

Sammendrag

Denne oppgaven ser på sammenhenger mellom prosess og bærekraftig skoleutvikling og baserer seg på resultatene fra en kvantitativ undersøkelse rettet mot lærere som har deltatt i skoleutviklingsprogrammet “Fra ord til handling”. Ut fra dette er oppgaven forankret i teori om skoleutvikling, lærende organisasjoner og endringsprosesser i skolen hvor man også kan plassere det sentrale begrepet bærekraftig skoleutvikling. De deskriptive resultatene fra undersøkelsen kan innenfor mange av disse sentrale teoretiske områdene hevdes å være positive, og det kan virke som prosjektene har ført til dypere refleksjoner og høyere pedagogisk bevissthet hos lærerne. Gjennom de kvantitative analysene kan vi se at avsatte ressurser i form av tidsbruk og til dels økonomi har hatt størst påvirkning på varige, bærekraftige endringer på skolenivå.

Abstract

This thesis examines correlations between processes and sustainable development. By drawing on a quantitative study concerning teachers who have participated in the educational development program “Fra ord til handling”, this enterprise is endeavored. The thesis is, accordingly, based on theories with regard to school development, leaning organizations, and processes of change in schools – a framework also apposite to situate the term sustainable school development. Descriptive results from the study can, in several of these theoretical areas, evince to be positive. Furthermore, the project can give the impression to generate deeper reflection and higher pedagogic consciousness for teachers involved. These quantitative analyses additionally demonstrate that allocated time resources and, to some extent, economy resources, have had the greatest affect on lasting and sustainable changes to schools.

Forord

En lang og innholdsrik studietid nærmer seg slutten.

Etter en årsenhet i økonomi og administrasjon og lærerutdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, ble en mastergrad i Utdanning og oppvekst med spesialisering i skoleutvikling et naturlig valg ut fra mine interesser. Dette masterstudiet har gitt meg en faglig dybde og nye refleksjoner som vil være til god nytte ved senere arbeid i skoleverket.

Denne oppgaven kunne aldri blitt gjennomført uten positive rektorer og lærere som fortjener en stor takk for at de tok seg tid til undersøkelsen i en ellers så travel hverdag. Videre vil jeg rette en stor takk til veileder Gunn Imsen for gode innspill og raske tilbakemeldinger, samt til Kyrre Svarva for teknisk hjelp med spørreskjemaet. Takk for gode diskusjoner om faglige og ikke fullt så faglige temaer med gjengen på lesesalen og takk til Arne Røstøen for et godt samarbeid og for gode tilbakemeldinger gjennom studietiden. I tillegg vil jeg også takke familien og gode venner for generell oppmuntring og støtte.

Dypt rystet av de siste dagers tragiske hendelser i Oslo og på Utøya har jeg endret fullstendig perspektiv på at denne skriveprosessen har vært et krevende arbeid. Å skrive en masteroppgave er på ingen måte krevende sammenlignet med tomheten og sorgen alt for mange sitter igjen med i dag. Mine tanker går til alle pårørende og rammede av katastrofen.

Oslo, juli 2011.

Martin Mathisen

Innhold

Kapittel 1. Innledning	1
Bakgrunn for valg av tema.....	1
Problemstillinger.....	3
Oppbygning av oppgaven.....	3
Kapittel 2. Teoretisk forankring	5
Skoleutvikling.....	5
<i>Forskningstradisjon</i>	6
<i>Strategier for skoleutvikling</i>	7
<i>Dagens situasjon for skoleutvikling i Norge og sentrale dokumenter for oppgaven</i>	8
<i>"Fra ord til handling"-programmet</i>	9
<i>Tidligere forskning på FOTH-programmet</i>	11
Lærende organisasjoner.....	12
<i>Personlig beherskelse</i>	13
<i>Mentale modeller</i>	13
<i>Felles visjoner</i>	14
<i>Teamlæring</i>	15
<i>Systemtenking</i>	15
Skoler som lærende organisasjoner.....	15
Endringsprosesser i skoleutvikling.....	17
<i>Initiering</i>	17
<i>Implementering</i>	18
<i>Institusjonalisering</i>	20
<i>Bærekraftig utvikling</i>	21
<i>Bærekraftig ledelse</i>	22
Operasjonaliserte teoribegrep.....	24
Kapittel 3. Metode	27
Forskningsmetodisk tilnærming.....	27
Forskningsdesign.....	28
Utforming av instrumenter.....	29
Utvalg.....	32
Prosedyre og gjennomføring.....	34
Etiske betraktninger.....	34
Validitet og reliabilitet.....	35

Om analysene	37
Kapittel 4. Resultater	39
Hva kjennetegner prosessene i utviklingsarbeidet ved de utvalgte skolene?	39
<i>Grad av veiledning</i>	<i>39</i>
<i>Grad av avsatte ressurser</i>	<i>40</i>
<i>Medbestemmelse</i>	<i>42</i>
<i>Praksisnærhet</i>	<i>42</i>
<i>Opplevd behov</i>	<i>43</i>
<i>Pedagogisk ledelse</i>	<i>44</i>
<i>Generelt om prosessen</i>	<i>45</i>
I hvilken grad kan prosjektene hevdes å være bærekraftige?	46
<i>Endring på undervisningsnivå</i>	<i>47</i>
<i>Endringer på skolenivå</i>	<i>48</i>
<i>Endring forbedringskapasitet</i>	<i>49</i>
<i>Generelle effekter av prosjektene</i>	<i>49</i>
<i>Generelt om endringer</i>	<i>50</i>
Hvilke sammenhenger kan man se mellom prosessen i utviklingsarbeidet og bærekraftig utvikling ved skoler som har deltatt i prosjektet "Fra ord til handling?"	51
<i>Faktoranalyser</i>	<i>51</i>
<i>Korrelasjonsanalyser</i>	<i>53</i>
<i>Multiple regresjonsanalyser</i>	<i>54</i>
Kapittel 5. Drøfting	57
Initiering – synliggjøring av behov	57
Implementering - tid til refleksjon	59
Institusjonalisering - bevissthetsendringer	62
Ledelse	65
Kapittel 6. Konklusjon	67
Forbehold	68
Referanseliste	71
Tabell- og figurliste	76
Vedlegg	77

Kapittel 1. Innledning

”Endringer innen utdanningen er lette å foreslå, besværlige å gjennomføre og enormt vanskelig å holde i live” (Hargreaves & Fink, 2008 s.13). Det er med andre ord vanskelig å gå fra ord til handling, og enda vanskeligere å holde denne nye handlingen i live innenfor skoleverket. Michael Fullan (2001) påpeker i denne sammenheng at 25 % av resultatene knyttet til skoleutviklingsarbeid som skal føre til endringer skyldes den pedagogiske ideen eller tiltaket, mens 75 % av resultatet kan sees i sammenheng med arbeidet med gjennomføringen ved den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Et slikt utgangspunkt gjør det interessant å se nærmere på sammenhenger mellom måten skoleutviklingsprosjekter er gjennomført på og i hvilken grad de kan betraktes som bærekraftige når det har gått en stund etter at prosjektene har blitt avsluttet. Et slikt fokus på prosess og skolen som virksomhet kan også sies å ha hatt begrenset utbredelse i de norske forskningsmiljøene (Utdanningsdirektoratet, 2005).

Det empiriske grunnlaget for oppgaven baserer seg på en kvantitativ undersøkelse av det statlige skoleutviklingsprogrammet med det treffende navnet ”Fra ord til handling”, et av mange tiltak for å endre og utvikle skolen. Programmet skulle bidra til å implementere den nye læreplanreformen Kunnskapsløftet 2006 gjennom et trekantsamarbeid mellom skoleeiere, kompetansmiljøer og de enkelte skoler hvor hovedtyngden av prosjektet har vært forankret og utviklet på skolenivå.

Bakgrunn for valg av tema

Det norske skoleverket har vært preget av en enorm reformiver de siste tiårene. Gjennom tre nye læreplaner i løpet av en liten 20-årsperiode i tillegg til en rekke handlingsplaner og strategier preget av svært ambisiøse og lite konkrete målsetninger, har det vært et kontinuerlig fokus rettet mot utviklingen av den norske skolen (Tidsbrukutvalget, 2009). Med de nyliberalistiske prinsippene i form av desentralisering, målstyring og kvalitetskontroll som styrer dagens skole-Norge blir derfor grunntanker om at endringsprosessen må foregå og engasjere på lokalt nivå sentrale (Blossing, Hagen, Nyen & Söderström, 2010). Likevel kommer ofte initieringen ovenfra slik at det snakkes om en slags kombinert, top-down, bottom-up tankegang (Fullan, 2007).

Krav om endring i skolen kan sees i sammenheng med en samfunnsutvikling som preges av raske endringer, globalisering, individualisering og pluralisme (Blossing et al., 2010; Kunnskapsdepartementet, 2004). Kompleksiteten blir større og behovet for kunnskap og såkalt menneskelig kapital er stort når enkeltmennesket i dag skal realisere seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2004). Skolen er på denne måten en av de viktigste samfunnsinstitusjonene som er med på å påvirke samfunnsutviklingen, samtidig som skolen også blir påvirket av det som skjer. Behovene for menneskelig kapital har også en sentral betydning som et konkurransemiddel i det globale økonomiske markedet, det såkalte kunnskapssamfunnet (Kunnskapsdepartementet 2004). Interessen for utdanning er derfor stor hos internasjonale premissaktører som står bak profilerte komparative kunnskapstester slik som PISA og TIMMS. Gjennom slike tester og vurderinger gjennomført av blant annet OECD har man også avdekket at skole-Norge er langt fra verdenstoppen internasjonalt slik Bjartmar Gjerde hevdet på 1970-tallet. Faktisk befinner Norge seg kun på gjennomsnittet internasjonalt, i hvert fall når det kommer til målbare resultater i lesing, matematikk og naturfag (Hølleland, 2007; Kjærnsli & Roe, 2010). Ut fra denne bakgrunnen blir behovet for utvikling av skolen legitimert og bevissthet rundt gjennomføring av utviklingsprosjekter blir derfor viktig ut fra flere forhold.

Arbeid med skoleutvikling er imidlertid en langsom og kompleks prosess (Hargreaves & Fink 2009; Berg, 1999; Fullan, 2007). Kompleksiteten i skoleutviklingsprosjekter retter seg også mot problematikken med å gå fra ord og planer til varig handling slik jeg viser innledningsvis. Inspirert av miljøverdenen snakkes det derfor om bærekraftig utvikling også innenfor fagfeltet skoleutvikling. I et samfunn som etterspør kunnskap og hvor reformene er mange, blir det derfor meget viktig å konsentrere ressursene på skoleutviklingsprosjekter som blir bærekraftige og er i kontinuerlig utvikling. Dette har også ført til at interessen for skoleutvikling også har økt innenfor forskningsmiljøene parallelt med behovene for å utvikle skolen. Å se nærmere på sammenhenger mellom utviklingsprosesser og bærekraftig utvikling blir derfor i mine øyne viktige forskningsspørsmål ut fra dagens skolesituasjon.

Problemstillinger

Mitt arbeid vil med dette utgangspunktet fokusere på både prosess og effekt i skoleutviklingsprosjekter gjennom hovedproblemstillingen:

”Hvilke sammenhenger kan man se mellom prosessen i utviklingsarbeidet og bærekraftig utvikling ved skoler som har deltatt i skoleutviklingsprogrammet ”Fra ord til handling?”

Jeg vil imidlertid ta et forbehold om at jeg ikke har visjoner om å fremstille en evidensbasert ”mal” over hvordan utviklingsprosjekter skal gjennomføres for å gi resultater. I mine øyne vil det ikke være mulig å redusere slike komplekse prosesser på en slik måte. Likevel vil jeg prøve å se om det er noen teoretiske begreper fra forskningen som skiller seg ut og drøfte disse til tross for at utvalget burde vært betraktelig større for at jeg skulle hatt mulighet til å hevde noe på vegne av en større populasjon. I tillegg vil det ut fra et prosessorientert fokus bli relevant å se mer deskriptivt på hvordan utviklingsprosjektene er gjennomført og ikke minst på graden av endring og bærekraftig utvikling nå når det har gått en stund etter prosjektene er avsluttet gjennom følgende delproblemstillinger:

- Hva kjennetegner prosessene med utviklingsarbeidet i utvalget?
- I hvilken grad kan utviklingsprosjektene i utvalget hevdes å være bærekraftige?

Oppbygning av oppgaven

Kapittel 2 presenterer oppgavens teoretiske forankring ved å gjøre rede for skoleutvikling som forskningstradisjonen, skoleutvikling i Norge, lærende organisasjoner, teori om utviklingsprosesser i skolen med det sentrale begrepet bærekraftig skoleutvikling.

Kapittel 3 legitimerer den forskningsmetodiske forankringen til oppgaven gjennom å presentere design, utvalgsspørsmål, svarprosent, gjennomføring og prosedyre, validitet og reliabilitet, etiske betraktninger og til de kvantitative analysene som er benyttet.

Kapittel 4 viser resultatene fra mine spørreundersøkelser gjennom deskriptive fremstillinger av gjennomsnittsskårer for alle indikatorene fordelt på ulike

sammensatte mål som er forankret i teori om utviklingsprosesser og bærekraftig skoleutvikling. I tillegg presenteres også faktoranalyser, korrelasjonsanalyser og tre multiple regresjonsanalyser som er direkte knyttet til min hovedproblemstilling.

Kapittel 5 tar for seg resultatene og *drøfter* disse opp mot aktuell teori og oppgavens problemstillinger.

Kapittel 6 konkluderer ved å trekke frem de mest sentrale funnene i oppgaven i tillegg til at det blir reflektert rundt metodiske utfordringer med arbeidet og implikasjoner for videre forskning.

Kapittel 2. Teoretisk forankring

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er forankret i hovedområdene skoleutvikling, lærende organisasjoner og endringsprosesser i skolen hvor man også kan plassere det sentrale begrepet bærekraftig skoleutvikling.

Skoleutvikling

Begrepet skoleutvikling blir brukt både deskriptivt og normativt. Deskriptivt har det i lang tid vært brukt om den historiske framveksten av et lands utdanningssystem, som en positiv betegnelse på et lands skolehistorie (Karlsen, 1993). Den normative bruken av begrepet går på den verdiladede oppfattelsen av utvikling som noe positivt og fremtidsrettet og blir mest aktuell i mitt tilfelle (Karlsen, 1993). Denne normative forståelsen blir skoleutvikling ofte brukt som et innovasjonsbegrep i tråd med både OECDs og den tidligere skoleforskeren Per Dalins definisjoner:

Skoleutvikling er systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt (OECD som sitert i Dalin, 1986 s.36).

Et overordnet begrep der reformer, læreplanutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling inngår. Den eneste begrunnelsen for skoleutvikling er at det skal føre til en bedre skole for elever og lærere (Dalin, 1986 s. 39).

En forståelse av skoleutvikling som et innovasjonsbegrep kan ses i sammenheng med dagens samfunnsutvikling preget av globalisering, individualisering og pluralisme (Kunnskapsdepartementet, 2004). Endringene i dagens samfunn skjer raskere og forekommer hyppigere enn noen gang tidligere og som Imsen (2006) sier, er skolen og samfunnet gjensidig avhengig av hverandre. For at skolen skal kunne gi barn og unge den systematiske opplæringen de har krav på og behov for i dagens samfunn, blir man derfor avhengig av å utvikle skolens innhold slik Jorunn Møller (1999) oppsummerer det kort og presist: "Når samfunnet endrer seg, får skolen nye oppgaver" (Møller som sitert i Berg, 1999 s. 5). Nye oppgaver fører videre til et behov for endring og skoleutvikling. Ut fra denne innfallsvinkelen kan vi også se på den deskriptive bruken av begrepet og hevde at skoleutvikling har eksistert parallelt med samfunnsutviklingen helt siden de første allmueskolene på 1700-tallet. Det er

imidlertid først i nyere tid, i det såkalte kunnskapssamfunnet, at både samfunnsutviklingen og behovet for skoleutvikling virkelig har ekspandert.

Forskningstradisjon

Innenfor forskningsfeltet på skoleutvikling har det vokst frem to hovedtradisjoner i form av ”school effectiveness” med teoretikere som Coleman, Campell og Hobson i spissen og ”school improvement” med Michael Fullan og Andy Hargreaves i front (Fink & Stoll, 2005). Felles for retningene står målet om å skaffe kunnskap om å skape gode skoler, men fokuset har vært noe forskjellig slik det kan illustres med følgende nøkkelord:

Tabell 2.1. Forskningstradisjoner innenfor skoleutvikling

School effectiveness	School improvement
Fokus på resultat (outcomes)	Fokus på prosess
Likhet	Handling, kontinuitet og utvikling
Fremgang	Eierskap til prosessen
Innhold	Skolen i sentrum, skolebasert
Effektivitet	Skolekultur

(Fink & Stoll, 2005 s. 302-306).

Selv om retningene i senere tid har tilnærmet seg noe, skisserer denne oversikten grunnleggende interesseforskjeller (Møller, 2006; Ekholm, Lund, Roald & Tislevoll, 2010). Mitt arbeid med å undersøke sammenhenger mellom prosess og bærekraftig utvikling på skolenivå vil helt klart ha en naturlig forankring i school improvement tradisjonen.

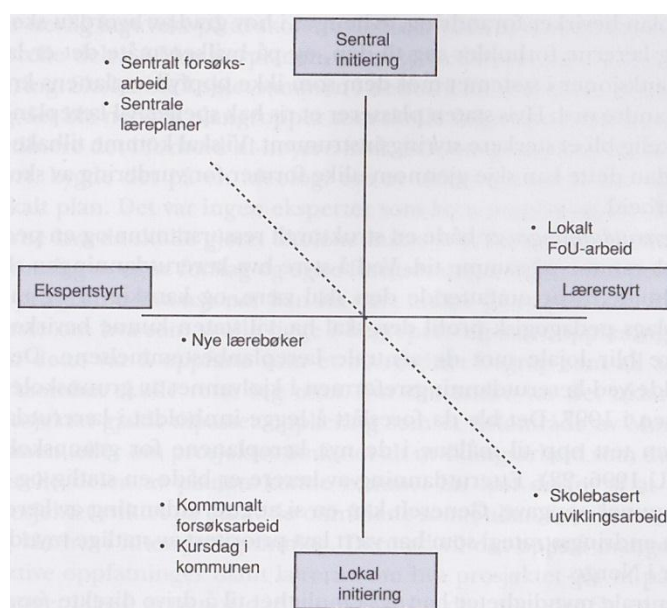
Tidligere har det vært liten bevissthet og fokus rettet mot skolen som virksomhet og følgelig gjennomføring og implementering av utviklingsprosjekter (Utdanningsdirektoratet, 2005). Dette har imidlertid endret seg og vi kan nå finne fagmiljøer knyttet til skoleutvikling ved de fleste av de norske utdanningsinstitusjonene på høyere nivå. Likevel har det vært begrenset med norsk forskning på mitt fokusområde, sammenhenger mellom prosess og bærekraftig utvikling. På internasjonalt plan har interessen blitt stadig større og sentrale forskere som tidligere nevnte Hargreaves og Fullan, men også Gunnar Berg og Karen Seashore Louis har gjennomført flere forskningsprosjekter som ser på dette. Som eksempel har

Andy Hargreaves i over 15 år undersøkt langsiktige utdanningsendringer ved en rekke skoler både kvantitativt og kvalitativt over femårsperioder og Fullan har på sin side arbeidet med meningen bak endring og endringsprosesser innenfor skoleutvikling helt siden starten av 1980-tallet slik jeg vil vise utover i kapittelet.

Strategier for skoleutvikling

Ved å være bevisst på at skolen er en kompleks innretning og at skoleutvikling derfor er en komplisert virksomhet kan man forstå at strategiene for å skape en bedre skole for elever og lærere er mange og forskjellige (Berg, 1999). Overordnet kan man tilnærme seg arbeid med skoleutvikling fra forskjellige utgangspunkt. Man har sentrale strategier der staten står som

den viktigste pådriveren bak endringene og lokale strategier der initiativet til forandringene blir tatt i den enkelte kommune eller ved den enkelte skole (Imsen, 2006). I tillegg skiller det også mellom hvem står for utviklingsarbeidet. Er det lærerne selv, eller er det eksperter fra fagmiljøer som styrer arbeidet? Disse dimensjonene illustreres av Gunn Imsen (2006) gjennom følgende modell over strategier for skoleutvikling.



Figur 2.1. Strategier for skoleutvikling

(Imsen 2006, s.429)

I norsk skole har sentrale, statlige reformer forankret i andre kvadrant i figuren hatt en dominerende rolle som endringsstrategi i etterkrigstiden. De mange læreplanreformene kan stå som eksempler på dette. Til tross for at man også var opptatt av lokal tilpasning på 1970- og 80-tallet, var likevel den sentrale styringen dominerende. Reform 97 med sine kanoniserte lister over hva elevene skulle kunne og strenge metodekrav i kan kanskje stå som det tydeligste eksempelet på en sentral, statlig skoleutviklingsstrategi. Disse strategiene har imidlertid endret seg med dagens læreplanreform, Kunnskapsløftet 2006. Etter blant annet evalueringen av Reform 94 som understreket at det ikke nytter med reformer hvis man ikke får ”fotfolket”,

(lærerne) med seg har strategiene derfor blitt mer rettet mot skolebasert utvikling hvor skoleledere og lærere i større grad får ansvaret for å implementere prosjektene (Berg, 1999; Sunnevåg & Andersen, 2010).

Dagens situasjon for skoleutvikling i Norge og sentrale dokumenter for oppgaven

Etter at OECD-evalueringen i 1989 avslørte at det var begrenset oversikt over hva som foregikk i den norske skolen og at innføringen av målstyring kom på 1990-tallet, har en desentraliseringstrend preget skole-Norge (Langfeldt, 2008). Sentralt i denne utviklingen står Stortingsmelding 30 – *Kultur for læring* (2003-2004) som trakk opp planene for reformen av grunntidningen gjennom Kunnskapsløftet. På denne måten la meldingen også grunnlaget for Fra ord til handling-programmet, utgangspunktet for mitt empiriske arbeid. Reformen Kunnskapsløftet 2006 innebar at styringen av utdanningssystemet i større grad baserte seg på klare nasjonale mål, lokal handlefrihet og ansvarliggjøring av skoleeier og den enkelte skole (Aasen, 2006). Dette kan igjen ses i sammenheng med dagens styringssystem i offentlig sektor, New Public Management, (NPM) som preges av nettopp desentralisering, mål- og resultatstyring, større kommunalt ansvar, større selvstendighet for skolene, markedsorientering og konkurranse, større krav til undervisning og læringsarbeid med vekt på etterprøvbare ferdighetsmål og et mer generelt kritisk populistisk blikk på skolen fra omgivelsene (Aasen, 2006).

Stortingsmelding 30 - *Kultur for læring* (2003-2004) baserer seg på Kvalitetsutvalgets arbeid gjennom de to offentlig utredningene *Førsteklasses fra første klasse* (Kunnskapsdepartementet, 2002) og *I første rekke* (Kunnskapsdepartementet, 2003), og var nyskapende for norsk skoletenking på flere måter. Referansene til internasjonale organ og komparative undersøkelser var mange og fokuset på elevenes faglige ferdigheter gjennom innføringen av grunnleggende ferdigheter var gjennomgående i hele meldingen (Telhaug, 2005). I tillegg var altså desentraliseringslinjen tydelig, noe som gjør at stortingsmeldingen blir svært aktuelt for mitt arbeid med fokus på skolebaserte utviklingsprosjekter. Denne tankegangen blir omtalt som et ”systemskifte” i meldingen:

For at skolene skal greie det, trengs et systemskifte i måten skolene styres på. Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Meldingen fokuserer også mye på at skolene på denne måten skal fungere som lærende organisasjoner, et sentralt prinsipp for arbeid med bærekraftig skoleutvikling. Videre pekes det på tre forutsetninger for at skolen skal lykkes i å tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn. Kravet om kompetente og engasjerte lærere, kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat og utvikling av en kultur for kontinuerlig læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2004). Dette er helt klart forutsetninger som også stiller krav til at skoleutviklingsstrategier skal være lokalt forankret slik det også presiseres en rekke ganger i meldingen:

“Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv”

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og – styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv ha de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål

(Kunnskapsdepartementet, 2004)

Likevel baserer disse lokale utviklingsvisjonene seg på en reform som er sentralt initiert i tillegg til at rapporteringsplikten og graden av måling gjennom for eksempel nasjonale prøver er stor. I forhold til figuren med strategier for forandring i skolen kan ikke visjonene regnes som ren skolebasert utvikling selv om det er denne delen av arbeidet som er mest dominerende.

”Fra ord til handling”-programmet

Mitt empiriske grunnlag for denne oppgaven baserer seg på et spørreskjema stilt til lærere som har deltatt i skoleutviklingsprogrammet ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling programmet”, fra nå omtalt som FOTH-programmet. Dette programmet

skulle bidra til å implementere Kunnskapsløftet og ble initiert av det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet i 2005. Programperioden ble administrert av Utdanningsdirektoratet fra 2005 til de siste prosjektene ble avsluttet i 2010 og den totale økonomiske rammen var på 140 millioner (Ekholm et al., 2010). Det uttrykte hovedmålet til programmet var å ”sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial fremgang for elevene på kort og lang sikt”. I tillegg ble det satt opp delmål som både gikk på å utvikle skolen som en bevisst og vurderende lærende organisasjon på prosjektnivå og på deling av erfaring og kunnskap på programnivå (Utdanningsdirektoratet, 2005). Innholdet i de enkelte prosjektene har imidlertid variert mye ut fra dette og blitt utviklet på de enkelte skoler. Dette kan sies å være helt i tråd med strategiene rundt skolebasert utvikling. Likevel har kravet om helhetlige tiltak ved at prosjektene skulle ha et klart fokus på å forbedre organisasjonens virkemåte vært felles for alle prosjektene.

Programmet var basert på et trekantsamarbeid mellom de enkelte skoler, skoleeier og eksterne kompetansemiljøer. Det har altså vært skoleeier (primært kommunene) som formelt sett har søkt om støtte, men det har vært en forutsetning at skolene som er involvert har stått inne for søknaden og problemstillingen. Søknadsprosessen til programmene har vært todelt gjennom en åpen utlysning og en såkalt veiledet runde hvor skoler som har hatt liten erfaring med utviklingsprosjekter og/ eller svake resultater knyttet til elevens resultater og læringsmiljøer har blitt anbefalt å søke. Dette fører også til at initieringsfasene også har variert noe ved de ulike prosjektene. Det ble også fremhevet at støtten ikke skulle fungere som utviklingsmidler til kompetansemiljøene, men en direkte støtte til konkrete prosjekter hos de enkelte skoler og skoleeiere, helt i tråd med ideene om skolebasert utvikling.

I oppstarten av alle prosjektene ble det også stilt krav til skolene om å gjennomføre en bevisstgjørende ståstedsanalyse. Analysen var et prosess- og refleksjonsverktøy med mål om å skape en felles oppfatning av skolens praksis og hvilke områder skolen bør arbeide videre med. Det har også vært et mål om at resultater fra de ulike prosjektene skulle spres og tas i bruk av skoler og skoleeiere som ikke deltar i programmet. Ut fra dette var det et krav om at verktøy forstått som arbeidsformer, modeller og veiledninger som ble brukt i prosjektene skulle være basert på forskningsbasert kunnskap og dokumenteres kortfattet og tilgjengelig i formen slik at andre praktikere

også skulle kunne tilpasse og ta i bruk verktøyene i sitt lokale utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2005).

Ut fra dette har også programbeskrivelsen for ”Program for skoleutvikling” og bakgrunnsnotatene for FOTH-programmet vært viktige dokumenter for mitt arbeid. Disse dokumentene presenterer og legitimerer målene for programmet og det skrives mye om dagens situasjon i skole-Norge, bakgrunnen for prosjektene og generelt om skoleutvikling slik jeg vil vise utover i oppgaven.

Tidligere forskning på FOTH-programmet

Forskningsstiftelsen FAFO og Universitet i Karlstad har i fellesskap gjennomført en omfattende evaluering av FOTH-programmet som ble publisert i februar 2010. Evalueringen er gjennomført med såkalt metodisk triangulering ved bruk av kvalitativ datainnsamling gjennom casestudier og intervjuer av personer i sekretariatet, dokumentstudier, kvantitative innsamlinger gjennom surveyer og analyser av den tidligere nevnte organisasjonsanalysen. Hovedfokuset har vært å kartlegge hvilken effekt virkemidlene i programmet har hatt på elevenes læringsmiljø og skoleorganisasjonenes evne til å utvikle seg gjennom følgende hovedproblemstillinger:

- 1) I hvilken grad og under hvilke betingelser skaper trekantsamarbeidet endringer i skolene som organisasjoner, som gjør dem bedre i stand til å forbedre sin virksomhet (økt forbedringskapasitet)?
- 2) I hvilken grad og under hvilke betingelser setter trekantsamarbeidet mellom skole, skoleeier og eksternt kompetansemiljø skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og sette skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og dermed også bedre læring for elevene? (Blossing et al., 2010 s. 16).

Ut fra dette kan vi se at evalueringen i likhet med mitt arbeid, delvis har vært en effektevaluering og delvis en prosessevaluering ved at forskergruppen har vært interessert i hvilke prosesser som leder fram til forbedring i elevens læring og læringsmiljø og gjør skolene til bedre fungerende organisasjoner.

Institusjonalisering av utviklingsprosjekter tar imidlertid lang tid og det snakkes om tidsperioder på minimum 2-4 år (Fullan, 2007). Mange av prosjektene hadde derfor

ikke vart så lenge at det var grunnlag til å snakke om institusjonalisering da evalueringene ble gjennomført. Rapporten drøfter også denne utfordringen i tillegg til at de allerede ymter frem på at det ved flere av prosjektene kan tyde på at det *ikke* har oppstått en bærekraftig utvikling etter prosjektslutt.

Skoler som har en svak forbedringskapasitet i utgangspunktet makter likevel ikke å få i gang en "selvgående" prosess innen utgangen av prosjektperioden. Det er lite sannsynlig at disse skolene og skoleeierne klarer å drive et utviklings- og endringsarbeid med positive effekter for elevenes læring på egen hånd når prosjektet er over (Blossing et al., 2010 s.10).

Hovedfunnene i evalueringen er videre at trekantsamarbeidet i beskjeden grad har berørt det elementet i læringsmiljøet som har størst betydning for elevenes læring, nemlig undervisningen. Derimot viser evalueringen at de fleste skolene som har blitt forsket på kvalitativt har styrket sin forbedringskapasitet, sine evner til å drive utviklingsarbeid. Evalueringen har ingen klare konklusjoner når det kommer til prosessen i utviklingsarbeidet, men bruk av målsituerte innsatser som finner sted så nærme undervisningen som mulig trekkes frem som viktig (Blossing et al., 2010).

Lærende organisasjoner

Innenfor arbeid med skoleutvikling finner vi ofte et uttrykt mål om at skoler skal fungere som lærende organisasjoner. I St.meld.nr 30(2003-2004) blir begrepet brukt hyppig og det fremheves at det i dagens kunnskapsdrevne samfunn vil bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2004). Man skulle kanskje tro at skoler hvor selve grunnstrukturen er basert på læring ut fra dette automatisk vil fungere som lærende organisasjoner. En slik slutning vil imidlertid kunne betraktes som fullstendig overflattisk både ut fra intensjonene med skoleutvikling og den samfunnsvitenskapelige forståelsen av begrepet. Allerede på 1970-tallet ble begrepet lærende organisasjoner presentert innenfor den kognitive læringstradisjonen gjennom Agyris og Schön og hadde fokus på de kollektive læringsprosesser som finner sted når organisasjonsmedlemmene bearbeider og utvikler sine felles teorier for hva som er riktige og hva som er effektive handlinger (Agyris & Schön, 1978). Siden den tid har det vært stor interesse for utviklingen av begrepet innen samfunnsvitenskapelige forskningsmiljøer. I dag kan Peter Senge betraktes som den mest sentrale organisasjonsteoretikeren innenfor feltet og jeg vil ta utgangspunkt i hans definisjon av lærende organisasjoner i mitt arbeid:

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).

Som en konkretisering av denne definisjonen viser Senge til fem disipliner som også er svært aktuelle for arbeid med skoleutvikling i form av personlig beherskelse, mentale modeller, felles visjoner, team-læring og en femte disiplin, systemtenking, som integrerer alle disse disiplinene.

Personlig beherskelse

”Disiplinen personlig beherskelse dreier seg om å hele tiden avklare og utdype personlige visjoner, å konsentrere energi, utvikle tålmodighet og se virkeligheten på en objektiv måte” (Senge, 2010 s.16). Her blir utnyttelsen av den såkalte kreative spenningen i form av avstanden mellom våre personlige visjoner og den aktuelle virkelighet sentral, og Senge billedgjør dette ved å vise til en gummistrikk som er strekt ut mellom disse ytterpunktene. Elastikken i en utstrakt strikk vil dermed skape en spenning mellom visjonene og den aktuelle virkeligheten. For å forløse en slik spenning er det kun to muligheter, enten trekke virkeligheten tettere på visjonen eller trekke visjonen i retning virkeligheten og det vil i en lærende organisasjon være viktig å jobbe mot den første muligheten. For å ivareta en utvikling av personlig beherskelse i lærende organisasjoner blir det viktig å bygge en organisasjon hvor det er trygt for folk å ha visjoner. Dette kan gjøres gjennom systematisk arbeid med refleksjon og uttrykking av visjoner i tillegg til at status quo blir noe man kontinuerlig utfordrer slik at man styrker forestillingen om at personlig vekst er noe som blir satt pris på i organisasjonen (Senge, 2010).

Mentale modeller

En grunnleggende utfordring for alle organisasjoner er å omsette gode idéer til praksis, men det er dessverre ofte at man ikke lykkes med denne omstillingen. I følge Senge har ikke dette noe å gjøre med lunkne intensjoner, manglende vilje eller ikke-systemisk forståelse å gjøre. Det går på mentale modeller og konflikter mellom nye ideer og dyptliggende, indre bilder av hvordan verden henger sammen og fungerer, bilder som begrenser oss til å handle og tenke i kjente baner (Senge, 2010). I lærende organisasjoner vil man ha som mål å institusjonalisere refleksjon og utfordre

medlemmer til å synliggjøre hva som "ligger bak" hvis man skal legge et grunnlag for å omsette gode ideer til praksis og kunne oppnå konsensus og handle på samme grunnlag (Senge, s. 2010).

Felles visjoner

En felles visjon er ikke en idé. Det er ikke en viktig idé som frihet. Det er snarere en styrke i menneskers hjerter, en styrke med utrolig kraft. Den kan godt være inspirert av en idé, men når den engang går videre, hvis den er maktfull nok til å få støtte fra mer enn en person, så er den ikke lenger en abstraksjon. Den er følelig. Folk begynner å betrakte den som noe som eksisterer. Meget lite, om noe i det hele tatt er like sterkt i menneskelig forhold som felles visjoner (Senge 2010, s. 182).

På denne måten kan vi forstå hvordan felles visjoner er en sentral del av å være velfungerende lærende organisasjon som skaper fokus og fremmer generativ, aktiv læring. Når en visjon er felles betyr dette at mennesker har det samme bildet og føler seg forpliktet ovenfor hverandre. Under personlig beherskelse ble verdien av personlige visjoner fremhevet og disse kan betraktes som nødvendige grunnsteiner og selve kraften med hensyn til utviklingen av felles visjoner. Ut fra dette kan vi forstå hvordan prosessen med å engasjere medlemmene i felles visjoner blir en sentral del av oppbygningen av en lærende organisasjon. Mange skoler operer i dag med uttrykte visjoner i form av for eksempel pedagogiske plattformer med felles visjoner, men det ingen automatikk i at lærere blir engasjert i visjonene. For å lykkes i arbeidet med å skape felles visjoner påpeker Senge at man som leder først og fremst må være ekte engasjert (jfr. mentale modeller), man må være realistisk og man må i tråd med beskrivelsene av personlige visjoner ovenfor la medlemmene velge å bli engasjert slik at engasjementet blir ekte. I oppbygningen av felles visjoner skal man kunne gi et tilfredsstillende svar på spørsmålet "hva tror vi på?". For å utforme en visjon som henger sammen med verdiene folk lever etter i det daglige og på denne måten skapte entusiasme og engasjement trekker Senge frem behovet for refleksjoner rundt de tre grunnleggende spørsmålene hva, hvorfor og hvordan i form av:

- Hva?* Visjonen er det bildet av fremtiden som vi søker å skape.
- Hvorfor?* Organisasjonens svar på spørsmålet "hvorfor eksisterer vi?"
- *Hvordan?* Dette går på hvordan man vil oppføre seg for å være i overensstemmelse med mål og grunnverdier i det daglige mens man arbeider seg frem mot visjonen (Senge, 2010).

Teamlæring

Teamarbeid har blitt en stadig mer brukt arbeidsform i norsk skole og kan sees i sammenheng med disiplinen teamlæring. Denne disiplinen går på en innspøringsprosess og utviklingen av en kapasitet hos teamet til å skape de resultater som teamet virkelig ønsker, noe som igjen bygger på disiplinen om felles visjoner. Senge presenterer tre avgjørende dimensjoner for at teamlæring skal fungere godt. Først og fremst går det ut på å lære hvordan man utnytter potensialet til de mange hjerner i organisasjonen så de blir bedre og mer intelligente enn en hjerne, det er behov for innovativ, kontrollert handling og det er bevissthet rundt hvilken rolle teammedlemmer spiller (Senge, 2010). For å ivareta disse dimensjonene er prinsippene om dialog og diskusjon avgjørende. Senge viser dette gjennom å beskrive det motsatte, såkalte defensive rutiner hvor man hele tiden undertrykker konfliktpotensielle synspunkter for at teamet skal kunne bevares. Dette skaper verken utnyttelse av kreativ spenning eller utvikling. Nettopp håndteringen av konflikter gjennom dialog og diskusjon er et kjennetegn ved suksessfulle, lærende team. Å løse konflikter stiller imidlertid krav til dialogens grunnstruktur ved at deltagere må oppheve deres antagelser, at man betrakter hverandre som kollegaer og at noen holder fast i konteksten (Senge, 2010).

Systemtenking

Det er avgjørende at de presenterte disiplinene utvikles parallelt og som en samlet helhet for at man skal fungere som en lærende organisasjon. På denne måten vil den femte disiplin, systemtenking, integreres i alle de andre disiplinene. Senge billedgjør systemtenkingen som ”kunsten å se *både* skogen og trærne” og peker på evnen til å se igjennom kompleksiteten til underliggende strukturer som skaper forandringer ved å organisere kompleksiteten i en sammenhengende historie (Senge, 2010). Med dette kan vi forså hvordan kjernen i lærende organisasjoner er en mentalitetsendring mot en helhetlig forståelse.

Skoler som lærende organisasjoner

Innen skoleverden vil teorier om lærende organisasjoner i stor grad være aktuelle for arbeid med skolekulturer, forstått som det regelsystemet som på et uformelt plan styrer pedagogiske og administrative virksomheten ved den enkelte skole (Berg, 1999). Som Gunnar Berg (1999) sier, legger derfor skolekulturen vesentlige premisser for den virksomheten som drives ved den enkelte skole og dermed utgjør en av

nøkkelfaktorene i en skoleutviklingsprosess. Bevissthet rundt skolekulturer kan derfor ses i sammenheng med disiplinen systemtenking som i mine øyne nettopp integrerer de forskjellige aspektene av skolekulturbegrepet.

I tillegg blir bevissthet rundt den såkalte aktørberedskapen hos skoler i form av ”de kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos de aktører som skal involveres i et aktuelt endringsarbeid” viktig for å utvikle lærende organisasjoner (Berg 1999, s. 105). Dette er også en vid definisjon, men vi kan se sammenhenger til de kollektive disiplinene felles visjoner og teamlæring hos Senge. Nært knyttet til aktørberedskap finner vi også begrepet forbedringskapasitet som blir brukt som utgangspunkt i den tidligere nevnte evalueringen av FOTH-programmet. Forbedringskapasiteten går på evnen til å drive forbedringsarbeid og handler om strukturer og sosiale samspill som er på plass i de lokale skoleorganisasjonene (Blossing et al., 2010 s.10). På det individuelle lærernivået blir det videre aktuelt å trekke frem en sammenligning mellom prinsippene i de individuelle disiplinene personlig beherskelse og mentale modeller fra Senge og kjennetegnene på utvidet profesjonalitet i Hoyles (1980) distinksjon mellom avgrenset og utvidet lærerprofesjonalitet:

Tabell 2.1. Lærerprofesjonalitet

Godkjennelse fra samfunnet	Avgrenset profesjonalitet	Utvidet profesjonalitet
Autonomi	Individuell (fokusering på den enkelte lærer i klasserommet)	Kollektiv (fokusering på skolen som organisasjon)
Yrkesetos	Konservatisme, individualisme, her-og-nå-orientering	Fleksibilitet, samarbeid, framtidsorientering
Kunnskapsbase	Skolefagene, fagdidaktikk osv.	Læreplanteori, skolen som organisasjon, utviklings- og vurderingsarbeid, fagene osv.

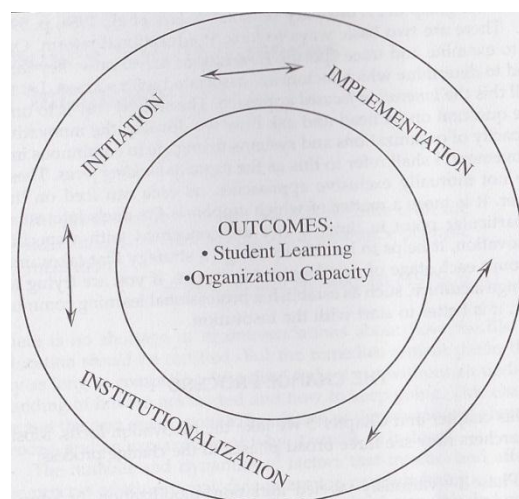
(Hoyles som sitert i Berg 1999, s.112).

Her kan vi også se hvordan den utvidede lærerprofesjonalitet tydelig preges av den femte disiplin, systemtenking gjennom en mer helhetlig tilnærming til og forståelse av skolen både som institusjon og organisasjon. For å sammenfatte det hele kan man si at for å kunne gjennomføre lokalt skoleutviklingsarbeid med en høy forbedringskapasitet mot å fungere som lærende organisasjoner, er man avhengig av en kompetansemessig aktørberedskap som nettopp er preget av utvidet lærerprofesjonalitet.

Endringsprosesser i skoleutvikling

Arbeid med å endre praksis gjennom utviklingsprosjekter er tidskrevende og består av flere faser. Selv om skoleutvikling helt klart har en forankring i pedagogiske ideer, vil arbeidsprosessen spille en avgjørende rolle slik Michael Fullan (2001) påpeker ved å hevde at 25 % av resultatet fra utviklingsarbeid skyldes den pedagogiske ideen eller tiltaket, mens 75 % av resultatet kan knyttes til arbeidet med gjennomføringen i den enkelte skole og i det enkelte klasserom

(Fullan, 2001). I sin bok "The new meaning of educational change" (2007) ser Fullan nærmere på denne prosessen ved å ta utgangspunkt i følgende modell over de ulike fasene i et skoleutviklingsprosjekt. Som det fremstår av pilene i figuren, henger de ulike fasene sammen og hele den detaljerte og komplekse prosessen må derfor betraktes som syklisk og kontinuerlig.



Figur 2.2. Utviklingsprosessen

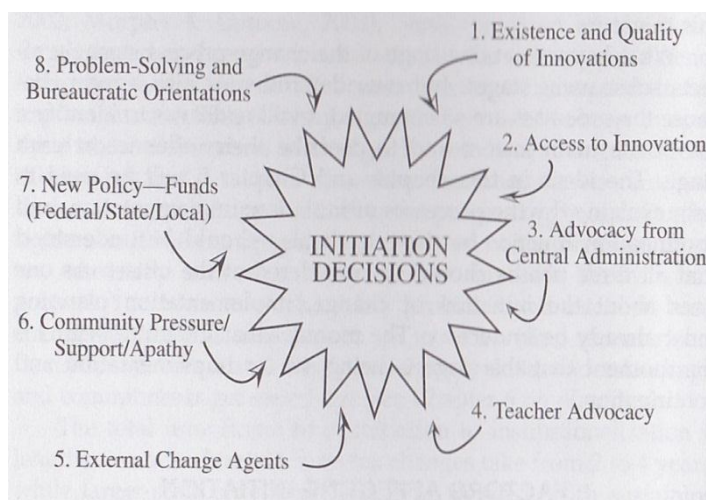
(Fullan, 2007 s.66)

Initiering

Den første fasen, initiering, er prosessen som leder opp til avgjørelsene man fortsetter med i implementeringen (Fullan, 2007). Initiativene bak skoleutviklingsprosjekter varierer stort, noe som fører til at et stort antall variabler er med på å påvirke initieringsfasen av et utviklingsprosjekt slik

Fullan illustrerer med denne figuren

Med så mange faktorer som spiller inn, blir det vanskelig å hevde noe absolutt når det kommer til fremgangsmåter i initieringsfasen. Likevel viser forskningen at refleksjoner rundt såkalt bottom-up eller top-down endring er meget viktige i denne



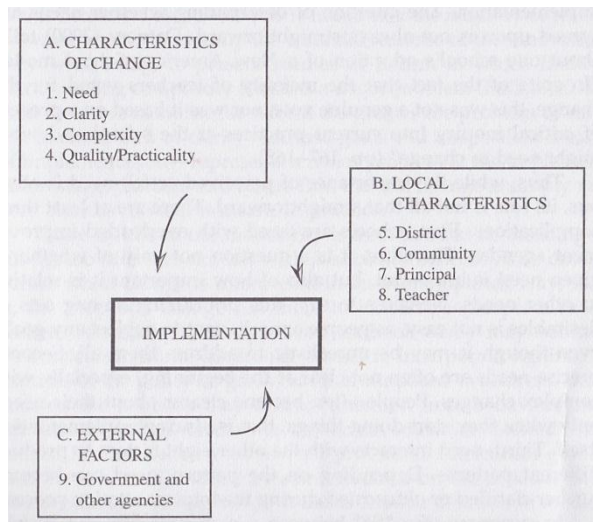
Figur 2.3. Påvirkning på initieringsfasen

(Fullan, 2007 s. 70).

fasen. Hvis hele prosjektet oppleves som ”tredd nedover hodene” på lærerne, vil det være vanskelig å oppnå endring (Fullan, 2007). På denne måten blir man avhengig av å kombinere to motsatte prosesser ved at man på den ene siden må lykkes i å tilpasse seg eksterne krav og på den andre siden må lykkes med å stimulere den interne kreativiteten ved å få frem personalets skapende evner slik Skandsen & Stranden (2008) påpeker. En viktig forutsetning for vellykket initiering og iverksetting av tiltak er også at personalet opplever endringen meningsfull og dermed har en forståelse for arbeidet (Fullan, 2007). Det er også påvist at lærere som opplever at endring møter et behov, er mer motivert for å involvere seg (Midthassel, 2004). Ut fra dette påpeker Fullan (2007) at man må gjennomføre bevisstgjørende kartlegginger av skolens organisatoriske forutsetninger, det må bestemmes mål for virksomheten, skolens villighet eller ”readiness” må kartlegges og behov må defineres (Fullan, 2007; Nes & Ottosen, 2009). Med dette kan vi nok en gang se at det blir viktig å legge til rette for å skape en høy aktørberedskap ved de enkelte skolene allerede i initieringsfasen og det er her ledelsen får en avgjørende rolle som såkalt ”gatekeeper of change” for å legitimere både prioriteringer av tid og ressurser, men også behovene for utviklingsprosjekt (Fullan, 2007). Tidligere forskning på FOTH-programmet viser til nettopp å balansere endringene basert på ytre krav med skolens behov, bevissthet og struktur i forandringen i form av *hva* man ønsker, aktive sentrale støttepersoner og god kvalitet på innovasjonen hvis man skal oppnå endring. Tar man hensyn til disse faktorene, er sjansene større for å oppnå en skolekultur med større motivasjon, involvering og prioritering for arbeidet videre.

Implementering

Den andre fasen i et utviklingsarbeid, implementering, går på å sette et initiativ fra inintieringsfasen i praksis slik Fullan poengterer “Implementering består av prosessen med å iverksette en idé, et program, et sett av aktiviteter eller strukturer som er nye for personer som forsøker eller er forventet å endre seg” (Fullan, 2007 s. 65-67). På samme måte som tidligere påvirkes denne fasen av en rekke faktorer og krever derfor bevissthet og systematikk hvis ikke nye tiltak skal dø ut. Fullan viser til hvordan en rekke faktorer knyttet til endringens karakter, lokale forhold og eksterne forhold er med på å prege denne fasen med følgende modell.



Figur 2.4. Faktorer knyttet til implementeringsfasen

(Fullan, 2007 s.87).

Nok en gang fremheves meningsaspektet i utviklingsarbeidet. For å gjøre implementeringsfasen av et prosjekt meningsfull for deltakerne, er det viktig å bevisstgjøre, definere og legitimere *behov* for prosjektet. På denne måten vil arbeidet lettere oppleves som meningsfullt og få tilslutning fra de involverte partene. Dette krever igjen refleksjon, noe som også blir sentralt i implementeringsfasen (Fullan, 2007). Skoler er imidlertid preget av en kraftig ”gjøre-kultur” ved at det skjer noe *hele* tiden og at man som lærer konstant må forholde seg til små hendelser. Dette bidrar til å hemme refleksjonstid i større grad enn i andre yrker (Seashore, 2010; Fullan, 2007). Det blir derfor viktig å legge til rette for tid og ro til refleksjon gjennom for eksempel såkalte refleksjonsgrupper hvor man får mulighet til å utvikle en felles forståelse, delt eierskap og forpliktelse for utviklingsarbeidet, men også hvor man får arbeidet med systematisk refleksjon gjennom å utveksle erfaringer, synspunkter og det å dele positive og negative praksiserfaringer også skape interesse og motivasjon (Sunevåg, 2009). Presset om kontinuerlig handling i skoler understreker sammen med resultater fra den tidligere nevnte Tidsbruksundersøkelsen (2009) også betydningen av å frigjøre ressurser slik at ikke arbeidet med implementering kommer i tillegg til alt annet (Skandsen & Stranden, 2008).

Et annet viktig element i denne fasen er klarheten i utviklingsarbeidet og at lærerne vet og forstår hva man skal utvikle gjennom at målene ikke er for diffuse og behovene er uspesifiserte (Fullan, 2007). Utfordringene går også på å ikke oppnå såkalt falsk klarhet ved at man forenkler endringsforståelsen i stor grad og nettopp mister den

dypere refleksjonen rundt utviklingsarbeidet. Dette kan også sees i sammenheng med kompleksiteten i prosjektene, men samtidig er det viktig å være bevisst på balansegangen mellom komplekse og for enkle prosjekter opp mot resultatet av arbeidet slik Fullan (2007) påpeker:

In summary, simple changes may be easier to carry out, but they may not make of a difference. Complex changes promise to accomplish more, which is good news given the kinds of changes in progress these days, but they also demand more effort, and failure takes a greater toll (Fullan 2007, s. 91).

Den lokale tilpasningen blir også viktig i denne fasen, men man må passe på at prosjektene mister det opprinnelige innholdet de er tiltenkt (Larsen, Lamer, Mørch, Olweus & Helland, 2006 s. 147). Hatch (2000) viser til denne balansen ved å fremheve hvordan skoler med gode forbedringer ikke bryter helt med eksisterende praksis, men heller utviklet nye handlingsforløp innenfor sine eksisterende rammer gjennom utviklingsprosjektet. Som en del av implementeringsfasen er det også viktig å etablere rutiner for evaluering for å bevisstgjøre hva en har fått gjort, hva en har oppnådd og hva en bør jobbe mer med (Larsen et al., 2006; Fullan, 2007). I tillegg står opplæring av eventuelle nye medarbeidere som essensielt hvis man skal være i stand til å videreføre endringer over tid og skape en felles forståelse for prosjektet, helt i tråd med prinsippene bak lærende organisasjoner (Fullan, 2007).

Institusjonalisering

Den tredje fasen, institusjonalisering, går på varige endringer som et resultat av et utviklingsprosjekt. Fremdeles opererer man med en forståelse av endring både i form av mentalitets-, handlings- og refleksjonsendringer. Fullan (2007) beskriver institusjonaliseringsfasen som en videreføring av implementeringen – ”Initiering går på om endringer bygges inn som en integrert del av skolens aktivitet, om implementeringen blir opprettholdt” (Huberman & Miles som sitert i Fullan, 2007 s.65). Mange av prinsippene som tidligere er presentert under initierings- og implementeringsfasene blir viktige også her. Evalueringsrutiner, systematisk refleksjon og ikke minst kompetanseutvikling for å unngå en generell materialtretthet, entusiasmefall eller kunnskapsforglemmelse som ofte kommer over tid og uten oppfølging blir viktig (Fullan, 2007; Sunnevåg, 2009). Det tar minimum 2-4 år å institusjonalisere et utviklingsprosjekt til å bli en del av skolen og hvis man ikke

arbeider systematisk over hele tidsperioden, vil den gamle praksisen lett kunne reetableres. (Fullan, 2007; Sunnevåg, 2009). Slik blir også vedlikeholdsrutiner meget sentrale i denne fasen for å holde på innholdet i utviklingsarbeidet i en hverdag hvor man møter stadig nye krav, reformer og trender. Hvis vi ser tilbake til modellen over utviklingsprosessen, kan vi forstå hvordan tanken om en kontinuerlig, sirkulær helhet hvor alt henger sammen og prinsippene om systematikk står som sentrale slik Fullan (2007) presiserer.

Bærekraftig utvikling

Som en videreføring av prinsippene om institusjonalisering, kan man plassere begrepet bærekraftig skoleutvikling. Tanker om bærekraftig utvikling kan man finne innenfor en rekke fagfelt og er kanskje mest kjent fra miljødiskursene. Allerede i 1987 ble begrepet innført gjennom Brundtland-kommisjonen for miljø og utvikling i regi av FN med definisjonen «En bærekraftig utvikling er en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få tilfredsstillende sine behov» (Verdenskommisjonen, 1987). Ut fra denne definisjonen kan vi forstå hvordan bærekraftig utvikling både retter seg mot å fungere bra i dagens situasjoner samtidig som man følger samfunnets utvikling ved å være i kontinuerlig utvikling for å fungere best mulig også i fremtiden. På denne måten kan man slik professor Linda G. Lambert (2007) sier, betrakte bærekraftig utvikling mer som en prosess enn en fast tilstand.

Innen utdanningssektoren presenteres begrepet bærekraftig *skoleutvikling* tett knyttet til teorier om bærekraftig ledelse av teoretikere som Andy Hargreaves, Dean Fink og Michael Fullan gjennom følgende definisjoner:

Evnen hos et system til å håndtere komplekse stadige forandringer på en måte som stemmer overens med den menneskelige eksistensens grunnleggende verden (Fullan som sitert i Hargreaves & Fink 2008, s.26)

Bærekraftig ledelse og bærekraftig utvikling innenfor utdanning bevarer og utvikler en dyptliggende læring for alle som spres og varer, på en måte som ikke skader men gir positive resultater for andre, nå og i fremtiden (Hargreaves & Fink, 2006 s.26).

Med dette ser vi konturene av en helhetstenking som er helt i tråd med prinsippene om lærende organisasjoner. Kontinuitet, tilpassing og refleksjon står også her sentralt for å oppnå endring. Ut fra dette kan vi forstå at bærekraftig skoleutvikling blir sentralt både på undervisningsnivå, skolenivå og ikke minst på den nevnte forbedringskapasiteten. Forskningsmiljøene understreker i tillegg behovet for å forsone innovasjon og bærekraft, og det er nettopp her vesentlige utfordringer ligger. Som Hargreaves og Ciles (2006) sier, kan mange skoler oppnå såkalt ”quick success” ved å forsøke å tilnærme seg innovative skoler, men effekten minsker ofte etter en stund og skolene faller tilbake til det gamle, det ”normale”. I slike tilfeller vil derfor mangel på kontinuitet føre til at det ikke vil forekomme en bærekraftig utvikling.

Videre kan også Hargreaves’ kjennetegn på hva som *ikke* er bærekraftig skoleutvikling være oppklarende i forståelsen av begrepet. Bærekraftig skoleutvikling er *ikke* kortsiktige reformer, alt for mange initiativ på en gang, forandringsrelatert kaos og i det lange løp er heller ikke påtvunget kortsiktig og målstyrt standardisering bærekraftig (Hargreaves & Fink, 2006). Ved å fungere som lærende organisasjoner ved bærekraftig skoleutvikling vil resultatene fra utviklingsarbeidet derfor fremstå som en motpol til såkalte ”quick success” slik Peter Senge (2000) poengterer:

Instead of bringing about “quickfixes” of superficial change, they are sufficiently flexible and adaptable to create and support sustainable improvements that last over time because, through teamwork and dispersed leadership, they build the professional capacity to solve problems and make decisions expeditiously (Senge som sitert i Giles & Hargreaves, 2006 s. 126).

På denne måten kan vi se hvordan ideene bak skolebasert utvikling og utvikling av skolekulturer kan hevdes å være bærekraftige. Det er også empirisk bevist av Karen Louis Seashore at profesjonelle felleskap med lærere preget av såkalt utvidet profesjonalitet både oppnår bærekraftig skoleutvikling og får bedre elevprestasjoner (Louis, 2010).

Bærekraftig ledelse

Forskningen på skoleutvikling er klinkende klar når det kommer til ledelse: Velfungerende og systematisk ledelse gjennom både initierings- implementerings- og institusjonaliseringsfasen er totalt avgjørende for å oppnå skoleutvikling og skape lærende organisasjoner (Hargreaves & Fink, 2008; Fullan, 2007; Louis, 2010). For å

lede og gjennomføre utviklingsprosjekter og bygge lærende organisasjoner i tråd med prinsippene jeg har skissert til nå, er det derfor gjennomgående viktig med bevisste ledere. Hargreaves beskriver dette som et behov for bærekraftig ledelse som ivaretar dybde, lengde, bredde, rettferdighet, mangfold, ressursrikdom og varighet (Hargreaves & Fink, 2008). Med disse prinsippene vil man som Hargreaves beskriver:

Gå bort fra den detaljstyrte standardiseringen, de stadige forandringenes krisehåndtering og den fortærende fikseringen mot å nå høyere prestasjonsnivå for enhver pris og gå over til en verden der man for alle elever oppnår genuine forbedringer og resultater som er viktige sperrer seg og består (Hargreaves & Fink, 2006 s.29).

Flere av disse prinsippene fra Hargreaves teorier om bærekraftig ledelse finner man også igjen i Gunnar Bergs fremstilling av skoleleders profesjonalitet:

Tabell 2.3. Skolelederroller

Skolelederrolle	Administrator	Virksomhetsansvarlig
Yrkeskode/korpsånd	Kontroll over administrasjonen; undervisningen er lærernes sak: Arbeidsdeling mellom skoleleder og lærere basert på den ”usynlige kontrakten”.	Å utnytte det tilgjengelige handlingsrommet på elevenes og pedagogikkens premisser: Grensebevoktende sjef, friromsoppmuntrende leder.
Autonomi	Innenfor rammene for regelverket og det administrative apparatet: Virksomhetens administrative former	Innenfor de rammer om avgrensede omfanget av det tilgjengelige handlingsrommet: Virksomhetens innhold og form.
Kunnskapsgrunnlag	Administrativt orientert kunnskapsgrunnlag: Offentlig forvaltning, skolejus osv.	Helhetlig kunnskapsgrunnlag, der skolen ses i et samfunnsperspektiv: Læreplanteori, skolen som institusjon/organisasjon, vurdering/utvikling og skolejus osv.

(Berg, 1999 s.195).

Her blir skolelederrollen som virksomhetsansvarlig helt klart å betrakte som bærekraftig ledelse som igjen kan sees i sammenheng med den utvidede lærerprofesjonalitets kultur og skoler som lærende organisasjoner.

Operasjonaliserte teoribegrep

Ut fra dette teorifundamentet har jeg prioritert å jobbe ut fra følgende ti begrep og prinsipper i operasjonaliseringen av de sammensatte målene knyttet til mitt empiriske arbeid:

Grad av veiledning.

Profesjonelle, lærende fellesskap preges av høy grad av tibakemelding, veiledning og rådgivning (Giles & Hargreaves, 2006; Senge, 2010). Å drøfte og få innspill på undervisning og pedagogiske refleksjoner står derfor sentralt hvis man skal utvikle seg som lærer mot å oppnå en såkalt utvidet profesjonalitet (Berg, 1999). I FOTH-programmet var både eksterne kompetansemiljøer og skoleeier engasjert, men veiledning internt mellom kollegaer og skolens ledelse er også relevant. Det vil derfor være aktuelt å undersøke i hvilken grad det har vært en veiledningskultur ved skolene i utvalget.

Grad av avsatte ressurser.

Forskning viser at en rekke lærere opplever en hektisk og stressende hverdag og at oppgaver som konfliktløsning, holde ro og orden, fellesmøter, dokumentasjon og rapportering, lokalt læreplanarbeid og praktiske oppgaver i mange tilfeller kommer på bekostning av lærernes primæroppgaver, nemlig planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning (Louis, 2010; Fullan, 2007; Tidsbruksundersøkelsen, 2009). Det vil derfor være interessant å se i hvilken grad det ble avsatt ressurser til dette utviklingsarbeidet, eller om prosjektene har kommet i tillegg til ”alt annet”.

Grad av praksisnærhet.

I evalueringen av FOTH-programmet konkluderes det med at skoleutviklingsarbeid i større grad må involvere elevene, ha fokus på undervisningen og inneholde aktiviteter som griper direkte inn i de situasjonene man ønsker å forbedre (Blossing et. al, 2010). Mange lærere uttrykker store ønsker om praksisnære prosjekter og ikke ”for mye snakk”. Det vil derfor bære aktuelt å undersøke hvordan de forskjellige skolene har knyttet prosjektene opp mot praksis og se på klarheten i prosjektinnholdet.

Grad av informasjon.

Tom Tiller (1990) presenterte begrepet ”Kenguruskolen” allerede i 1990 og retter dette begrepet mot skoler som hopper fra metode til metode eller fra guru til guru uten dypere planer eller forståelse for hvorfor de ulike tiltakene blir igangsatt. Har lærerne ved de ulike skolene blitt informert om prosjektenes varighet, innhold, begrunnelser

og veien videre, eller har denne informasjonen vært mer eller mindre tilfeldig og lite systematisk?

Grad av opplevd behov.

Michael Fullan (2007) snakker mye om meningsbegrepet når det kommer til skoleutvikling. Kravet om at man må engasjere lærere blant annet gjennom å bevisstgjøre behovene for utvikling gjennom en felles forståelse som støtter endring står sterkt. Det blir derfor interessant å se på i hvilken grad lærerne har hatt et opplevd behov for skoleutviklingsprosjektet.

Grad av medbestemmelse.

Tidligere forskning viser at man er avhengig av å ha lærerne med på laget hvis man skal oppnå endring (Berg, 1999; Fullan, 2007). I tillegg er medbestemmelse et viktig prinsipp i flere av Senges (2010) disipliner. Ut fra dette blir det aktuelt å se hvordan prosjektet er gjennomført opp mot såkalt top-down, bottom-up tankegang (Fullan, 2007).

Grad av pedagogisk ledelse.

Det er bred enighet mellom dagens sentrale skoleutviklingsteoretikere om at aktiv pedagogisk ledelse er viktig for å oppnå varige endringer og bærekraftig skoleutvikling. Det vil derfor være relevant å måle begrepet pedagogisk forståelse som ser på hvordan ledelsen har vært engasjert i det pedagogiske arbeidet med prosjektene.

Endring på undervisningsnivå.

Lærernes primæroppgaver i form av planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning spiller en vesentlig rolle i et skolebasert utviklingsarbeid. Et overordnet mål vil være at skolene skal fungere som lærende organisasjoner og at lærerne tilnærmer seg en såkalt utvidet profesjonalitet i sitt daglige virke (Berg, 1999). Det blir derfor aktuelt å undersøke hvilken påvirkning prosjektet har hatt på den enkelte lærers planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning.

Endring på skolenivå.

Som en videreføring av prinsippene under endring på undervisningsnivå, vil det også være relevant å se på hvordan prosjektet kan ha bidratt til endringer på skolenivå og i selve skolekulturen når det kommer til pedagogiske refleksjoner, diskusjoner, samarbeid og helhetsforståelse helt i tråd med prinsippene bak lærende organisasjoner.

Endring forbedringskapasitet

går på skolenes evne til å drive endrings- og forbedringsarbeid og blir derfor sentralt for å fungere som en skole i utvikling og som en lærende organisasjon. Ut fra dette vil det være aktuelt å måle påvirkningen prosjektet har hatt på disse evnene.

Kapittel 3. Metode

Forskningsmetodisk tilnærming

Å studere skoleutvikling kan gjøres med forskjellige forskningsmetodiske tilnærminger avhengig av *hva* man ønsker å studere eller *hvor* man som forsker står rent vitenskapsfilosofisk. Ved å bruke en kvalitativ tilnærming til temaet utviklingsprosjekter i skolen, ville det vært naturlig å ta utgangspunkt i et langt mindre utvalg gjennom intervjuer. På denne måten ville jeg gått mer i dybden for å søke mening og forståelse for utviklingsarbeidet hos den enkelte lærer (Thagaard, 2009). En kvalitativ tilnærming ville både vært interessant og relevant for forskning på skoleutvikling, men det hadde satt krav til en problemstilling som ville vært mer rettet mot den enkeltes lærers opplevelse, analytisk generalisering og såkalt assertorisk logikk hvor forskeren tillater leserne å selv bedømme generaliseringens holdbarhet (Kvale, 2008).

Med min problemstilling ”hvilke sammenhenger kan man se mellom prosess og bærekraftig utvikling”, er fokuset imidlertid mer rettet mot generelle sammenhenger og årsaksforklaringer knyttet til teoretiske prosess- og resultatbegreper i utviklingsarbeid enn dybden i de enkelte prosjektene (Ringdal, 2009). Jeg mener selv at refleksjoner rundt utviklingsprosjekter i dagens skole er meget viktig for å oppnå ønskede resultater med utviklingsarbeid også på sikt og jeg ønsker ut fra dette å gjennomføre forskningsprosjektet kvantitativt for å se på generelle sammenhenger til tross for at avstanden til respondentene blir større og at det i det hele kan diskuteres om det kan sies noe objektivt og generelt om slike komplekse prosesser. Som jeg har vist, har det i den senere tid blitt presentert mye samfunnsvitenskapelig forskningsarbeid og teori knyttet til skoleutvikling, og det er dette arbeidet jeg tar utgangspunkt i.

Likevel er jeg ingen positivist og hele prosjektet er klart forankret i et sosialkonstruktivistisk paradigme hvor den sosiale virkelighet er konstruert og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker (Berger & Luckmann, 2006). For meg blir derfor valget av en kvantitativ tilnærming et pragmatisk valg som beror på en interesse for temaet utviklingsprosjekter i et helhetsperspektiv mer enn et rent vitenskapsfilosofisk standpunkt. Med større

ressurser ville det i mine øyne vært optimalt å gjennomføre dette forskningsprosjektet med såkalt metodisk triangulering ved å kombinere kvalitative og kvantitative data slik det blant annet er gjort i evalueringen av FOTH-prosjektene. Dette ville belyst flere aspekter i sammenhengen mellom prosess og bærekraftig utvikling på en helhetlig måte.

Forskningsdesign

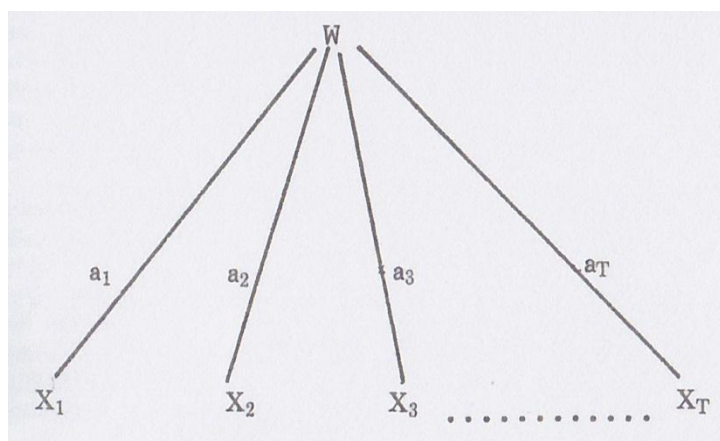
Jeg har benyttet meg av to typer design i mitt forskningsarbeid. Ut fra Ringdal sitt perspektiv ser jeg likevel ikke på en sammensetning av design som problematisk. ”Design er likevel er ikke ”rene” eller gjensidig utelukkende. Konkrete forskningsopplegg kan være hybrider basert på trekk fra flere ulike typer design” (Ringdal, 2009 s.93). Den første delen kan betraktes som et *retrospektivt tidsdesign* ved at utvalget blir spurt om hendelser fra fortiden, prosessen i prosjektet (Ringdal, 2009). Det at respondentene blir nødt til å tenke tilbake i tid ved at jeg har indikatorer som er knyttet til implementerings- og initieringsfasen av utviklingsprosjektene, svekker dessverre masterprosjektets validitet. Optimalt burde blitt en slik undersøkelse blitt gjennomført i et langsgående, prospektivt design for å unngå feilerindringer fra gjennomføringen av prosjektene, men med hensyn til tids- og ressursbegrensninger har jeg dessverre ikke hatt mulighet til dette. I tillegg vil man som Ringdal påpeker også få utfordringer med bruk av holdningsspørsmål med retrospektive undersøkelser, slik at man bør fokusere på viktige hendelser og sentrale, faktiske forhold (Ringdal, 2009). Likevel vil skillet mellom faktiske forhold og holdningsspørsmål være noe uklart i slike sammenhenger da ofte holdningene ofte vil farge beskrivelsene og opplevelsene av de faktiske forholdene. Holdninger til gjennomføringen av prosjektene vil naturlig nok være en vesentlig del av selve prosessen og det vil derfor være naturlig å inkludere dette i måleinstrumentene slik jeg har gjort blant annet ved å måle grad av opplevd behov. I tillegg har jeg hatt et ønske om å måle graden av bærekraftig utvikling gjennom å se om prosjektet har blitt videreført og om det har forekommet varige endringer som et resultat av utviklingsprosjektene. Disse målingene retter seg mot forhold i nåtid slik at den andre delen av forskningsopplegget blir mer å betrakte som et *tverrsnittdesign* (Ringdal, 2009). Det bør også tas forbehold om at min datainnsamling baserer seg på subjektive svar fra lærere og det bør derfor tas høyde for utfordringer rundt at det kan være enklere å hevde endring i en kvantitativ undersøkelse enn gjennom kvalitative intervjuer slik også FOTH-evalueringen drøfter:

Også i denne oppsummeringen vil vi peke på at surveyundersøkelsene og casestudiene gir ulike bilder, som står i en viss motsetning til hverandre. Surveyen gir et mer positivt bilde av prosjektenes evne til å skape forbedringer av undervisningen enn det casestudiene gir. Er det fordi vi som forskere er mer kritiske i vurderingene enn hva lærere og rektorer er? Vi tror ikke forklaringen ligger i at casene er utypiske. Vi tror at lærerne og rektorer ofte føler at de selv har lært noe av prosjektet. Samtidig kan det være nærliggende å svare i en survey at det har skjedd endringer i undervisningen, selv om endringene har vært små, fordi man vil gi uttrykk for at prosjektet har vært positivt for skolen (Blossing et al., 2010 s.11).

Utforming av instrumenter

”Forholdet mellom teori og empiri har blitt utpekt som en av de største utfordringene som samfunnsvitenskapen står ovenfor” (Mastekaasa, 1987 s. 167). Ved bruk av kvantitative innsamlinger i samfunnsvitenskap søker man å koble sammen nettopp abstrakte og generelle teoretiske begreper med konkrete og spesifikke observasjoner i tråd med Ringdals definisjon av måling i samfunnsvitenskap som ”å knytte tall til egenskaper ved analyseenheter etter en regel” (Ringdal, 2009 s.77). I mitt tilfelle har det vært aktuelt å måle grad av ulike teoretiske begreper knyttet til utviklingsprosesser og grad av begrepet bærekraftig utvikling som beskriver endring på forskjellige områder. Disse teoretiske begrepene kan ikke hevdes å være direkte observerbare og blir derfor betraktet som såkalte *latente* variabler i metodelitteraturen (Mastekaasa, 1987; Ringdal, 2009). For å operasjonalisere slike latente variabler, benytter man seg av indikatorer i form av

spørsmål og påstander slik jeg har gjort i min survey. På denne måten søker man å finne sammenheng mellom teoretiske variabler og deres indikatorer, såkalte epistemiske relasjoner, slik det illustreres med følgende modell hvor W viser det sammensatte målet og X_T de forskjellige indikatorene.



Figur 3.1. Operasjonalisering av sammensatte mål (Mastekaasa, 1987 s.169)

Som Mastekaasa (1987) sier, vil det kun i sjeldne tilfeller være rimelig å tro at en enkelt indikator vil gi en god dekning av meningsinnholdet i et teoretisk begrep. I mitt tilfelle med komplekse utviklingsprosjekter, vil måling gjennom enkeltindikatorer til hvert teoretiske begrep både vært vanskelig og fremstått som en lite valid løsning. Å knytte et sett av flere indikatorer til hvert teoretiske begrep vil derfor ofte være gunstigere innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsarbeid. Dette omtales som å lage sammensatte mål innenfor den kvantitative metodetradisjonen. På denne måten kan man også bruke både indikatorer og sammensatte mål i det videre analysearbeidet etter man har gjennomført datainnsamlingen. For å konstruere et sammensatt mål på grunnlag av to eller flere enkeltvariabler eller indikatorer, kan man benytte matematiske operasjoner som addisjon, subtraksjon eller multiplikasjon, eller forskeren kan formulere mer ad hoc pregete regler for hvordan variablene skal kombineres (Helevik, 1980 s.264-266). I praksis er det imidlertid stort sett additive konstruksjoner som blir brukt og det er denne metoden som har vært aktuelt i mitt tilfelle hvor jeg har sett på gjennomsnittskårer for de ulike sammensatte målene. Det bør også presiseres at det i metodelitteraturen trekkes frem tre begrunnelser for å bruke sammensatte mål fremfor enkeltindikatorer. For det første kan bruken av et lite antall indekser i stedet for et mye større antall enkeltvariabler forenkle dataanalyse og presentasjon i vesentlig grad. For det andre kan man gjøre analysene mer abstrakte og generelle ved at man knytter flere indikatorer til samme teoretiske variabel for på denne måten å øke samsvaret mellom teoriplan og empiriplan. Dette vil også bidra til å øke validiteten. En tredje begrunnelse går på at man også vil oppnå høyere reliabilitet ved at omfanget av tilfeldige målefeil ofte vil være mindre i en sum av flere variabler enn i enkelt variabel da de forskjellige feilkildene i noen grad kan ventes å oppveie hverandre (Mastekaasa, 1987 s.168-169).

Det finnes også to prinsipielt forskjellige typer av sammensatte mål, som bestemmes ut fra årsaksretningen til indikatorene. Er det indikatorene som antas å være effekter av en latent variabel, såkalte *reflektive* indikatorer, snakkes det om *skalaer*. Hvis indikatorene derimot kan betraktes som årsaksvariabler i forhold til den teoretiske variabelen, snakkes det såkalte *formative* indikatorer og *indekser*. (Mastekaasa, 1987; Ringdal, 2009). I mitt tilfelle vil dette være et spørsmål som får begrenset praktisk betydning for analysearbeidet og ved mange av de sammensatte målene vil det være mulig å argumentere for begge typer. Bruk av indekser er imidlertid mer vanlig innen

sosiologiske tradisjoner enn i tradisjonell pedagogikk som er ofte arbeider med måling av rene psykologiske begreper hvor den latente variabelen forårsaker verdiene på indikatorene og man benytter seg av skalaer. Jeg velger å bruke en skalaforståelse av mine sammensatte mål da denne forankringen også gjør det meningsfullt å teste reliabilitet slik jeg vil vise senere.

For å operasjonalisere en survey med empiriske indikatorer som danner mine ulike sammensatte mål, har jeg tatt utgangspunkt i den kvantitative delen fra den tidligere nevnte rapporten om FOTH-programmet. Jeg kontaktet forsker Torgeir Nyen i FAFO og fikk god hjelp og fri tilgang til et ferdig validert spørreskjema som ble brukt i forbindelse med evalueringen av programmet og var rettet mot lærere. Med dette som utgangspunkt konstruerte jeg sammensatte mål basert på indikatorer fra spørreskjemaet i tillegg til at jeg supplerte med nye indikatorer fra aktuell teori. Indikatorene er basert på en overordnet struktur for utviklingsprosjekter gjennom fasene initiering, implementering og institusjonalisering slik jeg har vist tidligere (Fullan, 2007). På denne måten definerte og konstruerte jeg syv sammensatte mål knyttet til prosessteori i tillegg til fire sammensatte mål knyttet til endring og bærekraftig utvikling på ulike nivåer som også kan slås sammen til et sammensatt mål for grad av bærekraftig utvikling.

Hvis man ser bort fra delen med bakgrunnsspørsmål, er indikatorene utformet som lukkede vurderings spørsmål etter Likert-formatet med en gradert vurdering i form av ”i stor grad”, ”i noen grad”, ”i liten grad” og til ”ikke i det hele tatt”. På denne måten kan man si at hver enkelt indikator i utgangspunktet er målt på ordinalnivå som kategorivariabel ved at den har et absolutt nullpunkt i ”ikke i det hele tatt” og at kategoriene kan rangordnes. De teoretiske begrepene i form av de sammensatte målene, vil på denne måten også strengt tolket være ordinale variabler. Likevel har både indikatorene og indeksene slektskap med variabler som er kontinuerlige ved at man for eksempel kan ta utgangspunkt i at en som skårer 4 har opplevd dobbel så stor grad av medbestemmelse i forhold til en som skårer 2 (Ringdal, 2009). For å gjennomføre regresjonsanalyser er det et krav om at den avhengige variabelen er målt på intervallnivå eller høyere, og det er dette utgangspunktet jeg vil bruke for mine senere analyser.

Utvalg

FOTH-programmet bygger på implementeringen av Kunnskapsløftet, en nasjonal reform for hele populasjonen ”grunnskoler i Norge”. I alt har 100 prosjekter fått støtte til å gjennomføre programmet. Mange av disse prosjektene omfavner også flere skoler slik at det totalt har vært ca. 270 skoler og 40 barnehager som har deltatt, noe som tilsvarer rundt 9 % av landets 3000 grunnskoler (Utdanningsdirektoratet, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2005). Utdanningsdirektoratet har systematisert disse prosjektene i åtte forskjellige hovedtemaer i form av grunnleggende ferdigheter, tidlig innsats, tilpasset opplæring, vurdering, økt gjennomføring, elevmedvirkning, kompetanseutvikling og læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2010). I mitt arbeid har det vært mest relevant å undersøke prosjekter som i stor grad kan knyttes opp mot undervisning og klasserommet og jeg har derfor kontaktet respondenter innenfor hovedtemaene, ”elevmedvirkning” og ”grunnleggende ferdigheter” hvor det totalt har vært 47 aktuelle skoler. På denne måten blir ikke utvalget å regne som et tilfeldig utvalg av norske skoler, men mer et utvalg basert på såkalt ikke-sannsynlighetsutvelging uavhengig om man ser på skoler som har som har deltatt i FOTH-programmet eller grunnskoler i Norge som populasjon (Ringdal, 2009). Likevel vurderer jeg det som hensiktsmessig å se på utviklingsprosjekter med samme struktur i form av de kravene FOTH-programmet stiller og at det er positivt at de har arbeidet innenfor samme hovedtema for at de til en viss grad skal kunne være sammenlignbare.

Av de 47 rektorene jeg kontaktet, fikk jeg 17 svar, hvorav 7 meldte avslag og 10 skoler takket ja til å delta i undersøkelsen. Disse skolene varierte både i størrelse, skoletype og geografisk plassering. Det samlede antall lærere kan anslås til litt under 250 og jeg fikk totalt svar fra 72 lærere, noe som tilsvarer en svarprosent på ca. 29 %. En utfordring med digitale spørreskjemaer som ikke er gjort obligatoriske er dessverre at mange respondenter dessverre ikke fullfører undersøkelsen. I mitt tilfelle har dette bidratt til at utvalgsstørrelsen blir redusert fra 72 til 41 gjennom undersøkelsen, noe som fører til at n varierer i de ulike sammensatte målene og at den totale svarprosenten ender på rundt 16 %. Jeg har heller ikke fått svar fra flere enn syv lærere ved noen av skolene, noe som gjør at jeg ikke kan hevde å ha representative bilder fra de forskjellige skolene. Årsaker til denne lave svarprosenten kan være at

undersøkelsen veldig tydelig ble fremstilt *som frivillig etter* strenge krav fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), at både forskning og egne erfaringer tilsier at lærere har veldig mye å gjøre og det faktum at det ble gjennomført teknisk vedlikehold av surveytjenesten uten at NTNU hadde varslet om dette den dagen undersøkelsen ble avsluttet og da jeg sendt ut en felles takk og påminnelse per epost. Det skal mye til at potensielle respondenter som i utgangspunktet har glemt hele undersøkelsen aktivt vil gå inn på nytt dagen etter og svare på undersøkelsen når de møter en feilmelding knyttet til linken i eposten med påminnelse. Jeg har også fått en rekke tilbakemeldinger fra rektorer og skoler om at de jevnlig blir overlesset med spørsmål om deltakelse i forskningsprosjekter og jeg blir derfor nødt til å si meg fornøyd med de svarene jeg har fått. I mine øyne viser dette samtidig et behov for en nasjonal oversikt over hvilke skoler som blir brukt i forskningsarbeid slik at man ikke ender opp med en negativ holdning og misnøye til å stille opp i forskningsprosjekter som et resultat av et konstant press om å stille opp slik det kan tyde på av tilbakemeldingene.

I tillegg kan det slik jeg ser det også være utfordringer knyttet til hvem som svarer, hvem som gjennomfører hele undersøkelsen og hvordan et høyt frafall kan påvirke representativiteten og resultatene fra analysearbeidet. Kan det være grunn til å tro at lærere som svarer har andre erfaringer og er mer interesserte enn lærere som ikke svarer slik det reflekteres rundt i sluttrapporten FOTH-prosjektene?

Er skolene vi har svar fra annerledes enn skolene vi ikke har svar fra? Har lærerne som har svart andre erfaringer enn lærerne ikke har fått svar fra? Det er grunn til å tro det. På skoler hvor prosjektet har spilt en viktig rolle, vil både rektorer og lærere, alt annet likt, være interesserte i å rapportere om det. Undersøkelsen vil derfor kinne gi et bilde av at prosjektdeltakelsen har hatt større virkninger enn dersom vi hadde hatt data fra alle skoler. Der hvor kun noen få lærere på en skole har svart, kan lærerne som har svart ha utypiske oppfatninger, men på hvilken måte er usikkert (Blossing et al., 2010 s.36).

Til tross for disse utfordringene, mener jeg likevel at dette utvalget kan danne et grunnlag for å *drøfte* prinsipper rundt utviklingsprosjekter i skolen generelt med dette utgangspunktet uten at jeg kan hevde eventuelle funn om sammenhenger bastant og trekke slutninger for populasjonen ”skoler som har deltatt i FOTH-prosjektet” eller mer overordnet, populasjonen ”grunnskoler i Norge”.

Prosedyre og gjennomføring

For å etablere kontakt med respondentene tok jeg først kontakt med rektorer via en kort og informativ e-post med et mer utfyllende og formelt informasjonsskriv om prosjektet som vedlegg. Videre benyttet jeg meg av digitale surveys gjennom tjenesten SelectSurvey.net som jeg sendte ut gjennom e-post til rektorer som stod for videresendingen til personalet. På samme måte avsluttet jeg også innsamlingen ved å sende en kombinert epost med takk og påminnelse som rektorene videresendte til kollegiet. Det å utelukkende benytte seg av nettbasert kommunikasjon i vår tids digitale hverdag har både fordeler og ulemper. For de fleste lærere er det å skru på datamaskinen og sjekke e-post en del av morgenrutinene når man kommer på jobb. Likevel mottar lærere en stor mengde e-poster i løpet av dagen slik at det kan være fort å glemme undersøkelsen. Med en digital survey har man full fleksibilitet i forhold til hvor og når man skal gjennomføre undersøkelsen og jeg tror mange lærere verdsetter denne friheten selv om det antageligvis også kan ha ført til at enkelte har glemt hele undersøkelsen. I ettertid tror jeg derfor at den beste strategien for å oppnå høyest mulig svarprosent ville vært å avtale med skoler for å få lov til å møte opp personlig og introdusere prosjektet i forbindelse med fellestid hvor det hadde blitt satt av tid til å utfylle en survey på papir. Nok en gang ville dette vært et spørsmål om tid og ressurser og denne fremgangsmåten har dessverre vært uaktuell i mitt tilfelle.

Etiske betraktninger

Mitt spørreskjema har ikke spurt etter sensitive opplysninger knyttet til helse, rase, tro, politisk tilhørighet, straffbare handlinger eller seksuelle forhold (Ringdal, 2009). Jeg har også anonymisert de deltagende skolene ved å tildele hver enkelt skole et eget nummer som de skulle oppgi i undersøkelsen. Likevel er prosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) grunnet den teoretiske muligheten for sporing av svarende maskiners IP-adresser (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, 2011). I tillegg har jeg spurt om enkelte bakgrunnsopplysninger som kjønn, ansiennitet og alder slik at enkelte personer strengt tolket ville kunne blitt indirekte identifisert hvis noen hadde hatt tilgang til skolenumrene (Ringdal, 2009). Både i forbindelse med spørsmål om deltakelse og ved selve utsendingen av spørreundersøkelsen har jeg også fremlagt tydelig og nøytral informasjon om prosjektet i tillegg til at jeg har opplyst om at det var frivillig å delta og at resultatene vil bli behandlet konfidensielt og fullstendig anonymisert i den endelige

fremstillingen. På denne måten har prosjektet slik jeg ser det ingen utfordringer med å ivareta de fem grunnleggende etiske prinsippene Gall, Gall og Borg (2007) viser til når det kommer til forskning i form av velgjørenhet og ikke skadelighet, trofasthet og ansvarlighet, integritet, rettferdighet og respekt for mennesker rettigheter og verdier (Gall et al., 2007).

Validitet og reliabilitet

Spørsmål om kvalitet vil alltid være sentralt innen vitenskapelig arbeid. Det derfor viktig å synliggjøre arbeidets *validitet* og gyldighet i form av samsvaret mellom de latente variablene og deres indikatorer og arbeidets *reliabilitet* eller pålitelighet forstått som grad av tilfeldige målefeil (Mastekaasa, 1987; Ringdal, 2009).

Prosjektets validitet kan deles opp i flere underkategorier og jeg har allerede omtalt flere validitetsforhold knyttet til utvalg og bruk av sammensatte mål. Jeg har sett på *begrepsvaliditeten* som går på operasjonaliseringen av det teoretiske begrepet man ønsker å måle og jeg har ivaretatt denne ved å benytte flere indikatorer som tidligere har vært validert og ved at jeg gjennomførte en form for pilotundersøkelse hvor jeg hadde en gjennomgang av spørreskjemaet med tre lærere hvor de fikk svare på og beskrive sin forståelse av de ulike indikatorene. Denne gjennomgangen var til stor hjelp og jeg rettet opp og endret en del indikatorer etter dette arbeidet. I tillegg har jeg gjennom aktuell teori bidratt til å legitimere *innholdsvaliditeten*, om utvalget av indikatorer dekker de viktigste aspekter av begrepene (Ringdal, 2009). Jeg har også drøftet forhold knyttet til den ytre *validiteten* som går på i hvilken grad utvalget er tilfeldig trukket og følgelig kan generaliseres til større populasjoner. Denne delen er dessverre noe svekket i dette prosjektet med en lav svarprosent og det faktum at det har vært frivillig å delta i undersøkelsen slik at man kan reflektere rundt hvordan dette kan ha bidratt til at man *ikke* får et helhetlig bilde av utvalget. Videre blir spørsmål om *dimensjonalitet* i de sammensatte målene også en del av validitetsarbeidet når det opereres med skalaer og målet er at de sammensatte målene skal måle en og samme dimensjon. I mitt tilfelle har dette i størst grad vært aktuelt når det kommer til de multivariate analysene i del to av analysearbeidet. Jeg har i denne delen benyttet en såkalt eksplorerende faktoranalyse (EFA) (Ringdal, 2009). Også ved disse analysene møter jeg utfordringer med tanke på mitt lille utvalg. Anbefalingene går på å ha minst 100 respondenter og fem ganger så mange deltagere som variabler (Dancey & Reidy,

2007). Mitt datamateriale oppfylder stort sett kravet om fem ganger så mange deltagere som variabler og jeg har valgt å kjøre faktoranalyser på de ”originale” sammensatte målene for å få mer nyanserte og endimensjonale sammensatte mål slik jeg vil presentere i resultatdelen. Som et resultat av overnevnte validitetsarbeid, vil også den *umiddelbare validiteten (face validity)*, som går på den skjønnsmessige vurderingen av om indikatorene fanger opp de forskjellige begrepene, bli betraktelig styrket (Gall et al., 2007; Ringdal, 2009).

Når det kommer til reliabilitet, skilles det mellom tre måter å vurdere dette på. En såkalt test-retest teknikk går på å måle samsvar eller korrelasjon mellom to gjentatte målinger av samme variabel, men dette har jeg dessverre ikke hatt mulighet til å gjennomføre annet enn gjennom deler av min lille pilotundersøkelse. Videre er grad av intern konsistens, målt gjennom korrelasjonen mellom indikatorene i form av cronbach alpha er det overlegent mest brukte målet på reliabilitet, og som jeg vil presentere i forbindelse med de sammensatte målene, oppfyller disse i de fleste tilfellene kravet om cronbach alpha $>0,70$.

Den allmenne kildekritikken er en tredje form for vurdering av reliabilitet. Hvordan er dataene samlet inn og hvordan er indikatorene formulert? (Ringdal, 2009). Som vist, har jeg gjennom den lille pilotundersøkelsen også økt reliabiliteten ved å omformulere og tilpasse formuleringene ut fra tilbakemeldinger fra lærere for eksempel hvis noen indikatorer var uklare og lett kunne mistolkes. Når det kommer til innsamlingen, har jeg utelatt respondenter hvor det kan virke som undersøkelsen er gjennomført med hastverk hvis de har hatt en svarprosent på under 60 % ved de forskjellige sammensatte målene når jeg har beregnet gjennomsnittsskårer. Det bør også repeteres at bruk av sammensatte mål både kan bidra til å øke validiteten og reliabiliteten til et prosjekt ved at man knytter flere indikatorer til samme teoretiske variabelen for på denne måten å øke samsvaret mellom teoriplan og empiriplan, og at omfanget av tilfeldige målefeil ofte vil være mindre i en sum av flere variabler enn i en enkelt variabel, siden de forskjellige feilkildene i noen grad kan ventes å oppveie hverandre (Mastekaasa, 1987).

Om analysene

For å undersøke ”Hvilke sammenhenger kan man se mellom prosessen i utviklingsarbeidet og bærekraftig utvikling ved skoler som har deltatt i prosjektet ”fra ord til handling?””, har analysen av mine data fungert som en todelt prosess. I første omgang gjennomførte jeg en form for deskriptiv analyse som var knyttet opp mot delproblemstillingene. For å presentere dette har jeg tatt utgangspunkt i gjennomsnittene og spredningen til utvalget knyttet til de forskjellige sammensatte målene opp mot prosjektgjennomføringen og i hvilken grad man har oppnådd bærekraftig utvikling som et resultat av utviklingsarbeidet. Som jeg har omtalt tidligere, preges dessverre datamaterialet av varierende svarprosent. Innenfor kvantitativ metodelitteratur omtales dette som ”missing data” og det finnes ulike teknikker for å håndtere dette. I mitt tilfelle har jeg altså satt krav om en svarprosent på minst 60 % av indikatorene til et sammensatt mål hos den enkelte respondent til for å benytte meg dataene i presentasjonen av målingene.

Resultatene fra denne deskriptive biten har videre dannet grunnlaget for den andre delen av analyseprosessen som har vært direkte knyttet til min hovedproblemstilling med fokus på sammenhenger mellom prosess og ”resultat” i utviklingsprosjekter. Med tanke på mitt begrensede utvalg vil det imidlertid bli vanskelig å finne signifikante resultater ved bruk av de originale sammensatte målene. Som Allison (1999) sier, har utvalgsstørrelsen en dyp effekt på tester med statistisk signifikans. Dette baserer seg på det faktum at det er veldig lite informasjon i et lite utvalg slik at estimatene av korrelasjon er lite reliable (Allison, 1999). I tillegg går dette på teststyrken og sjansen for å forkaste nullhypotesen og denne øker med utvalgsstørrelsen (Ringdal, 2009). Dette fører til at jeg har valgt å forberede de multiple regresjonsanalysene ved å kjøre faktoranalyser slik jeg har vist tidligere og benytte meg av korrelasjonsanalyser for å se på korrelasjonen mellom de nye sammensatte målene. Tanken bak å kjøre korrelasjonsanalyser som en forberedelse er forankret i det Ringdal (2009) sier om at det er fornuftig å starte med å se på korrelasjonene mellom variablene for å eliminere x-variabler som åpenbart er irrelevante for analysen, eller slik det dessverre blir i mitt tilfelle, finne noen variabler som kan være relevante til tross for begrensningene. For å se etter eventuelle sammenhenger mellom prosess og bærekraftig utvikling i utvalget vil jeg bruke

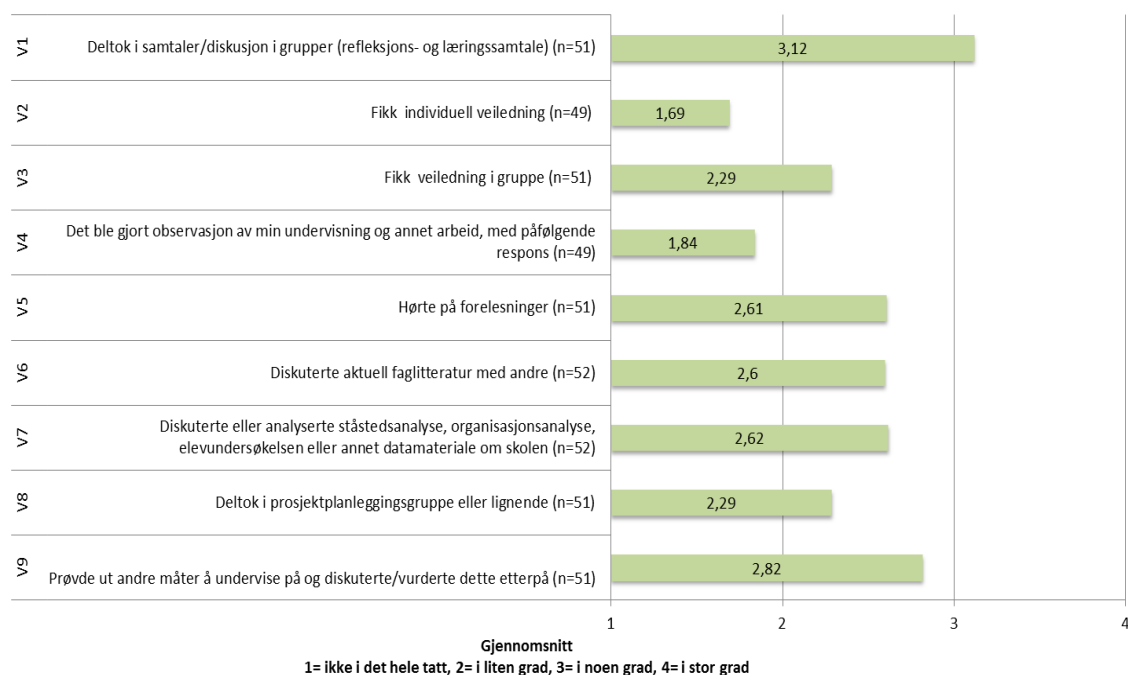
resultatene fra dette arbeidet å gjennomføre såkalte mutiple regresjonsanalyser for å forklare variansen i avhengige variabler knyttet til bærekraftig utvikling (Y) med flere uavhengige x-variabler knyttet til prosessbegrep (Ringdal, 2009). På denne måten får man, ved hjelp av matrisealgebra i statistikkprogram som SPSS, en ligning som predikerer den avhengige variabelen Y tilsvarende $Y=b_0 +b_1x_1+b_2x_2\dots+b_px_p + e$. Her er b_0 et konstantledd, e står for avviket mellom oppnådd og prediket skåre og de ulike b_{pxp} , betaverdiene, altså representerer hvor mye av variansen i Y hver av de ulike uavhengige variablene forklarer når det er tatt høyde for effekten av de andre variablene (Valås, 2007). I tillegg blir den multiple korrelasjonskoeffisienten R^2 viktig. Denne forklarer andel av variansen i den avhengige variabelen (Y) som forklares av de aktuelle uavhengige variablene (X_n). Signifikansnivået beskriver signifikantsannsynligheten for en nullhypotese om at hver enkelt uavhengig variabel *ikke* har påvirkning, men det med et såpass lite utvalg blir det imidlertid viktig å være bevisst på forskjellene mellom statistisk- og teoretisk signifikans. Statistisk signifikans går utelukkende på om en nullhypotese kan forkastes eller ikke, mens teoretisk signifikans går på resultatenes substansielle betydning (Ringdal, 2009). Mitt statistiske signifikansnivå i analysearbeidet har vært på 0,05 (5 %). Dette innebærer at jeg har akseptert en sannsynlighet på 5 % eller mindre for å gjøre en såkalt type I-feil i form av å forkaste en sann nullhypotese (Valås, 2007).

Kapittel 4. Resultater

Hva kjennetegner prosessene i utviklingsarbeidet ved de utvalgte skolene?

Denne deskriptive fremstillingen av utviklingsprosessene vil bli presentert med både gjennomsnittsskåre for hver enkeltindikator, men også med gjennomsnittsskåren til de forskjellige sammensatte målene basert på aktuelle prosessbegrep. Respondentene har med unntak av det sammensatte målet ”grad av veiledning” hatt utgangspunkt i en skala med graderingen 1-2-3-4 i form av kategoriene ”ikke i det hele tatt”, ”i liten grad”, ”i noen grad” og i ”i stor grad” slik at vi ut fra dette kan si at skåren 2,5 vil fungere som en ”nøytral” middelværdi. Jeg vil likevel vise hvordan det sammensatte målet knyttet til veiledning kan gjøres om til en tilsvarende inndeling slik at det vil være mulig å presentere en sammenligning av gjennomsnittsskårene til de sammensatte målene avslutningsvis. Det bør også presiseres at hele denne delen av undersøkelsen er basert på at respondentene skulle tenke tilbake i tid til selve gjennomføringen av prosjektene.

Grad av veiledning



Figur 4.1. Veiledning

Det sammensatte målet ”grad av veiledning” ble i spørreskjemaet fremstilt med en femdelt vurderingskala basert på antall ganger aktiviteten hadde forekommet. For å gjøre denne dette sammensatte målet mer sammenliknbar opp mot de resterende

prosessbegrepene har jeg imidlertid valgt å endre denne graderingen til samme firedelte format på følgende måte:

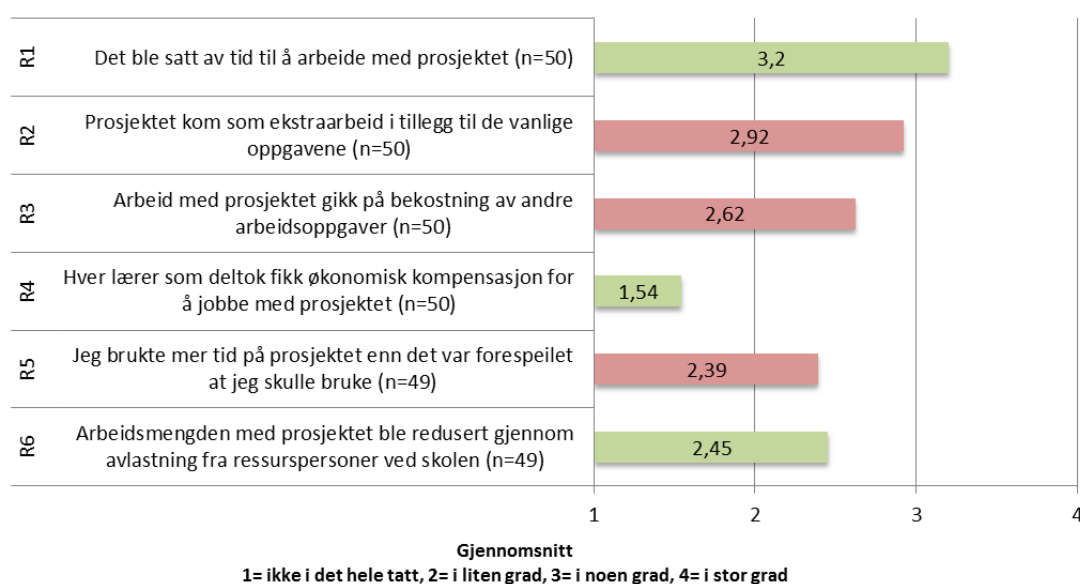
Tabell 4.1. Omgjøring av vurderingsskala

Original gradering	Ny gradering
Aktiviteten forekom ikke	Ikke i det hele tatt
Nei, aldri	
Ja, en gang i året eller sjeldnere	I liten grad
Ja, noen ganger i året	I noen grad
Ja, en gang i måneden eller oftere	I stor grad

Etter denne omgjøringen, får dette sammensatte målet en gjennomsnittsskåre på 2,45, en skåre som ligger like under den ”nøytrale” middelveiden på 2,5. Dette betyr at veiledning samlet sett har forekommet i ”mindre

grad”. Likevel kan vi se store forskjeller i gjennomsnittsskårene for de ulike indikatorene. Indikator V2 og V4 som går på individuell veiledning skårer klart lavest med gjennomsnittsskårer på henholdsvis 1,69 og 1,84. Dette tyder på at det i liten/ingen grad har forekommet individuell veiledning gjennom prosessen. Indikator V1 som omhandler såkalte refleksjonsgrupper skårer høyest med 3,12 og viser at dette har forekommet i noen grad. Videre viser indikator V5, V6 og V7 som går på mer indirekte veiledning at dette har blitt gjennomført i begrenset grad da de ligger rundt det ”nøytrale” midtpunktet med skårer rundt 2,6. Indikator V9 i form av ”prøving og vurdering av nye undervisningsformer” er også interessant ut fra aktuell teori og skårer 2,82, like under graderingen i ”noen grad”.

Grad av avsatte ressurser

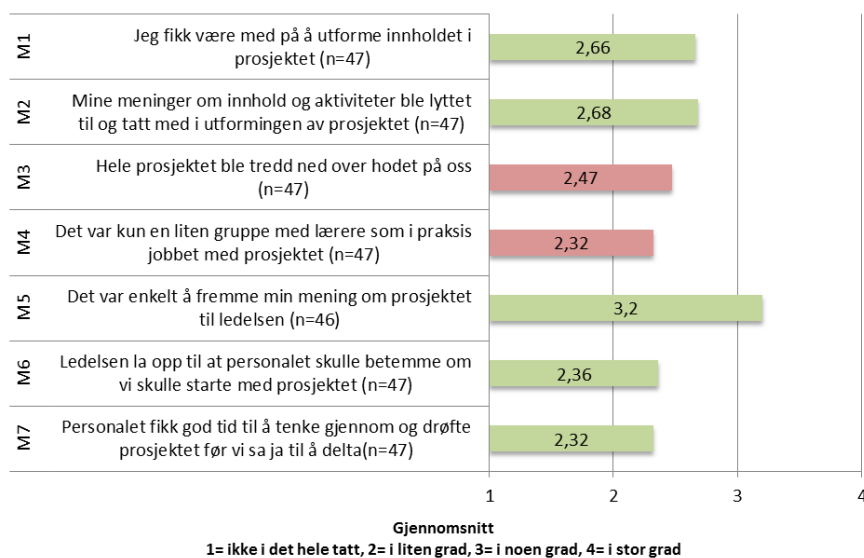


Figur 4.2. Ressursbruk

I dette sammensatte målet er indikator R2, R3 og R5 snudd. Dette er nødvendig når spørsmålsformuleringene vil påvirke meningen av graderingsskalaen på motsatt måte enn ved de resterende indikatorene. Generelt kan man si at mine indikatorer ut fra et prosessteoretisk perspektiv optimalt burde fått skårer på 4, ”i stor grad”. Ved spørsmålsformuleringer som for eksempel indikator R2, vil derimot den ”ønskelige” verdien ut fra et teoretisk perspektiv bli 1 og vi blir derfor nødt til å snu skalaen for disse indikatorene for å få korrekte, komparative gjennomsnittsskårer for det sammensatte målet. Jeg har imidlertid valgt å vise de originale spørsmålsformuleringene med gjennomsnittsskårer *før* verdiene er snudd i de grafiske fremstillingene, men jeg har brukt de snudde verdiene i gjennomsnittsskåren for de sammensatte målene. For å unngå misforståelser har jeg også valgt å merke disse indikatorene med mørkere farge.

Etter indikator R2, R3 og R5 er snudd, får dette sammensatte målet en gjennomsnittsskåre på 2,37. Denne summen indikerer at det i mindre grad, under et ”nøytralt” gjennomsnitt er blitt satt av ressurser til prosjektet. Gjennom indikatorer R4 vises det at det i liten grad har blitt brukt økonomiske insentiver i gjennomføringen av prosjektet, men heller blitt satt av tid til å arbeide med prosjektet slik det fremstår av indikator R1 med den høyeste skåren på 3,2. Likevel står dette resultat noe i kontrast til indikator R2, R3 og R5 som indikerer at prosjektet har krevd større ressurser enn hva som opprinnelig ble avsatt.

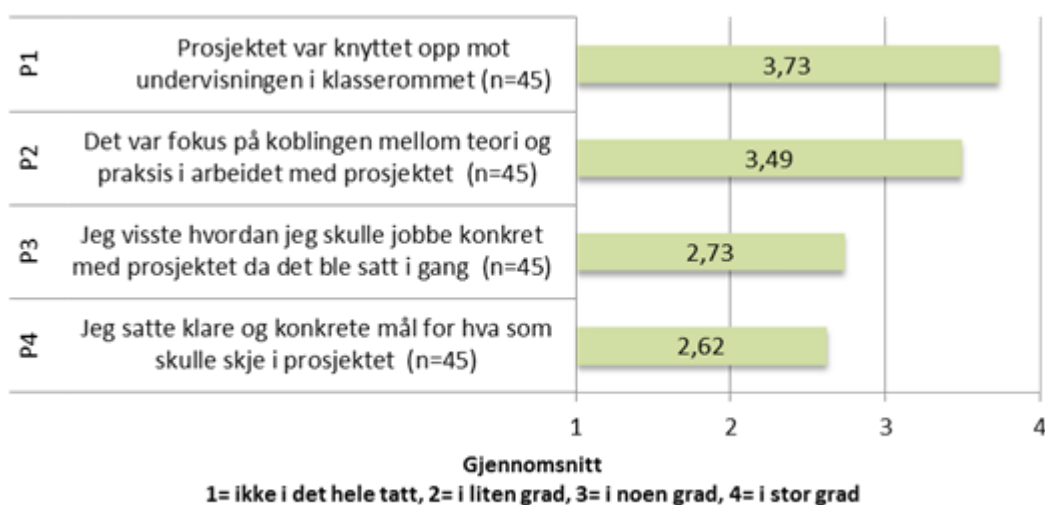
Medbestemmelse



Figur 4.3. Medbestemmelse

Etter indikator M3 og M4 er snudd, får dette sammensatte målet et gjennomsnitt på 2,58, omtrent midt på den ”nøytrale” delen av graderingsskalaen. Indikator M5 som går på å få fremme meningen om prosjektet skårer klart høyest, men det kan virke som om lærerne i utvalget i mindre grad har fått være med på selve avgjørelsen om å delta i prosjektet, noe indikator M3 og M6 med gjennomsnittssummer på 2,53 og 2,32 indikerer. Ved indikator M1 og M2 kan vi også få et inntrykk om at lærerne har vært med på å utforme innholdet i prosjektene, dog i en viss grad.

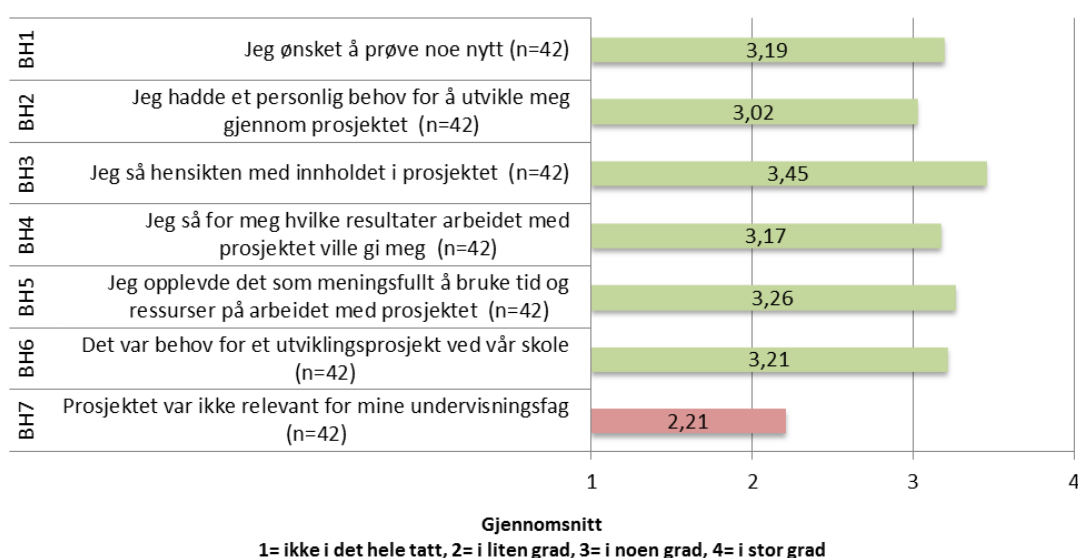
Praksisnærhet



Figur 4.4. Praksisnærhet

Det sammensatte målet grad av praksisnærhet har et gjennomsnitt på 3,12 og man kan ut fra graderingsskalaen hevde at prosjektene i utvalget i noen grad har vært praksisnære. Ved å se på de høye gjennomsnittsskårene til indikator P1 og P2, forsterkes dette funnet ytterligere da disse indikatorenes er direkte knyttet opp mot undervisningspraksis. Indikator P3 og P4 som går mer på konkretiseringen av prosjektene og klarheten i arbeidet skårer lavere. Opprinnelig hadde jeg seks indikatorer knyttet til dette målet, men som et resultat av større innsikt i løpet av skriveprosessen har jeg valgt å fjerne disse indikatorene.

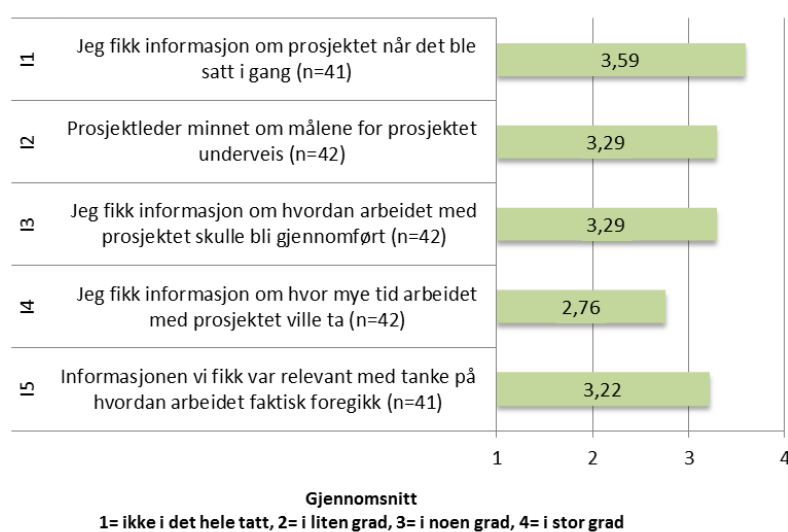
Opplevd behov



Figur 4.5. Opplevd behov

Etter indikator BH7 har blitt snudd, får variabelen ”opplevd behov” en gjennomsnittsskåre på 3,16, noe som indikerer at lærerne i utvalget ”i noen grad” og trygt plassert på den positive delen av skalaen har hatt et opplevd behov for utviklingsprosjektet. Med høye skårer på indikator BH3 og BH5 fremstår arbeidet med utviklingsprosjektet som meningsfullt for personalet. Skårer over 3 på indikator BH1, BH2 og BH3 viser også at det har vært en positiv innstilling til å gjennomføre utviklingsprosjekter. Indikator BH7 i form av liten grad av relevans for undervisningsfagene er imidlertid noe tvetydig, men skårer ikke langt unna det ”nøytrale” midtpunktet.

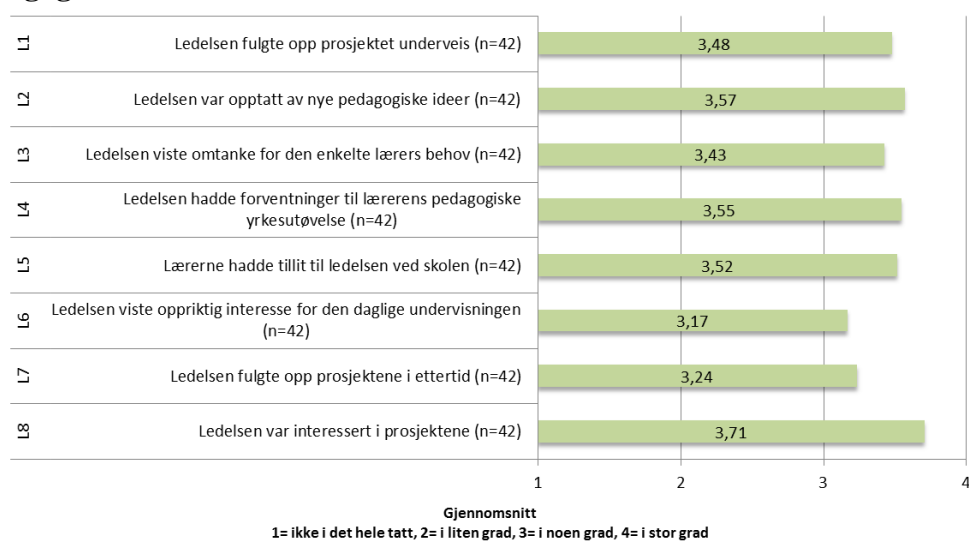
Informasjon



Figur 4.6. Informasjon

Det sammensatte målet som måler grad av informasjon har en gjennomsnittsskåre på 3,22, solid plassert på den positive delen av vurderingsskalaen slik at vi kan hevde at det i noen grad har vært gitt informasjon om prosjektene i løpet av prosjektperioden for utvalget. Dette forsterkes også gjennom indikator I1 med den høyeste skåren på hele 3,59. Indikator I4 med en gjennomsnittsskåre på 2,76 som går på informasjon om tidsbruk skiller seg imidlertid ut med et gjennomsnitt under 3, noe som viser at relevant informasjon om tidsbruk har forekommet i mindre grad enn annen informasjon om prosjektene.

Pedagogisk ledelse



Figur 4.7. Pedagogisk ledelse

Det sammensatte målet ”grad av pedagogisk ledelse” har det høyeste gjennomsnittet av prosessbegrepene med 3,46, noe som innebærer at pedagogisk ledelse helt klart har forekommet, og at ledelsen har vært aktive i prosjektet. Indikator L8 som går på at ledelsen var interessert i prosjektene skårer høyest med hele 3,71 i gjennomsnittsskåre og gjennom indikator L2 vises det også at ledelsen har vært opptatt av nye pedagogiske ideer. Vi kan imidlertid nok en gang se at indikatorene som går på den daglige undervisningen på individnivå skårer lavest, selv om også denne interessen kan hevdes å ha forekommet i noen grad slik indikator L6 viser. Likevel viser indikator L4 at forventningene til de enkelte lærerne har vært høye.

Generelt om prosessen

Ut fra disse resultatene og oppsummeringstabellen nedenfor kan vi først og fremst hevde at prosessene har vært preget av relativt stor grad av pedagogisk ledelse, og vi har gjennom enkeltindikatorer også sett at ledelsen har vist stor interesse for prosjektene. Graden av praksisnærhet, opplevd behov og informasjon skårer også i gjennomsnitt over 3 – ”i noen grad” og kan sies å være solid forankret på den positive siden av graderingsskalaen. Imidlertid bør det presiseres at variasjonsbredden i flere av de sammensatte målene er relativt høy, noe som kan indikere at det har vært forskjeller i prosessene ved de ulike skolene, men dette kan også være et resultat av spørreskjemaets subjektive utgangspunkt. Da antall respondenter fra de forskjellige skolene kun varierer mellom 2 og 7, blir dette datagrunnlaget dessverre for snevert til å kunne se nærmere på disse forskjellene for eksempel med variansanalyse. Lavest, og i to av tilfellene under det ”nøytrale” midtpunktet, finner vi de sammensatte målene grad av veiledning, avsatte ressurser og medbestemmelse. Vi har også sett hvordan enkeltindikatorers med fokus på individuell veiledning, tidsbruk og selve deltagelsen i FOTH-programmet er med på å underbygge denne oppfatningen. Som det fremstår av tabellen er også den interne konsistensen i de sammensatte målene tilfredsstillende med en cronbach alpha over 0,70 med unntak av kategoriene avsatte ressurser og praksisnærhet (Ringdal, 2009). Likevel har jeg valgt å presentere disse sammensatte målene deskriptivt med aktuelle indikatorers for å gi et bilde av prosessen før jeg ser nærmere på disse utfordringene i de senere multivariate analysene.

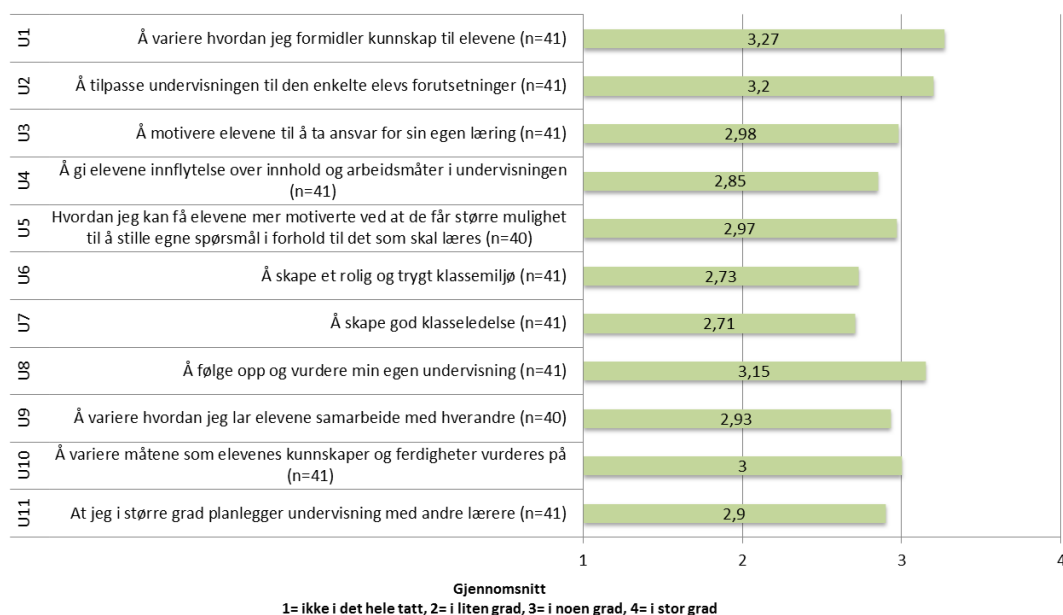
Tabell 4.2. Resultater prosess

Sammensatt mål	Antall indikatorer	N	Min.	Max.	Gj.snitt	St.avvik	Cronbach alpha
Veiledning	9	52	1.00	4.00	2.4562	.73250	.898
Avsatte ressurser	6	50	1.17	3.17	2.3733	.41316	.531
Medbestemmelse	7	47	1.43	3.71	2.5805	.60785	.758
Praksisnærhet	4	44	2.25	4.00	3.1250	.49562	.645
Opplevd behov	7	42	1.86	4.00	3.1565	.55266	.817
Informasjon	5	42	2.00	4.00	3.2238	.48429	.803
Pedagogisk ledelse	8	42	2.38	4.00	3.4583	.40071	.817

I hvilken grad kan prosjektene hevdes å være bærekraftige?

Med utgangspunkt i presentert teori om bærekraftig skoleutvikling har behovet for konkretisering og operasjonalisering vært stort for å kunne måle dette kvantitativt. Jeg har som vist valgt ut fire sammensatte mål som måler endring og bærekraftig utvikling på tre forskjellige nivåer, samt en generell kategori på effekter av prosjektet og vil fremstille gjennomsnittsskårer for enkeltindikatorer og de ulike sammensatte målene. På samme måte som ved prosessbegrepene, har respondentene hatt utgangspunkt i en firedelt graderingsskala fra ”ikke i det hele tatt” til ”i stor grad” hvor skåren 2,5 kan sies å fungere som en ”nøytral” middelvei. Det bør også understrekes at respondentene ble bedt om å svare på spørsmålene ut fra hvordan prosjektene har endret *dagens situasjon* for å se om en eventuell endring har vedvart.

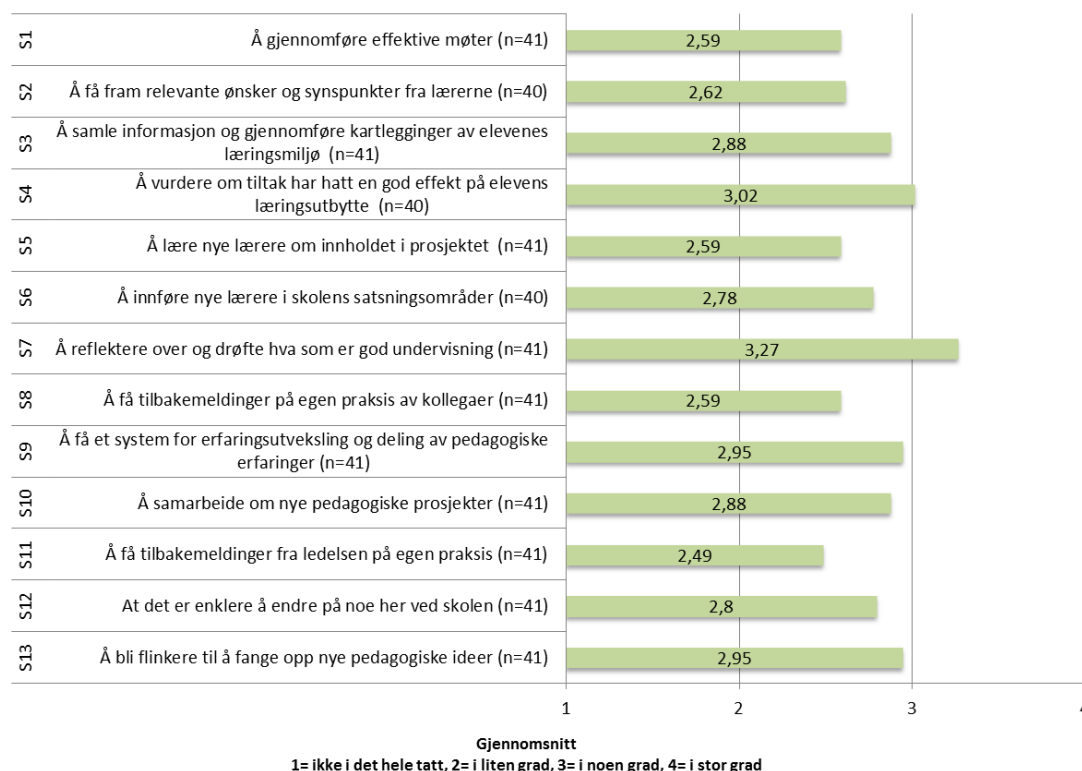
Endring på undervisningsnivå



Figur 4.8. Endring på undervisningsnivå

Gjennomsnittet for alle 11 indikatorer knyttet til varig endring av undervisning er 2,97. Dette resultatet indikerer at det har forekommet varig endring på undervisningen i noen grad som en påvirkning av prosjektet. Vi ser at indikator U1, U2 og U10 som går på endringer opp mot didaktiske forhold skårer høyt, fra 3,00-3,27. Indikator U8, ”å følge opp og vurdere min egen undervisning” skårer også over 3,00, mens indikator 11 planlegging av undervisning skårer noe lavere med 2,90. Begge disse indikatorene vil senere være sentrale for å drøfte didaktisk bevissthet mot å oppnå dyptgående læring. Indikator V6 og V7 som går på endringer i klasselederarbeidet og skårer lavest, kun like over gjennomsnittet på den totale vurderingsskalaen.

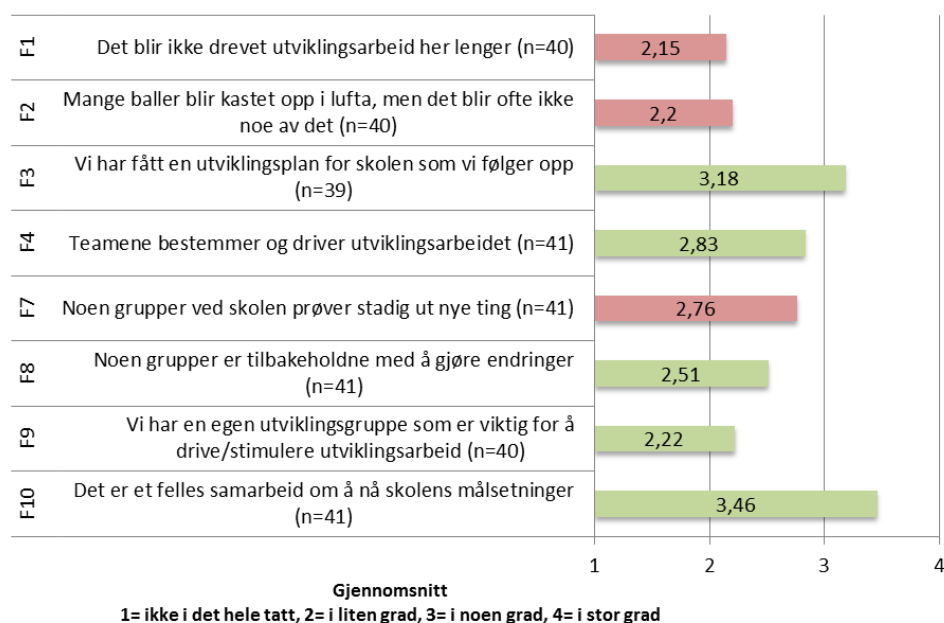
Endringer på skolenivå



Figur 4.9. Endring på skolenivå

Dette sammensatte målet med varige endringer på skolenivå, har en gjennomsnittsskåre på 2,80. Dette innebærer at det har forekommet noe mindre endring enn på undervisningsnivået som skårer 0,16 høyere. Fremdeles kan man hevde at det har oppstått varig endring, men endringen kan betegnes som lavere enn *noen grad* og ikke så langt fra gjennomsnittet på graderingsskalaen. Indikator S7 med fokus på pedagogisk refleksjon skiller seg ut med den klart høyeste gjennomsnittsskåren på 3,27. Med tanke på videreføringen av selve prosjektet og skolens målsetninger, skårer indikator S5 og S6 noe lavt med gjennomsnittssummen på henholdsvis 2,59 og 2,78. Det virker heller ikke som tilbakemeldingskulturen på egen praksis har endret seg markant da både indikator S8 og S11 skårer rundt ”nøytralverdien” med 2,59 og 2,49. Det bør også kommenteres at indikator S13, ”å bli flinkere til å fange opp nye ideer”, med skåren 2,95 også kan indikere holdningsendringer i noen grad.

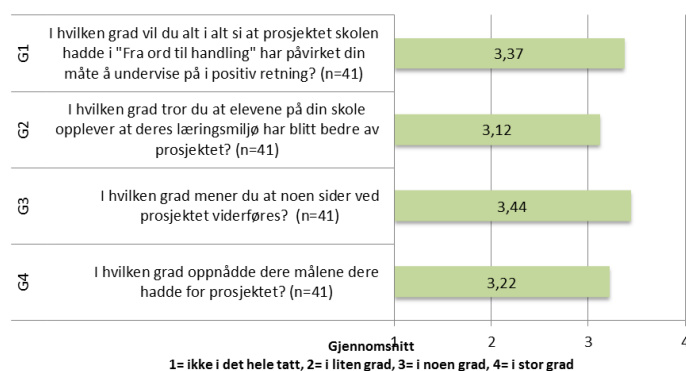
Endring forbedringskapasitet



Figur 4.10. Endring på forbedringskapasitet

I denne fremstillingen må man legge merke til at indikator F1, F2 og F8 er snudd i det sammensatte målet. Etter denne omgjøringen får det sammensatte målet forbedringskapasitet et gjennomsnitt på 2,82, noe under graderingen ”i noen grad”. Det eksisterer i mindre grad egne utviklingsgrupper ved skolene slik vi kan se gjennom indikator F9 hvor gjennomsnittsskåren er på 2,22. Indikator S10, ”det er et felles samarbeid om å nå skolens målsetninger” skårer høyest med 3,46, en skåre mellom i noen grad og i stor grad, og er helt klart på den positive delen av skalaen. Denne skåren kan også sees i sammenheng med indikator F3 som går på skolens utviklingsplan som skårer 3,18.

Generelle effekter av prosjektene



Figur 4.11. Generelle effekter av prosjektene

Dette sammensatte målet med generelle effekter av prosjektet har det høyeste gjennomsnittet på 3,31 og vi kan på denne måten hevde at prosjektet helt klart har hatt varige effekter mellom i noen grad og i stor grad. Indikator G3 med en gjennomsnittsskåre på 3,44 indikerer at noen sider ved prosjektene videreføres og indikator F1 og F2 viser at prosjektene har hatt en varig positiv påvirkning på lærernes undervisning og elevenes læringsmiljø. At indikator G4 skårer 3,22, solid plassert på den positive siden av graderingsskalaen tyder også på at prosjektet har hatt virkninger ut fra målsetningene.

Generelt om endringer

Ved å slå sammen alle disse sammensatte målene tilknyttet endring og bærekraftig utvikling, får vi et gjennomsnitt på 2,92. Ut fra dette kan vi si at det i noen grad har forekommet bærekraftig skoleutvikling gjennom prosjektene, men samtidig vil ikke dette kunne karakteriseres som store endringer hvis vi tenker at skalaen har et ”nøytralt”, ”forventet” gjennomsnitt på 2,5. Det har vært høyest grad av endring på undervisningsnivå, og den generelle kategorien skårer høyest uten at vi kan trekke noen klare konklusjoner ut fra dette annet enn at respondentene jevnt over virker fornøyde med prosjektene da ingen har hatt et gjennomsnitt under den ”nøytrale” skåren på 2,50. Vi har sett enkeltindikatorer som underbygger at bærekraftig skoleutvikling har forekommet i noen grad, men også sett eksempler på at videreføringen av prosjektene og skolens fellesforståelse har forekommet i mindre grad. Ved å se på oppsummeringstabellen nedenfor, ser vi at både spredningen og klassebredden er størst ved det sammensatte målet undervisning, noe som antageligvis beror på at prosjektene har hatt forskjellig innhold og arbeidsprosesser i tillegg til at dette er subjektive svar. Som jeg har vist tidligere er dessverre antall respondenter for lavt til å se nærmere på slike forskjeller. Den indre konsistensen er også god med unntak av det sammensatte målet ”endring forbedringskapasitet”. Av samme årsaker som ved gjennomgangen av prosesskategoriene har jeg likevel valgt å presentere disse indikatorene i denne deskriptive fremstillingen. Det bør også nevnes at cronbach alpha øker med antall indikatorer og den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom indikatorer, og den førstnevnte årsaken kan nok ha en avgjørende betydning for disse målene med høye antall indikatorer (Ringdal, 2009).

Tabell 4.3. Resultater bærekraftig utvikling

Samlekategori	Antall indikatorer	N	Min.	Max.	Gj.snitt	St.avvik	Cronbach alpha
Endring undervisning	11	41	1.82	3.91	2.9687	.49093	0,865
Endring skole	13	41	1.92	3.69	2.8002	.41282	0,826
Endring forbedringskapasitet	8	41	2.12	3.62	2.8286	.35885	0,521
Generelle effekter	4	41	2.50	4.00	3.3110	.46023	0,794
Bærekraftig utvikling (overnevnte kategorier)	36	41	2.22	3.50	2.9158	.32584	0,901

Hvilke sammenhenger kan man se mellom prosessen i utviklingsarbeidet og bærekraftig utvikling ved skoler som har deltatt i prosjektet "Fra ord til handling?"

For å undersøke eventuelle sammenhenger, har det som vist vært aktuelt å benytte bi- og multivariate analyser. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å bruke multiple regresjonsanalyser mellom de sammensatte målene knyttet til bærekraftig utvikling som avhengige variabler og de sammensatte målene knyttet til prosess som uavhengige variabler. Dette gir derimot ingen signifikante resultater da signifikansnivået til de forskjellige uavhengige variablene befinner seg langt over kravet om 0,05-nivå. Ut fra dette kan man i prinsippet hevde at det *ikke* finnes sammenhenger mellom prosess og resultat i utvalget. Likevel bør man være forsiktig med å konkludere for mye ut fra dette med tanke på utvalgsstørrelsen slik jeg har omtalt tidligere og det vil derfor bli aktuelt å forberede mer nyanserte multiple regresjonsanalyser ved å ta utgangspunkt i faktor- og korrelasjonsanalyser av mine data.

Faktoranalyser

I første omgang var det aktuelt å kontrollere om de sammensatte målene inneholder flere fenomener og på denne måten er flerdimensjonale gjennom å bruke en såkalt eksplorerende faktoranalyse (EFA) (Ringdal, 2009 s. 323). Gjennom en kombinasjon av resultatene fra disse analysene, teoretisk forankring og sunn fornuft har jeg så utformet flere og mer nyanserte endimensjonale sammensatte mål slik tabellen nedenfor viser.

Tabell 4.4. Faktoranalyser

Sammensatt mål	Cronbach alpha	Nye mål	Cronbach alpha	Indikatorer
Veiledning	0,898			V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9
Ressursbruk	0,531	Lite ekstraarbeid (RL)	0,689	R2, R3, R5
		Kompensasjon (RK)	0,481	R6, R4, R1
Medbestemmelse	0,758	Medbestemmelse innhold (MI)	0,825	M1, M2, M5
		Medbestemmelse deltagelse (MD)	0,864	M3,M6,M7
Praksisnærhet	0,645	Undervisningsrettet (PU)	0,856	P1,P2
		Klarhet i prosjektet (PK)	0,590	P3,P4
Behov	0,817	Personlig behov (BHP)	0,547	BH2, BH1, BH7
		Behov for prosjekt på skolen (BHPr)	0,877	BH5,BH3,BH4,BH6
Informasjon	0,803	Informasjon om prosjektet (IP)	0,797	I1,I2,I3
		Relevant informasjon om prosjektet (IR)	0,711	I4,I5
Ledelse	0,817	Ledelse prosjektnivå (LP)	0,775	L8,L1,L2,L7
		Ledelse lærernivå (LL)	0,684	L3,L6,L4,L5
Endring undervisning	0,887	Undervisning – faglig formidling (UF)	0,865	U1, U2, U3, U4, U5, U10, U11,G1
		Undervisning – generelt (UG)	0,837	U6, U7, U8, U11,G2
Endring skole	0,867	Endring pedagogisk refleksjon (SP)	0,826	S4,S3,S13,S7,S8,S10,S9
		Endring skolenivå (SS)	0,764	S1,S2,S12,S5,S6,S11
Endring forbedringskapasitet	0,521	Endring forbedringskapasitet (FF)	0,574	F2,F1,F3,F10
		Endring team (FT)	0,367	F9,F7,F4,F8

Enkelte av de nye sammensatte målene får dessverre skårer på under 0,7 når det kommer til intern konsistens målt gjennom cronbach alpha. Til tross for at jeg har brukt funksjonen ”if item deleted”, har ikke dette ført til ønsket bedring. Likevel har jeg valgt å bruke disse sammensatte målene ut fra resonnementene ovenfor om dimensjonalitet, teori og sunn fornuft. Jeg har også valgt å beholde det skraverte, originale sammensatte målet på endring forbedringskapasitet til tross for lav cronbach

alpha begrunnet i at målet kanskje i større grad kan betraktes som en indeks og ikke minst er en teoretisk viktig variabel.

Korrelasjonsanalyser

Gjennom å bruke bivariante PM-korrelasjonsanalyser, ender jeg til slutt opp med følgende grunnlag for de multiple regresjonsanalysene hvor jeg bruker avhengige og uavhengige variabler med høyest korrelasjon til tross for at de laveste korrelasjonene på 0,2-tallet i utgangspunktet er for lave. Korrelasjonsanalysene gjør også at jeg får kontrollert de uavhengige variablene opp mot kravet til multippel regresjonsanalyser om at det ikke skal eksistere såkalt ekstrem eller nær ekstrem multikollinearitet i form av perfekte, eller nær perfekte lineære sammenhenger (Allison, 1999).

Tabell 4.5. PM-korrelasjoner med avhengig variabel endring faglig undervisning

	Relevant informasjon (IR)	Personlig behov (BHP)	Behov for prosjektet (BHPPr)	Undervisningsrettet (PU)	Klarhet i prosjektet (PK)	Endring i undervisning, faglig formidling (UF)
Relevant informasjon (IR)	1					
Personlig behov (BHP)	.459**	1				
Behov for prosjektet (BHPPr)	.414**	.523**	1			
Praksisnærhet undervisning (PU)	.129	.264	.439**	1		
Klarhet i prosjektet (PK)	.479**	.561**	.414**	.199	1	
Endring i undervisning, faglig formidling (UF)	.320*	.414**	.396*	.282	.486**	1

** = signifikant på 0,01nivå

* = signifikant på 0,05nivå

Tabell 4.6. PM-korrelasjoner med avhengig variabel endring skole

	Medbestemmelse, gjennomføring (MG)	Undervisningsrettet (PU)	Klarhet i prosjektet (PK)	Ressurser kompensasjon (RK)	Endring skole (SS)
Medbestemmelse, gjennomføring (MG)	1				
Undervisningsrettet (PU)	.250	1			
Klarhet i prosjektet (PK)	.581**	.199*	1		
Ressurser kompensasjon (RK)	.334*	.345*	-.048	1	
Endring skole (SS)	.398**	.263	.304	.381*	1

** = signifikant på 0,01nivå

*= signifikant på 0,05nivå

Tabell 4.7. PM-korrelasjoner med avhengig variabel endring forbedringskapasitet

	Medbestemmelse, gjennomføring (MG)	Informasjon om prosjektet (IP)	Relevant informasjon om prosjektet (IR)	Personlig behov (BHP)	Endring forbedringskapasitet (FF)
Medbestemmelse, gjennomføring (MG)	1				
Informasjon om prosjektet (IP)	.240	1			
Relevant informasjon om prosjektet (IR)	.357*	.493**	1		
Personlig behov (BHP)	.489**	.261	.459**	1	
Endring forbedringskapasitet (FF)	.506**	.324*	.348*	.409*	1

** = signifikant på 0,01nivå

*= signifikant på 0,05nivå

Multiple regresjonsanalyser

Disse korrelasjonsanalysene danner på denne måten grunnlaget for de etterfølgende multiple regresjonsanalysene basert på de sammensatte målene endring undervisning formidling, endring skole og endring forbedringskapasitet. Ut fra disse multiple regresjonsanalysene er det også begrenset med resultater som kan fortelle om sammenhenger mellom prosess og bærekraftig utvikling i utvalget. Med utgangspunkt i resonnementene rundt den teoretiske signifikansen og et lite utvalg som gjør det vanskelig å finne statistisk signifikante resultater vil det likevel være interessant å se nærmere på enkelte av de standardiserte betaverdiene ved å ta

utgangspunkt i et teoretisk resonnement ut fra en tanke om at bærekraftig skoleutvikling hvor alle disse avhengige variablene er sentrale (Allison,1999).

Tabell 4.8. Multippel regresjonsanalyse 1

Avhengig variabel (Y): Endring undervisning, formidling (UF)					
Uavhengig variabel (X):	B	St.error	Beta	T	Sig.
(Constant)	1.396	.628		2.222	0.033
Relevant informasjon (IR)	.031	.119	.045	.257	.799
Personlig behov (BHP)	.090	.132	.137	.685	.498
Behov for prosjektet	.179	.143	.231	1.249	.221
Undervisningsrettet (PU)	.125	.165	.121	.759	.453
Klarhet i prosjektet (PK)	.105	.111	.186	.953	.347
R²	.292				

I denne analysen forklarer de uavhengige variablene 29,2% av variansen i endring undervisning, formidling og vi kan se at variabelen som går på *opplevd behov for prosjektet* har den høyeste betaverdien og det laveste signifikansnivået selv om ikke denne er statistisk signifikant.

Tabell 4.9. Multippel regresjonsanalyse 2

Avhengig variabel (Y): Endring skolenivå (SS)					
Uavhengig variabel (X):	B	St. Error	Beta	T	Sig.
(Constant)	1.142	.619		1.845	.073
Medbestemmelse gjennomføring (MG)	.066	.105	.125	.630	.533
Undervisningsrettet (PU)	.039	.176	.035	.222	.825
Klarhet i prosjektet (PK)	.155	.117	.256	1.320	.195
Ressursbruk, kompensasjon	.335	.159	.357	2.113	.042*
R²	.273				

- *=sig. På .05nivå

Analysen viser at de uavhengige variablene her forklarer 27,3% av variansen i endring skolenivå. Her finner vi også det eneste statistikk signifikante resultatet hvor vi kan si at *kompensasjon i form av avsatte ressurser* har en forklaringsgrad for endringer på skolenivå. Her bør det imidlertid tas forbehold om at dette sammensatte målet dessverre har lav cronbach alpha på kun 0,481. I tillegg bør også variabelen *klarhet i prosjektet*, et sammensatt mål med to indikatorer som er rettet mot klarhet rundt hvordan prosjektet skulle gjennomføres, en betaverdi på 0,256 og et signifikansnivå på 0,195 legges merke til.

Tabell 4.10. Multippel regresjonsanalyse 3

Avhengig variabel (Y): Forbedringskapasitet (FF)					
Uavhengig variabel (X):	B	St.error	Beta	T	Sig.
(Constant)	1.645	.369		4.454	.000
Medbestemmelse, gjennomføring (MG)	.142	.071	.337	1.994	.054
Informasjon om prosjektet (IP)	.128	.112	.184	.1.142	.261
Relevant informasjon om prosjektet (IR)	.0.038	.101	.067	.380	.707
Personlig behov (BHP)	.098	.100	.177	.986	.331
R²	.334				

Denne analysen som er rettet mot endringer i forbedringskapasitet viser at de uavhengige variablene forklarer 33,4 % og at det sammensatte målet *medbestemmelse gjennomføring* skiller seg ut med høyest betaverdi og lavest signifikansnivå like over kravet om 0,05-nivå. I tillegg har de sammensatte målene *informasjon om prosjektet* og *personlig behov* en viss forklarende grad ved betaverdier på henholdsvis 0,184 og 0,174, men signifikansnivåene befinner seg på 0,261 og 0,331.

Kapittel 5. Drøfting

For å se nærmere på mine funn fra utvalgets arbeid med FOTH-programmet i lys av presentert teori, blir det naturlig å strukturere disse refleksjonene ut fra Michael Fullans (2007) tre faser for arbeid med utviklingsarbeid hvor problemstillingen rettet mot sammenhenger mellom prosess og bærekraftig utvikling vil være sentrum for diskusjonene.

Initiering – synliggjøring av behov

I forbindelse med initieringen av utviklingsprosjekter er det viktig med bevissthet rundt såkalt top-down eller bottom-up styring. Det er ingen tvil om at FOTH-programmet i utgangspunktet har vært statlig initiert og en del av den store kvalitetsreformen Kunnskapsløftet 2006. Likevel har hovedtyngden av innholdet i prosjektene vært basert på aktive, lokale søknader og blitt utviklet på skolenivå, helt i tråd med prinsippene om skolebasert utvikling. Ut fra et slikt utgangspunkt blir Peter Senges disipliner om felles visjoner og teamlæring aktuelle med tanke på å engasjere lærerne i utviklingsarbeidet. Har man klart å engasjere lærerne slik at prosjektet har blitt en del av skolekulturen og har man klart å utnytte kapasiteten og potensialet til lærerkollegiene? Resultatene fra samlekategoriene medbestemmelse og behov blir derfor sentrale. Mine målinger viser at den generelle graden av medbestemmelse ligger ”midt på treet”, og mer spesifikt kan det virke som lærerne i mindre grad har vært med på beslutningen om å delta i prosjektet. Samtidig viser mine regresjonsanalyser at variabelen *medbestemmelse på gjennomføringen* kan ha en viss påvirkning på endringen av forbedringskapasiteten i utvalget. Dette funnet kan kanskje også sees i sammenheng med at disiplinene felles visjoner og teamlæring kan sies å være sentrale faktorer i arbeid med utviklingsprosjekter, og at medbestemmelse på hvordan man skal forbedre disse disiplinene gjennom utviklingsprosjekter altså blir viktig. Likevel vil det i praksis være vanskelig å gjennomføre utviklingsarbeid uten en viss form styring og man kan stille spørsmål om det i det hele tatt ville vært mulig å gjennomføre utviklingsprosjekter hvis det utelukkende hadde vært lærere fanget i stressende hverdager som skulle avgjort dette. Imidlertid virker det som det i stor grad har vært lett å fremme sin mening om prosjektet for deltakerne i utvalget. Et slikt funn kan betraktes som positivt for skolekulturene i utvalget ut fra Senges disiplin mentale

modeller i form av det å fokusere på åpenhet og tankene som ”ligger bak” slik at man skal handle på samme grunnlag. Hvis ledelsen er bevisst på meningene til personalet ved innføringen av utviklingsprosjektet, vil dette kunne være til god hjelp i arbeidet mot å skape en fellesforståelse.

Det sammensatte målet *opplevd behov* skårer forholdsvis høyt og det er tydelig at lærerne har opplevd et behov for et utviklingsprosjekt ved skolene i tillegg til at de ut fra målingene også har sett for seg hensikten med innholdet i prosjektene. Det er helt klart en stor fordel at det eksisterer et behov i initieringsfasen og det kan, i tillegg til at det konkrete pedagogiske innholdet i prosjektene har vært bra, tyde på at ledelsen og kompetansemiljøene har vært gode på nettopp å skape felles forståelse. Den multiple regresjonsanalysen som retter seg mot endring av undervisning viser også at det sammensatte målet *behov for prosjektet* også har størst positiv påvirkning av prosessbegrepene selv om denne påvirkningen ikke er statistisk signifikant. Et slikt funn er helt i tråd med teori og tidligere forskning og det vil derfor være relevant med noen refleksjoner rundt hvordan behovet for prosjektene har blitt synliggjort i utvalget. Først og fremst blir det interessant å se på prosjektenes utforming med den nevnte ståstedanalysen i initieringsfasen. Kan det tenkes at en slik analyse har hatt en bevisstgjørende påvirkning ved å synliggjøre behov for lærerne? Bruk av slike kartlegginger er også helt i tråd med presentert teori og mye derfor tyde på at denne kartleggingen har hatt en positiv påvirkning. Det ville også vært interessant å se på hvilken rolle kompetansemiljøene har spilt i arbeidet med å legitimere prosjektet, men dette har jeg dessverre ikke hatt mulighet til å se nærmere på med mitt datamateriale. Jeg har heller ikke hatt mulighet til å se nærmere på forskjeller når det kommer til opplevd behov, informasjon og medbestemmelse i utvalget mellom skoler som har blitt anbefalt å søke og skoler som har søkt ut fra eget initiativ.

Videre viser målingene at det også har vært høy grad av informasjon om prosjektet når det ble satt i gang og det virker som om informasjonen har vært relevant for hvordan arbeidet faktisk kom til å foregå. Disse funnene gjør det også interessant å reflektere rundt hvordan høy grad av informasjon kan ha bidratt til å ha legitimert både prosjektet i seg selv og ikke minst et behov for utvikling ved skolen. Dette er spørsmål som i seg selv kunne dannet grunnlag for et interessant forskningsfokus.

Både prinsippene om bærekraftig skoleutvikling og lærende organisasjoner med disiplinen systemtenking går ut på å forstå (skole)verden mest mulig helhetlig for å fungere best mulig både i dagens og i fremtidens situasjoner (Hargeaves & Fink, 2008; Senge, 2010). I mine øyne kan det ut fra høye skårer på behov virke som bevisstgjøring rundt en helhetsforståelse av skole- og samfunnsutviklingen derfor har vært fremtredende i informasjonen om prosjektene og gjennom ståstedsanalysen i initieringsfasen i utvalget. Likevel må man ikke glemme den påvirkningskraften ekstra tildelinger av ressurser kan ha på en skole. Hvis informasjonen om prosjektet har gått på at deltakelse ville gi ekstra bevilgninger mer enn *hvorfor* man arbeider med skoleutvikling, vil høy grad av informasjon spilt en annen rolle. Slike spørsmål blir det vanskelig å svare på ut fra mitt kvantitative datamateriale.

Arbeid med skoleutvikling kan i seg selv sees i sammenheng med en såkalt utvidet lærerprofesjonalitet slik Berg (1999) viser. Ut fra dette kan man kanskje si at man i initieringsfasen har klart å synliggjøre hva som ”ligger bak” utviklingsarbeidet slik Senge (2010) omtaler under disiplinen mentale modeller. Dette kan ha fungert på en måte slik at den felles forståelsen for utviklingsprosjektene i utvalget har fått tydelige trekk fra en utvidet lærerprofesjonalitet. Til tross for at graden av medbestemmelse når det kommer til deltagelse og innhold har vært begrenset, kan det likevel virke som at initieringsfasene i utvalget har lyktes på de mest sentrale teoretiske områdene. I mine øyne kan man ut fra dette hevde at den såkalte aktørberedskapen i form av ”de kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos de aktører som skal involveres i et aktuelt endringsarbeid” (Berg, 1999 s.105) har vært forholdsvis høy i initieringsfasen nettopp som et resultat av overnevnte faktorer.

Implementering - tid til refleksjon

For å oppnå varige, dyptliggende endringer som er i stand til å tilpasse seg en stadig mer kompleks verden, trenger man rom for refleksjon og tid til bearbeidelse av prinsippene innenfor disiplinene i lærende organisasjoner. Hvis slike refleksjoner mangler i implementeringen av nye initiativ, vil man fort kunne ende opp med kortvarige prosjekter, såkalte “quick-fixes” og kanskje i verste fall praksiser som fungerer mot sin hensikt. I mine øyne kan kanskje det innførte kravet om fastsatte prosentsatser med tema- og prosjektarbeid i forbindelse med L97 være et eksempel på dette. Til tross for at grunntankene var gode og i tråd med den vitenskapelige

arbeidsmåte, var refleksjonene rundt gjennomføringene ofte begrensede, noe som resulterte i meget varierende resultater (Haug, 2004).

Det vil derfor være viktig å sette av tid til refleksjon i implementeringsfasen av et utviklingsarbeid for å lykkes i å skape gode, bærekraftige prosjekter. Nettopp denne refleksjonstiden kan kanskje være en av de største utfordringene for mange lærere som er fanget i tidsklemma i en travel skolehverdag slik jeg har vist tidligere. Mine målinger viser at det sammensatte målet *avsatte ressurser* skårer lavt hos utvalget og befinner seg under det ”nøytrale” midtpunktet. Til tross for at det gjennom enkeltindikatorer virker som det er satt av tid til arbeidet med prosjektet, kan man også se at arbeidet med prosjektet i en viss grad har kommet i tillegg til ”alt det andre” og fungert som ekstraarbeid. Her kan man derfor se visse utfordringer med prosessene i utvalget og det bør på denne måten kunne drøftes rundt hvilke komplikasjoner et utviklingsarbeid kan få hvis det kommer ”i tillegg til alt annet”. Kan dette føre til mindre bevisste valg hos lærerne og i verste fall hemme både ”alt annet” og utviklingsarbeidet? Satt helt på spissen kan man risikere å ende opp med et utviklingsarbeid med en *negativ* utvikling hvis man ikke ivaretar det å prioritere / avlaste tid til prosjektene. Slike refleksjoner rundt ressursbruk blir også bekreftet av den multiple regresjonsanalysen opp mot bærekraftige endringer på skolenivå hvor det sammensatte målet *avsatte ressurser, kompensasjon* er det eneste signifikante resultatet som viser påvirkning. I dette sammensatte målet finnes også en indikator knyttet til bruk av økonomiske insentiver. Denne indikatoren skårer imidlertid lavt og tilhører en annen diskusjon. Tid til refleksjon rundt didaktikkens tre kjernesporsmål hva, hvordan og hvorfor opp mot en helhetsforståelse kan derfor sies å ha en sentral påvirkningskraft i prosessen mot at skoler skal fungere som lærende organisasjoner.

Samtidig må det tas forbehold rundt at nye prosjekter og endring generelt ofte kan oppleves som ressurskrevende og mentalt utfordrende. Kanskje kan slike subjektive opplevelser gjenspeile seg i målingene som er resultat av de frustrasjonsprosessene og nettopp refleksjonene man gjør seg ved innføringen av nye prosjekter bidra til at innføring av nye prosjekter vil oppleves som at de kommer i tillegg til ”alt annet” uansett?

Når det kommer til praksisnærheten i prosjektene, viser forskningsresultatene fra FOTH-evalueringen også at det i mange av prosjektene har vært høy grad av såkalte middelsituerte strategier ved at veiledningen man har fått ikke har funnet sted så nærme undervisningssituasjonen som mulig, men mer som en middelløsning (Blossing et al., 2010). Ut fra dette kan mine funn hevdes å være i tråd med evalueringen og det kan være grunn til å etterspørre større grad av målsituert, individuell veiledning i implementeringsfasen. Dette vil nok også være positivt ut fra Senges disiplin personlig beherskelse og det å utfordre fremfor å senke sine personlige visjoner hvis man blir utfordret på kjernevirksomheten. Samtidig kan personlige tilbakemeldinger og individuell veiledning på planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, selve hovedaktiviteten i yrket som mange lærere kanskje har utført i flere tiår være en krevende, intim og kanskje konfliktfylt strategi som kan virke skremmende på mange. På denne måten ville nok legitimering av veiledningen og former for ”ufarliggjøring” blitt meget viktig. Slik dagens skolehverdag har utviklet seg, blir man som lærer likevel implisitt og/eller eksplisitt evaluert i langt større grad enn tidligere gjennom prøver og tester på ”objektive” resultater. Vil ikke individuell veiledning som er rettet mot undervisning, men også mot pedagogisk bevissthet og utviklingsprosesser være viktig for å oppnå dybde i lærerarbeidet? Samtidig må man være såpass realistisk at man også må innse at individuell veiledning blir et spørsmål om ressurser og at dette ville økt prosjektkostnadene betraktelig.

Vi kan også se at det sammensatte målet *klarhet i prosjektet* får en betaverdi og et signifikansnivå man bør legge merke til opp mot endring på skolenivå til tross for at det ikke er statistisk signifikant. Det kan imidlertid virke som at lærerne har hatt ulike oppfatninger av innholdet i prosjektene da begge indikatorene knyttet til klarhet skårer rundt det nøytrale gjennomsnittet i tillegg til at spredningen er stor i det originale sammensatte målet de er hentet fra. Det er i denne sammenheng også grunn til å stille spørsmål om det har oppstått såkalt falsk klarhet og forenkling av utviklingsideene hos lærerne i utvalget. Mine kvantitative data kan dessverre ikke si noe verken om dette eller kompleksiteten i de enkelte prosjektene. Likevel kan nok en gang prinsippene om informasjon og tid til refleksjon hevdes å være sentrale også sett opp mot klarheten i arbeidet ved at lærerne må få mulighet til å vite og forstå hva man skal oppnå med utviklingsarbeidet og hvordan dette skal foregå.

Til tross for liten grad av personlig veiledning og bruk av såkalte middelstrategier, kan det likevel virke som arbeidet med FOTH-programmet har fremmet refleksjon og bidratt til å utfordre disiplinen personlig beherskelse som Senge snakker om til en viss grad. Refleksjonsgrupper har vært hyppig benyttet og det virker som at lærerne har fått en større pedagogisk bevissthet i løpet av prosjektene. En slik bruk av refleksjonsgrupper kan også sees i sammenheng med disiplinen teamlæring og det å utnytte potensialet og kreativiteten til lærerkollegiet. I denne forbindelse ville det også vært interessant å vite mer om kompetansemiljøenes roller i arbeidet med refleksjonsgruppene. Dette blir det dessverre vanskelig å svare på ut fra mitt datamateriale.

Som jeg har vist, vil det være aktuelt å betrakte både bærekraftig skoleutvikling og arbeid med skoleutvikling som en syklisk prosess med tanke på de tre fasene initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan, 2007). Ut fra dette vil det også bli relevant å se på den videre opplæringen av nye medarbeidere som en del av den generelle implementeringen av prosjektene. Her har utvalget imidlertid vesentlige utfordringer da resultatene viser at denne type opplæring skårer rundt det nøytrale midtpunktet. På denne måten vil man kunne få utfordringer med å trekke implementeringen av prosjektene inn i skolekulturene og bygge felles visjoner slik Senge omtaler, noe jeg vil kommentere nærmere i neste del.

Institusjonalisering - bevissthetsendringer

Under denne fasen er det aktuelt med refleksjoner knyttet til begrepet bærekraftig skoleutvikling. Har det forekommet bærekraftig skoleutvikling, og hva tyder i så fall på dette? Generelt kan vi som vist si at det ”i noen grad” har forekommet varige, institusjonaliserte endringer som et resultat av prosjektene. Mye av denne endringen kan imidlertid sies å være bevissthetsendringer i form av større refleksjon rundt den pedagogiske forståelsen og oppfatningen rundt valgene man tar som lærer. Høye skårer på spørsmål som ”å følge opp og *vurdere* min egen undervisning”, ”å *reflektere* over og *drøfte* hva som er god undervisning”, ”å *vurdere* om nye tiltak har hatt en god effekt”, ”å *varierte* hvordan jeg formidler kunnskap” og ”få et system for *erfaringsutveksling*” kan tyde på dette. Disse funnene kan derfor vise at man i større grad reflekterer og på denne måten tilpasser sitt virke som lærer ut fra en større og

dypere forståelse som et resultat av prosjektene, også nå når det har gått litt tid etter prosjektene er avsluttet. I mine øyne kan dette også tyde på at utvalget har utviklet en større helhetsforståelse i tråd med disiplinen systemtenking og det at skolene skal fungere som lærende organisasjoner, noe som er helt i tråd med målene for FOTH-programmet. Disse funnene kan også sies å passe med Hargeaves & Fink (2008) sine bærekraftige prinsipper om dybde og bredde i læringen, men de er også sentrale for å oppnå skoler som blir i stand til å ”håndtere komplekse stadige forandringer på en måte som stemmer overens med den menneskelige eksistens grunnleggende verden”, slik Fullan (som sitert i Hargreaves & Fink, 2008 s.26) påpeker.

I tillegg kan vi også se at det har forekommet endringer i noen grad når det kommer til innholdet og metodene i undervisningen ved større variasjon i arbeidet. Med tanke på programmets mål om varige endringer på læringsmiljø og større faglig og sosial fremgang hos elevene, blir det dessverre vanskelig å kunne hevde noe om dette ut fra mine målinger som kun har vært rettet mot lærere. Samtidig må man huske at bærekraftig skoleutvikling ikke må likestilles med kortsiktige, direkte målbare resultatforbedringer slik Hargreaves & Fink (2008) presiserer. Likevel bør det være grunn til å tro at prosjektet har hatt positive effekter på læringsmiljøet ut fra lærerens egne vurderinger og det at lærerne i utvalget kan sies å ha fått en mer bevisst innstilling til undervisning gjennom prosjektene. Vi har også sett at det har vært liten grad av varig endring på *klasse*miljøene ut fra lærernes perspektiv. Kan dette ha hatt noe med de såkalte middelsituerte strategiene å gjøre?

Det er også grunn til å stille spørsmål rundt hvor stor grad av endring man kan forvente å oppnå med utviklingsarbeider. Som jeg har vist, er visjonene om endring for å skape en best mulig skole store. Kan disse ønskene være urealistisk høye? Man må ikke glemme at det utføres mye fremragende arbeid rundt i de mange klasserom som ikke nødvendigvis trenger å bli endret ”i stor grad”. Slike tanker er også i tråd med forskningen som hevder at det er viktig å integrere nye initiativer både på kort og lang sikt med den etablerte praksis (Fullan, 2007; Hargreaves & Fink, 2008).

Personlig tror jeg en slik integrering er viktige både med tanke på lærernes profesjonalitet og opplevde behov slik at man som Sunnevåg & Andersen (2010) sier ikke skal oppleve utviklingsarbeidet som isolerte tiltak løsrevet fra den pedagogiske praksis, som allerede er utviklet ved skole, og at man på denne måten vil oppleve

prosjektene som ”tredd ned over hodene”, en beskrivelse jeg ofte har møtt da jeg har snakket med lærere om skoleutviklingsprosjekter. Nok en gang kan derfor bevisstgjørende analyser i forkant av prosjektene virke hensiktsmessig.

Imidlertid kan vi også se resultater som kan tyde på at prosjektene i mindre grad har blitt bærekraftige. Til tross for at det skåres høyt på at *noen sider* ved prosjektet videreføres, er det mer beskjeden grad av opplæring av nye lærere i innholdet i prosjektet, og innføring av nye lærere i skolens målsetninger. Slike funn bryter både med prinsippene om felles visjoner og bærekraft i utviklingsarbeidet. Selv om ledelsen i utvalget skårer høyt på oppfølging av prosjektet i ettertid, vil man møte utfordringer med å holde resultatene fra prosjektet i live hvis de ikke blir videreført og inkludert i en felles skolekultur.

Selv om skolebaserte utviklingsarbeider kanskje bør ha et bedre utgangspunkt for å bli videreført enn sentralt initierte og ekspertstyrte utviklingsprosjekter da de blir implementert og forankret ved de enkelte skolekulturene og skolehverdagene, er det ingen automatikk i at prosjektene blir fulgt opp i ettertid. Vi kan derfor, helt i tråd med Fullans teorier, se behov for at det må legges til rette for læring og kompetanseutvikling blant lærerne, for opplæring av nye ansatte og etableres rutiner for vedlikehold av felles målsettinger over tid (Fullan, 2007; Sunnevåg, 2009).

For å kunne si noe mer konkret om graden av institusjonalisering og bærekraftig skoleutvikling som et resultat av prosjektene, burde imidlertid del to av spørreundersøkelsen blitt gjennomført på to tidspunkt, et rett etter prosjektene var avsluttet og en ny runde nå, når det har gått noen år etter prosjektene er avsluttet. Har påvirkningen, endringene og graden av pedagogisk refleksjon endret seg og ”dabbet av” når det har gått lengre tid? Dette er viktige forskningsspørsmål som jeg dessverre ikke kan uttale meg om med mine data.

Alt i alt kan man hevde at forbedringskapasiteten forstått som skolenes evne til å drive forbedringsarbeid har økt gjennom dypere refleksjoner og felles forståelse for å fokusere på utvikling. I tillegg ser vi at utvalget skårer høyt på indikatoren ”det er et felles samarbeid om å nå skolens målsettinger”, noe som kan underbygge slike

refleksjoner rundt at utvalget gjennom FOTH-programmet på denne måten i større grad fungerer som lærende organisasjoner

Ledelse

Korrelasjons- og regresjonsanalysene viser ingen signifikante sammenhenger mellom grad av pedagogisk ledelse og bærekraftig skoleutvikling. Likevel må man ikke tolke disse resultatene isolert fra en større kontekst. Som vist, skårer samlekategorien pedagogisk ledelse høyest av prosessbegrepene. Flere av svarene tyder på at ledelsene i utvalget har fungert som pedagogisk virksomhetsansvarlig mer enn rene administratorer i tråd med teoriene om utvidet profesjonalitet (Berg, 1999). Med tanke på at FOTH-programmet krevde aktive, lokale søknader, har man på denne måten vært avhengig av en aktiv, bevisst ledelse for å gjennomføre prosjektene, noe som i seg selv kan være en indikator på at den pedagogiske delen av ledelsesfunksjonene er ivaretatt. Ut fra dette kan man egentlig si at ledelsen *preger* sammenhengen mellom prosess og bærekraftig utvikling bare ut fra FOTH-programmets oppbygning.

Det kan også virke som at ledelsen har vært aktive i legitimeringen av behov gjennom informasjon om prosjektet slik jeg har vist. Dette kan videre ha ført til at refleksjon preger skolekulturene mot å fungere som lærende organisasjoner uten at man an trekke for bastante slutninger rundt dette ut fra de kvantitative analyseresultatene da jeg ikke kjenner til kompetansemiljøenes rolle i dette arbeidet. Likevel har vi også sett at det kan stilles spørsmål rundt organiseringen rundt oppfølgingen av prosjektene og opplæring av nye medarbeidere i ettertid, noe som er sentrale og viktige oppgaver som bør bli styrt og ivaretatt gjennom det pedagogiske ledelsesarbeidet.

Kapittel 6. Konklusjon

Med utgangspunkt i problemstillingen ”hvilke sammenhenger kan man se mellom prosessen i utviklingsarbeidet og bærekraftig utvikling ved skoler som har deltatt i skoleutviklingsprogrammet Fra ord til handling?”, har jeg beveget meg innenfor et stort og komplekst område. Utgangspunktet er at det parallelt med samfunnsutviklingen også oppstår behov for å endre skolen og jeg har sett på hvordan FOTH-programmet føyer seg inn i trenden med desentralisert, skolebasert utvikling som vi har hatt i Norge i den senere tid, spesielt etter den sentrale Stortingsmelding 30 – *Kultur for læring* (2003-2004). Oppgaven har videre synliggjort hvordan behovet for varig, bærekraftig utvikling er avgjørende for at skoleutvikling skal fremme dybde og bredde i læringen over tid for ikke å ende opp som såkalte ”quick-success”, tiltak som gir umiddelbare resultater, men ikke setter varige spor.

Med en vinkling som i større grad er rettet mot prosessen i utviklingsprosjekter enn mot innholdet har dette arbeidet vært plassert i den såkalte school-improvement tradisjonen med fokus på prosess, skolebasert utvikling og handling, kontinuitet og utvikling (Fink & Stoll, 2005). Dette bekreftes ytterligere med mine underproblemstillinger ”hva kjennetegner prosessene med utviklingsarbeidet ved de utvalgte skolene” og ”i hvilken grad kan utviklingsprosjektene i utvalget hevdes å være bærekraftige?”.

De deskriptive resultatene fra den kvantitative undersøkelsen kan innenfor mange av de sentrale teoretiske områdene hevdes å være positive. Utvalget skårer relativt høyt på de sammensatte målene knyttet til opplevd behov, praksisnærhet, informasjon og pedagogisk ledelse. Likevel skiller de sammensatte målene veiledning, avsatte ressurser og medbestemmelse seg ut med skårer under et nøytralt gjennomsnitt. Målingene kan også tyde på at den pedagogiske bevisstheten og refleksjonene i noen grad har gitt dype, varige endringer som et resultat av prosjektene og at utvalget på denne måten er på god vei mot å fungere som lærende organisasjoner.

Gjennom de kvantitative analysene har jeg funnet at avsatte ressurser med tanke på kompensasjon i form tid og til dels økonomiske ressurser, har hatt størst påvirkning på varige, bærekraftige endringer på skolenivået i utvalget. Likevel vil det ut fra en

begrenset utvalgsstørrelse også være relevant å rette fokus mot medbestemmelse knyttet til gjennomføringen av prosjektet, behov for prosjektet, informasjon og klarhet i hvordan prosjektet skulle gjennomføres med tanke på sammenhenger mellom prosessen i utviklingsarbeidet og varige, reflekterte endringer i tråd med teoriene om bærekraftig skoleutvikling.

Disse funnene har så dannet et grunnlag for interessante refleksjoner i lys av aktuell teori. Ut fra resultatene har jeg drøftet hvordan høy grad av informasjon, bevisstgjørende analyser og legitimering av behov for skoleutvikling i initieringsfasen kan bidra til å synliggjøre behov hos lærerne, noe som vil være positivt for hele utviklingsprosessen. Videre har jeg også drøftet hvordan større grad av individuell veiledning kan bidra til å fremme større grad av refleksjon og utfordre den såkalte personlige beherskelsen som er en av disiplinene innenfor lærende organisasjoner og hvordan tid til refleksjon spiller en sentral rolle i prosessen mot bærekraftig skoleutvikling og det å fungere som lærende organisasjoner. Jeg har også sett på utfordringene begrenset oppfølging og opplæring av nye lærere kan ha for en samlet skolekultur og bærekraftig skoleutvikling.

Forbehold

Arbeidet med denne oppgaven har befunnet seg på et generelt makronivå, og det vil være naturlig å stille spørsmål om dette arbeidet har vært *for* generelt. Som Fullan viser, beror resultatene etter arbeid med skoleutvikling 75 % på prosessen og 25 % på den pedagogiske ideen (Fullan, 2001). Begrensningene i tid, tilgjengelige respondenter og lengde har ført til at denne oppgaven har ikke tatt for seg de pedagogiske ideene og innholdet i prosjektene, noe som kan sies å være en svakhet. Ut fra dette ville det, slik jeg har presisert tidligere, vært ønskelig å gjennomføre dette forskningsprosjektet med en såkalt metodisk triangulering. Ved bruk av kvalitative metoder ville jeg hatt mulighet til å gå langt mer i dybden på enkelte av funnene jeg har presentert og det ville på den måten vært meningsfullt å bruke denne undersøkelsen som et grunnlag for videre forskning.

Videre er utvalget for lite til å kunne hevdes å være representativt for hele FOTH-populasjonen. I tillegg kan det også stilles spørsmål rundt representativiteten til respondentene som har deltatt med tanke på at undersøkelsen har vært frivillig.

Representerer disse de mest positive skolene og de mest positive deltagerne slik at helhetsbildet blir svekket? Det kan også være grunn til å spørre om undersøkelsen kan være *for* generelt rettet for lærere som, slik Fullan og Louis presiserer, er vant til å tenke mer konkret og pragmatisk når det kommer til utviklingsprosjekter (Fullan, 2007; Louis, 2010).

Med tanke på tidsdimensjonene burde en videreføring av et tilsvarende prosjekt blitt gjennomført som et langsgående design for å unngå feilkilder ved at respondentene må tenke tilbake i tid og for å kunne gjennomføre mer valide sammenlikninger av bærekraftige endringer, slik jeg har påpekt tidligere.

Til tross for disse utfordringene og at det har dukket opp en rekke forskningsspørsmål i løpet av arbeidet, mener jeg likevel at jeg til en viss grad har klart å tilnærme meg et stort og komplekst område ved å ivareta et helhetsperspektiv og at jeg har klart å se de store linjene i mitt arbeid, en tilnærming jeg mener bør være sentral i arbeid med skoleutvikling.

Referanseliste

- Aasen, P. (2006). *Skoleledelse - et utdanningspolitisk perspektiv*. I K. Sivesand, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (red.), *Utdanningsledelse* (ss. 21-42). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Allison, P. D. (1999). *Multiple regression - a primer*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Argyris, C. & Schön, D.A (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Berg, Gunnar (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling* (1. utgave). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berger, P.L. & Luckmann (2006). *Den samfunnskapte virkelighet* (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010) “*Kunnskapsløftet - fra ord til handling*” *Sluttrappert fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dancey, P.D & Reidy, J. (2007). *Statistics Without Maths for Psychology* (4.utgave). Harlow: Pearson Education Limited.
- Ekholm, M., Lund T., Roald, K., & Tislevoll, B. (2010). *Utvikling av skoler – et kunnskapsfelt i bevegelse*. I B. Tislevoll (Red.) *Skoleutvikling i praksis*. (1.utg., s. 13-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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* (3. utgave). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. utgave). New York: Teachers College Press.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform . *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008): *Hållbart lederarskap i skolan*. Hungary: Studentlitteratur.
- Hatch, T. (2000). What does it take to breake the mold? Rhetoric and reality in new American schools. *Teachers College Record*, 102(3), 561-589.
- Haug, P. (2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hellevik, O (1980): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hølleland, H. (2007) Innføring i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. (s. 19-47). Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Imsen, Gunn (2006). *Lærerens verden* (3.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (1993). *Desentralisert skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). PISA 2009 – sentrale funn. I Kjærnsli, M. & Roe, A. (Red.) *På rett spor - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (1.utgave 13-30). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kunnskapsdepartementet (2002) *Førsteklasses fra første klasse*. (NOU 2002: 10). Oslo: KD.

- Kunnskapsdepartementet (2003) *I første rekke*. (NOU 2003: 16). Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet (2004) *Kultur for læring*. St. Meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: KD.
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. (11.utgave) Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lambert, L. G., (2007) Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*. (8), 311-322
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skolen*. Fagernes: Cappelen akademisk forlag.
- Larsen, T.M.B., Lamer, K., Mørch, T.W., Olweus, D. & Helland, S. (2006) Prinsipper og strategier for implementering. I K. Rørnes (Red.) *Forebyggende innsatser i skolen – Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. (1.utg., s.140-153). Utdanningsdirektoratet: Jonny Fladby AS
- Louis, K.S.(2010). *Strong Cultures and School Improvement*. Videoforedrag fra FOTH-konferanse, hentet 05. mars 2011 fra : http://www.udir.no/Artikler/_Skoleutvikling/_Fra-ord-til-handling/Sterk-forelesing-om-organisasjonsutvikling-og-skoleutvikling/
- Mastekaasa, A. (1987): Modellbruk, indekser og konsistenskriterier. *Tidsskrift for Samfunnsforskning* 28 (2), 167-188.
- 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),13-22.
- Midthassel, U.V. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationship to attitudes and subjective norms among teachers: a study of

- Norwegian elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456.
- Møller, J. (2006) Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (2), 96-107.
- Nes, K. & Ottosen, A.L. (2009). Innkjøpte programmer for skoleutvikling – utfordringer for implementering og evaluering. *Skolepsykologi*, 44(6), 23-35.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (2011). Lastet ned 02.februar 2011 fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (1991) *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Senge, Peter M. (2010) *Den femte disiplin. Den lærende organisations teori og praksis*. Oslo: Egmont hjemmets forlag.
- Skandsen T. & Stranden K. (2008) *Fra ord til handling – en refleksjon rundt utviklingsprosessen IMTEC* for Utdanningsdirektoratet
- Sunnevåg, A. (2009). Implementering av utviklingsarbeid i skolen. Paper presentert på *Skolekonferansen* ved Høgskolen i Hedmark 26.-27.oktober 2009.
- Sunnevåg, A-K., & Andersen, P.G. (2010) Hvor er nøklene – i arbeidet med endring og utvikling i skolen? *Skolen i morgen*, 14(2), 2-6.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole*. Oslo: Cappelens forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tidsbrukutvalget (2009). *Rapport fra tidsbrukutvalget*. Lastet ned 04. desember 2010, fra

<http://www.regjeringen.no/Documents/Rapport%20fra%20Tidsbrukutvalget.pdf>

Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: det store spranget – vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet (2005). *Program for skoleutvikling, programbeskrivelse 2005-2008*. Lastet ned 28. April 2011 fra http://www.udir.no/upload/skoleutvikling/programbeskrivelse_skoleutvikling.pdf

Utdanningsdirektoratet (2010). Lastet ned 01. desember 2010 fra http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Overview.aspx?id=59792&epslanguage=NO

Utdanningsdirektoratet. (2011). Lastet ned 28. April 2011 fra <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=fed86d60-df13-45c8-a544-457b84fc8216&skoletype=0>

Valås, H. (2007). *Elementær statistikk*. Trondheim: Kompendieforlaget.

Verdenskommissjonen (1987). Lastet ned 05. desember 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/nouer/2009/nou-2009-16/3.html?id=576346>

Tabell- og figurliste

Tabell 2.1. Forskningstradisjoner innenfor skoleutvikling	s.6
Tabell 2.2. Lærerprofesjonalitet	s.16
Tabell 2.3. Skolelederroller	s.23
Tabell 4.1. Omgjøring av vurderingsskala	s.40
Tabell 4.2. Resultater prosess	s.46
Tabell 4.3. Resultater bærekraftig utvikling	s.51
Tabell 4.4. Faktoranalyser	s.52
Tabell 4.5. PM-korrelasjoner med avhengig variabel endring faglig undervisning	s.53
Tabell 4.6. PM-korrelasjoner med avhengig variabel endring skole	s.54
Tabell 4.7. PM-korrelasjoner med avhengig variabel endring forbedringskapasitet	s.54
Tabell 4.8. Multippel regresjonsanalyse 1	s.55
Tabell 4.9. Multippel regresjonsanalyse 2	s.55
Tabell 4.10. Multippel regresjonsanalyse 3	s.56
Figur 2.1. Strategier for skoleutvikling	s.7
Figur 2.2. Utviklingsprosessen	s.17
Figur 2.3. Påvirkning på initieringsfasen	s.17
Figur 2.4. Faktorer knyttet til implementeringsfasen	s.19
Figur 3.1. Operasjonalisering av sammensatte mål	s.29
Figur 4.1. Veiledning	s.39
Figur 4.2. Ressursbruk	s.40
Figur 4.3. Medbestemmelse	s.42
Figur 4.4. Praksisnærhet	s.42
Figur 4.5. Opplevd behov	s.43
Figur 4.6. Informasjon	s.44
Figur 4.7. Pedagogisk ledelse	s.44
Figur 4.8. Endring på undervisningsnivå	s.47
Figur 4.9. Endring på skolenivå	s.48
Figur 4.10. Endring på forbedringskapasitet	s.49
Figur 4.11. Generelle effekter av prosjektene	s.49

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Om undersøkelsen

Formålet med undersøkelsen er å undersøke sammenhenger mellom hvordan de enkelte prosjektene i "Fra ord til handling" har blitt gjennomført på skolenivå og hvordan prosjektene videreføres etter at det har gått et par år. Slike langtidseffekter av skolebaserte utviklingsprosjekter har, så vidt vi vet, ikke vært undersøkt i Norge tidligere, men begynner å få en viss oppmerksomhet internasjonalt. I en skolehverdag preget av reformiver og stadig nye prosjekter vil dette være et relevant og interessant tema. Undersøkelsen tar ca. 10-15 minutter og det er svært viktig for kvaliteten på undersøkelsen at alle spørsmålene blir besvart. Det er også viktig at du besvarer hele skjemaet i én økt. Avslutter du før du er ferdig, vil du ikke kunne komme tilbake til dine svar.

Lykke til!

Martin Mathisen, mastergradsstudent
Gunn Imsen, professor, veileder

Del 1 - Bakgrunnsspørsmål

1. Hvilken skole jobber du ved? Oppgi skolenummeret du har fått tildelt. *NB: Vær nøye med å skrive rett skolenummer! Uten dette får vi ikke brukt svarene dine i alle analysene.*

2. Hva slags skole jobber du på?

- Barneskole (1-7.trinn, 1.-4.trinn o.l.)
- Kombinert barne- og ungdomsskole (1.-10.trinn, 4.-10. trinn o.l.)
- Ungdomsskole (8.-10.trinn)
- Annen type skole

3 Ansettelse

	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010
Når har du vært lærer ved denne skolen i løpet av de siste fire skoleårene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4

	År	Måneder
Hvor mange år og/eller måneder har du jobbet ved denne skolen? NB: Avrund til nærmeste antall hele år/måneder.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

	År	Måneder
Hvor mange år og/eller måneder har du jobbet som lærer alt i alt? NB: Avrund til nærmeste antall hele år/måneder.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

6. På hvilket trinn hadde du selv *mesteparten* av din undervisning i prosjektperioden 2006-2009?

- 1.-4.trinn
- 5.-7 trinn
- 8.-10.trinn
- Arbeider ikke på bestemte trinn (f.eks. sosiallærer)

Del 2 - Erfaringer med prosjektet. Veiledning

7. Deltok du i noen av de følgende aktiviteter i forbindelse med prosjektet? I tilfelle, hvor ofte?

	Ja, en gang i måneden eller oftere	Ja, noen ganger i året	Ja, en gang i året eller sjeldnere	Nei, aldri	Aktiviteten forekom ikke
Deltok i samtaler/diskusjon i grupper (refleksjons- og læringssamtaler)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fikk individuell veiledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fikk veiledning i gruppe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det ble gjort observasjon av min undervisning og annet arbeid, med påfølgende respons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hørte på forelesninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskusjerte aktuell faglitteratur med andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskusjerte eller analyserte ståstedsanalyse, organisasjonsanalyse, elevundersøkelsen eller annet datamateriale om skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deltok i prosjektplanleggingsgruppe eller lignende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøvde ut nye måter å undervise på og diskutert/vurdert dette etterpå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Hvor ofte møtte du representanter fra kompetansemiljøene i prosjektet alt i alt?

- En gang måneden eller oftere

- Noen ganger i året
- En gang i året eller sjeldnere
- Aldri
- Ikke sikker

Ressursbruk

9. Vurder påstandene:

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Det ble satt av tid til å arbeide med prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosjektet kom som ekstraarbeid i tillegg til de vanlige oppgavene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med prosjektet gikk på bekostning av andre arbeidsoppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hver lærer som deltok fikk økonomisk kompensasjon for å jobbe med prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg brukte mer tid på prosjektet enn det var forespeilet at jeg skulle bruke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeidsmengden med prosjektet ble redusert gjennom avlastning fra ressurspersoner ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Medbestemmelse

10. Vurder påstandene:

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Jeg fikk være med å utforme innholdet i prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mine meninger om innhold og aktiviteter ble lyttet til og tatt med i utforming av prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Hele prosjektet ble tredd ned over hodet på oss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var kun en liten gruppe med lærere som i praksis jobbet med prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var enkelt å fremme min mening prosjektet til ledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ledelsen la opp til at personalet skulle bestemme om vi skulle starte med prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personalet fikk god tid til å tenke gjennom og drøfte prosjektet før vi sa ja til å delta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Praksisnærhet

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Prosjektet var knyttet opp mot undervisningen i klasserommet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var fokus på koblingen mellom teori og praksis i arbeidet med prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg visste hvordan jeg skulle jobbe konkret med prosjektet da det ble satt i gang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg satte klare og konkrete mål for hva som skulle skje i prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det gikk tid til praktiske oppgaver i forbindelse med organiseringen av prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det ble brukt tid på rapportskriving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Behov

12. Vurder påstandene:

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Jeg ønsket å prøve noe nytt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde et personlig behov for å utvikle meg gjennom prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg så hensikten med innholdet i prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg så for meg hvilke resultater arbeidet med prosjektet ville gi meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde det som meningsfullt å bruke tid og ressurser på arbeidet med prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var behov for et utviklingsprosjekt ved vår skole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosjektet var ikke relevant for mine undervisningsfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Informasjon

13.. Vurder påstandene:

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Jeg fikk informasjon om prosjektet da det ble satt i gang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosjektleder minnet om målene for prosjektet underveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk informasjon om hvordan arbeidet med prosjektet skulle bli gjennomført	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk informasjon om hvor mye tid arbeidet med prosjektet ville ta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjonen vi fikk var relevant med tanke på hvordan arbeidet faktisk foregikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ledelse

14. Hvordan stemmer disse utsagnene for skolens ledelse under prosjektperioden?

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Ledelsen fulgte opp prosjektet underveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen var opptatt av nye pedagogiske ideer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen viste omtanke for den enkelte lærers behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen hadde forventninger til lærerens pedagogiske yrkesutøvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne hadde tillit til ledelsen ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen viste oppriktig interesse for den daglige undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen har fulgt opp prosjektet i ettertid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen var interessert i prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Del 3 - Virkninger av prosjektet, undervisning

Denne delen inneholder spørsmål om virkninger av prosjektet og skal svares på ut fra dagens situasjon.

15. I hvilken grad har prosjektet påvirket din måte å undervise på, når det gjelder:

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Å variere hvordan jeg formidler kunnskap til elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å motivere elevene til å ta ansvar for sin egen læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å gi elevene innflytelse over innhold og arbeidsmåter i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvordan jeg kan få elevene mer motiverte ved at de får større mulighet til å stille egne spørsmål i forhold til det som skal læres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å skape et rolig og trygt arbeidsmiljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å skape god klasseledelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å følge opp og vurdere min egen undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å variere hvordan jeg lar elevene samarbeide med hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å variere måtene som elevenes kunnskaper og ferdigheter vurderes på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg i større grad planlegger undervisning sammen med andre lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Virksomheter ved skolen

16. I hvilken grad har prosjektet ført til endringer ved skolen som helhet når det gjelder:

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Å gjennomføre effektive møter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å få fram relevante ønsker og synspunkter fra lærerne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å samle informasjon og gjennomføre kartlegginger av elevenes læringsmiljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å vurdere om tiltak har hatt en god effekt på elevens læringsutbytte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å lære nye lærere om innholdet i prosjektet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å innføre nye lærere i skolens satsningsområder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å reflektere over og drøfte hva som er god undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å få tilbakemeldinger på egen praksis av kollegaer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å få et system for erfaringsutveksling og deling av pedagogiske erfaringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å samarbeide om nye pedagogiske prosjekter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å få tilbakemeldinger fra ledelsen på egen praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det er enklere å endre på noe her ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bli flinkere til å fange opp nye pedagogiske ideer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Forbedringskapasitet

17. Etter at prosjektet ble avsluttet og det har gått en stund, passer følgende beskrivelser for vår skole:

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Det blir ikke drevet utviklingsarbeid her lenger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mange baller blir kastet opp i lufta, men det blir ofte ikke noe av det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har fått en utviklingsplan for skolen som vi følger opp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teamene bestemmer og driver utviklingsarbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hver lærer driver nå med det han/hun selv synes er viktig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunen bestemmer i stor grad hva vi skal drive av utviklingsarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noen grupper ved skolen prøver stadig ut nye ting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Noen grupper er tilbakeholdne med å gjøre endringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har en egen utviklingsgruppe som er viktig for å drive/stimulere utviklingsarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er et felles samarbeid om å nå skolens målsetninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Generelle effekter av prosjektet

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
I hvilken grad vil du alt i alt si at prosjektet skolen hadde i "Fra ord til handling" har påvirket din måte å undervise på i positiv retning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad tror du at elevene på din skole opplever at deres læringsmiljø har blitt bedre av prosjektet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad mener du at noen sider ved prosjektet videreføres?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad oppnådde dere målene dere hadde for prosjektet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vedlegg 2: Godkjenning av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gunn Imsen
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.03.2011

Vår ref: 26434 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.02.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 18.03.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26434

Hvilke sammenhenger kan man se mellom prosessen i utviklingsarbeidet og bærekraftig utvikling ved skoler som har deltatt i prosjektet "fra ord til handling?"

Behandlingsansvarlig

NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Gunn Imsen

Student

Martin Mathisen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

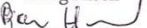
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.07.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Martin Mathisen, Thoning Owesensgt. 24B, 7044 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Formålet med prosjektet er å se nærmere på prosesser i utviklingsarbeid i skoler og søke å finne spor av hvilke betingelser/prosesser som skaper såkalt bærekraftig utvikling, samt undersøke hvilke sammenhenger man kan se mellom prosessen i utviklingsarbeidet og bærekraftig utvikling ved skoler som har deltatt i prosjektet "fra ord til handling".

Student kontakter fire til syv rektorer ved skoler som arbeidet med temaet 'elevmedvirkning' innenfor prosjektet "fra ord til handling", og vil via rektorene rekruttere opp mot 100 lærere.

Personvernombudet finner informasjonsskriv av 18.03.2011 tilfredsstillende.

Datamaterialet innhentes gjennom elektronisk spørreskjema. Ombudet forutsetter at det foreligger en databehandleravtale mellom databehandler og NTNU, jf. personopplysningsloven § 15.

Det registreres opplysninger om arbeidsplass og antall år med arbeidserfaring. Videre innhentes opplysninger om den enkeltes opplevelse av prosessen i utviklingsarbeidet, samt opplevelsen av resultatet i ettertid. Kobling til IP-adresse samt navn på skole slettes/erstattes med en gang spørreskjema mottas, og senest ved prosjektslutt.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt 15.07.2011 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, verken hos student eller databehandler. Adresser og logger slettes.

Vedlegg 3: E-post til rektorer

Til utvalgte skoler som deltok i "Fra ord til handling"-programmet.



Trondheim, mars 2011.

Deltakelse i spørreundersøkelse om "Fra ord til handling"

Deres skole deltok med et prosjekt i Utdanningsdirektoratets program "Fra ord til handling" i perioden 2006-2009. Programmet ble evaluert i 2010, men denne evalueringen vurderte ikke de langsiktige virkningene av de ulike prosjektene. Skolebasert utvikling er en av de viktigste endringsstrategiene i norsk skole, og det er viktig å vite litt mer om hvilke erfaringer skolene har med slike prosjekter sett i et mer langsiktig perspektiv.

Av den grunn spør vi om lærere ved deres skole kan være behjelpelige med å svare på et 15 minutters digitalt spørreskjema som vil ta for seg erfaringer fra "Fra ord til handling"-prosjektet ved deres skole. Svarene vil være anonyme og det vil være anonymiserte skolenavn. Det blir ikke spurt om personlige forhold eller andre sensitive ting. Det er ønskelig at flest mulig av lærerne ved skolen deltar, også lærere som ikke var direkte involvert i "Fra ord til handling"-prosjektet. Det er ønskelig at spørreskjemaet blir besvart i løpet av mars 2011.

Spørreskjemaundersøkelsen inngår i et større paraplyprosjekt ved Pedagogisk institutt, NTNU, ledet av professor Gunn Imsen, som har til hensikt å framskaffe mer kunnskap om skolebasert utvikling i Norge. Undertegnede er masterstudent ved Pedagogisk institutt ved NTNU i Trondheim, og skriver denne våren masteroppgave i skoleutvikling med Gunn Imsen som veileder. Spørreskjemaundersøkelsen vil danne det empiriske grunnlaget i oppgaven, samtidig som den inngår i det større instituttbaserte prosjektet.

Målet med undersøkelsen er å undersøke sammenhenger mellom hvordan de enkelte prosjektene i "Fra ord til handling" har blitt gjennomført på skolenivå og hvordan prosjektene videreføres etter at det har gått et par år.

Vi er klar over at lærerne har en travel hverdag, og at de må prioritere nøye hvordan de bruker sin tid. Samtidig skjer det svært mye nytt i skolen for tiden, og det er viktig at vi får kunnskap om det som skjer. Jeg har selv lærerutdanning og synes dette er et relevant og interessant tema i en skolehverdag preget av reformiver og stadig nye prosjekter. Langtidseffekter av skolebaserte utviklingsprosjekter har, så vidt vi vet, ikke vært undersøkt i Norge tidligere, men begynner å få en viss oppmerksomhet internasjonalt.

Vi tror også at en slik undersøkelse kan være av interesse for et lærerkollegium med tanke på bevissthet rundt de gjennomførte prosjektene. Skolen vil bli

informert om resultatene fra undersøkelsen, som forhåpentligvis vil kunne inspirere til noen gode refleksjoner rundt det å drive utviklingsarbeid i skolen.

For ytterligere informasjon om prosjektet, er det bare å ta kontakt.

Vi håper på positiv tilbakemelding på forespørselen innen mandag 14. mars.

Med vennlig hilsen

Martin Mathisen
mastergradsstudent
Pedagogisk institutt,
NTNU
7491 Trondheim
E-post
Telefonnummer.

Gunn Imsen
professor, veileder
E-post
Telefonnummer.

Vedlegg 4: E-post til lærere.

Emne: *Til utvalgte lærere som deltok i "Fra ord til handling"-programmet.*

Tusen takk for interessen! Deres skole deltok med et prosjekt i Utdanningsdirektoratets program "Fra ord til handling" i perioden 2006-2009. Programmet ble evaluert i 2010, men denne evalueringen vurderte ikke de langsiktige virkningene av de ulike prosjektene. Skolebasert utvikling er en av de viktigste endringsstrategiene i norsk skole, og det er viktig å vite litt mer om hvilke erfaringer skolene har med slike prosjekter sett i et mer langsiktig perspektiv.

Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i min mastergradsoppgave ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Vi spør ikke om personlige eller sensitive forhold. Datamaterialet vil bli anonymisert når datainnsamlingen avsluttes i juli 2011, og resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner eller enkeltskoler kan gjenkjennes. Koblingen til din ip-adresse/epost vil bli slettet av dataprogrammet så snart vi mottar undersøkelsen. Videre er undersøkelsen meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Hver skole tildeles et tresifret skolenummer som må oppgis i starten på spørreskjemaet.

XXX skole har blitt tildelt nr. xxx

Det er ønskelig at flest mulig av lærerne ved skolen deltar, også lærere som ikke var direkte involvert i "Fra ord til handling"-prosjektet. Vennligst besvar spørreskjemaet innen fredag 8.april 2011. For å gjennomføre undersøkelsen, trykker du på linken nedenfor og følger instruksene. Det tar 10-15 minutter å svare på spørsmålene.

<https://survey.svt.ntnu.no/TakeSurvey.aspx?SurveyID=821H872>

Ta gjerne kontakt hvis noe er uklart eller hvis du har spørsmål om undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Martin Mathisen
mastergradsstudent
Pedagogisk institutt,
NTNU
7491 Trondheim
E-post
Telefonnummer

Gunn Imsen
professor, veileder
E-post
Telefonnummer