007).

2.5 Hva bidrar til endring?

”Well, the hard work is done. We have the policy passed; now all you have to do is implement it” (Fullan, 2007, s. 84).

I sin bok *The new meaning of educational change* siterer Michael Fullan (2007) en tidligere viseminister i utdanning. Her blir implementeringsarbeidet sett på som noe enkelt av politikeren, men enkelt kan det ikke sies å være. Teknisk sett kan implementering av et utviklingsarbeid være enkelt. Fra et politisk standpunkt der de har en plan som er god og greit forståelig, kan utviklingsarbeid virke greit, men samtidig som det er enkelt, er det også sosialt komplekst (Fullan, 2007). Det er nettopp denne sosiale kompleksiteten som Fullan er opptatt av og det han vektlegger når han snakket om hva som bidrar til endring.

Han deler faktorene som påvirker implementeringen inn i tre elementer. Den første handler om egenskaper som bidrar til endring. Den andre gruppen handler om det lokale nivået og hvordan dette fungerer, mens det tredje tar for seg det statlige nivået. Hver av disse elementene har underkategorier som alle er viktige bidrag for endring.



Figur 5 Elementer som bidrar til endring

(Fullan, 2007, s. 87)

Behov

Det første som er med på å bidra til endring er behov. Det er ofte slik at lærerne ikke ser behov for store forandringer, og skolen er ofte overlesset med mer enn nok å bruke ressursene på, slik at nok et element inn kan være vanskelig å se poenget med. Et annet moment er at et behov kanskje ikke blir oppfattet før man begynner å arbeide med det, slik at behovet kan bli klarere etter hvert som arbeidet går. Med dette kan man se på behov som et viktig bidrag til

endring, men at det er enda viktigere å se dette når arbeidet har kommet i gang (Fullan, 2007). Likevel er det viktig å være klar over at forskning tilsier at det er signifikante sammenhenger mellom behov i tidlig implementeringsfase og resultatet (Huberman & Miles, 1984).

Klarhet

Hva som er målet og meningen med arbeidet er relevante elementer i en endringsprosess. Ofte er det slik at alle lærere eller aktører i et utviklingsprosjekt egentlig ikke er helt klar over hva utviklingsprosjektet innebærer. Fullan mener at uklarhet, diffuse og uspesifiserte mål er et stort problem i implementeringsarbeidet, fordi aktørene ikke forstår og vet hva utviklingsprosjektet betyr, og hva det skal bidra til i praksis. Som sagt er klarhet i hva arbeidet skal gå ut på en viktig faktor, men ofte kan denne klarheten være det Fullan betegner som falsk klarhet. Med dette menes at den oppfatningen man har ikke nødvendigvis er feil, men at den er forenklet. På denne måten er ikke aktøren klar over hele målet, intensjonen eller modellen som utviklingsarbeidet bygger på. Klarhet bidrar til endring og dette er noe som må vektlegges under hele prosessen med opplæring, veiledning og samtaler innenfor og mellom alle nivåene i utviklingsarbeidet (Fullan, 2007).

Kompleksitet

Systemteori er som nevnt et begrep som stadig blir brukt i skoleutvikling, og LP-modellen legger stor vekt på at de bygger på systemteori. Systemteori er en tenkemåte som blir brukt innen for flere områder, men det handler i bunn og grunn om å forstå den enkelte vitenskapen som et system der flere enkeltelementer påvirker hverandre (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Å måtte jobbe med endringer i et system gjør oppgaven mer kompleks enn om arbeidet var å endre et element som virket avskilt fra alt annet. Likevel fremhever Fullan kompleksiteten som et viktig bidrag til endring. Det er først når det er et helt system som endres at det virkelig kan bli de store endringene. Ofte er det lettere å endre små konkrete elementer. Eksempelvis kan man på en skole kanskje enkelt endre en lærers atferd opp mot en vanskelig elev, men dette vil trolig ha liten påvirkning av hvordan skolen generelt opptrer i samspill med vanskelige elever. Skal en hel skole endres, eller en hel kommune, er det nødvendig å tenke komplekst og få med alle elementene som spiller inn på dette endringsarbeidet. Uten en slik systemtenkning kan for eksempel aktører arbeide i motsatt retning og hindre at endring finner sted (Fullan, 2007).

Kvalitet

Kvaliteten på alle de tre foregående elementene er selvsagt viktig. Store og ambisiøse utviklingsprosjekter er stort sett satt i gang fra politisk hold og det skal ofte gå fort. Når det skal jobbes i et komplekst system med mange ulike elementer hvor alle aktørene skal oppleve klarhet og behov, vil hastverk kunne bidra til at kvaliteten ikke blir tilfredsstillende. Solide utviklingsprosjekter er noe som må bli til og foregå over tid, gjennom hardt arbeid. Med et kort tidsperspektiv i utviklingsarbeidet, vil tidslinjen mellom avgjørelsen om å starte med utviklingsarbeidet og selve oppstarten være så kort at det blir for liten tid til å bry seg om kvaliteten (Fullan, 2007). For å få til et utviklingsarbeid som skal føre til endring over tid, vil det derfor være viktig å tenke kvalitet med god informasjon til de ulike aktørene, fremfor hastighet.

Lokale forhold

Effektiv og betydningsfull endring i skolen, beror som sagt på at man må ta for seg et komplekst system. Dette innebærer blant annet at mange ulike lokale faktorer bidrar i endringsprosessen. På det lokale nivået finner man både kommune, rektor, lærer, foresatte og andre aktører med interesse for skolen. Først og fremst vil det være de tre første som har mest med selve utviklingsprosjektet, men også foreldre og andre med tilknytning til skolen vil spille en rolle. Det er her viktig at alle nivåene arbeider mot det samme målet. Selvsagt kan en enkelt lærer, team eller skole arbeide med endringer, men som nevnt, er det kompleksiteten og systemtenkningen som virkelig utgjør de store endringene (Fullan, 2007). Derfor vil et samlet lokalt nivå, som arbeider i samme retning, bidra til endring i et utviklingsarbeid. Forskning viser blant annet at rektor har stor innflytelse og kan bidra sterkt til endring, men at rektor i liten grad utnytter sin rolle i utviklingsarbeidet (Fullan, 2007). Naturlig nok har noen skoler lettere for endring enn andre og det viser seg at det er stor forskjell i endringskulturen blant lærerne på ulike skoler. Siden interaksjonen mellom ansatte i et kollegium påvirker holdninger og oppfatninger, vil relasjoner og kulturen mellom lærerne være et viktig element i endringsprosessen.

Eksterne faktorer

Det er ikke uvanlig å oppleve at det er stor forskjell mellom de sentrale myndighetene som utarbeider politikken og de lokale som skal sette politikken ut i live. Kvaliteten på samarbeidet mellom disse ulike nivåene er også med på å skape endring. Uten en felles

forståelse og ikke minst et godt forhold mellom departementer, ministere, kommunene, skoleadministrasjon, skoleledere og lærere, vil endringsarbeidet være vanskelig. Problemet i relasjonene mellom de ulike nivåene er ofte det å se mening, spesielt gjelder dette kanskje ovenfra og ned, slik politikk og bestemmelser ofte blir til. Likevel har statlige myndigheter i økende grad blitt opptatt av vanskeligheten ved implementeringsarbeid og har i større og større grad vært opptatt av å tildele ressurser for å utvikle gode metoder, eller praksiser, for å best mulig drive implementeringsarbeid som fører til endring (Fullan, 2007).

2.6 Oversikt over variablene i spørreskjemaet

På grunnlag av teorien som har blitt presentert, ble det laget fjorten uavhengige variabler og to avhengige variabler som ble undersøkt i spørreundersøkelsen. De ulike variablene blir presentert under.

- 1) *Initiativ*: Top-down og bottom-up er to begreper som er sentrale når det gjelder samarbeidet mellom ledelse og ansatte. Mens top-down handler om at initiativet til utvikling kommer ovenfra, handler bottom-up om at dette initiativet kommer nedenfra på grunnlag av at de ansatte føler et behov og ønske om forandring (Fullan, 2007). Initiativet til å starte opp med LP-modellen kan komme fra både skoleeier, skoleledelse og de ansatte. Lillegården kompetansesenter beskriver det slik at det beste er at initiativet kommer fra personalet, da dette i større grad vil skape et eierforhold og følelse av forpliktelse hos personalet (Jahnsen & Nordahl, 2010).
- 2) *Medbestemmelse*: Det skilles mellom initiativ og medbestemmelse, da medbestemmelse hos de ansatte vil være aktuelt uansett hvor initiativet kommer fra. Medbestemmelse handler om at de ansatte får være med på å bestemme over sin egen arbeidssituasjon. Medbestemmelse hos lærerne gjør at lærerne deltar mer aktivt i utviklingsarbeidet. For at medbestemmelse skal være til stede, vil det også være viktig at arbeidet organiseres slik at lærerne kan involvere seg og få innflytelse (Fullan 1991).
- 3) *Skolens behov*: behov trenger ikke nødvendigvis å være personlig. Undersøkelsen vil dele behov opp i personlig behov og skolens behov. Det trenger ikke å være slik at en lærer føler at den personlig har behov for å gjennomføre et slik utviklingsprosjekt, selv om den mener det er riktig og viktig for skolen som helhet.

- 4) *Informasjon*: En viktig del av initieringsfasen er å bli kjent med utviklingsarbeidet. For å få en helhetlig forståelse av intensjonen, arbeidsmåter og hva som kreves, vil god informasjon spille inn på det videre arbeidet med modellen (Fullan, 2007).
- 5) *Opplæring*: Opplæring er viktig for å skape trygghet og fremme behov for utviklingsarbeidet (Fullan, 2007). Opplæringen kan være i selve arbeidsmåten LP-modellen legger opp til, hvordan gruppene skal fungere best mulig og hvordan mer teoretisk pedagogisk opplæring kan gi en større sikkerhet. Det er Lillegården kompetansesenter som står for opplæringen med kursdager under hele utviklingsperioden.
- 6) *Veiledning*: Det skilles mellom veiledning og opplæring. Dette fordi det er Lillegården kompetansesenter som har ansvaret for opplæringen, mens det er PP-tjenesten i den enkelte kommune som skal veilede i de ulike lærergruppene. Det skilles mellom disse begrepene fordi dette trolig vil hjelpe informantene i å svare på spørreskjemaet.
- 7) *Tidsbruk*: Tidsbruken er kanskje noe av det lærerne er mest opptatt av når det er snakk om å delta på slike skoleutviklingsprosjekt. Mange lærere opplever at tiden ikke strekker til og at formelle og praktiske elementer som skal ordnes, går utover å forberede god undervisning. Det vil derfor være avgjørende at det blir satt av tid og tidspunkter for å fremme klarhet i hvordan arbeidet skal organiseres (Fullan, 2007).
- 8) *Vedlikehold*: For at utviklingsarbeidet skal ha fremdrift og bli opprettholdt, vil det være viktig med det som har blitt definert som vedlikehold. Vedlikehold handler om handlinger eller tiltak som gjør at utviklingsarbeidet blir opprettholdt. Lærere slutter og nye kommer til, andre opplever kanskje at de blir tomme og har lite å bidra med. Det vil derfor være viktig med kompetanseheving for både nye og gamle lærere for at utviklingsarbeidet kan drives fremover og bli institusjonalisert (Jahnsen, et al., 2007).
- 9) *Evaluering*: Nøkkelen til varig endring ligger blant annet i evalueringen. For at utviklingsarbeidet skal skape endring, vil det være viktig å ha et forum der lærerne kan komme med sine synspunkter, frustrasjoner og erfaringer. Uten en slik mulighet kan negative elementer ligge å ulme og virke som en bremsekloss i utviklingsarbeidet (Jahnsen & Nordahl, 2010).

- 10) *Mine behov*: Utviklingsarbeid i skolen er noe som til tider kan være krevende og arbeidsomt. For lærere i en allerede travel hverdag kan det for mange føles som en ekstra byrde å arbeide med utvikling. For at lærerne skal engasjere seg i et utviklingsarbeid, vil det være helt nødvendig at de føler et behov for forandring og ser mening i det arbeidet de legger ned i utviklingsprosjektet. Et vedtak om å gjennomføre et utviklingsarbeid, vil i seg selv føre til liten endring. Hvis ikke utviklingsarbeidet tas på alvor av de involverte, vil det være liten hjelp i hvilke bestemmelser som er gjort (Midthassel, 2002)). Derfor blir behov karakterisert som et viktig element i et skolebasert utviklingsarbeid (Fullan, 2007).
- 11) *Passer LP-modellen for deg?* Hver enkelt lærer har sin egen aktørberedskap (Berg, 1999). Denne aktørberedskapen vil trolig legge føringer på hvordan den enkelte lærer oppfatter LP-modellen, både med tanke på egen undervisning og slik han ønsker å virke i skolen. Det vil derfor være grunn til å tro at om lærerne oppfatter at modellen passer for dem eller ikke, vil påvirke hvor stor grad av endring de oppfatter at arbeidet har medført (Berg, 1999).
- 12) *Din deltakelse*: Deltakelse og involvering vil være viktig for utfallet av LP-arbeidet (Jahnsen & Nordahl, 2010). Det vil derfor være relevant å undersøke hvordan lærerne oppfatter sin deltakelse for å se om det er noen sammenheng mellom deltakelse og hvor aktive lærerne er og om de oppfatter at arbeidet med modellen bidrar til endring.
- 13) *Ledelsen ved skolen*: Kan ledelsen betraktes som en utvidet profesjonell ledelse, eller bryr de seg mest om det administrative? En ledelse som er opptatt av pedagogisk utvikling med en helhetlig og systematisk forståelse som legger til rette for utviklingsarbeidet, er viktig for å drive skoleutvikling og er derfor relevant med tanke på endring i et utviklingsarbeid (Berg, 1999).
- 14) *Utviklingsorientering*: Utviklingsorientering handler om kulturen på skolen. Som Berg sier omhandler skolekulturen hvordan de ansatte snakker sammen, tar opp problemer, støtter hverandre i arbeidet og et utall synlige og usynlige fenomener. For å forsøke å danne et bilde av kulturen, ble dette en egen variabel. Det ble sett på som vanskelig å danne seg et bilde av kulturen har vært og det ble istedenfor undersøkt i hvilken grad lærerne oppfatter utviklingsorienteringen på det tidspunktet de skulle svare. Dette medfører at denne variabelen bare blir brukt deskriptivt, da den ikke kan si noe om bidrag til endring.

15) *Endring på skolenivå:* Som vist i presentasjonen av LP-modellen, skal modellen bidra til å skape et miljø for utvikling der lærerne er endringsorienterte og villige til å gjøre omveltninger for å lykkes. Dette er også i tråd med hva Gunnar Berg (2007) sier om en skolekultur som må være til stede ved et slikt endringsarbeid. ”Endring på skolenivå” tar utgangspunkt i dette og ønsker å måle i hvilken grad arbeidet med LP-modellen har vært med på å forme en slik skolekultur som den har som siktemål å utvikle.

16) *Endring på lærernivå:* Mens ”Endring på skolenivå” tar for seg skolekulturen og hvilke endringer som har skjedd der, tar denne variabelen i større grad for seg enkeltlæreren og dens endringer. Variabelen tar for seg utvikling hos læreren når det kommer til interesse og ønske om å utvikle seg, samtidig som den omhandler endring på det mer praktiske nivået i klasserommet. Det å være lærer innebærer et mangfold av oppgaver, og det vil være vanskelig å ta for seg endring ved alle elementer innenfor lærergjeringen. Ved å gjøre det på denne måten mener jeg det vil være mulig å skape et bilde av hvordan arbeidet med LP-modellen har bidratt til endring hos lærerne.

Som vist i første kapittel, er hovedproblemstillingen ute etter å finne hvilke faktorer i arbeidet med LP-modellen som har vært av betydning for endring. For å undersøke dette er det videre to underproblemstillinger som tar for seg endring på skole- og lærernivå. De to siste variablene som er presentert over gjenspeiler disse delproblemstillingene og vil fungere som avhengige variabler i analysearbeidet. De resterende fjorten variablene blir betegnet som uavhengige variabler og undersøker hvordan lærerne har oppfattet de ulike faktorene i utviklingsarbeidet.

Kapittel 3. Metode

I samfunnsvitenskapelig forskning skilles det tradisjonelt mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Den kvalitative metoden har sitt grunnlag i den hermeneutiske tradisjonen. Her er det vesentlige å *forstå eller fortolke en handling knyttet til en hensikt, en intensjon en plan, et prosjekt hos den handlende* (Ringdal, 2007, s. 167-188). Gjennom en nær kontakt mellom forsker og forskningsfeltet, kan forskeren drøfte, tolke og prøve å forstå ulike handlinger. En slik metode stiller krav til forskeren med hensyn til både metodiske og etiske utfordringer som forskeren må være bevist på i fortolkningsprosessen (Thagaard, 2009). En slik tilstedeværelse ved forskningsfeltet kan sies å være en kontrast til kvantitativ metode, der forskeren i større grad befinner seg utenfor forskningsfeltet og studerer fenomener som kan måles, fortolkes og beskrives i kvantitative størrelser (Gall, Gall, & Borg, 2007).

Når man skal velge metode, må denne sees i sammenheng med problemstillingen og ikke minst hensikten med forskningen. Er hensikten å undersøke og forstå et enkelt fenomen vil trolig kvalitativ metode være mest egnet. Er derimot målet å kunne se sammenhenger mellom ulike elementer med en viss grad av sikkerhet, eller å generalisere innenfor store grupper, vil kanskje kvantitativ metode være den beste.

Dette forskningsarbeidet benytter seg av kvantitativ metode fordi det ønsker å se på ulike faktorer som bidrar til endring i LP-modellen som et skoleutviklingsarbeid, samtidig som det ønsker å kunne generalisere til skoler. Selvfølgelig kunne arbeidet med LP-modellen også blitt forsket på ved hjelp av kvalitativ metode, men da ville fokuset måtte blitt endret. Via eksempelvis intervju eller observasjon av to eller tre personer, kan det ikke generaliseres sammenhenger mellom ulike faktorer og endring på for eksempel skole eller lærernivå, på samme måte som i en kvantitativ undersøkelse.

Innenfor kvantitativ metode er det flere ulike design. I praktiske sammenhenger er det ikke slik at man slavisk følger et design, men at to eller flere kan overlape hverandre på ulike områder. Man skiller ofte mellom tverrsnittdesign og langsgående design. Mens man med et langsgående design kan gjøre den samme undersøkelsen flere ganger for å undersøke endringer og stabilitet over tid, vil man med en tverrsnittsundersøkelse undersøke forholdene i nåtid, slik man ofte gjør med spørreundersøkelser eller survey (Ringdal, 2007). Selv om denne undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av survey, eller spørreskjema, vil det ikke

være riktig å si at undersøkelsen tar for seg forhold i nåtid, da den også ønsker å få frem oppfattelse i forkant og under arbeidet med LP-modellen. På grunnlag av dette kan man si at forskningsdesignet er et retrospektivt tidsdesign, noe som innebærer at informantene må tenke tilbake i tid. Et slikt design der informantene må se tilbake for å kunne besvare spørsmålene, kan i seg selv være problematisk da informantene kan glemme og, videre arbeid kan gi nye perspektiver på fortiden (Ringdal, 2007). Likevel ble dette sett på som en god måte å gjøre det på, så lenge undersøkelsen ble lagt til rette for dette. For å legge til rette for dette, er spørreskjemaet delt inn i klare tematiske områder, der informanten må tenke tilbake på temaet og tidspunktet for å besvare spørsmålene.

3.1 Konstruksjon av instrument

Spørreskjemaet i denne undersøkelsen (vedlegg 1) er utarbeidet ved hjelp av ulike teoretikere og ulike teorier. I tillegg er noen av indikatorene hentet fra undersøkelsen ”Evaluering av Reform 97” gjort av veileder Gunn Imsen (Imsen, 2003). På denne måten har spørreskjemaet blitt satt sammen slik at ulike elementer i skoleutvikling er dekket, samt spørsmål som handler om hvilke endringer dette skoleutviklingsarbeidet har medført. Et viktig mål i utformingen av spørreskjemaet var at spørsmålene skulle være lette å svare på for informanten. På grunnlag av dette har det vært fokusert mye på å lage så korte, konkrete og forståelige spørsmål som mulig.

Innledningsvis bestod spørreskjemaet av bakgrunnsinformasjon om informanten. Denne informasjonen bestod av grupperingsvariabler som skole, kjønn, aldersgruppe, erfaring og utdanning. Etter bakgrunnsvariablene kom spørsmål om hvem som tok initiativ til utviklingsarbeidet. Dette var en variabel det var vanskelig å utforme som et kontinuerlig sammensatt mål med det eksterne på den ene enden og det lokale på andre. Til slutt ble det valgt å gå for en indikator med ulike skårer for de ulike aktørene med en skala fra 1 til 6, fremfor et sammensatt mål med flere indikatorer.

Initiativ

- | | | | | | | |
|---|------------------------------|--------------------------|---|-------------------------------------|--------------------------|---|
| 1. Hvem tok <i>i hovedsak</i> initiativ til å starte med LP-modellen ved din skole? ⇒ | Skoleeier..... | <input type="checkbox"/> | 1 | Skoleeier, rektor og personalet ... | <input type="checkbox"/> | 4 |
| | Skoleeier og rektor sammen.. | <input type="checkbox"/> | 2 | Rektor og personalet sammen.... | <input type="checkbox"/> | 5 |
| | Rektor ved skolen..... | <input type="checkbox"/> | 3 | Personalet ved skolen..... | <input type="checkbox"/> | 6 |

Figur 6 Initiativindikator fra spørreskjemaet

Videre besto skjemaet av ulike utsagn som informanten skulle besvare på en likert-skala fra 1 til 6 med ”Stemmer ikke” og ”Stemmer helt” i hver ende av skalaen. Denne delen av spørreskjemaet besto av de seksten variablene som ble presentert i teoridelen. Av disse seksten var fjorten av dem uavhengige variabler og to var avhengige variabler. Avslutningsvis bestod spørreskjemaet av en nominalvariabel med ”ja” eller ”nei” til spørsmålet ”Ønsker du å fortsette med LP-modellen?”.

Målenivå

Variabler blir målt med ulik presisjon, noe som avgjør hvilket målenivå de befinner seg på. Det er vanlig å skille mellom de fire målenivåene: nominal-, ordinal-, intervall- og forholdstallsnivå. Nominalnivået kategoriserer bare gjensidige utelukkende grupper som ikke kan rangordnes, for eksempel kjønn, etnisitet og nasjonalitet. Ordinalnivået betegner målinger der det er meningsfullt å rangordne verdiene, men at avstanden mellom verdiene ikke blir lik slik som ”aldri” og ”ofte”. Disse to nivåene kalles for kategorivariabler. De to neste målenivåene er kontinuerlige variabler. Med dette menes at verdiene er tall og ikke bare koder, slik at avstanden mellom verdiene blir lik. Forskjellen på intervall- og forholdstallsnivå er at på forholdstallsnivå er det et absolutt nullpunkt som for eksempel ved mål av inntekt. Begrunnelsen for å dele inn i disse målenivåene er at man må skille mellom hvilke matematiske operasjoner som er tillatt. Hvis man eksempelvis skal regne gjennomsnitt, gir dette først mening når det er der mål på intervall- og forholdstallsnivå (Ringdal, 2007). Utenom bakgrunsspørsmålene og om de ønsker å fortsette med LP-modellen, er alle indikatorene målt med likert-skala fra 1 til 6. Når skjemaet består av indikatorer som skal rangeres fra 1 til 6 vil det kanskje være vanskelig å ubetinget si at 4 er dobbelt så bra som 2. Likevel er det vanlig at indikatorer som denne undersøkelsen bygger på, blir brukt med statistiske analyser som krever intervallnivå (Ringdal, 2007).

3.2 Utvalg og gjennomføring

Et sentralt spørsmål innenfor kvantitativ forskning er generalisering, det å trekke slutninger fra et utvalg til en populasjon. LP-modellen er en modell som over to hundre skoler i Norge arbeider eller har arbeidet etter. Samtidig har modellen også fått stor utbredelse i Danmark. Når det er snakk om at noe er generaliserbart er det viktig med et stort nok antall informanter, men det er først og fremst viktig hvordan utvalget er trukket. Som mastergradsstudent har det ikke vært mulig å gjennomføre en tilfeldig trekking av utvalget. For å få et tilstrekkelig antall

informanter, består utvalget av et bekvemmelighetsutvalg av skoler som har svart ja til å gjennomføre undersøkelsen.

Utvalget besto av 7 skoler med til sammen 140 lærere og annet pedagogisk personale som arbeidet med LP-modellen. Av disse har 86 svart, noe som utgjør en svarprosent på 61. Fra en av skolene var det bare fire informanter, noe som utgjorde en svarprosent på 6,25. En så lav svarprosent gjør at det vil være vanskelig å bruke denne informasjonen på skolenivå, men disse er tatt med fordi de ulike analysene tar for seg hele utvalget. En av skolene som takket ja til å delta leverte ikke tilbake spørreskjemaene, til tross for at det ble purret flere ganger. Dette har medført at utvalget består av 6 skoler, fire ungdomsskoler og to barneskoler med til sammen 120 lærere. Dette gir en svarprosenten på 72 prosent. Fire av skolene er ungdomsskoler, mens to er barneskoler.

Som vist i e-postene i vedlegg 2, tok jeg allerede våren 2010 kontakt med en av kommunene som deltar i undersøkelsen for å finne ut om de arbeidet med et skoleutviklingsprosjekt som kunne være relevant i forbindelse med mitt mastergradsprosjekt. Kommunen ga god respons og mye informasjon om LP-modellen, som var kommunens satsningsområde på ungdomstrinnet. Det ble videreformidlet kontakt med en av rektorene som arbeidet med modellen. Etter møte med denne rektoren, ble det bestemt at det skulle gjennomføres en kvantitativ studie av arbeidet med LP-modellen. For å få et godt datagrunnlag å bygge analysene på, ble det tatt kontakt med flere LP-skoler over hele Norge, men bare syv takket ja til å delta i undersøkelsen. Alle disse skolene kom fra to nabokommuner på Østlandet som hadde fulgt mye av den samme opplæringen. Kontakten med disse skolene ligger som vedlegg nummer 2.

For å sikre en så god svarprosent som mulig, ble det bestemt at undersøkelsen skulle gjennomføres i papirversjon som ble delt ut på de ulike skolene. Et alternativ kunne vært å sende ut skjemaet elektronisk, men dette ble sett på som en risiko med tanke på svarprosent. Jeg reiste ut til skolene og leverte spørreskjemaene som skolene sendte tilbake. Skolene gjennomførte besvarelsen noe ulikt, da noen satte av fellestid for gjennomføringen, mens andre bare oppfordret lærerne til å svare. Hvilken måte skolene valgte å gjennomføre undersøkelsen på, viser seg å ha stor betydning for svarprosenten. Skolene som gjennomførte undersøkelsen i LP-tid eller annet avsatt tid, hadde betydelig større svarprosent enn de som ikke gjorde dette. Sett i ettertid burde det muligens ha vært mer fokus på å få rektorene til å

sette av tid til besvarelsen. Samtidig er tid og tidspress en utfordring som stadig dukker opp, og for de skolene som takket ja til å delta var det vanskelig å stille krav til hvordan de skulle sette av tid til gjennomføringen.

3.3 Etiske betraktninger

I dette prosjekter ble det ikke stilt personlige spørsmål som vil være etisk problematiske. Det ble også opplyst om at det var frivillig å delta i undersøkelsen. I samarbeid med min veileder, som har vært i kontakt med NSD, har vi funnet ut at prosjektet er i samsvar med de etiske retningslinjene som Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste er ansvarlig for å etterfølge.

3.4 Kvalitet

Det finnes tre slags løgn: løgn, forbannet løgn og statistikk (Mark Twain). Mark Twain sitt utsagn sier noe om troverdigheten til statistikk som metode. Statistikk kan brukes til å forutse og forklare, men det kan også brukes med en intensjon der statistikken er et verktøy for å nå sine mål. Metodisk vil det være en forutsetning at statistikken ikke blir brukt som et verktøy til å fremme bestemte meninger, holdninger eller oppfatninger, men at statistikken er uavhengig og bygger på god og troverdig forskning. Innenfor kvaliteten på kvantitativ forskning er begrepene validitet og reliabilitet ikke til å komme utenom. Kort sagt kan man si at begrepene består av krav for god forskning. Oppgaven som forsker, innenfor kvantitativ metode, vil være å utvikle et spørreskjema og gjennomføre analysene med høy grad av reliabilitet og validitet. Spesielt viktig blir dette når man selv skal utarbeide et spørreskjema og gjennomføre en undersøkelse som ikke har blitt utført tidligere.

Validitet

Innenfor validitet skilles det ofte mellom begrepsvaliditet, ytre validitet, indre validitet og statistisk validitet (Kleven, 2008). *Begrepsvaliditeten* handler om de spørsmålene som stilles virkelig måler det teoretiske grunnlaget eller begrepet du ønsker å måle. Den *ytre validiteten* handler om generaliserbarhet, altså om utvalget er trukket slik at det kan representere populasjonen. *Indre validitet* handler om betraktninger av hvorfor resultatene har blitt som de har blitt. Den fjerde formen for validitet er *statistisk validitet*. Dette handler om de statistiske resultatene kan si noe om sammenhenger mellom de ulike fenomenene (Kleven, 2008).

I forbindelse med utarbeidelsen av spørreskjema, vil det viktigste være å sikre begrepsvaliditeten. Er spørsmålene (indikatorene) som stilles og de sammensatte målene (skalaene) i takt med det teoretiske grunnlaget det bygger på? Utenom det å være bevisst og bygge spørreskjemaet på det teoretiske grunnlaget, vil en måte å gjøre dette på være å gjennomføre en pilotundersøkelse. På denne måten kan man luke ut og rette opp de indikatorene som ikke er gode nok, eller fordeler seg annerledes enn forventet. Det å gjennomføre en slik test krever for det første at man har tid til å sende ut og hente inn igjen skjema før man starter selve undersøkelsen og for det andre at man har noen å teste det ut på. I dette forskningsarbeidet var både tid og informanter en utfordring som gjorde at det ikke var realistisk å gjennomføre en pilotundersøkelse med et utvalg som kan være representativt for prosjektets egentlige utvalg. Likevel ble spørreskjemaet testet på 3 lærere som arbeider på ulike LP-skoler. Ved hjelp av disse testene, ble det gitt tilbakemelding på ulike elementer i spørreskjema, slik at dårlige indikatorer ble luket ut eller omformulert. En annen måte å bedre begrepsvaliditeten på er å teste hvert sammensatte mål med flere indikatorer enn det som egentlig er nødvendig. Ved å bruke kanskje to til tre ekstra, vil det være mulig å luke ut de indikatorene som skiller seg ut og ikke tester det man egentlig ønsker å teste. På denne måten styrkes validiteten til de sammensatte målene. I denne undersøkelsen var det samtidig viktig at undersøkelsen ikke ble for lang, da lærerne som skal besvare spørsmålene er i et stadig tidspress og sjelden har avsatt tid til slikt arbeid. Det ble derfor i flere tilfeller en avveining mellom hvor mange spørsmål hver variabel skulle ha og hvor langt skjemaet skulle være.

Generalisering og ytre validitet er først og fremst et spørsmål om trekking av utvalget. I mitt tilfelle var det ikke en trekning eller et utvalg som tilsier at undersøkelsen kan generaliseres til alle skoler som arbeidet med LP-modellen uten drøftinger eller forutsetninger, men et bekvemmelighetsutvalg av de skolene som sa ja til å delta. Likevel tar undersøkelsen utgangspunkt i alle skoler som arbeidet med LP-modellen som populasjonen til utvalget, slik at tendensene i utvalget trolig også finnes i populasjonen.

Indre validitet handler som sagt om betraktninger om hvorfor resultatene er blitt som de er blitt. Når det gjelder mine resultater vil det selvfølgelig være metodiske elementer som kan ha vært med på å forme svarene. Informantene måttet blant annet tenke tilbake i tid. På grunn av dette kan elementer som har kommet etter dette tidspunktet vært med på å påvirke svarene. For eksempel kan nylige negative opplevelser ha vært med på å gi et mer negativt svar enn det inntrykket i utgangspunktet var, samtidig som en større forståelse etter hver har bidratt til

et mer positivt inntrykk. For å sikre at elementer i etterkant ikke skulle påvirke svarene i for stor grad, var det viktig med klare og enkle spørsmål og klare kategorier som informanten kunne støtte seg til. Det kan også tenkes at det er de som er mest positive til LP-modellen som også har vært mest positive til å svare på undersøkelsen. På en annen side kan det også tenkes at det er de som er mest negative som har størst behov for å fremme sin mening.

Statistisk validitet omhandler grunnlaget for å trekke de konklusjonene som trekkes. Mer presist kan man si at det tar for seg i hvilken grad man kan trekke de konklusjonene som trekkes. Viktige elementer innenfor den statistiske validiteten er det å velge riktig framgangsmåte og metode når datamaterialet skal analyseres. Dette gjelder både hvordan de sammensatte målene blir dannet og hvordan de blir analysert.

Faktoranalyse

Ulike indikatorer danner et sammensatt mål, men hvordan testes de sammensatte målene? I spørreskjemaet ble det delt inn i ulike kategorier som var til hjelp for å utarbeide skjemaet og for informantene når de skulle tenke tilbake i tid. Disse kategoriene var utarbeidet slik at de ulike indikatorene hørte sammen med et sammensatt mål eller en skala. Likevel er det ikke slik at de ulike indikatorene alltid fordeler seg slik man forventer, da noen kanskje er stilt på en slik måte at de ikke blir forstått helt slik intensjonen var. Eller at de egentlig handler om noe annet enn det resten av indikatorene tar for seg. For å teste hvordan indikatorene fordeler seg kan faktoranalyse benyttes. Innenfor faktoranalyse skilles det mellom eksplorerende og bekreftende faktoranalyse. Den eksplorerende faktoranalysen vil med utgangspunkt i korrelasjonen mellom variablene finne et antall dimensjoner i datasettet. På denne måten hjelper metoden oss å se om et datasett består av en eller flere dimensjoner. Den bekreftende faktoranalysen tar i motsetning til den eksplorerende utgangspunkt i et bestemt antall dimensjoner og undersøker om datasettet stemmer med modellen (Ringdal, 2007).

Etter å ha gjennomført eksplorerende faktoranalyse, metoden dataprogrammet SPSS benytter, av de ulike uavhengige variablene, viste det seg at de ulike spørsmålene korrelerte noe annerledes enn de fjorten uavhengige variablene som undersøkelsen hadde i utgangspunktet. Likevel var dette som forventet da en slik faktoranalyse krever et relativt stort antall informanter. Det er ingen fasitsvar på hvor mange informanter det bør være for å kunne gjennomføre en slik faktoranalyse, men et estimat kan være at et utvalg på 50 til 100 respondenter gir dårlig faktorløsning, 200 grei faktorløsning, mens 300 til 500 gir god

faktorløsning (Eikemo & Clausen, 2011). Ettersom datamaterialet besto av bare 86 informanter, var ikke dette et godt grunnlag for å gjennomføre en slik faktoranalyse og inndelingen fra spørreskjemaet ble benyttet.

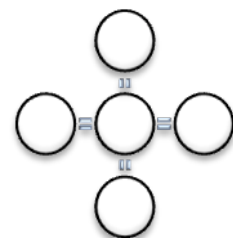
Reliabilitet

Mens validitet handler om gyldighet og om man faktisk måler det man ønsker å måle, handler reliabilitet om pålitelighet. Med pålitelighet menes at et spørsmål måler det samme hvis det stilles under like forhold. Metodisk sett handler reliabilitet om intern konsistens i skalaene. Dette betyr at de ulike utsagnene i de forskjellige skalaene korrelerer høyt med hverandre. For å sikre reliabiliteten kan et alternativ være å gjennomføre en test-retest med et lite tidsrom mellom. På denne måten kan man se om de samme spørsmålene, under omtrent de samme omstendighetene, vil gi de samme svarene. En slik test-retest er noe som ville gått ut over tidsrammen masteroppgaven måtte holde seg innenfor, men trolig var det å teste spørreskjema på tre lærere som arbeider med modellen, for så å snakke om hva de legger i de ulike svarene, også med på å sikre reliabiliteten. For å vurdere reliabiliteten i det innsamlede datamaterialet, ble det undersøkt indre konsistens i de sammensatte målene, eller skalaene, målt med Cronbachs alpha.

Reliabilitetsanalyser

Både de avhengige og uavhengige variablene, vil være sammensatte mål. Sammensatte mål brukes når man skal analysere et rikt teoretisk begrep som ikke kan måles ved en enkel indikator også kalt for en latent variabel. På denne måten kan flere sider av et begrep fanges inn og det er mindre sjanse for å begå målefeil og svekke validiteten. Det forventes da at de ulike spørsmålene, eller indikatorene i en skala, henger sammen, og kan gi et samlet mål for det begrepet eller teoretiske variabelen man ønsker å måle (Ringdal, 2007).

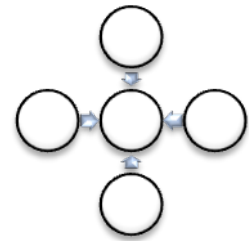
Det finnes to hovedgrupper, eller tenkemåter, når det er snakk om sammensatte mål. Det skilles her mellom skala og indeks. En skala er sammensatt av effektindikatorer, mens indeks er sammensatt av årsaksindikatorer. Med effektindikator menes at svarene på spørsmålene i en skala er skapt av egenskapene til variabelen, altså at svarene reflekterer verdien på den latente variabelen. Ringdal (2007) viser dette ved hjelp av en figur der det går piler ut fra den latente variabelen, kanskje kan dette også vises ved å sette et likhetstegn mellom den latente variabelen og de



Figur 7 Sammensatt mål som skala

ulike indikatorene. På denne måten får man frem at indikatorene reflekterer den latente variabelen.

I motsetning til skala, der indikatorene reflekterer den latente variabelen, er en indeks et sammensatt mål der indikatorene forårsaker verdiene til den latente variabelen. For eksempel vil sosioøkonomisk status være basert på utdanning, yrkesstatus, inntekt og boligstandard (Ringdal, 2007).



Figur 8 Sammensatt mål som indeks

Når man skal måle indre konsistens for variablene i et sammensatt mål, er det som sagt vanlig å bruke Cronbachs alpha. Når dette skal undersøkes vil det være avgjørende om de sammensatte målene er bygd opp som skala eller indeks. Ved bruk av Cronbachs alpha undersøkes likheten mellom svarene på indikatorene. Ved bruk av skala, gir det mening at skåren på indikatorene skal være så like som mulig, da indikatorene skal reflektere den latente variabelen. Bruker man derimot indeks, der de ulike indikatorene sammen skal si noe om den latente variabelen, vil det nødvendigvis ikke være slik at indikatorene får lik verdi. Da vil krav om høy indre konsistens være med på å ta bort indikatorer som kan være viktige elementer i den latente variabelen (Mastekaasa, 1987).

Selv om det er hva som måles som er det avgjørende for valg av skala eller indeks, spiller ofte tradisjonen på forskningsfeltet inn på valg av skala eller indeks. Det pedagogiske forskningsfeltet kan sies å stamme fra psykologien og har tradisjonelt målt psykologiske begreper med skala. En annen tradisjon, med et annet utgangspunkt, er den sosiologiske forskningen. Her undersøkes blant annet sosioøkonomisk status og man har et omvendt perspektiv. I slik forskning er den latente variabelen et resultat av de ulike spørsmålene og de sammensatte målene blir derfor sett på som indekser (Ringdal, 2007).

Når det innenfor pedagogikken forskes på eksempelvis skoleutvikling, er dette et område som ikke like enkelt kan plasseres innenfor en bestemt forskningstradisjon. Skoleutviklingsforskningen kommer under pedagogikken som tradisjon, en tradisjon som har tatt utgangspunkt i psykologisk tankegang i forskningen, men tema og området kan ofte like gjerne være sosiologisk. Eksempelvis kan *veiledning fra PP-tjenesten* med ulike spørsmål om hvordan lærerne oppfatter veiledningen, være en latent variabel som ikke lett kan plasseres inn under en tankegang. Er det den latente variabelen om hvordan veiledningen oppfattes som

skaper svarene på spørsmålene, eller er det spørsmålene som danner grunnlaget for den latente variabelen. Som med alle ”høna eller egget” spørsmål vil det være vanskelig å definere dette, men likevel nødvendig å gjøre et metodisk valg med tanke på hvordan kvaliteten på de sammensatte målene skal testes. Ettersom det forskes innenfor pedagogikkfeltet, som igjen har tatt til seg metodiske tankeganger fra psykologien, vil det være naturlig å ta utgangspunkt i skala med ønske om høy indre konsistens. Likevel er det vanskelig å si at det ikke kunne blitt tatt utgangspunkt i en indekstankegang uten krav om indre konsistens, da eksempelvis grad av endring på skolenivå kan bestå av ulike elementer som ikke korrelerer, men likevel være relevant for grad av endring. Uansett vil dette være et aktuelt dilemma først når det virker riktig å ha med indikatorer i et sammensatt mål som har lav indre konsistens med de andre indikatorene. Dette har ikke vært et problem, da reliabilitetsanalysene, som blir presentert i resultatdelen, har gitt gode resultater med en indre konsistens, målt ved Cronbach’s Alpha, mellom 0,760 og 0,955.

3.5 Likert-skalaen

Informantene har som sagt fått i oppgave å rangere ulike påstander på en skala fra 1-6 der 1 = ”Stemmer ikke”, mens ”6 = ”Stemmer helt”, men hvilken betydning har egentlig de ulike verdiene for informanten? I en regresjonsanalyse vil ikke selve betydningen for hver skåre være like relevant, da en slik analyse ser på skåren på den uavhengige opp mot den avhengige. På denne måten undersøker man hvor mye den avhengige øker når den uavhengige øker. Skal man derimot ha en forståelse av hva den deskriptive statistikken betyr, vil det være nyttig å ha en formening om hva de ulike verdiene på likert-skalaen også betyr. Hver ende av skalaen med ”Stemmer ikke” og ”Stemmer helt” kan i stor grad betraktes som ja eller nei. Likevel er det innenfor slike spørsmål vanskelig å si ja eller nei, da det ofte vil være behov for å nyansere svarene. Nyanseringen skjer da ved hjelp av denne likert-skalaen fra 1 til 6. Helt enkelt kan en slik skala fra 1 til 6 deles inn i to grupper der de tre nederste representerer en negativ holdning eller oppfatning, mens de tre øverste representerer noe positivt. Likevel vil det trolig være feil å si at det er veldig positivt med en skåre på 4 i en skala fra 1 til 6. En slik skåre vil trolig være det som på folkemunne vil bli betraktet som ok, litt, eller passe. Ut fra en slik forståelse vil den deskriptive resultatdelen jobbe ut fra en forståelse om at 1 til 3 er negativt mens 4 til 6 er positivt hvis man skal dele inn i positivt og negativt, men at 3,5 representerer en nøytral verdi, slik at det vil være nødvendig med en drøfting om disse skårene kan sies å være positive eller negative.

Kapittel 4. Resultater fra spørreundersøkelsen

Resultatene fra det empiriske datamaterialet som er samlet inn i undersøkelsen, vil bli presentert ved å vise den gjennomsnittlige skåren hos de ulike indikatorene. Presentasjonen tar utgangspunkt i spørreskjemaet, og nummereringen av de ulike indikatorene er den samme som i skjemaet. Presentasjonen viser også hvor mange som har besvart hver enkelt indikator. Dette er vist med $n=...$. Ettersom spørreskjemaet også består av enkeltindikatorer som er stilt negativt, er disse vist som hvit med svart ramme, slik at de ikke skal mistolkes. Videre vil den gjennomsnittlige skåren for hvert enkelt sammensatt mål bli presentert. Disse sammensatte målene tar utgangspunkt i den samme inndelingen som presentasjonen av enkeltindikatorene, med unntak til medbestemmelse der initiativindikatoren er tatt med i dette målet. I denne skåren er de negativt stilte variablene snudd. Figuren viser hvor mange respondenter målet bygger på, og det er tatt høyde for manglende data ved at de sammensatte målene er regnet sammen av de som har besvart over halvparten av indikatorene i det sammensatte målet. De indikatorene som mangler blir da regnet ut fra gjennomsnittet av de resterende skårene den enkelte informanten har på denne variabelen. Dette kan man gjøre ettersom det opereres med skala der den latente variabelen legger grunnlaget for skåren. Uansett vil ikke manglende besvarte indikatorer være et stort problem, da de fleste har svar på alle indikatorene. Dette vises også i presentasjonen av de ulike skårene.

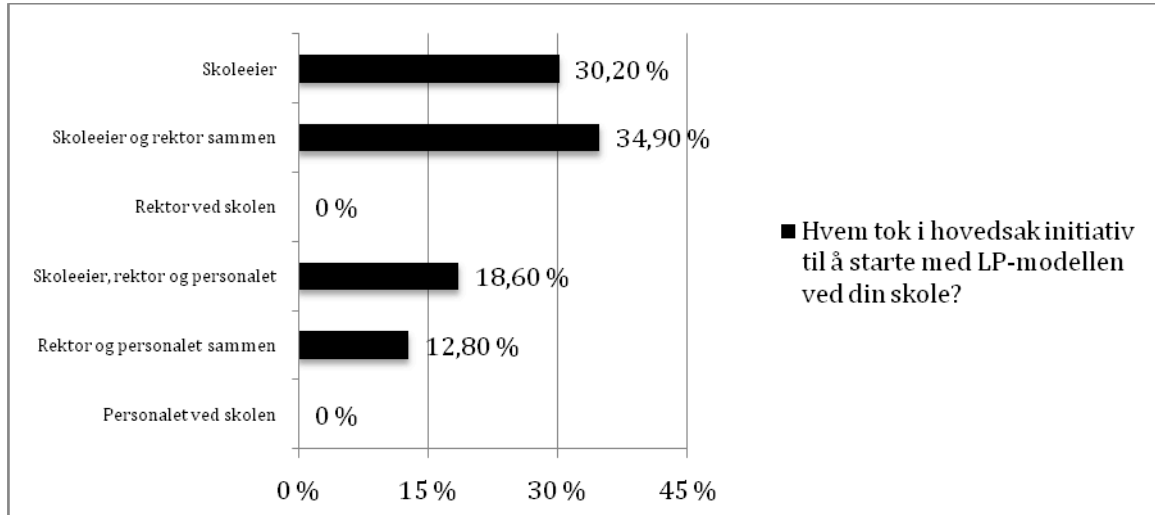
Etter en presentasjon av det deskriptive datamaterialet, vil det bli gjennomført multippel regresjonsanalyser med de ulike uavhengige variablene opp mot de to avhengige variablene endring på skole- og lærernivå. Ved å analysere materialet ved hjelp av multippel regresjonsanalyse vil det være mulig å undersøke om noen av variablene har vært av større betydning for endring enn andre.

4.1 Presentasjon av de ulike indikatorene

Lærernes oppfatning av hvem som tok initiativ til å starte med LP-modellen

Om initiativet kommer ovenfra eller nedenfra vil ut fra det teoretiske grunnlaget spille en viktig rolle i det videre utviklingsarbeidet. En top-down-styring kan virke negativt i et utviklingsarbeid, da initiativet ikke springer ut fra et opplevd behov hos lærerne. Ut fra resultatene i denne undersøkelsen kan det se ut til at lærerne i liten grad har tatt initiativ til å starte med LP-modellen, da omtrent 65 prosent svarer at lærerne ikke har tatt noe initiativ. Ut

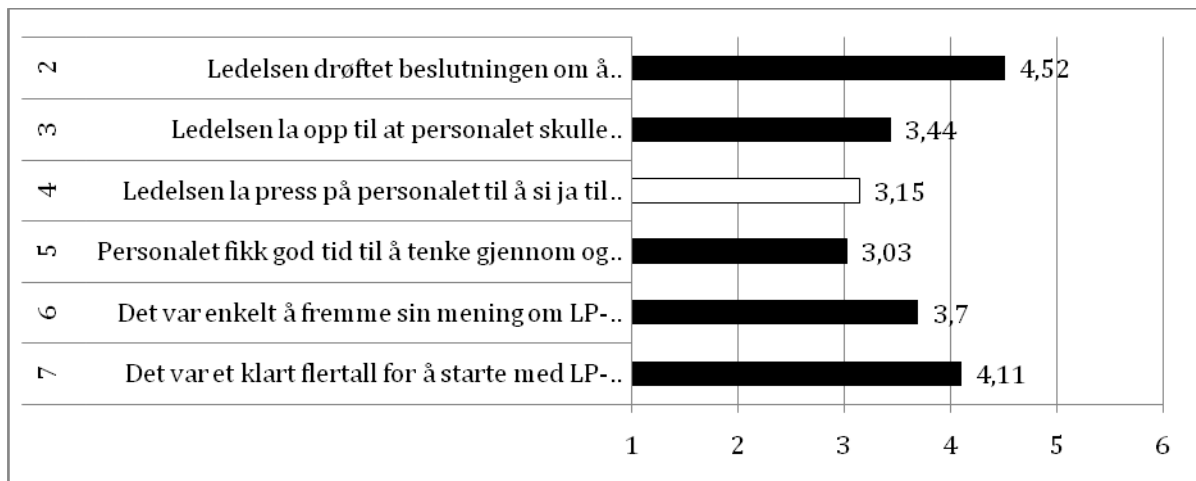
fra det teoretiske grunnlaget vil det være grunn til å tro at dette kan påvirke i hvilken grad lærerne opplever endring i negativ retning. Likevel trenger ikke dette å bety at de ansatte ikke blir hørt, noe som bringer oss over til neste variabel.



Figur 9: Lærernes oppfatning av hvem som tok initiativ til å starte med LP-modellen.

Lærernes oppfatning av medbestemmelse

På samme måte som initiativ, handler også medbestemmelse om en top-down eller bottom-up-holdning. Det vil trolig være slik at lærerne kan være deltakende i beslutningsprosessen selv om de ikke har tatt initiativet. Selv om initiativvariabelen viser at lærerne i liten grad tok initiativ til å begynne med LP-modellen, viser blant annet indikator 2 at ledelsen drøftet beslutningen om å implementere LP-modellen med personalet. Likevel skåres det under nøytral verdi på om ledelsen la opp til at personalet skulle være med på å avgjøre om de skulle starte med LP-modellen. Ut fra et resultat der ingen av indikatorene skårer over 5 på en skala fra 1 til 6 og at det kan virke som om lærerne fikk liten tid og mulighet til å tenke gjennom og delta i bestemmelsen angående LP-modellen.

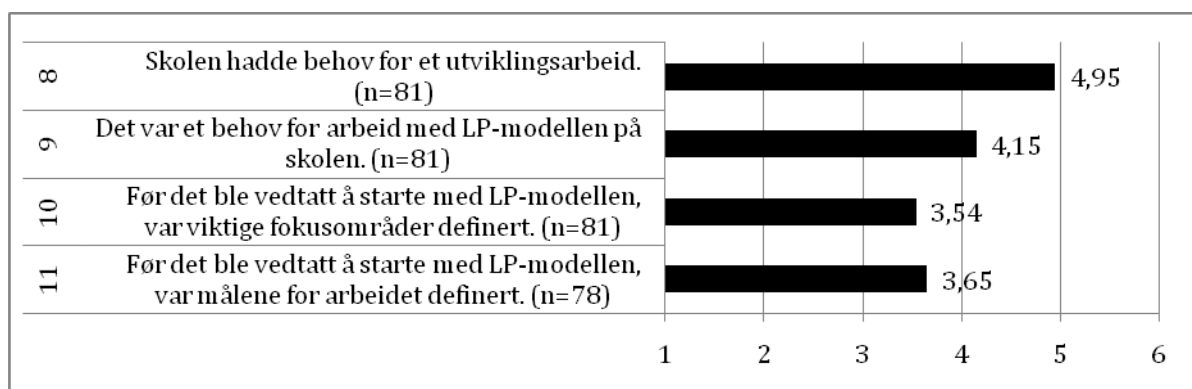


Figur 10 Lærernes oppfatning av medbestemmelse.

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av skolens behov

Variabelen om skolens behov tar for seg både et generelt behov for et utviklingsarbeid og behov for LP-modellen. Resultatene viser at lærerne ser et behov for å utvikle skolen med en skåre på nesten fem, men at LP-modellen kanskje ikke blir sett på som det riktige. Det ser heller ikke ut til at det var klarlagt hva arbeidet skulle føre til, noe Fullan (2007) trekker frem som et viktig bidrag til endring. Når det ser ut til at skolen har et behov for å utvikle seg, men at dette ikke blir møtt med de tiltakene som er ønsket, vil dette kanskje være til hindring i det videre arbeidet.

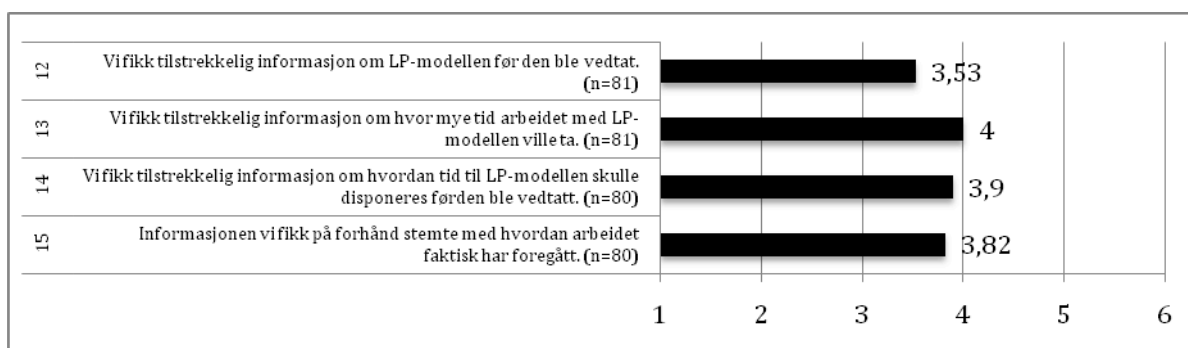


Figur 11 Lærernes oppfatning av skolens behov

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av informasjonen

På samme måte som det er viktig å ha klare fokusområder for utviklingsarbeidet, er god informasjon også viktig for skape klarhet. Hvis for eksempel et arbeid tar mye mer tid enn hva det er forespeilet at det ville ta, eller at det foregår på en annen måte, kan dette virke negativt. Det kan se ut til at lærerne ikke fikk så god informasjon som de kunne ha ønsket. Det kan også se ut til at informasjonen om hvor mye tid arbeidet ville ta og hvordan arbeidet skulle foregå ikke stemmer med det som var forespeilet, da de ikke skårer over fire på noen av indikatorene. Likevel kan kanskje skåre fire på tilstrekkelig informasjon være ganske bra, da de aller fleste trolig har en forståelse av at dette er en prosess og at det er vanskelig å gi eksakte verdier for hvor mye tid arbeidet vil ta og hvordan det skal foregå.

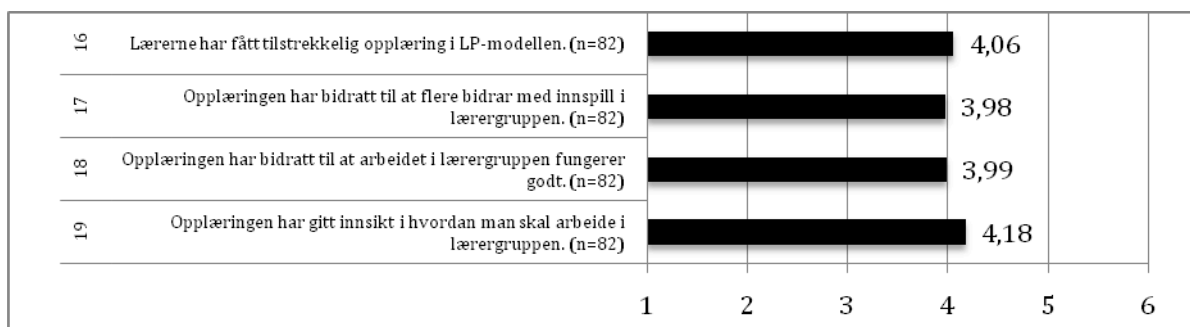


Figur 12 Lærernes oppfatning av informasjon

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av opplæringen

Som presentert, er det faste rammer for hvor mye opplæring lærerne skal ha i forbindelse med LP-modellen. Ut fra en skåre på pluss-minus fire på alle indikatorene, kan det virke som om denne opplæringen har vært grei, men at de kanskje skulle ønske noe mer eller noe bedre opplæring. Det er denne opplæringen som skal fremme en utviklingsorientert kultur, samtidig som den skal gi lærerne en dypere pedagogisk forståelse. Ut fra dette vil kanskje en skåre på rundt fire bli betraktet som lav, da det er denne opplæringen som skal skape forståelse for modellen og arbeidsmetodene som benyttes.

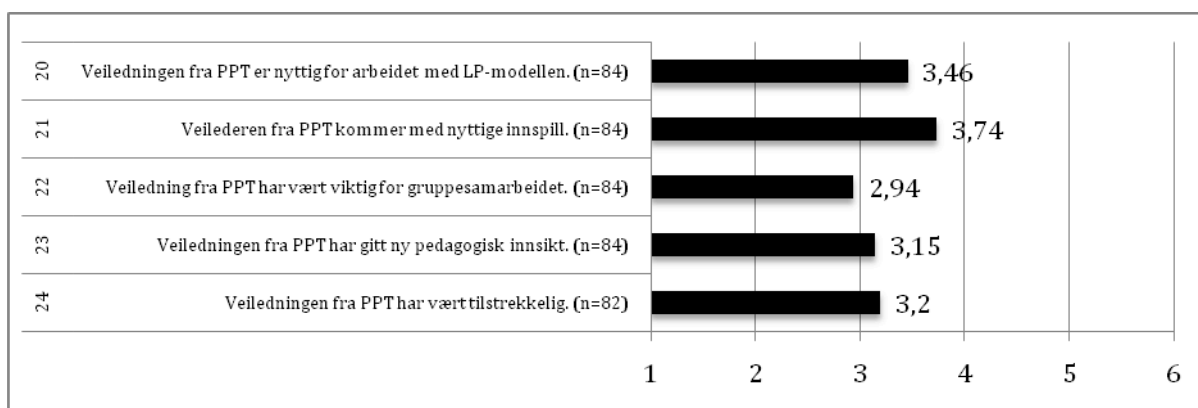


Figur 13 Lærernes oppfatning av opplæringen.

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av veiledningen

Under hele implementeringsfasen skal lærerne bli veiledet av PP-tjenesten i kommunen. Det kan se ut til at skåren på denne veiledningen er ganske lav, da bare én av skårene er over nøytral verdi. Selv om indikator 22 skårer så lavt som 2,94 kan denne kanskje være noe misvisende, da det trolig kan være flere faktorer enn PP-tjenesten som spiller inn på gruppesamarbeidet. Likevel er det grunn til å tro at PP-tjenesten, de som skal støtte og veilede under hele prosessen, burde ha skåret bedre.



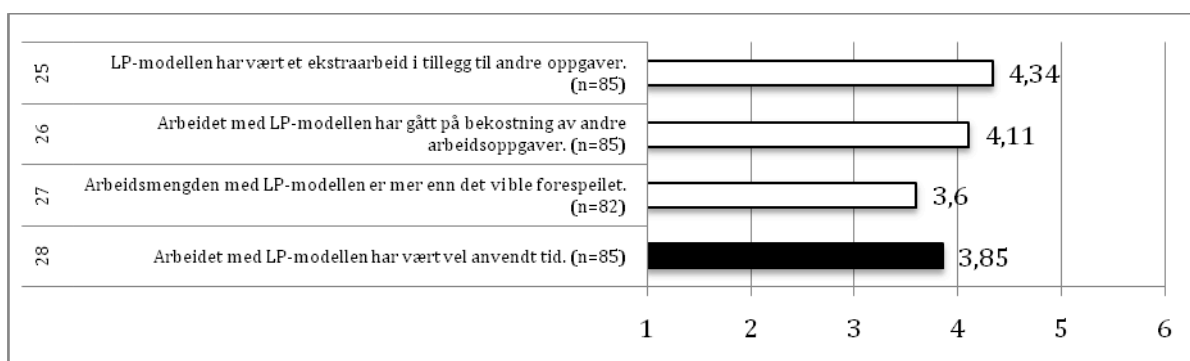
Figur 14 Lærernes oppfatning av veiledningen

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av tidsbruk

Når det kommer til tidsbrukvariabelen er det viktig å være klar over at de tre første er stilt negativt, dette betyr at jo høyere skåre jo mer negative er lærerne. Det kan se ut til at LP-modellen har vært et ekstraarbeid og at det har gått noe ut over andre arbeidsoppgaver, men at det ikke har tatt veldig mye mer tid enn det lærerne var forespeilet. At arbeidet ikke har tatt mer tid enn forventet, kan kanskje begrunnes med at det innenfor skolen og blant lærerne er en allmenn oppfatning om at slike programmer tar mye tid og ressurser. Likevel ser det ut til

at de ikke oppfatter arbeidet som vel anvendt tid, noe som trolig er lite positivt for utviklingsarbeidet.

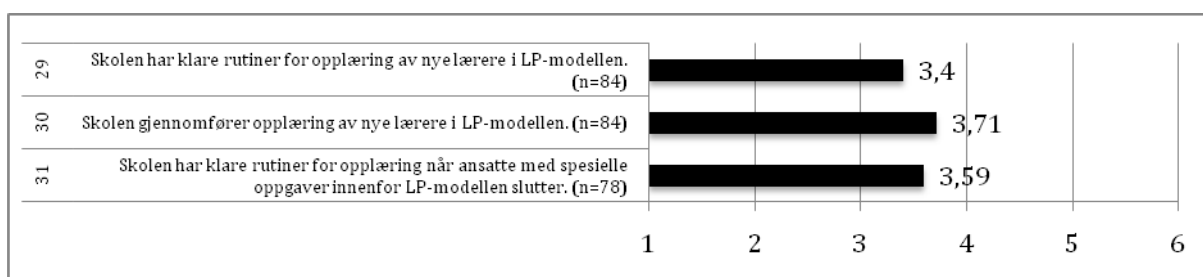


Figur 15 Lærernes oppfatning av tidsbruk

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av vedlikehold

Selv om lærerne får opplæring i LP-modellen, vil det trolig komme lærere som må sette seg inn i modellen etter de andre. Dette kan enten være om det kommer nye lærere eller om lærere kommer tilbake fra sykdom eller permisjon. Ut fra skårene ser det ut til at lærerne ikke oppfatter at det er klare vedlikeholdsrutiner. En grunn til dette kan være at de lærerne som har vært med i prosessen helt fra begynnelsen ikke engasjerer seg eller viser stor interesse for hvordan ledelsen organiserer dette. Likevel vil det trolig være slik at de fleste har opplevd å få noen på teamet som ikke har vært med i hele prosessen.

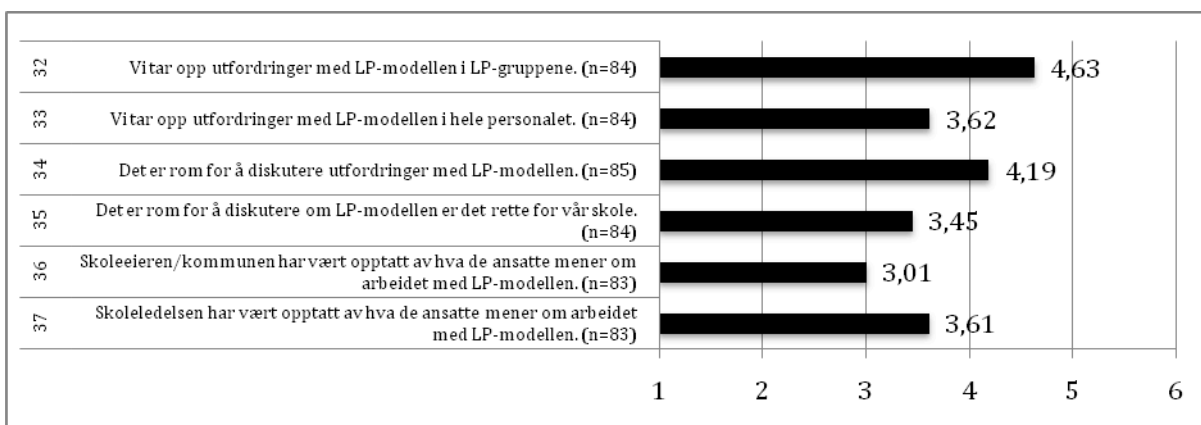


Figur 16 Lærernes oppfatning av vedlikehold

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av evalueringsrutiner

Selv om lærerne får opplæring og veiledning, vil det ikke nødvendigvis være slik at det som kommer fra kompetansesenteret eller selve intensjonen i modellen er perfekt. Som det blir påpekt i modellen sitt innovasjonshäfte ligger nøkkelen til varig endring i blant annet evalueringen. For at arbeidet skal bli varig, vil det være nødvendig med muligheten til å ta opp problemer og utfordringer for å kunne gå videre. Ut fra resultatene kan det se ut som om skoleeier, den som i størst grad tok initiativet til utviklingsarbeidet, i liten grad er opptatt av hva lærerne mener om modellen. Resultatene viser også at det er best skåre på de indikatorene som angår LP-gruppene og at det er dårligere skåre jo høyere opp i systemet man kommer. En skåre på 3,45 når det kommer til rom for diskusjon om modellen er det rette for skolen, må bli betraktet som en lav skåre når nøkkelen til endring ligger i nettopp evalueringen. Som nevnt i teorikapittelet har skoleeier fått et større og større press på å utvikle skolen, noe som har lagt grunnlaget for slike utviklingsmodeller. Ut fra dette resultatet kan det se ut som om utviklingsarbeidet fra kommunen sin side blir målt kvantitativt framfor kvalitativt, da det kan virke ut som om interessen blir borte når de først har startet utviklingsarbeidet. Samtidig vil det være viktig å være klar over at det er lærerne som har besvart undersøkelsen og at det ikke er vanlig med stor kontakt mellom lærere og kommunenivå, slik at kommunen likevel kan vise interesse overfor ledelsen.



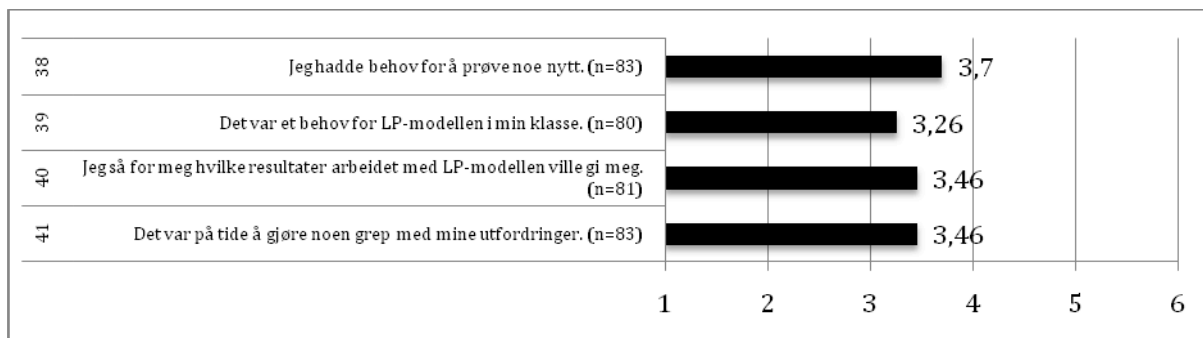
Figur 17 Lærernes oppfatning av evalueringsrutiner.

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av sine egne behov

Det ble skilt mellom skolens behov og lærernes behov. Når vi kommer til lærernes behov skåres det også her høyere på indikatoren om det var behov for et utviklingsarbeid generelt, enn på behov for LP-modellen. At ingen av skårene som angår LP-modellen skårer over

nøytral verdi, tyder på at lærerne oppfattet et lite behov for å begynne med LP-modellen. Likevel er det viktig å være klar over at behov er noe som kan komme etter hvert og at det trolig vil være lettere å se behovet når arbeidet har pågått en stund enn før arbeidet begynte, slik disse indikatorene stilt.

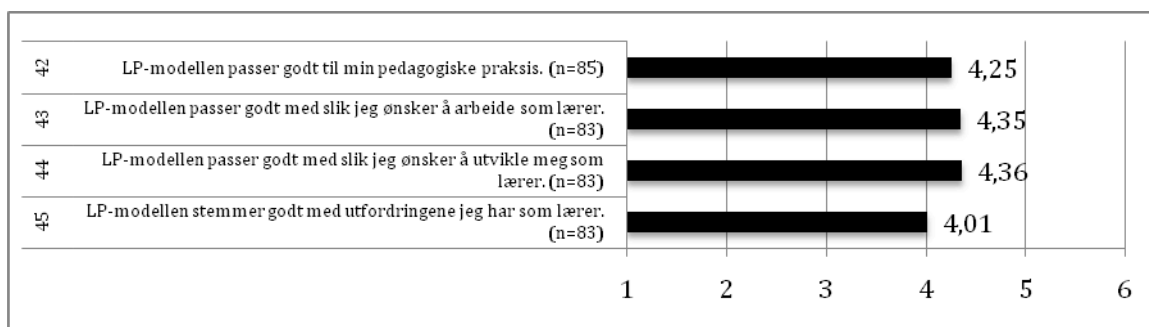


Figur 18 Lærernes oppfatning av sine egne behov

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av om LP-modellen passer for dem

Lærere har hver sin måte å undervise på, med bevisste eller ubevisste metoder. For at læreren skal koble seg på et slik utviklingsarbeid, må arbeidet virke relevant med tanke på deres læreridentitet. Alle indikatorene skårer over fire, noe som tilsier at det i det meste ikke bryter med deres praksisteori.



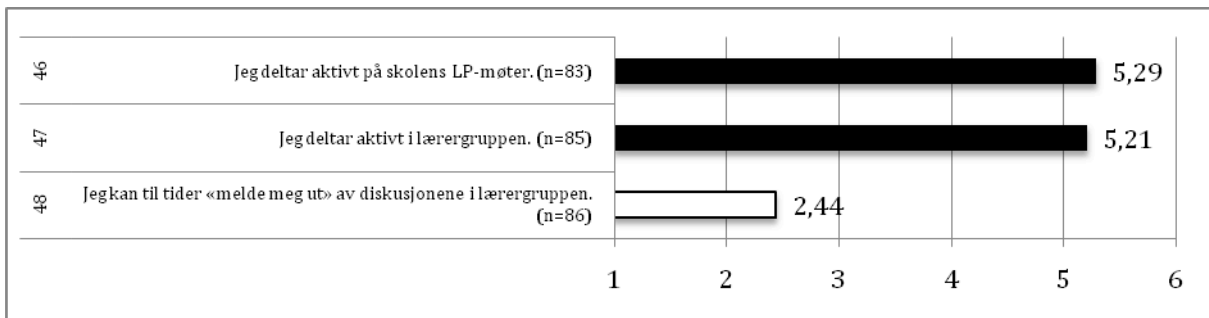
Figur 19 Lærernes oppfatning av om LP-modellen passer for dem.

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av sin egen deltakelse

Den indikatoren lærerne skårer høyest på, er den som omhandler deres egen deltakelse. Det kan se ut som om de er relativt aktive i arbeidet, selv om de ikke har opplevd det største behovet eller den største medbestemmelsen. En slik høy skåre på aktivitet vil trolig være positivt med tanke på utvikling. Uten at lærerne er aktive vil utviklingsarbeidet bli lite

vellykket, da det er nettopp lærerne som må gjøre jobben med å skape endringer. Det er spennende å se at lærerne er så aktive selv om de ikke har opplevd det største behovet. Dette kan kanskje tyde på nettopp dette som Fullan (2007) påpeker om at behov er noe man opplever etter hvert som arbeidet pågår. En annen grunn til at det skåres høyere på disse indikatorene kan være at det er lettere å betrakte seg selv ved så konkrete indikatorer.

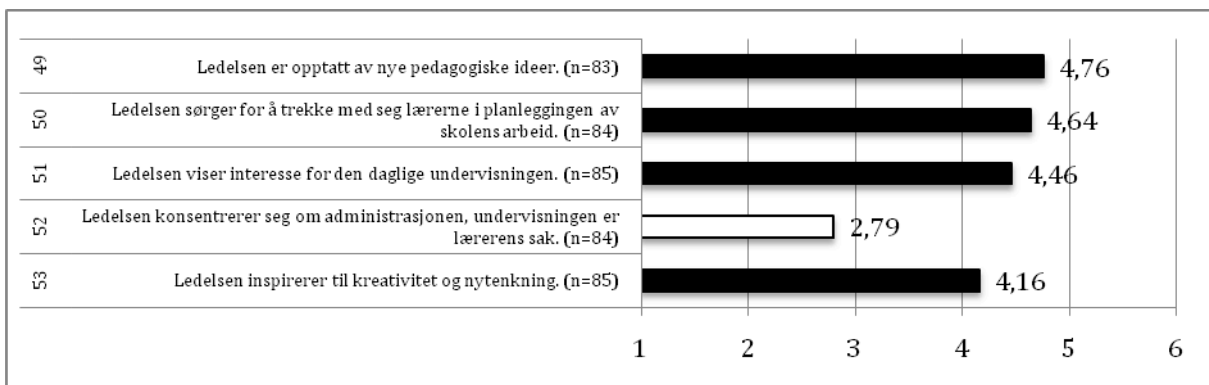


Figur 20 Lærernes oppfatning av sin egen deltakelse.

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av ledelsen ved skolen

Har skolene en utvidet profesjonell ledelse, eller har de en mer begrenset profesjonalitet der de bare bryr seg om det administrative? Det kan se ut som om ledelsen skårer relativt høyt, noe som kan tyde på at ledelsen engasjerer seg også i den pedagogiske utviklingen og er interessert i lærernes undervisningshverdag. Selvfølgelig kunne skåren vært høyere, men tendensene trekker mot en utvidet profesjonell ledelse mer enn en avgrenset ledelse slik Gunnar Berg (1999) snakker om.

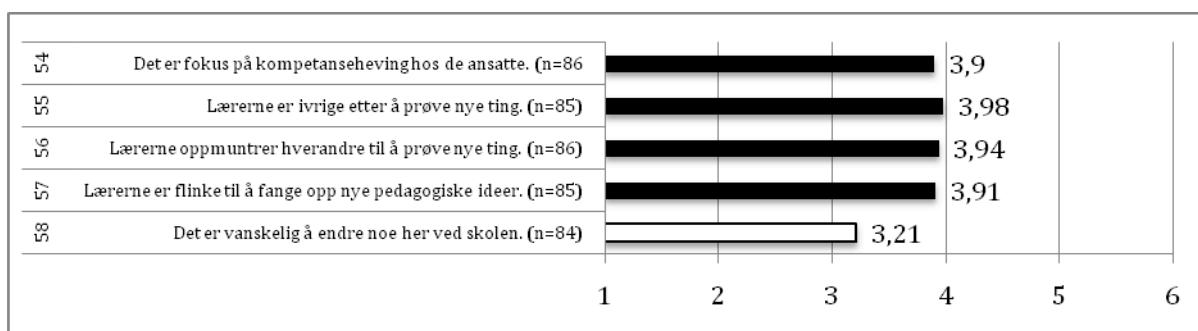


Figur 21 Lærernes oppfatning av ledelsen ved skolen.

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av utviklingsorienteringen ved skolen nå

Peter M. Senge (1991) betrakter en lærende organisasjon som en organisasjon der menneskene utvikler sine evner til å skape resultater, oppmuntrer til nye tenkemåter og at menneskene er flinke til å lære i fellesskap. Variabelen om utviklingsorientering ved skolen tar for seg nettopp dette med skolen som en lærende organisasjon og hvordan skolekulturen er. Selv om denne undersøkelsen i stor grad bygger på et retroperspektivt design, tok denne variabelen for seg utviklingsorientering på svartidspunktet, da det ble sett på som vanskelig å tenke tilbake på en slik variabel. Ut fra resultatene skårer alle indikatorene i positiv retning, men det kan ikke betraktes som så mye over nøytral verdi. Det er vanskelig å konkludere noe om utviklingsorienteringen ved skolen, men når det skåres nesten nøytral verdi på indikator 58, som tar for seg om det er vanskelig å endre noe ved skolen, kan det virke som at et bedre arbeide med å utvikle utviklingsorienteringen ved skolen, kunne vært med på å fremme utviklingsarbeidet. Samtidig er LP-modellen opptatt av nettopp å skape en forståelse og et behov for å jobbe med utvikling, noe det kan tyde på at de ikke har lyktes med i så stor grad.



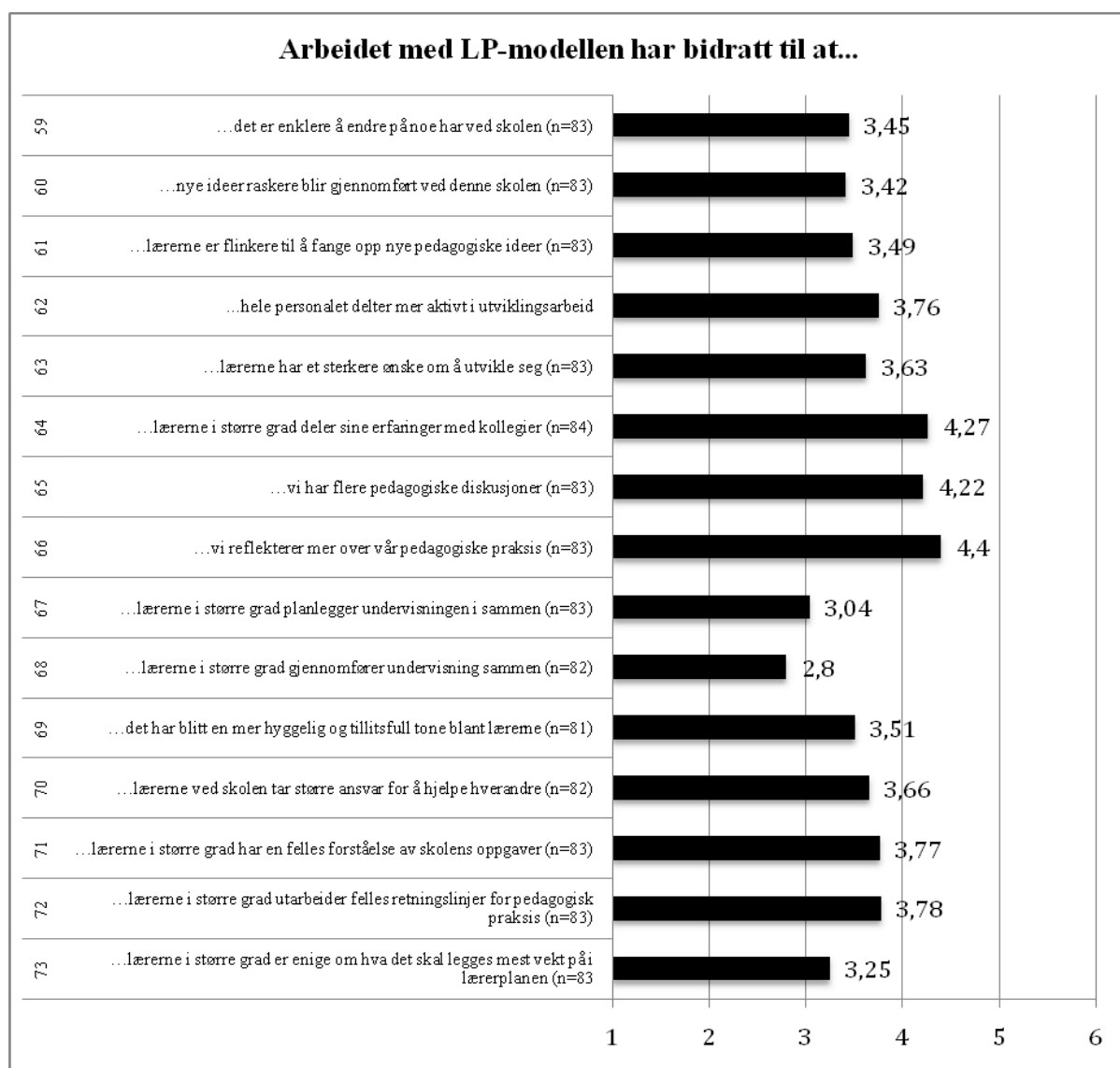
Figur 22 Lærernes oppfatning av utviklingsorienteringen ved skolen nå.

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av endring på skolenivå

Ut fra de deskriptive analysene, ser man at de fleste indikatorene legger seg med en gjennomsnittsverdi mellom tre og fire, som blir betraktet som en nøytral verdi. Likevel finnes det unntak. Vi ser blant annet at indikator 67 og 68 skårer under tre i snitt. Disse to indikatorene tar for seg planlegging og gjennomføring av undervisningen i team. Det ser ikke ut til at det har skjedd noen endring her, men det trenger nødvendigvis ikke å være negativt, så lenge lærere får innspill om hvordan de kan legge til rette undervisningen for å løse utfordringer. Likevel skulle det være grunn til å tro at arbeidet i LP-gruppene ville ta for seg planlegging av undervisningen, da undervisningen trolig vil spille en viktig rolle i

håndteringen av utfordringer i klasserommet. Samtidig handler dette om endring og de kan ha vært flinke til dette fra før. Av de indikatorene som skårer høyt, er dette indikator 64, 65 og 66, som alle skårer over 4. Ut fra disse indikatorene kan det se ut til at det har blitt mer refleksjon, diskusjon og erfaringsdeling mellom lærerne. Samtidig skårer de under nøytral verdi på indikatoren om det har blitt enklere å endre noe ved skolen.



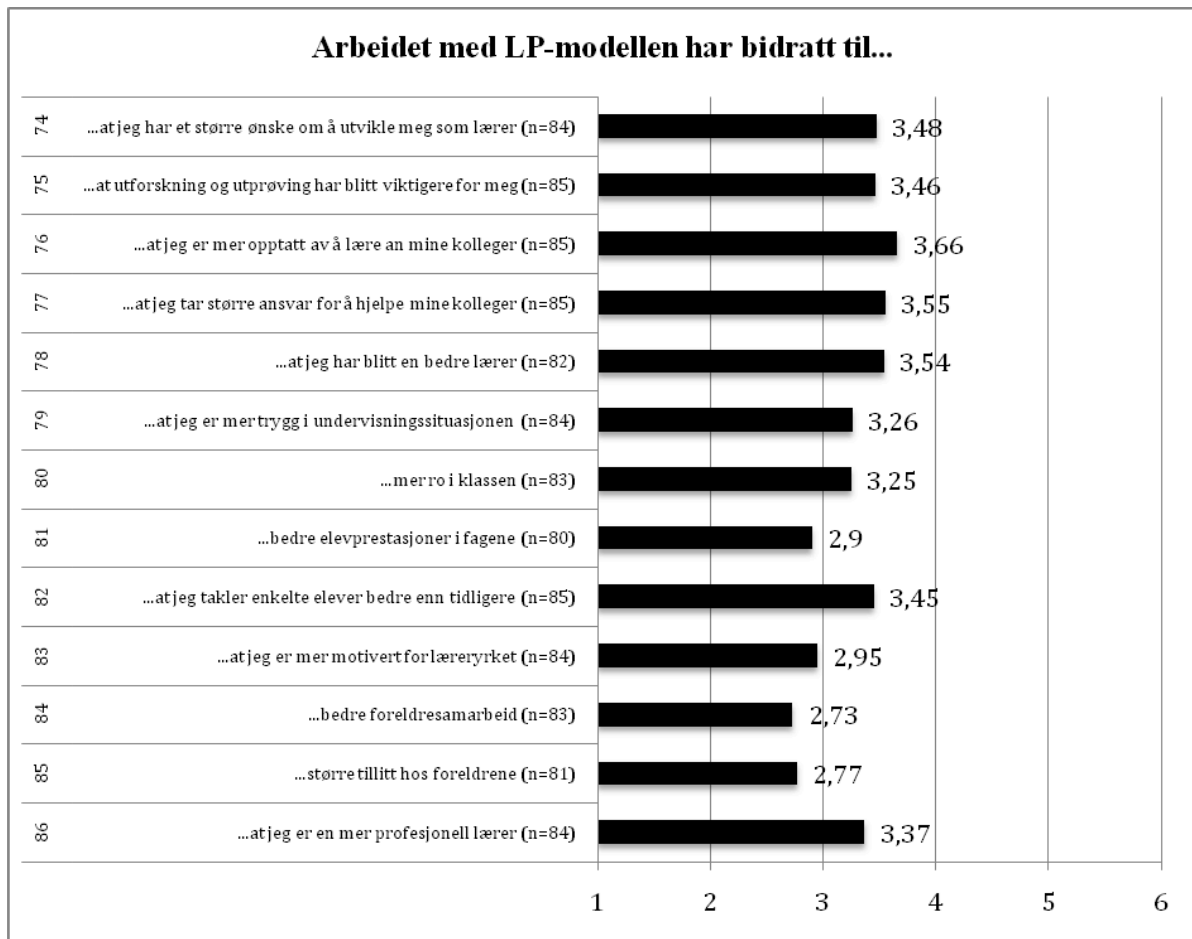
Figur 23 Lærernes oppfatning av endring på skolenivå

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

Lærernes oppfatning av endring på lærernivå

Også ved lærernes oppfatning av endring på skolenivå, skåres det stort sett rundt nøytral verdi ved de fleste indikatorene. Det ser blant annet ikke ut til at arbeidet har bidratt til noe bedre foreldresamarbeid eller større tillit hos foreldrene med henholdsvis 2.73 og

2,77. Det ser heller ikke ut til at lærerne oppfatter at arbeidet med LP-modellen har bidratt til bedre elevprestasjoner, noe som strider med Nordahl sine funn tidligere. Ingen av indikatorene kan sies å skåre høyt, men skal man forsøke å trekke frem noe, er det samarbeid og ansvar mellom lærere som er de indikatorene som skårer høyest.



Figur 24 Lærernes oppfatning av endring på lærernivå

Skala: 1=Stemmer ikke, 6=Stemmer helt

4.2 Gjennomsnittsskåre ved de sammensatte målene

Tabellen nedenfor viser den gjennomsnittlige skåren for hvert sammensatt mål, hvor mange som har svart, hvor mange indikatorer hvert sammensatt mål består av, standardavviket og indre konsistens i disse sammensatte målene. På samme måte som ved presentasjonene av de ulike indikatorene, ser man også her at skårene legger seg rundt nøytral skåre 3,5. Den som skiller seg mest ut i positiv retning er lærernes deltakelse, der de i snitt har en skåre på fem. Den laveste skåren er tidsbruk, noe som tyder på at lærerne oppfatter at arbeidet med modellen tar mye tid og at denne tiden kanskje kunne blitt brukt til andre ting. Vi ser også at behov er en av de indikatorene som skårer høyest, noe som ut fra det teoretiske grunnlaget ligger som et avgjørende utgangspunkt for at arbeidet med et slikt utviklingsarbeid skal bli

vellykket. Likevel vil det ikke være riktig å betrakte en skåre på 4,47 som en høy skåre, med tanke på hvor viktig behov blir betegnet til å være. Også ledelsen er blant de variablene som skårer høyest. Ledelsen skal legge til rette og drive utviklingsarbeidet, og uten en profesjonell utvidet ledelse, vil det være vanskelig å fremme et utviklingsarbeid der mange aktører samspiller i systemrettet arbeid.

Tabell 1 Oversikt over de sammensatte målene

Variabel	n	Antall indikatorer	Alpha	Standardavvik	Gjennomsnittsskåre
Medbestemmelse	80	7	0,856	1,3	3,78
Skolens behov	81	4	0,760	0,99	4,08
Informasjon	81	4	0,881	1,37	3,82
Opplæring	82	4	0,879	0,99	4,05
Veiledning	84	5	0,926	1,18	3,29
Tidsbruk	85	4	0,893	1,41	3,19
Vedlikehold	84	3	0,875	1,40	3,56
Evalueringsrutiner	84	6	0,877	1,18	3,74
Dine egne behov	82	4	0,813	1,09	4,47
Passer LP-modellen for deg?	83	4	0,955	1,17	4,24
Din deltakelse	86	3	0,902	0,96	5
Ledelsen ved skolen	85	5	0,804	0,91	4,45
Generell utviklingsorientering ved skolen nå	86	5	0,840	0,80	3,89
Endring på skolenivå	83	15	0,949	0,93	3,63
Endring på lærernivå	85	13	0,968	1,14	3,28

4.3 Ønsker de å fortsette med LP-modellen?

Sist i spørreskjema ble informantene bedt om å svare på spørsmålet om de ønsket å fortsette med LP-modellen. Resultatene viser at 52,3 prosent ønsker å fortsette, 43 prosent ikke ønsker å fortsette, mens 4,7 prosent har ikke svart.

4.4 Korrelasjon mellom variablene

Før man gjennomfører en regresjonsanalyse vil det være nyttig å undersøke korrelasjonen mellom de ulike variablene. Hvis det ikke finnes noen korrelasjon mellom en uavhengig variabel og en avhengig, vil det heller ikke være noe poeng å ta med denne i en regresjonsanalyse. Om korrelasjonen er signifikant eller ikke, er blant annet avhengig av hvor stort utvalget er. Ved for eksempel et utvalg på 60, må korrelasjonen være minst 0,25 for at den skal være signifikant på 0,05 nivå, mens ved et utvalg på 10000 trenger ikke korrelasjonen være større enn 0,02 for å være statistisk signifikant (Allison, 1999). Med et lite

utvalg kan estimatet på korrelasjonen være lite reliabel. Hvis det eksempelvis er en korrelasjon på 0,20, kan det likevel hende at den sanne korrelasjonen er null. Derfor er det alltid viktig å være klar over utvalgsstørrelsen når man tolker korrelasjonen. Denne forskningen bygger på et lite utvalg og det vil derfor være vanskelig å si hvor korrekt korrelasjonen er. Korrelasjonen mellom de uavhengige variablene og de avhengig er stort sett signifikante, utenom lærernes deltakelse. Jeg velger likevel å ta med denne variabelen i regresjonsanalysen, da utvalget er såpass lite at korrelasjonen må bli betegnet som lite reliabel (Allison, 1999).

Tabell 2 Korrelasjon mellom de ulike variablene

	Medbestemmelse	Skolens behov	Informasjon	Opplæring	Veiledning	Tidsbruk	Vedlikehold	Evalueringsrutiner	Dine behov	Passer LP for deg?	Din deltakelse	Ledelsen	Endring på skolenivå	Endring på lærernivå
Medbestemmelse	1													
Skolens behov	.541**	1												
Informasjon	.568**	.626**	1											
Opplæring	.374**	.428**	.560**	1										
Veiledning	.075	.151	.187	.258*	1									
Tidsbruk	.395**	.586**	.711**	.445**	.315**	1								
Vedlikehold	.450**	.440**	.429**	.318**	.273*	.401**	1							
Evalueringsrutiner	.514**	.612**	.534**	.523**	.339**	.633**	.538**	1						
Dine behov	.437**	.612**	.612**	.426**	.275*	.560**	.347**	.589**	1					
Passer LP for deg?	.339**	.510**	.567**	.467**	.251*	.645**	.247*	.589**	.586**	1				
Din deltakelse	.145	.281*	.140	.179	.071	.265*	.107	.238*	.328**	.365**	1			
Ledelsen	.177	.405**	.338**	.294**	.223*	.450**	.195	.555**	.535**	.317**	.232*	1		
Endring på skolenivå	.433**	.478**	.526**	.541**	.337**	.556**	.497**	.734**	.589**	.525**	.209	.546**	1	
Endring på lærernivå	.275*	.382**	.504**	.538**	.430**	.310**	.310**	.535**	.531**	.495**	.190	.497**	.793**	1

4.5 Hvilke faktorer ser ut til å være av størst betydning for endring?

For å undersøke om noen av variablene hadde større betydning for endring enn andre, ble det gjennomført multippel regresjonsanalyse ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS. Det å gjennomføre en slik analyse med mange variabler, samtidig som utvalget er lite kan være uheldig, da det vil være vanskelig å finne enkeltvariabler som skiller seg ut eller er signifikante (Allison, 1999). Når det skal gjennomføres regresjonsanalyser med veldig mange variabler kan dette løses på flere måter, og analysen kan bygges opp gradvis i ulike modeller. Et slikt arbeid kan i stor grad ses på som et håndverk der man som forsker må undersøke hvilken måte det er best å gjennomføre analysene, med tanke på resultatene og det teoretiske grunnlaget. Tommelfingerregelen er at alle de viktigste teoretiske variablene skal være med (Ringdal, 2007). I dette arbeidet har ulike fremgangsmetoder blitt forsøkt, for å undersøke

hvilke variabler som har mest betydning. Uavhengig av analysemetode viser resultatene at det er ledelsen ved skolen, evalueringsrutiner og opplæring som utpeker seg som de viktigste. På grunnlag av dette har jeg valgt å vise regresjonsanalysen der alle variablene er tatt med, opp mot de avhengige variablene ”Endring på skolenivå” og ”Endring på lærernivå”. Tallene i tabellen viser den standardiserte Beta koeffisienten, der de signifikante variablene er merket med stjerne. R^2 står for forklart varians, altså hvor mye de uavhengige variablene forklarer den avhengige variabelen (Ringdal, 2007).

Tabell 3 Regresjonsanalyse - Endring på skole- og lærernivå.

Variabel	Endring på skolenivå (Beta)	Endring på lærernivå (Beta)
Medbestemmelse	.043	-.065
Skolens behov	-.182	-.203
Informasjon	.062	.156
Opplæring	.149	.245*
Veiledning	.006	.158
Tidsbruk	-.063	.081
Vedlikehold	.139	.067
Evaluering	.446**	.107
Dine egne behov	.111	.083
Passer LP-modellen for deg?	.078	.081
Din deltakelse	.079	.064
Ledelsen ved skolen.	.223*	.277**
R²	.678	.571
* = sig på .05 nivå, ** = sig .01 nivå		

Utenom de signifikante resultatene, er det lett å bite seg merke i de variablene som skårer negativt. Et minus fremfor betaen viser at jo høyere denne skåren er, jo lavere blir y-verdien. Det virker noe underlig at jo høyere de skårer på behov, jo lavere skårer de på endring. Grunnen til dette kan være mange. Det kan være fordi datagrunnlaget er så lite eller at kanskje arbeidet ikke har tilfredsstilt de behovene eller de utfordringene disse hadde slik at endringen ble mindre enn hos de som ikke oppfattet et så stort behov. Uansett er det viktig å bemerke at ingen av de negative variablene er signifikante.

Kapittel 5. Drøfting

Hvorvidt arbeidet med LP-modellen har bidratt til endring ble målt med to skalaer. En for skolenivå og en for lærernivå. Med en gjennomsnittsskåre på henholdsvis 3,66 og 3,28 på en skala fra 1 til 6, kan man si at lærerne ikke oppfatter at LP-modellen har bidratt til noen stor endring. Dette kan trolig også ses i sammenheng med et nokså lavt ønske om å fortsette med modellen. Når nesten halvparten etter flere års arbeid ikke ønsker å fortsette med LP-modellen, er dette forståelig når de heller ikke har oppfattet noen endring. På tross av en relativt lav skåre på endringsvariablene, er det likevel noen variabler som viser seg å ha signifikant sammenheng med de to avhengige endringsvariablene.

5.1 Hva bidrar til endring?

På grunnlag av regresjonsanalysene kan det tyde på at høy skåre på *ledelse, evaluering og opplæring* er viktig for at lærere skal oppfatte at arbeidet med LP-modellen har bidratt til endring på skole- eller lærernivå. Nå vil det ikke være slik at de andre variablene kan utelukkes, da også disse trolig spiller en sentral rolle, men ut fra utvalget kan det se ut til at det er nettopp disse tre variablene som har mest å si for grad av endring.

”Twenty-five percent of the solution is having good ideas; 75% is figuring out how to get there in one local context after another” (Fullan, 2001, s. 191). Fullan sin 25/75 regel som ble presentert tidligere, kan se ut til å stemme godt overens med denne undersøkelsen. Vi ser blant annet at variabelen ”Passer LP-modellen for deg?”, som handler mer om LP-modellen isolert sett, ikke slår like sterkt ut i regresjonsanalysene, selv om de skårer over fire på alle indikatorene. Dette kan bety at selv om modellen i seg selv passer for lærerne, er det det som skjer innenfor skolens fire vegger, altså det som skjer på det lokale plan, som er avgjørende for at modellen skal føre til endring. Likevel er det viktig å påpeke at disse indikatorene ble besvart etter at de hadde arbeidet med LP-modellen i lengre tid, slik at den enkelte skoles måte å arbeide med modellen på kan ha formet svarene.

Opplæring

Fullan (2007) betrakter kvalitet, behov, kompleksitet, lokale og eksterne faktorer og klarhet som viktige bidrag til endring. Kvalitet kan ses på som en overordnet faktor som er viktig i alle ledd og innen alle områder, mens behov er noe som enten er der, eller kan fremkalles ved

god forståelse for hva arbeidet skal bidra til. Kompleksitet er et begrep som stadig dukker opp. Dette fordi vi beveger oss inn på et systemorientert område, som tar for seg så mange faktorer og så mange nivåer. Derfor er det avgjørende at helheten blir ivaretatt, slik at noen forhold ikke virker som en bremsekloss for utviklingsarbeidet. En del av denne kompleksiteten er de lokale og eksterne forholdene, men som lærer, der hverdagen i stor grad går ut på å gi elevene så god undervisning som mulig, kan det være vanskelig å få tak på alle disse faktorene som spiller inn i utviklingsarbeidet. For mange kan det kanskje virke noe overdådig og stort med så omfattende utviklingsarbeid for å løse utfordringer som befinner seg på et så konkret sted som i klasserommet. Opplæringen fra Lillegården Kompetansesenter skal gi lærerne en trygghet i arbeidet med LP-modellen. Denne tryggheten dreier i stor grad om det Fullan betrakter som klarhet. Hvis lærere er klar over hva som er målet og meningen i dette arbeidet, vil dette bidra til en trygghet. Hvis det derimot er uklarhet, vil dette kunne være med på å skape en motstand til selve LP-modellen og arbeidet fordi lærere oppfatter behovet, kompleksiteten eller forholdet mellom de lokale og eksterne faktorene som uklare. Med dette som utgangspunkt er det kanskje ikke så vanskelig å forestille seg at de lærere som skårer høyt på opplæring også skårer høyt på endring, da de har en trygghet og klarhet i LP-arbeidet.

Selv om opplæring er viktig for endring på lærernivå, skåres det bare litt over fire i snitt på likertskalaen 1 til 6 ved det sammensatte målet. Ut fra regresjonsanalysen, kan dette trolig ses i sammenheng med gjennomsnittsskåren ved "Endring på lærernivå" som skårer under 3,5. Det er vanskelig å si hva som er en god skåre, men en skåre på under nøytral verdi kan ikke bli betraktet som en høy skåre. Derfor vil det trolig være til hensiktsmessig å satse mer på selve opplæringen, slik at lærerne blir enda sikrere på hva arbeidet skal bidra til og hvordan de skal arbeide med modellen.

Undersøkelsen tar for seg lærerne og hvordan de oppfatter opplæringen fra kompetansesenteret, men opplæringen skal også skje overfor kommunens PP-tjeneste som skal veilede i det videre LP-arbeidet. Det vil ikke være mulig å si noe om hvordan ansatte i PP-tjenesten oppfatter denne opplæringen, men undersøkelsen kan tyde på at denne opplæringen ikke har vært tilstrekkelig. Dette er mulig å si på grunnlag av lærernes oppfatning av nettopp denne veiledningen. Veiledningen fra PP-tjenesten skårer godt under nøytral verdi i gjennomsnitt og kan derfor betraktes som relativt mangelfull. Trolig kan dette forklares ut fra ressurser og kompetansen i PP-tjenesten. Likevel burde opplæringen fra kompetansesenteret til PP-tjenesten være så bra at lærerne oppfatter veiledningen som god.

Som sagt finnes det ikke noe grunnlag for å si hvor god opplæring PP-tjenesten har fått, men det vil være grunn til å anta at også denne opplæringen ikke har vært tilstrekkelig. Kanskje ville bedre veiledning fra PP-tjenesten være med på å fremme nettopp klarhet og trygghet i utviklingsarbeidet.

Evaluering

Som nevnt i teoridelen ligger blant annet nøkkelen til varig endring i evalueringen. Jahnsen og Nordahl (2010) er opptatt av at det må være rom for å komme med synspunkter, frustrasjon og erfaringer, slik at negative elementer ikke får ligge å ulme. Undersøkelsen viser at nettopp lærere som oppfatter at det er rom for å diskutere LP-modellen, at utfordringer blir tatt opp og at skoleeier og skoleledelse lytter til dette, også oppfatter en større endring på skolenivå. Det som da er betenkelig er at det bare skåres rett over nøytral verdi på evalueringrutiner, noe som tyder på at de fleste ikke oppfatter disse som så veldig gode.

Som med de fleste elementene i denne undersøkelsen kan grunnen til lav skåre ved evalueringrutiner være sammensatt. For det første kan det være at LP-modellen i seg selv ikke i stor nok grad legger til rette for diskusjoner og evalueringer. For det andre kan det være at de som organiserer ikke legger til rette for et forum hvor dette kan gjøres. Blant annet vil det være grunn til å tro at skoleeier, den som ut fra initiativindikatoren i størst grad var med og tok initiativet til LP-modellen, ikke har lyttet til lærernes erfaringer. Samtidig er det viktig å være klar over at dette er et hierarkisk system der skoleeier i all hovedsak har kontakt med skolen gjennom skoleledelsen og ikke lærerne. Likevel vil det være uheldig hvis lærerne oppfatter at det var skoleeier som tok initiativet, men at de ikke oppfatter at skoleeier er interessert i hvordan arbeidet fungerer. For det tredje kan det være ledelsen som ikke legger godt nok til rette for evalueringer. Det er ledelsen som skal organisere det daglige arbeidet og det er de som har ansvaret for at dette foregår på en god måte. Sett fra en annen side vil det kanskje ikke være nok å legge til rette for evalueringer, da lærerne også må være deltakende. Det er ikke nødvendigvis slik at alle lærere som er skeptiske eller har negative erfaringer sier så mye, da den allerede kan ha meldt seg ut av prosjektet. Likevel viser resultatene at lærerne i snitt skårer over fem på deltakelse, noe som må betraktes som en høy grad av deltakelse. Uansett hvordan man snur og vender på hva grunnen til at det skåres lavt på evalueringrutiner er, viser undersøkelsen at dette er et område som bør bli vektlagt for at arbeidet med LP-modellen skal bidra til endring.

Hvilke negative ringvirkninger kan liten grad av evaluering ha? Poenget med evalueringsrutiner er at det skal finnes en mulighet til å ta opp eventuelle utfordringer og legge frem meninger om arbeidet. Uten en slik mulighet vil små problemer kunne bygge seg opp, samtidig som de som har muligheten til å løse problemet ikke får kunnskapen de trenger. Det vil først og fremst være ledelsen ved den enkelte skole som har de beste forutsetningene til å lage gode evalueringsrutiner. Dette bringer oss over på neste element som ut fra regresjonsanalysene er viktig for endring.

Ledelsen ved skolen

Ikke overraskende kommer ledelse ut som signifikant innenfor både endring på skole- og lærernivå. Ledelsen omhandler så mangt og spiller trolig en viktig rolle innenfor alle variablene i spørreskjemaet. Likevel kan denne variabelen bli sett på som en egen uavhengig variabel fordi den tar for seg hvilken type ledelse det er, bygget på Gunnar Berg sin teori om utvide og avgrenset profesjonell ledelse. Slik disse indikatorene er stilt vil en høy skåre representere en *utvidet profesjonell ledelse*, mens en lav skåre en *begrenset ledelse*. Regresjonsanalysene viser at jo mer utvidet profesjonell lærer oppfatter ledelsen, jo høyere skårer de også på endring. Dette betyr at jo større interesse ledelsen viser for den daglige undervisningen, av nye pedagogiske ideer, inspirerer til nytenkning og er inspirerende overfor lærerne, jo mer får de ut av utviklingsarbeidet. Dette kommer ikke som noe overraskelse, men det er likevel verdt i merke seg da denne type ledelse ikke alltid reflekterer de nye styringsprinsippene. Med innføringen av mål- og resultatstyring i skolen, sammen med et stadig voksende rapporteringssystem, har rektor fått større organisatoriske oppgaver både med tanke på budsjett og drift av skolen. Disse nye og utvidede oppgavene er noe som minsker tiden til nettopp en pedagogisk ledelse hvor lederen er kan være inspirerende og interessert overfor lærerne.

5.2 Alle resultat ble ikke som forventet

Når man bygger opp et spørreskjema rundt teoretiske begreper som alle blir sett på som viktig i et utviklingsarbeid, skulle man tro at alle elementene også ville slå ut med tanke på de avhengige variablene endring på skole- og lærernivå. Likevel viser resultatene at teoretisk viktige elementer innenfor et slikt utviklingsarbeid ikke skårer så høyt man

kanskje kunne anta på forhånd. Grunnen til dette kan være at det er vanskelig å få signifikante skårer med et lite utvalg, at det er for mange variabler, at variablene er sammensatt feil, eller at det rett og slett er slik at noen av elementene er viktigere enn andre i arbeidet med LP-modellen. Selv om noen verdier ikke har skåret slik som forventet, vil jeg anta at de tre variablene som har skåret signifikant, faktisk har vært viktige i arbeidet med LP-modellen. Videre vil det bli en drøfting av noen av resultatene som ikke skåret som forventet.

Medbestemmelse

Under initieringsfasen ved Fullan sine tre faser i et utviklingsarbeid, blir det i teoridelen fokusert på at det er viktig at de ansatte oppfatter medbestemmelse i initieringsfasen. Uten medbestemmelse vil det bli vanskeligere i de videre fasene i utviklingsarbeidet. Ut fra dette teoretiske perspektivet, skulle man anta at høy skåre på medbestemmelse er viktig for høy skåre på endring. Ut fra regresjonsanalysene kan man ikke finne et slikt resultat. Nå er det som tidligere nevnt slik at i en regresjonsanalyse med et så lite utvalg vil det først og fremst være slik at de signifikante variablene bør bli tatt på alvor og ikke slik at de som ikke er signifikante er uvesentlige. Likevel er det grunn til å se på denne variabelen for å forstå resultatene.

Det sammensatte målet medbestemmelse inneholder som sagt også initiativindikatoren og består av elementer som hvem som tok initiativet, om valg av modell ble drøftet og om personalet kom frem med sin mening. Innenfor det teoretiske grunnlaget er det noe ulike vinklinger på nettopp dette med initiativ. Jahnsen og Nordahl (2010) er opptatt av at det beste er om initiativet kommer fra personalet, mens Fullan nyanserer det litt mer, da han er opptatt av at det ikke må være en ensidig avgjørelse ovenfra. I det daglige arbeidet vil det trolig være slik at lærere ikke har den samme kapasiteten eller muligheten til å oppdatere seg på hvilke programmer som finnes, eller hvilke behov nettopp denne skolen har. Derfor vil det nødvendigvis ikke være slik at om initiativet kommer ovenfra, så vil prosjektet bli mislykket. Ut fra resultatene i undersøkelsen, kan det tyde på at det videre arbeidet med opplæring, evaluering og ledelse i utviklingsarbeidet er vel så viktig. Likevel vil det nok være hensiktsmessig å være bevisst på at nettopp denne fasen av utviklingsarbeidet, bør foregå på en god og ryddig måte slik at det ikke oppstår en motstand som forplanter seg til neste fase og i det videre arbeidet. Ved å se på enkeltindikatorerne som dette sammensatte målet består av, ser man blant annet at indikator fem, som tar for seg om personalet har fått tid til å tenke

gjennom og drøfte LP-modellen før de måtte ta stilling til utviklingsarbeidet, skårer helt nede på 3. Det tyder altså på at personalet ikke fikk den tid de ønsket i forkant av utviklingsarbeidet. Dette kan kanskje ha medført at arbeidet ble bestemt og satt i gang uten den klarheten og sikkerheten som Fullan betrakter som et viktig bidrag til endring. Kanskje ville en bedre håndtering av denne fasen vært med på å fremme en mer positiv holdning til modellen og prosjektet, til tross for at dette ikke kan bevises ut fra undersøkelsen.

Behov

Sammenhengen mellom lærernes behov og endring, skårer heller ikke så høyt som man kunne anta ut fra det teoretiske utgangspunktet. Behov er noe som bør ligge som et grunnlag hele veien for å drive utviklingen fremover. Når behovet tar slutt, vil det også være naturlig å anta at utviklingsarbeidet tar slutt. Derfor er det kanskje underlig at behov ikke slår signifikant ut med tanke på endring. På en annen side, er det viktig å også her se på hva indikatorene egentlig er ute etter. Alle indikatorene er rettet mot behovet for utvikling og LP-modellen før arbeidet startet. Et slikt retrospektivt mål er i seg selv noe problematisk med tanke på en kvantitativ undersøkelse, men det kan også være slik at denne variabelen heller burde vært vinklet noe annerledes. Fullan (2007) sier at behov er noe som kan komme etter hvert som arbeidet pågår, fordi det er da aktørene ser resultater og får en forståelse for hva arbeidet skal medføre. Derfor kan det hende at behov hadde skåret sterkere ut om den hadde tatt for seg oppfattelsen av behov også i selve prosessen og ikke bare i initieringsfasen. Likevel er det grunn til å tro at en oppfattelse av behov i initieringen vil generere positiv innstilling og engasjement i det videre arbeidet. Sett fra en annen side vil det kanskje som lærer være vanskelig å se behovet for et slikt arbeid, da de forventer at arbeidet vil ta tid de heller vil bruke på andre ting. Derfor vil det trolig være slik at i noen tilfeller må de ovenfra bestemme og slå igjennom, om det skal foregå utviklingsarbeid på skolen.

5.3 Er ferdige systemorienterte programmer det beste for skolen?

LP-modellen er et ferdig utviklingsprogram som skolene velger å følge. Dette betyr at det er lite rom for lokale tilpasninger. Selvfølgelig er det ikke slik at man slavisk følger én modell, men LP-modellen er klar på viktigheten av å følge de trinn og metoder som modellen bygger på. De er også opptatt av at skolene må forplikte seg til å følge modellen i en toårsperiode, slik at modellen ikke stiller seg sammen med en rekke utviklingsprogrammer som har kommet og gått, slik Tom Tiller (1990) beskriver med "Kenguruskolen" Når det velges å

benytte en slik modell som LP-modellen, betyr dette at lærerne må se nytten i modellen med tanke på de utfordringene de står overfor. Når det i praksis ikke er lærerne som tar initiativet, eller bestemmer at de skal følge denne modellen, betyr det at skolen eller skoleeier ser behovet for modellen og regner med, eller oppfatter, at lærerne også ser et slikt behov. Ut fra resultatene kan det tyde på at lærerne ikke har sett dette behovet i så stor grad som skoleeier eller skoleledelsen gjorde, eller trodde at lærerne ville gjøre. Det kan dermed se ut som om det er et gap mellom det lærerne ønsker og ser behov for, og det de overordnede gjør. Dette innebærer at LP-modellen trolig er satt i gang uten den nødvendige støtten eller eierskapsfølelsen det er nødvendig å ha i personalet.

Eierskapsfølelse til utviklingsprosjektet blir sett på som viktig med tanke på personalets engasjement, innstilling og innsats. Kanskje er nettopp denne eierskapsfølelsen det vanskeligste når det kommer til slike ferdigutviklede programmer med klare rammer for metoder og tidsbruk. Et alternativ til en slik utviklingsmodell, er det som kalles skolebasert utviklingsarbeid. Dette innebærer at man ikke tar til seg en ferdig utformet modell, men heller utvikler egne rutiner og egne måter å arbeide med utvikling. Et slikt arbeid stiller helt klart store krav til ressurser, innsats og engasjement fra lærerne, men samtidig vil det trolig være lettere å fremme nettopp denne eierskapsfølelsen hos de ansatte.

Det finnes ingen fasitsvar på hva som er det beste. På den ene siden kan en ferdig utviklet modell virke fjern, overveldig og rigid, samtidig som et skolebasert utviklingsarbeid på mange måter kan virke som et alt for ressurskrevende prosjekt. Uansett er det viktig å se på utbytte av de ulike fremgangsmåtene å utvikle skolen. Hvis utbyttet av en ferdig utviklingsmodell er lite, hjelper det lite at den er mindre ressurskrevende enn et skolebasert utviklingsarbeid. Ut fra tanken om eierskapsfølelse, engasjement, behov og medbestemmelse, vil det kanskje være mer fruktbart å ta utgangspunkt i utfordringene som er på skolen og forme en måte å arbeide mot disse, fremfor å finne en modell for å løse utfordringer, for så å etter hvert komme med utfordringene. Ut fra indikator ti i spørreskjemaet, der det blir tatt for seg om viktige fokusområder var definert på forhold, skåres det nøytral verdi. Dette kan tyde på at det i liten grad var en sammenheng mellom nettopp utviklingsarbeidet og hva det skal bidra med. Det trenger dessuten ikke å være slik at skolebasert utvikling er noe som skjer isolert på skolen. Opplæringsloven er like gjeldene her og PP-tjenesten kan være til god hjelp i en skolebasert prosess. Uansett hvilken måte man velger, vil det være viktig å fremme og opprettholde engasjement, eierskapsfølelse og behov. For å gjøre dette vil det trolig være

viktig at arbeidet ikke er for tidkrevende samtidig som man ser resultater. Kanskje kan det være hensiktsmessig å ikke begi seg ut på de største og mest utfordrende problemene med en gang, men heller løse enklere utfordringer slik at lærere, skoleleder, skoleeier og foreldre ser at det arbeidet som legges ned virkelig er til nytte. På denne måten vil man fremme engasjement, motivasjon og behov, samtidig som at arbeidet ikke virker for stort og tidkrevende.

5.4 Mål- og resultatstyring, testing og utvikling

Hovedproblemstillingen stilte spørsmålet: *Hvilke faktorer i arbeidet med LP-modellen har vært av betydning for endring?* Ut fra det empiriske materialet er dette, som vist flere ganger, evaluering, opplæring og ledelse. I tillegg er det presisert at andre faktorer ikke kan utelukkes. Disse andre faktorene består av de andre variablene som spørreskjemaet tok for seg, men analysene viser også at ikke all variansen er forklart. Dette betyr at også noe annet spiller inn på grad av endring på skole- eller lærernivå. Dette ”annet” er umulig å vite hva er og det vil være som å skyte i blinde å forsøke å finne alt dette ”andre”. Likevel er det grunn til å spørre seg om forholdene i skolen som institusjon legger til rette for et skoleutviklingsprogram som LP-modellen.

Utvikling i skolen kan i utgangspunktet ikke stå i motsetning til noe av den politikken som drives eller krav som stilles, da skolen må følge med på utviklingen som skjer i resten av samfunnet. Likevel kan det se ut til at styringen av skolen ikke alltid spiller på lag med dette behovet for utvikling. Som Fullan (2007) påpeker er skoleutvikling noe som tar tid og det er derfor viktig å utvikle en god kultur for utvikling, slik at mangel på resultater i startfasen ikke stopper arbeidet. Samtidig som at skoleutvikling er noe som krever mye tid og store ressurser, kommer det krav fra statlig hold om måloppnåelse og bedre resultater på standardiserte tester. Disse elementene virker ikke alltid sammen på en god måte. For det første vil det alltid være et motsetningsforhold mellom ønske om raske og bedre resultater, samtidig som det tar lang tid å fremme bærekraftige endringer. Dette gapet kan være med på å skape frustrasjon blant lærere hvis de ikke opplever at utviklingsarbeidet er løsningen på det presset de føler om å utdanne elever som skårer høyt på de ulike testene. For det andre kan hele styringssystemet med mål og resultatstyring ses på som en motsetning til det pedagoger, Fullan og andre skoleutviklere innenfor School Improvement tradisjonen står for. Innenfor både motivasjonsteori og skoleutviklingsteori er det stort fokus på viktigheten av å fremme en

proessorientert kultur, fremfor resultatorientert. En slik kultur kan være vanskelig å forene med et stort fokus på mål- og resultatstyring. Når det for eksempel er de nasjonale prøvene eller PISA som utad blir presentert som svaret på om norsk skole de siste årene har lyktes, vil ikke dette være med på å vise positive elementer i utviklingsarbeidet hvis dette ikke kan måles ved disse testene. For det tredje har det nye styringssystemet også påvirket rektor sin hverdag. Som skoleleder har mål og resultatstyring medført at rektorene må bruke mer tid på dokumentasjon, økonomistyring og på å fremme skolens behov for ressurser, fremfor å bruke tid på pedagogisk utvikling. Når det da samtidig er rektor som blir sett på som den viktigste organisatoren som skal drive utviklingsprogrammet fremover, ville det vært naturlig å tro at sammen med krav og behov for skoleutvikling, ville det også bli lagt til rette for mer tid til pedagogisk ledelse. På en annen side er det nettopp mål- og resultatstyring som har lagt grunnlaget for skoleutviklingsarbeid, der skoler og skoleeier selv får bestemme hvordan de skal nå målene. Nå er det kanskje grunn til å stille spørsmålet om hvor stor frihet de har, da det er klare mål ovenfra om at det skal satses på de grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving og regning, men skolene og skoleeier står i det minste fritt til å velge de metoder og områder som er det rette for den enkelte skole.

5.5 Videre arbeid

En slik oppgave setter store begrensinger både med tanke på innhold, form og omfang. Dette har medført at de ideer som var til stede i begynnelsen, har blitt dempet ned til et begrenset og gjennomførbart prosjekt. Dette innebærer også at det fortsatt er mye informasjon og arbeid som kan bygges på det materialet som allerede er der. Skulle jeg fått muligheten til å arbeide videre med dette stoffet, ville jeg for det første gått dypere ned på forskjeller mellom enkeltskolene for å se om jeg ut fra dette kunne finne tendenser som enten har vært med på å fremme eller hemme utviklingsarbeidet. For det andre presenterer denne oppgaven heller ingen sammenligning mellom barne- og ungdomsskolene. Ut fra tidligere forskning kunne det vært interessant å se nærmere på dette og se om det bør utvikles egne måter å tilnærme seg ungdomsskoler enn barneskoler, ettersom tidligere forskning viser at det er større motstand til modellen på ungdomstrinnet.

Spørsmålet om kvantitativ eller kvalitativ metode, handler som sagt om intensjonen og hensikten med forskningen. Jeg er ikke i tvil om at kvantitativ metode for å belyse dette tema har vært det rette for min hensikt med oppgaven. Samtidig kunne det vært interessant å tatt

utgangspunkt i funn fra undersøkelsen i en kvalitativ undersøkelse, for å gå dypere inn på lærernes, ledelsens og skoleeiers meninger, betraktninger og erfaringer rundt innføringen av LP-modellen.

Som masterstudent har dette vært første gangen man virkelig får muligheten til å forsøke selvstendig. Dette innebærer at det er mange fallgruver og sett i ettertid er det mange ting som burde bearbejdes hvis arbeidet skulle videreføres. For det første var det verken tid eller mulighet til å gjennomføre en pilotundersøkelse på et stort utvalg for å teste spørreskjemaet. Når det i tillegg ble et så lite utvalg som besvarte undersøkelsen, at faktoranalysen ble lite reliabel, er det åpenbart at spørreskjemaet har forbedringspotensialet. Likevel tror jeg ikke at en pilotundersøkelse ville vært nok med tanke på å forbedre spørreskjemaet. Selvsagt ville en faktoranalyse med tilstrekkelig mange informanter gitt et bilde av om noen av de sammensatte målene tok for seg flere elementer, men uten en dypere drøfting og tolking av resultatene, tror jeg det ville vært vanskelig å komme frem til de endringene jeg mener burde vært gjort i dag. Jeg mener blant annet at de avhengige variablene er litt for uklare og vide, kanskje det også burde vært en variabel som konkret tok for seg endring i undervisning, mens en annen tok for seg endring i elevsyn. Likevel ville dette kanskje ha vridd oppgaven mer i retning av en analyse av om LP-modellen er en god modell, fremfor selve innføringsprosessen.

Spørreskjemaet består også av bakgrunnsvariablene kjønn, alder og erfaring som ikke ble benyttet i oppgaven. Dette ble tatt med fordi ideen var blant annet å undersøke om det var forskjeller med tanke på disse grupperingsvariablene og oppfattelse av de ulike variablene, men dette var noe som gitt ut over oppgavens rammer. Uansett hvilke prosjekt man bedriver, vil det være behov for begrensninger. Dette har også vært tilfelle her, men istedenfor å se på dette som begrensninger, kan dette ses på som muligheter til videre arbeid med skoleutvikling og LP-modellen.

5.6 Avslutning

LP-modellen har blitt innført på over to hundre norske skoler og utvider stadig. Det har derfor vært spennende å se på om et så storstilt utviklingsarbeid fører til noen endring og hvilke faktorer som ser ut til å være viktig for nettopp denne endringen. Ut fra resultatene i undersøkelsen er opplæring, evaluering og ledelsen viktige faktorer med tanke på endring.

Dette viser at for at skoler som satser på LP-modellen skal få et best mulig utbytte, bør de ha et sterkt fokus på disse tre elementene. Likevel sier ikke undersøkelsen at noen av de andre elementene ikke bør satses på. Teoretisk sett er alle elementene som er med i undersøkelsen viktige. Det vil være feil å si at medbestemmelse, behov eller tidsbruken ikke har noe å si fordi de ikke slår ut som signifikante. Likevel ville jeg som skoleleder eller skoleeier ha vært bevisst på at nettopp de tre elementene som slår signifikant ut, er viktige bidrag for at utviklingsarbeidet skal bidra til endring. Når dette utvalget sier at endringen på skole- og lærernivå er rundt nøytral verdi, samtidig som det også skåres relativt lavt på de signifikante variablene, tyder det på at mulighetene til endring og positive resultater med LP-modellen er til stede, så lenge prosessen bedres slik at lærerne oppfatter arbeidsprosessen som god.

Litteratur

- Aasen, A. M., & Sjøby, K. E. (2011). "Vi ser at det funker": en kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2010 (LP3) (Vol. nr. 5-2011). Elverum: Høgskolen.
- Aftenposten.no/NTB. (2009, 15. desember). Skolen trenger ledelse, ledelse, ledelse *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3423848.ece>
- Allison, P. D. (1999). *Multiple regression - a primer*. Thousand Oaks, California.: Pine Forge Press.
- Bargel, H. L., & Samuelsen, A. S. S. (2007). Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid?: Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen. I E. K. Vold & V. Saltveit (Red.), *Vi har prøvd alt!: systemblikk på pedagogiske utfordringer : en artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen* (s. s. 65-76). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (2011). *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Fink, D., & Stoll, L. (2005). Educational Change: Easier Said than Done. I A. Hargreaves (Red.), *Extending educational change: international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S. K., & Westrheim, K. T. (2007). *Utvikling av sosial kompetanse*. Utdanningsdirektoratet.
- Jahnsen, H., & Nordahl, T. (2010). *Innovasjonsheftet*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.
- Karlsen, G. E. (1993). *Desentralisert skoleutvikling: en utdanningspolitisk studie av norsk grunnskole med vekt på 70- og 80-tallet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk*, 28, 219-233.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Frafall fra videregående opplæring – konsekvenser for samfunnet*. Lokalisert, på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2010/frafall-fra-videregaende-opplaring--kons.html?id=589822>
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet: strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Mastekaasa, A. (1987). Modellbruk, indekser og konsistenskriterier. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 28.
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lokalisert på

- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>.
- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter Ungdomstrinnet* Oslo: Kunnskapsdepartementet Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>.
- Midthassel, U. V. (2002). Skoleutvikling, med fokus på lærerinvolvering. *Bedre Skole*, 3, 8.
- Midthassel, U. V. (2003). Skoleutvikling i Norge de siste 30 år. Fokus på sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 1.
- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. *NOVA-rapport*, 19/05. Lokalisert på http://www.nova.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Nordahl, T. (2006). Modellheftet - Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen. I L. kompetansesenter (Red.). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T., Ottosen, A. L., & Sunnevåg, A.-K. (2009). LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006-2008 *Rapport* (Vol. nr. 5-2009, s. 170 s.). Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge : teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 1989: 5. *En bedre organisert stat*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154719-nou1989-5.pdf>.
- Olsen, R. V., Kjærnsli, M., Lie, S., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *PISA 2000 med få ord*. Oslo: Universitetet i Oslo Det utdanningsvitenskapelige fakultet Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lokalisert på <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html> - 5-6.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. [Oslo]: Hjemmets bokforlag.
- Sivesind, K., Skedsmo, G., & Langfeldt, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 37 (1990-91). *Om styring og organisering i utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sunnvåg, A.-K., & Aasen, A. M. (2010). *Implementering av LP-modellen: evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009 (LP-2)* (Vol. nr. 3-2010). Elverum: Høgskolen.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: det store spranget : vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.

Ukeavisen. (2011, 31.01). Stordalen ut mot «kondomledelse», *Ukeavisen*. Lokalisert på <http://www.ukeavisenledelse.no/nyheter/ledelse/article113742.zrm>
 Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: motivasjon, mestring og resultater* (Vol. 9/2011). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Figur- og tabelliste

Figurliste

Figur 1 Forhold mellom trivsel og karakter.....	1
Figur 2 Analysemodell for LP-modellen (Nordahl, 2006, s. 9)	4
Figur 3: Organisering av LP-modellen på skolen (Nordahl, 2006, s. 33)	4
Figur 4: Gjennomsnittskarakter i fagene norsk, matematikk, engelsk, natur og miljøfag og samfunnsfag (Nordahl, 2005, s. 138).....	6
Figur 5 Elementer som bidrar til endring.....	18
Figur 6 Initiativindikator fra spørreskjemaet.....	26
Figur 7 Sammensatt mål som skala	32
Figur 8 Sammensatt mål som indeks	33
Figur 9: Lærernes oppfatning av hvem som tok initiati til å starte med LP-modellen.....	36
Figur 10 Lærernes oppfatning av medbestemmelse.	37
Figur 11 Lærernes oppfatning av skolens behov	37
Figur 12 Lærernes oppfatning av informasjon	38
Figur 13 Lærernes oppfatning av opplæringen.	39
Figur 14 Lærernes oppfatning av veiledningen.....	39
Figur 15 Lærernes oppfatning av tidsbruk.....	40
Figur 16 Lærernes oppfatning av vedlikehold.....	40
Figur 17 Lærernes oppfatning av evalueringsrutiner.	41
Figur 18 Lærernes oppfatning av sine egne behov.....	42
Figur 19 Lærernes oppfatning av om LP-modellen passer for dem.	42
Figur 20 Lærernes oppfatning av sin egen deltakelse.	43
Figur 21 Lærernes oppfatning av ledelsen ved skolen.....	43
Figur 22 Lærernes oppfatning av utviklingsorienteringen ved skolen nå.	44
Figur 23 Lærernes oppfatning av endring på skolenivå.....	45
Figur 24 Lærernes oppfatning av endring på lærernivå	46

Tabelliste

Tabell 1 Oversikt over de sammensatte målene	47
Tabell 2 Korrelasjon mellom de ulike variablene.....	48
Tabell 3 Regresjonsanalyse - Endring på skole- og lærernivå.	49

På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer følgende utsagn?

Medbestemmelse

- | | Stemmer ikke | | | | | | Stemmer helt | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Ledelsen drøftet beslutningen om å implementere LP-modellen med personalet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ledelsen la opp til at personalet skulle bestemme om vi skulle starte med LP-modellen... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ledelsen la press på personalet til å si ja til arbeidet med LP-modellen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Personalet fikk god tid til å tenke gjennom og drøfte LP-modellen før vi måtte si ja eller nei til utviklingsprosjektet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Det var enkelt å fremme sin mening om LP-modellen overfor ledelsen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Det var et klart flertall for å starte med LP-modellen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Skolens behov

- | | Stemmer ikke | | | | | | Stemmer helt | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Skolen hadde behov for et utviklingsarbeid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Det var et behov for arbeid med LP-modellen på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Før det ble vedtatt å starte med LP-modellen, var viktige fokusområder definert..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Før det ble vedtatt å starte med LP-modellen, var målene for arbeidet definert..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Informasjon

- | | Stemmer ikke | | | | | | Stemmer helt | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Vi fikk tilstrekkelig informasjon om LP-modellen før den ble vedtatt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Vi fikk tilstrekkelig informasjon om hvor mye tid arbeidet med LP-modellen ville ta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Vi fikk tilstrekkelig informasjon om hvordan tid til LP-modellen skulle disponeres før den ble vedtatt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Informasjonen vi fikk på forhånd stemte med hvordan arbeidet faktisk har foregått..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Opplæring fra Lillegården kompetansesenter (evt. annet kompetansesenter)

- | | Stemmer ikke | | | | | | Stemmer helt | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Lærerne har fått tilstrekkelig opplæring i LP-modellen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Opplæringen har bidratt til at flere bidrar med innspill i lærergruppen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Opplæringen har bidratt til at arbeidet i lærergruppen fungerer godt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Opplæringen har gitt innsikt i hvordan man skal arbeide i lærergruppen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Veiledning fra PPT

- | | Stemmer ikke | | | | | | Stemmer helt | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Veiledningen fra PPT er nyttig for arbeidet med LP-modellen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Veilederen fra PPT kommer med nyttige innspill | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Veiledning fra PPT har vært viktig for gruppesamarbeidet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Veiledningen fra PPT har gitt ny pedagogisk innsikt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Veiledningen fra PPT har vært tilstrekkelig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tidsbruk

- | | Stemmer ikke | | | | | | Stemmer helt | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. LP-modellen har vært et ekstraarbeid i tillegg til andre oppgaver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Arbeidet med LP-modellen har gått på bekostning av andre arbeidsoppgaver | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Arbeidsmengden med LP-modellen er mer enn det vi ble forespeilet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Arbeidet med LP-modellen har vært vel anvendt tid..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

Vedlikehold

	Stemmer ikke					Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6
29. Skolen har klare rutiner for opplæring av nye lærere i LP-modellen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Skolen gjennomfører opplæring av nye lærere i LP-modellen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Skolen har klare rutiner for opplæring når ansatte med spesielle oppgaver innenfor LP-modellen slutter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Evalueringsrutiner

	Stemmer ikke					Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6
32. Vi tar opp utfordringer med LP-modellen i LP-gruppene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Vi tar opp utfordringer med LP-modellen i hele personalet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Det er rom for å diskutere utfordringer med LP-modellen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Det er rom for å diskutere om LP-modellen er det rette for vår skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Skoleeieren/kommunen har vært opptatt av hva de ansatte mener om arbeidet med LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Skoleledelsen har vært opptatt av hva de ansatte mener om arbeidet med LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dine egne behov

	Stemmer ikke					Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6
38. Jeg hadde behov for å prøve noe nytt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Det var et behov for LP-modellen i min klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Jeg så for meg hvilke resultater arbeidet med LP-modellen ville gi meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Det var på tide å gjøre noen grep med mine utfordringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Passer LP-modellen for deg?

	Stemmer ikke					Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6
42. LP-modellen passer godt til min pedagogiske praksis.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. LP-modellen passer godt med slik jeg ønsker å arbeide som lærer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. LP-modellen passer godt med slik jeg ønsker å utvikle meg som lærer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. LP-modellen stemmer godt med utfordringene jeg har som lærer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Din deltakelse

	Stemmer ikke					Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6
46. Jeg deltar aktivt på skolens LP-møter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Jeg deltar aktivt i lærergruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Jeg kan til tider «melde meg ut» av diskusjonene i lærergruppen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ledelsen ved skolen

	Stemmer ikke					Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6
49. Ledelsen er opptatt av nye pedagogiske ideer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Ledelsen sørger for å trekke med seg lærerne i planleggingen av skolens arbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Ledelsen viser interesse for den daglige undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Ledelsen konsentrerer seg om administrasjonen, undervisningen er lærerens sak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Ledelsen inspirerer til kreativitet og nytenkning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-11
9-5

3

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

Generell utviklingsorientering ved skolen nå

	Stemmer ikke				Stemmer helt	
	1	2	3	4	5	6
54. Det er fokus på kompetanseheving hos de ansatte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Lærerne er ivrige etter å prøve nye ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Lærerne oppmuntrer hverandre til å prøve nye ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Lærerne er flinke til å fange opp nye pedagogiske ideer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Det er vanskelig å endre noe her ved skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Endringer på skolenivå

Arbeid med LP-modellen har bidratt til ...	Stemmer ikke				Stemmer helt	
	1	2	3	4	5	6
59. ... det er enklere å endre på noe her ved skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. ... nye ideer raskere blir gjennomført ved denne skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. ... lærerne er flinkere til å fange opp nye pedagogiske ideer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. ... hele personalet deltar mer aktivt i utviklingsarbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. ... lærerne har et sterkere ønske om å utvikle seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. ... lærerne i større grad deler sine erfaringer med kolleger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. ... vi har flere pedagogiske diskusjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. ... vi reflekterer mer over vår pedagogiske praksis.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. ... lærerne i større grad planlegger undervisning sammen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. ... lærerne i større grad gjennomfører undervisning sammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. ... det har blitt en mer hyggelig og tillitsfull tone blant lærerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. ... lærerne ved skolen tar større ansvar for å hjelpe hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. ... lærerne i større grad har en felles forståelse av skolens oppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. ... lærerne i større grad utarbeider felles retningslinjer for pedagogisk praksis.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. ... lærerne i større grad er enige om hva det skal legges mest vekt på i lærerplanen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Endringer på lærernivå

Arbeid med LP-modellen har bidratt til ...	Stemmer ikke				Stemmer helt	
	1	2	3	4	5	6
74. ... at jeg har et større ønske om å utvikle meg som lærer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. ... at utforskning og utprøving har blitt viktigere for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. ... at jeg er mer opptatt av å lære av mine kolleger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. ... at jeg tar større ansvar for å hjelpe mine kolleger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. ... at jeg har blitt en bedre lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. ... at jeg er mer trygg i undervisningssituasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. ... mer ro i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. ... bedre elevprestasjoner i fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. ... at jeg takler enkelte elever bedre enn tidligere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. ... at jeg er mer motivert for læreryrket.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. ... bedre foreldresamarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. ... større tillitt hos foreldrene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. ... at jeg er en mer profesjonell lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Ønsker du å fortsette med LP-modellen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-11
9-5

4

Takk for at du ville svare
på spørsmålene!

Vedlegg nr.2:

E-post

E-post 1

Fra: Arne Øverseth Røstøen
Emne: Masteroppgave - LP-modellen
Dato: 7. juli 2010 16.33.43 GMT+02.00
Til: [REDACTED]

Til

Rektor ved [REDACTED]

Hei!

Jeg har vært i kontakt med [REDACTED] angående min masteroppgave som jeg skal skrive våren 2011.

Etter at jeg ble ferdig utdannet lærer våren 2009, begynte jeg på master i pedagogikk med studiet «Utdanning og oppvekst». Dette er en master som retter seg inn mot skoleutvikling og skoleledelse. I den forbindelse ønsker jeg å bruke min oppgave på å skrive om et utviklingsarbeid i skolen på skolenivå. [REDACTED] tipset meg om at [REDACTED] var interessert i at jeg skulle skrive om LP-modellen, som blir brukt av ungdomsskolene i kommunen. Vi ble enige om at vi skulle satse på [REDACTED], da den nye rektoren var positiv til dette. I etterkant av denne samtalen har jeg vært i kontakt med min veileder Gunn Imsen, som mente dette var en mulighet jeg burde benytte meg av.

Jeg har ikke kommet så langt i planleggingsarbeidet med oppgaven, men jeg ser for meg en kvalitativ metode der jeg intervjuer noen lærere, rektor og kanskje noen i kommunen. Er det sånn at det er en egen LP-koordinator i kommunen? Videre ser jeg for meg at Røvik sitt translasjonsbegrep blir sentralt. Dette handler om oversettelse av ideer, altså se på ideen med LP-modellen og hvordan den blir gjennomført i praksis.

Det som blir viktig nå først og fremst er å lese seg opp på LP-modellen. I den forbindelse lurer jeg på om dere har noe mer litteratur enn det jeg kan finne på LP-modellen sin hjemmeside som jeg kunne ha fått eller fått lånt.

Hilsen

Arne Øverseth Røstøen

E-post 2

Fra: [REDACTED]
Emne: RE: Masteroppgave - LP-modellen
Dato: 30. juli 2010 11.17.56 GMT+02.00
Til: arneover@stud.ntnu.no

Hei

Takk for henvendelsen ang din master. Jeg er for tiden i ferie, og derfor har du ikke fått noe svar fra meg tidligere. Jeg er tilbake på jobb 3. aug, og jeg vil ta kontakt med deg via mail etter at jeg har kommet igang etter ferien.

Vi kan snakke litt om hvordan du vil organisere datainnsamlingen din. Våren er en meget hektisk tid for ungdomsskolene, så jeg tror vi skal være tidlig ute med planleggingen. Når det gjelder litteratur, har vi noen hefter som skolen har fått. Disse kan du få en kopi av så kan du se om de er av interesse. De går noe dypere enn det du finner på nettet.

Jeg ser fram til å samarbeide med deg, og lykke til med forarbeid. Bare ta kontakt via mail eller tlf hvis det er noe. Mailadressen på jobb er: [REDACTED]

Mvh
[REDACTED]

E-post 3

Fra: Arne Øverseth Røstøen
Emne: Re: Masteroppgave - LP-modellen
Dato: 4. august 2010 11.41.31 GMT+02.00
Til: [REDACTED]

Hei!

Takk for svar.

Jeg har sommerjobb ut denne uka. Etter det reiser jeg på ferie og rett til Trondheim. I den forbindelse lurte jeg på om jeg kunne kommet innom en tur i morgen på formiddagen for å kopiere opp de heftene dere har. Når det gjelder datainnsamlingen håper jeg å få gjennomført dette enten rett før jul eller like på nyåret.

Hilsen
Arne Ø. Røstøen

E-post 4

Fra: [REDACTED]
Emne: SV: SV: faggdag LP
Dato: 28. september 2010 13.25.33 GMT+02.00
Til: Arne Øverseth Røstøen

Hei

Jeg har snakket med rektor på [REDACTED] og de har mange prosjekter på gang og ikke minst en stor ombygging på gang. Dermed har ikke de kapasitet til å være med på en undersøkelse. Med bakgrunn i dette, blir det vel kanskje for få lærere som grunnlag for en undersøkelse mh [REDACTED]

Du kan evt kontakte skolekontoret [REDACTED] og høre om det er noen skoler der som kan være med. Hvis ikke kan du komme hit og intervjue noen lærere hos meg.

Vi snakkes.

[REDACTED]

E-post 5. Denne ble sendt ut til de resterende skolene. Noen takket nei, mens andre takket ja.

Sent: Arne Ø. Røstøen [Apple] <http://www.apple.com/no/> Oppgave (12 of 37)

Marker som: [v] Flytt Kopier Denne meldingen til [v]

Slett Svar [v] Videre send [v] Omadressér Se tråd Sperre adresser Betrodde avsender Meldingskilde Lagre som Skriv ut Meldin

Dato: Wed, 12 Jan 2011 12:41:12 +0100 [12-01-2011 12:41:12 CEST]

Fra: arneover@stud.ntnu.no [v]

Til: [redacted]

Emne: Arne Ø. Røstøen - masteroppgave

Til
[redacted]

Fra
Arne Øverseth Røstøen
7043 Trondheim
e-post: arne@rostoen.com
tlf: 99770129

Hei!

Jeg har vært i kontakt med [redacted] for å komme i kontakt med skoler som driver med LP-modellen. Jeg er ferdig utdannet allmennlærer og går nå mitt siste år på pedagogikkmasteren "Utdanning og oppvekst" ved NTNU. Dette er en master som retter seg inn mot skoleutvikling. I den forbindelse ønsker jeg å skrive om innføring av LP-modellen og lærernes oppfattelse av dette arbeidet i min masteroppgave. Jeg ønsker å gjøre en kvantitativ undersøkelse ved hjelp av spørreskjema som vil ta maks 20 minutter.

Jeg har til nå fått ja fra [redacted] men for å få et så bredt datagrunnlag som mulig, ønsker jeg å knytte til meg flere skoler. Kan jeg få lov til å gjennomføre denne undersøkelsen på lærerne ved [redacted] Jeg håper på å få gjennomført undersøkelsen i løpet av februar, kanskje begynnelsen av mars.

Hensikten med oppgaven er først og fremst ikke å evaluere LP-modellen, men å forsøke å forstå forskjeller i oppfatningene hos lærerne. Jeg håper og tror dette vil være en undersøkelse som også de ulike skolene som deltar vil ha nytte av. Dere vil selvfølgelig få et eksemplar av oppgaven i sin helhet når den er ferdig.

Hilsen
Arne Øverseth Røstøen