

Ann Margareth Aasen og Anne Kostøl

«Det gjelder å holde ut»

En kvalitativ og kvantitativ evaluering av
pilotprosjektet LP-modellen i videregående
opplæring 2008–2010 (LPVGO)

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 12 – 2011

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 12–2011
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-836-2
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Titel: «Det gjelder å holde ut». En kvalitativ og kvantitativ evaluering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring 2008–2010 (LPVGO).			
Forfattere: Ann Margareth Aasen og Anne Kostøl			
Nummer: 12	År: 2011	Sider: 221	ISBN: 978-82-7671-836-2 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgivere: Lillegården kompetansesenter			
Emneord: LP-modellen, videregående opplæring, utviklingsarbeid, læringsmiljø			
Sammendrag: LP-modellen har vært anvendt i norske grunnskoler fra høsten 2006. Skoleåret 2008/2009 ble det iverksatt et pilotprosjekt der 7 videregående skoler skulle prøve ut om LP-modellen også egnert seg for videregående opplæring. I pilotprosjektet har man brukt de innovasjonsstrategiene som ligger i LP-modellen, med noen tilpasninger til videregående opplæring. Det er Lillegården kompetansesenter som har hatt det faglige og administrative ansvaret i prosjektet, mens Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark har hatt evalueringsansvaret. Denne evalueringen består av en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse. Den kvantitative evalueringen er i form av analyse av resultater fra to elektroniske kartleggingsundersøkelser. Den første ble gjennomført høsten 2008, der skolene fikk et bilde av skolens utgangspunkt før arbeidet med LP-modellen ble iverksatt, innenfor ulike faktorer i læringsmiljøet. Den andre undersøkelsen, som er identisk med den første, ble gjennomført 2 år etter, høsten 2010. Her fikk den enkelte skole et bilde av sin endring eller utvikling fra den første til den andre kartleggingsundersøkelsen. Den kvalitative evalueringen ble gjennomført høsten 2009, og er i form av intervjuer både på skolenivå og fylkesnivå, samt intervju med representanter fra Lillegården kompetansesenter. På skolenivå er alle skoleledere og skolekoordinatorer ved de 7 videregående skolene intervjuet. I tillegg er det gjennomført et gruppeintervju med to lærergrupper på hver skole. På fylkesnivå har det vært intervjuer med fylkeskoordinatorer og en representant fra hver PP-tjeneste som er tilknyttet prosjektet.			



Problemstillingene i denne rapporten er som følger:

- Hvilke erfaringer er gjort i forhold til skolenes initiering og implementering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring?
- Hvilke resultater viser kartleggingsundersøkelsen at skolene har oppnådd i løpet av prosjektperioden?
- Finnes det sammenhenger mellom de kvalitative og kvantitative funnene som kan relateres til arbeidet med LP-modellen?

For å gi et kort svar på den første problemstillingen, så viser resultatene fra den kvalitative studien at det var noe frustrasjon og misnøye blant lærerne på det tidspunktet intervjuene ble foretatt. Det kan være ulike årsaker til det. En forklaring kan være at noen av lærerne følte at prosjektet var tredd ned over hodene deres, en annen kan være selve tidspunktet intervjuene ble foretatt på. Noen skoler hadde jobbet med LP ett år, mens andre hadde bare et halvt års erfaring. De momentene som allikevel ble trukket frem som positive var lærersamarbeidet, avsatt tid til pedagogisk diskusjon og opplevelsen av å få et felles språk.

Kartleggingsundersøkelsen i 2010 viser til bedre resultater enn det grunnskolene i LP-modellen har hatt. Det er mange faktorer med effektstørrelser på over 0,20 i det kvantitative datamaterialet, noe som indikerer at det har skjedd en endring mellom første og andre kartleggingsundersøkelse. Høsten 2010 gir elevene uttrykk for at de opplever mindre bråk og uro i timene, noe mindre utagerende atferd, en bedre relasjon med lærerne sine og medelever, samt at det ser ut til å være et noe bedre innhold på timene og en bedre struktur, enn det elevene høsten 2008 opplevde. Elevenes kontaktlærere vurderer at elevene i 2010 har bedre kontroll på sinnet sitt og at de er mer tolerante overfor andre. Videre viser resultatene en effektstørrelse på over 0,20 på alle faktorer på lærerskjemaet, bortsett fra ett. Resultatene dokumenter at lærerne i 2010 trives bedre, utøver et bedre samarbeid, har fått en bedre relasjon til elevene sine og føler at de har bedre kompetanse på å håndtere atferdsproblemer, enn i 2008.

I det kvantitative datamaterialet er det også kjørt variansanalyser etter utdanningsprogram. Resultatene tilsier at både elever og lærere på yrkesfaglig studieprogram kan vise til flere effektstørrelser enn elever og lærere på studieforberedende utdanningsprogram. Det er også kjørt noen analyser på skolenivå og man finner til dels store forskjeller mellom skolenes resultater. Det ser også ut til at det er sammenfall mellom lærere og elevers vurderinger av ulike faktorer på skolenivå.

Studien finner sammenhenger mellom områder lærerne har drøftet i lærergruppene og iverksatt tiltak på og resultater i det kvantitative materialet. Resultatene fra det kvantitative datamaterialet kan indikere at lærernes systematiske arbeid i lærergruppene har gitt en positiv utvikling av egen praksis, både når det gjelder kompetanse i klasseledelse og til å skape gode relasjoner til elevene.

Title: «Perseverance is the key». A qualitative and quantitative evaluation of a pilot project, the LP model in upper secondary schools 2008–2010 (LPVGO).

Authors: Ann Margareth Aasen and Anne Kostøl

Number: 12	Year: 2011	Pages: 221	ISBN: 978-82-7671-836-2 ISSN: 1501-8563
-------------------	-------------------	-------------------	--

Financed by: Lillegården Resource Centre, the Norwegian Support System for Special Education (Statped)

Keywords: LP-model, upper secondary education, high school, school development, learning environment

Summary:

The LP-model has been used in Norwegian primary og lower secondary schools from 2006. In the school year 2008/2009 a pilot project was implemented in 7 upper secondary schools where the aim was to assess to what extent the LP model was also suitable for upper secondary education. In the pilot project innovation strategies in the LP model were adapted to upper secondary education. Lillegården Resource Centre were the project managers and assured quality, while the Centre for Studies of Educational Practice, Hedmark University College assumed responsibility for undertaking the evaluation.

The evaluation consists of a quantitative and a qualitative survey. The quantitative evaluation is based upon an analysis of results from two electronic surveys. The first was conducted in autumn 2008. The aim was to obtain knowledge of the schools before they commenced the implementation of the LP model. A selection of factors in the learning environment were examined. The second survey, which is identical to the first, was conducted after 2 years in the fall of 2010. This gave the school a picture of the changes or development between the two surveys. The qualitative evaluation was conducted autumn 2009, in the form of interviews at both school and county level, as well as interviews with representatives from Lillegården Resource Centre. At the school level all school principals and school coordinators responsible for the LP model at the 7 upper secondary schools were interviewed. In addition, a group interview was conducted with two teams of teachers in each school. At the county level, there have been interviews with the coordinators in the county and one representative from each educational psychological service associated with the project.

The topics addressed in this report are as follows:

- What experiences have been made in relation to the school's initiation and implementation of the pilot project LP model in upper secondary education?
- What do the results from the survey show with respect to what schools have achieved during the project period?
- Are there connections between the qualitative and quantitative results, and how can these be related to the work of the LP model?

To give a brief answer to the first topic; The results from the qualitative study indicate that there was some frustration and dissatisfaction among the teachers at the time of the interviews. There may be a number of reasons for this. One explanation maybe that some of the teachers felt that the project was «imposed from above.» Another, the time of interviews. Some schools had worked with LP one year, while others had only a half year of experience. Positively highlighted factors where the cooperation between teachers, allocated time for discussion and experience of establishing a shared language of educational practices in school.

The survey in 2010 indicates better results than evaluations of primary schools who have used the LP model. There are several factors with effect sizes of 0.20 in the student survey. In Fall 2010 students stated that they experienced less noise and disturbance in the classroom, less disruptive behavior, a better relationship with their teachers and peers, and that there appears to be a better content in the teaching and a better structure in the classroom. Students' form teachers judged their students in 2010; The student had better cognitive control and that they were more tolerant of others. Furthermore, the results show a positive effect across all factors in the teacher assessment, with the exception of one. The results document that teachers in 2010 are more positive and enthusiastic, they complete their school work better in cooperation with others, had a better relationship with their students and feel that they have improved skills with respect to dealing with behavioral problems.

In the quantitative data variance analyses of the educational program were undertaken. The results indicate that both the students and their teachers in vocationally programs can display multiple effect sizes, more than students and teachers in vocational education programs. In this evaluation there were also some analyses of the school level, and we find relatively large differences between schools' with regard to performance. It also seems that there is a correlation between teachers and students' evaluations of different factors at the school level.

In total, this evaluation found correlations between areas teachers had discussed in their groups and implemented measures and results of that, in the quantitative material. The results of the quantitative data may indicate that teachers' systematically working in teacher groups may experience a positive development of their own educational practice, both in terms of expertise in class management and in establishing and maintaining good relationships with students.

FORORD

I denne forskningsrapporten presenteres kvantitative og kvalitative resultater for evalueringen av pilotprosjektet, LP-modellen i videregående opplæring i perioden 2008–2010. Tittelen på rapporten «Det gjelder å holde ut» er et sitat fra en av informantene i det kvalitative datamaterialet, fra høsten 2009. Vi synes utsagnet beskriver innholdet i denne rapporten. Gjennom den kvalitative studien høsten 2009 opplevde vi at det var en del utfordringer knyttet til LP-modellen i videregående opplæring, mens analysene av det kvantitative datamaterialet indikerer at til tross for utfordringene man opplevde underveis, har gode resultater å vise til.

Det er mange å takke for at denne evalueringen har kunnet bli gjennomført. Først og fremst må vi takke alle informantene i den kvalitative studien. Tusen takk til alle de 7 videregående skolene som tok så godt imot oss på vår «intervjuferd», høsten 2009. Vi vil også rette en takk til alle fylkeskoordinatorene og utvalget av PPT-veiledere og veiledere fra Lillegården kompetansesenter, for å besvare spørsmål i telefonintervjuene! Uten dere alle, ville vi ikke hatt en kvalitativ studie.

Takk til alle lærere og skoleledere som har gjort en innsats med det daglige LP-arbeidet. Vi må også takke alle elever og lærere som har besvart spørsmål i forbindelse med kartleggingsundersøkelsen. Selv om den kvantitative studien er en del av LP-prosjektet, skal arbeidet gjøres.

Vi takker også Lillegården kompetansesenter, for et godt samarbeid! Det har vært spennende å følge dette pilotprosjektet, og ikke minst blitt kjent med en del av aktørene gjennom nettverksamlingene.

Sist, men absolutt ikke minst, må vi rette en stor takk til Karoline Sunnevåg Madsbu for korrekturlesing. Du har gjort en kjempejobb!

Hamar, mars 2011

Anne Kostøl og Ann Margareth Aasen

INNHOOLD

Forord	7
1. Innledning	13
1.1 Problemstilling	15
1.2 Begrepsavklaringer	16
1.3 Oppbygning av rapporten	17
2. LP-modellen	19
2.1 Beskrivelse av LP-modellen	19
2.2 LP-modellens teoretiske forankring	21
2.3 Tidligere evalueringer av arbeidet med LP-modellen	22
2.4 Pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring	23
3. LP-modellen – en innovasjonsstrategi	25
3.1 Innovasjon og implementering av LP-modellen	26
3.2 LP-modellens innovasjonsstrategi	26
4. Evalueringsdesign og metode	30
4.1 Kvalitativ metode	31
4.1.1 Utvalg og gjennomføring	31
4.1.2 Operasjonalisering av intervjuguidene	34
4.2 Kvantitativ metode	35
4.2.1 Utvalg	35
4.2.2 Gjennomføring av kartleggingsundersøkelsen	36
4.3 Måleinstrumenter	38
4.4 Statistiske analyser	38
4.4.1 Frekvensanalyser	38
4.4.2 Faktor og reliabilitetsanalyser	39
4.4.3 Variansanalyser og effektmål	40

4.5 Validitet og reliabilitet	42	6.3 Resultater fra kontaktlærerskjemaet	125
4.5.1 Reliabilitet	43	6.3.1 Sosial kompetanse	126
4.5.2 Begrepsvaliditet	44	6.3.2 Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats	129
4.5.3 Indre validitet	45	6.4 Resultater fra lærerskjemaet	132
4.5.4 Ytre validitet	47	6.4.1 Skolens miljø	133
4.6 Ethiske betraktninger	48	6.4.2 Undervisning	140
5. Analyse av det kvalitative datamaterialet	51	6.4.3 Motivasjon og arbeidsinnsats	145
5.1 Initieringsfasen	52	6.4.4 Atferdsproblematikk	148
5.1.1 Kartlegging av skolens behov og kollektive prosess før oppstart	52	6.5 Oppsummering av de kvantitative resultatene	151
5.1.2 Kartleggingsundersøkelsen	55	7. Sammenheng mellom lærernes utvikling av egen praksis og kvantitative resultater	160
5.1.3 Tilslutning fra lærere	57	7.1 Opplevelse av atferdsproblematikk	163
5.1.4 Lærernes tilslutning, også et lederansvar	58	7.1.1 Elevenes opplevelse av atferdsproblematikk	164
5.1.5 Praktisk planlegging og tilrettelegging av arbeidet	61	7.1.2 Lærerernes opplevelse av atferdsproblematikk	165
5.1.6 Lokal implementeringsplan	66	7.2 Struktur i undervisningen	166
5.1.7 Oppsummering av initieringsfasen	66	7.2.1 Opplevelse av struktur i undervisningen, etter utdanningsprogram	167
5.2 Implementeringsfasen	67	7.2.2 Opplevelse av struktur i undervisningen, på skolenivå	168
5.2.1 Skolens samarbeidskultur	68	7.3 Relasjon mellom lærer og elev	169
5.2.2 Opplæring	71	7.3.1 Opplevelse av relasjon mellom lærer og elev, etter utdanningsprogram	170
5.2.3 Ledelsens involvering i LP-prosjektet	80	7.3.2 Opplevelse av relasjon mellom lærer og elev på skolenivå	171
5.2.4 Modellojalitet og lokal tilpasning	83	7.4 Oppsummering	172
5.2.5 Arbeidet i lærergruppene	85	8. Avslutning	174
5.2.6 Veiledning	93	8.1 Hvilke erfaringer er gjort i forhold til skolenes initiering og implementering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring?	175
5.2.7 Oppsummering av implementeringsfasen	95	8.2 Hvilke resultater viser kartleggingsundersøkelsen at skolene har oppnådd i løpet av prosjektperioden?	178
5.3 Institusjonaliseringsfasen	97	8.3 Finnes det sammenhenger mellom de kvalitative og kvantitative funnene som kan relateres til arbeidet med LP-modellen?	179
5.4 Oppsummering av kvalitative resultater	98	8.4 Fungerer LP-modellen i videregående opplæring?	180
6. Presentasjon av de kvantitative resultatene	105	8.4.1 Funn fra den kvalitative studien	181
6.1 Framstilling av resultater	105	8.4.2 Funn fra den kvantitative studien	183
6.1.1 Gjennomsnittresultater og reliabilitetstabeller	106	9. Litteratur	185
6.2 Resultater fra elevskjemaet	107	Vedlegg	191
6.2.1 Elevenes trivsel og syn på skolen	108		
6.2.2 Elevenes atferd i skolen	110		
6.2.3 Relasjon mellom lærer og elev	115		
6.2.4 Relasjoner mellom elevene	118		
6.2.5 Undervisning	121		

1. INNLEDNING

Det å lykkes i videregående opplæring er i dag svært viktig sett i forhold til de muligheter til å kvalifisere seg til videre utdanning og/eller yrkeskarriere som denne utdanningen gir. Alle unge bør kunne møte en videregående opplæring og en skole med et godt læringsmiljø og en differensiert undervisning, slik at de får utnyttet hele sitt potensial for læring og utvikling. Dessverre er det ikke alltid slik. Undersøkelser dokumenterer at det er mange unge som av ulike årsaker ikke fullfører videregående opplæring, og at disse har større sjanse til å få forringet sin livskvalitet på en rekke områder. Dette vil kunne representere både en personlig og samfunnsmessig belastning (Falch, T., Nyhus, O. H. 2009, Myklestad, Rognerud og Johansen 2008). I følge Statistisk sentralbyrå er antall elever som fullfører videregående opplæring i løpet av 5 år relativt stabilt, omtrent 70 %. Dette tallet viser at til tross for at mange fullfører, er det dessverre mange unge som ikke gjør det. Videre er det guttene som kommer dårligst ut (Statistisk sentralbyrå 2010). I tillegg til at det er et for stort antall elever som avslutter videregående opplæring før fullført løp, er det også mange som går ut av skolen med for lave resultater sett i forhold til evner og forutsetninger.

Når unge ikke erfarer en vellykket opplæring, vil årsakene være sammensatte og varierende. Det finnes imidlertid grundig dokumentasjon på at lærings- og atferdsproblemer og andre pedagogiske utfordringer både henger sammen med og blir forklart av flere forhold. Disse forholdene eller faktorene finnes i og omkring situasjonene eleven befinner seg innenfor (Ogden 2003, Kjærnsli mfl. 2007, Hattie 2009, Nordahl mfl. 2005). I skolen vil dette være kontekstuelle forhold som relasjoner mellom elever, forhold mellom elever og læreren, lærerens ledelse av klasser og undervisningsforløp, håndhevelse av regler, undervisningens innhold

og struktur samt krav og forventinger til elevene. Disse betingelsene påvirker læringsmiljøet elevene møter i skolen. Kunnskap om dette vil kunne gi pedagogiske konsekvenser basert på at elevenes læring og atferd kan påvirkes i en positiv retning.

Forskning viser at læreren er den viktigste faktoren i forhold til elevenes sosiale og faglige læring. Læreren skal kunne inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev, ha kompetanse til å lede undervisning og undervisningsforløp, og ha god faglig og fagdidaktisk kompetanse (Hattie 2009, Nordenbo mfl. 2008). Det didaktiske møtet mellom lærer og elev handler i stor grad om relasjonen dem i mellom, og om at læreren utøver en hensiktsmessig klasseledelse (Nordahl 2000). Relasjonen mellom lærer–elev og lærerens undervisningspraksis står i forhold til hverandre. Kombinasjonen faglighet og gode relasjoner ser ut til å ha en klar sammenheng med både lærerens undervisningspraksis og elevenes læring, og vil således være viktig å utvikle kunnskap om (Mausethagen og Kostøl 2009).

Norske grunnskoler benytter seg av en rekke ulike tiltak og programmer for å redusere og forebygge problematferd og videreutvikle læringsmiljøet. I 2006 konkluderte rapporten «Forebyggende innsatser» med at den faglige kvaliteten på disse programmene er varierende. Rapporten viser imidlertid at program basert på forskningsbasert kunnskap der en både har vektlagt en klar implementeringsstrategi, evalueringsrutiner og at den teoretiske tilnærmingen ikke er ensartet, har gode resultater. Rapporten vurderer at LP-modellen, som en av ni programmer, har dokumentert effekt dersom man arbeider etter programmets intensjon (Bogsnes Larsen et. al. 2006).

LP-modellen har tidligere vært rettet mot grunnskolen. I 2008 ble det iverksatt et toårig pilotprosjekt i videregående opplæring. Til sammen deltok 7 videregående skoler fordelt på 4 fylker i pilotprosjektet. Skolene representerer både studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger, med hovedvekt på sistnevnte. Det er forskjeller skolene i mellom både i antall elever og ansatte, avdelingenes geografiske nærhet til hverandre

innad i hver skole, og antall studieretninger. I denne rapporten blir evalueringen av pilotprosjektet, arbeidet med LP-modellen i videregående opplæring, presentert.

1.1 Problemstilling

Målet med evalueringen er å få kunnskaper om hvordan LP-modellen fungerer i videregående opplæring. Dette innebærer å se sammenhenger mellom hvordan pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring er blitt initiert og implementert, og i hvilken grad prosjektet ser ut til å ha en effekt på sentrale områder tilknyttet elevenes læringsmiljø. Skolen og klasserommet er et komplekst system preget av handlinger og interaksjon. Skolen skal gi alle barn og unge gode lærings- og utviklingsmuligheter, men det er ikke alltid dette lykkes. Vi kan derfor si at den påvirkningen og struktureringen som foregår i skolen, både medfører muligheter og begrensninger for barn og unge (Nordahl, 2000).

Utviklings- og endringsarbeid i skolen forutsetter at arbeidet blir gjennomført planmessig og systematisk over tid for å oppnå gode resultater (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Skolen er preget av en kontinuerlig forandringsprosess, og når nye planer skal innføres vil skolens endringskapasitet og endringsvilje kunne være avgjørende for gjennomføring, resultater og eventuell videreutvikling. Det er ofte slik at den måten skoleutviklingen skjer på, viser seg å være mer avgjørende for resultatet enn hva endringen dreier seg om (Dalin 1994). Problemstillingene for denne undersøkelsen vil ut fra dette være:

- Hvilke erfaringer er gjort i forhold til skolens initiering og implementering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring?
- Hvilke resultater viser kartleggingsundersøkelsen at skolene har oppnådd i løpet av prosjektperioden?
- Finnes det sammenhenger mellom de kvalitative og kvantitative funnene som kan relateres til arbeidet med LP-modellen?

1.2 Begrepsavklaringer

Innledningsvis er det greit å gjøre leseren oppmerksom på bakgrunnen for noe av begrepsbruken i denne rapporten.

Begrepet videregående opplæring er brukt konsekvent gjennom hele rapporten i stedet for begrepet videregående skole. Begrepet videregående skole kan sies å være et noe smalere begrep som viser til at opplæringen foregår innenfor skolen, mens begrepet videregående opplæring er videre. Det er dette begrepet som brukes offisielt, og begrepet viser til at opplæringen ikke nødvendigvis alltid foregår innenfor den enkelte skolebygning.

I denne rapporten er det involvert veiledere fra ulike PP-tjenester med ulike benevnelser. For å ivareta anonymiteten vil PPT brukes som en fellesbenevnelse.

Videre er det viktig å gjøre oppmerksom på at ansatte ved Lillegården kompetansesenter har to roller i dette prosjektet. På den ene siden har de det faglige og organisatoriske ansvaret for pilotprosjektet. På den andre siden opererer de også som eksterne veiledere i lærergruppene på lik linje med PPT-ansatte og ansatte i statped. Siden utvalget av veiledere er få, vil man i rapporten bruke veiledere som fellesbenevnelse der det ikke er behov for å skille mellom veiledernes arbeidssted.

Når begrepet Lillegården kompetansesenter nyttes alene, vises det da til deres rolle som faglige ansvarlige for initieringsfasen og implementeringen av LP-modellen, samt ansvaret for opplæring og veiledning av PPT-ansatte.

1.3 Oppbygning av rapporten

Høgskolen i Hedmark har foretatt både en prosess- og en resultatorientert evaluering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring. Den prosessorienterte evalueringen er presentert i den kvalitative delen av rapporten, mens den resultatorienterte evalueringen er presentert i den kvantitative delen. Til sammen vil evalueringen kunne gi kunnskap om hvordan LP-modellen fungerer i videregående opplæring. Det er viktig å understreke at de ulike evalueringene er gjennomført på ulike tidspunkter. Den første kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført høsten 2008, den kvalitative studien høsten 2009 og den andre kartleggingsundersøkelsen høsten 2010.

I kapittel 1 presenteres problemstillingene for evalueringen, og denne oversikten over oppbygningen av rapporten.

I kapittel 2 presenteres LP-modellen. Her blir LP-modellens teoretiske forankring og tidligere evalueringer av LP-modellen presentert. Videre vil det i dette kapittelet være en kort beskrivelse av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring. Deretter følger kapittel 3, der LP-modellen som et utviklingsprosjekt blir presentert.

I kapittel 4 blir den kvalitative og den kvantitative metoden som er anvendt i evalueringen presentert. Dette metodekapitlet inneholder også en beskrivelse av måleinstrumenter og statistiske analyser. Områdene validitet og reliabilitet og etikk er beskrevet i avslutningen av dette kapittelet.

Kapittel 5 presenterer det kvalitative datamaterialet, og dette blir gjort ut fra LP-modellens initieringsfase, implementeringsfase og institusjonalfiseringsfase. Deretter følger de kvantitative resultatene, som presenteres i kapittel 6. Her blir framstillingen av resultatene gjort ut fra resultater fra elevskjemaet, kontaktlærerskjemaet og lærerskjemaet.

I kapittel 7 ser vi nærmere på sammenhenger mellom lærernes utvikling av egen praksis, og hva de kvantitative resultatene dokumenterer. Kapittel 8 er en oppsummering av sentrale funn i evalueringen, knyttet til de tre problemstillingene.

2. LP-MODELLEN

Hovedmålsettingen med LP-modellen er at lærere og skoler skal kunne etablere gode læringsmiljøer med hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. Videre er målet å bidra til at lærere utvikler analytisk kompetanse og at skolen utvikler en samarbeidskultur (Nordahl 2006).

For å realisere denne målsettingen mottar lærerne opplæring og veiledning, i tillegg til at de forplikter seg på systematisk arbeid i lærergrupper over tid. LP står for «læringsmiljø og pedagogisk analyse», og arbeidet i lærergruppene skjer ved at lærerne benytter en analysemodell som arbeidsmåte. Gjennom arbeidet med analysemodellen skal lærerne utvikle kompetanse i å forstå sammenhengen mellom elevenes handlinger i skolen og ulike forhold i læringsmiljøet og undervisningen.

LP-modellen er ikke tidligere utprøvd i videregående opplæring.

2.1 Beskrivelse av LP-modellen

Ved anvendelse av LP-modellen er det vektlagt at skolene arbeider med LP-modellen etter bestemte prinsipper. Ett av disse prinsippene er at LP-modellen skal være skoleomfattende, det vil si at alle lærerne og ledelsen i den enkelte skole skal involveres i arbeidet med modellen. Videre skal man i arbeidet med LP-modellen ha en egen prosjektorganisering i skolene. Et annet prinsipp er opplæring av alle lærere, skoleledere og veiledere. Denne opplæringen er det Lillegården kompetansesenter som har ansvaret for. Lærerne arbeider regelmessig i lærergrupper som mottar ekstern veiledning.

Gjennom arbeid i lærergrupper skal lærerne arbeide systematisk med egne utfordringer ved hjelp av prinsippene i analysemodellen. Analysemodellen skal anvendes systematisk på de utfordringer de står ovenfor i sin egen pedagogiske praksis, og lojalitet til modellen er viktig. I analysefasen identifiserer lærerne aktuelle opprettholdende faktorer i modellen for opprettholdende faktorer, også kalt «LP-solen». Opprettholdende faktorer kan beskrives som de forhold som sannsynligvis bidrar til at atferds- og læringsproblematikk vedvarer (Nordahl 2006). Analyse av opprettholdende faktorer bidrar til at lærerne får en ny forståelse og nye tilnærminger til utfordringen.

På bakgrunn av de pedagogiske analysene, skal så lærerne kunne iverksette hensiktsmessige tiltak og strategier rettet mot å forebygge og redusere utfordringer eller problemer tilknyttet læringsmiljøet, og derigjennom sørge for gode betingelser for elevenes læring. Modellen inneholder ingen undervisningsmetoder eller beskrivelser av hvordan lærere konkret skal løse eller redusere utfordringene tilknyttet egen praksis. Det er lærerne selv som definerer strategier og tiltak, og også gjennomførelsen av disse (Jahnsen og Nordahl 2010).

LP-modellens teorigrunnlag baserer seg på en systemteoretisk forståelse (beskrives nærmere i kapittel 2.2), og det vil derfor være vesentlig at lærerne også evner å se seg selv og egen undervisningspraksis som en mulig opprettholdende faktor i forhold til utfordringer i læringsmiljøet.

Ved å anvende LP-modellen skal lærerne og skolene utvikle kompetanse i å forstå sammenhengen mellom elevenes handlinger i skolen, forhold i læringsmiljøet og forhold tilknyttet undervisningen. Flere store forskningsstudier dokumenterer at disse sammenhengene og den interaksjonen som foregår både mellom elevene og mellom lærer og elever, er av vesentlig betydning for elevenes sosiale og faglige læring (Hattie 2009, Nordenbo mfl. 2008). Tidligere evalueringer viser at arbeid med LP-modellen har gitt gode resultater (Nordahl 2005, Aasen og Søby 2010).

2.2 LP-modellens teoretiske forankring

«LP-modellen er en systemteoretisk analysemodell som er utviklet ut fra både teoretiske tilnærminger og empiriske bidrag knyttet til elevenes læring og utvikling i skolen» (Nordahl 2006:7). LP-modellens teoretiske forankring er systemteori. Systemteori er en betegnelse som anvendes på tenkemåter innenfor ulike vitenskaper der begrepene system og modell brukes. Felles for teoriene er at de vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer. Vi er alle deltakere i sosiale systemer ved at vi omgås andre mennesker regelmessig, både som barn, ungdom, voksne og eldre. Våre måter å handle på vil være betinget av de rammer som disse sosiale systemene og fellesskapene setter (Rasmussen 2004), og i systemteoriene ligger en forståelse om at alle aktører deltar i et system der det er gjensidig påvirkning mellom den enkelte aktør og helheten (Eide og Eide 2000). Man kan derfor si at med et sosialt system menes en sammenheng av sosiale handlinger som er relatert til hverandre og som samtidig avgrenser seg fra omverden (Kneer og Nashei 1997).

De fleste deltar daglig i ulike sosiale fellesskap som skole, arbeid, ulike fritidsaktiviteter og hjemme. Vi veksler kontinuerlig mellom disse sosiale fellesskapene, og både tilpasser oss og påvirker systemene. Det er slik at vi som oftest viser ulik atferd i de ulike systemene. For eksempel vil det å oppholde seg i kjente omgivelser som for eksempel hjemme, ofte innebære en annen atferd enn man viser i offentlige sammenhenger. Samtidig som vi blir påvirket, påvirker vi også direkte eller indirekte innflytelse på de omgivelsene eller sosiale fellesskapene vi deltar i. Litteratur om sosiokulturelle og sosial-kognitive perspektiver på læring beskriver dette inngående (Manger, Lillejord og Nordahl 2009).

Det å forstå individers handlinger og atferd ut fra systemteori, innebærer en forståelse av at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ, og at individet også selv kan påvirke omgivelsene. Samtidig er systemene i kontinuerlig forandring, slik at de sosiale systemene kan framstå i en rekke ulike tilstander. For eksempel er en klasse eller en elevgruppe på en skole ikke lik hver dag. Den er heller ikke lik hver time, men endrer seg fra fag til fag, hvilke lærere som er til stede, hvilke hendelser som preger menneskene, og ikke minst hvilke elever

som er til stede. Den samhandling og de relasjoner som til enhver tid eksisterer, vil veksle. På denne måten kan en si at sosiale systemer er komplekse og at de endres kontinuerlig. I disse tilstandene vil det kontinuerlig foregå kommunikasjon og interaksjon mellom individene.

Kunnskap om systemteori kan bidra til forståelse av betingelser tilknyttet elevenes læringsmiljø, arbeidsinnsats og atferd. I et systemteoretisk perspektiv vil man i motsetning til tradisjonell individrettet problemløsning, der man leter etter årsaker knyttet til det enkelte individ, forsøke å utvikle forståelse for utfordringer eller problem gjennom å fokusere på helheten og samspillet med omgivelsene. Dette innebærer at man kan finne mulige opprettholdende faktorer gjennom at både individperspektivet, aktørperspektivet og det kontekstuelle perspektiv vurderes i en pedagogisk analyse. Gjennom en grundig pedagogisk analyse av det sosiale systemet eller klassen, vil man således kunne sette inn hensiktsmessige tiltak som endrer det sosiale systemet, og dermed bedrer forutsetningene for elevenes læring og atferd (Nordahl 2009).

2.3 Tidligere evalueringer av arbeidet med LP-modellen

LP-modellen ble først utprøvd i 14 prosjektskoler i Norge fra skoleåret 2002/2003 til og med skoleåret 2004/2005. Denne utprøvingen ble evaluert av NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring), og evalueringen viste at modellen hadde mange positive resultater innenfor sentrale målområder i norsk skole (Nordahl 2005). Fra 2006 har over 200 norske grunnskoler implementert LP-modellen. Hvert år starter nye LP-skoler, og de er fordelt på følgende måte: LP1 105 skoler, LP2 27 skoler, LP3 34 skoler, LP4 11 skoler og LP5 44 skoler.

I 2007 startet Danmark opp med LP-prosjekter, og i dag er over 500 skoler med, noe som pr. d.d. innbefatter 200 123 elever og 26 825 ansatte. I januar 2010 ble pilotprosjektet LP-modellen i danske daginstitusjoner/barnehager igangsatt, der i alt 12 kommuner og ca. 120 dagtilbud deltar. I evalueringen av dette pilotprosjektet knytter det seg stor interesse

til en nyutviklet kartleggingsundersøkelse som Høgskolen i Hedmark er ansvarlig for, og der 5 åringene i daginstitusjonene svarer digitalt på hvordan de har det i barnehagen.

Høgskolen i Hedmark har eneansvaret for å evaluere LP-arbeidet i Norge, mens i Danmark gjøres dette i samarbeid med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU). Det foreligger ferdige evalueringsrapporter fra arbeidet med LP-modellen i forbindelse med det første pilotprosjektet i 2002–2005 (Nordahl 2000), LP1 2006–2008 (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009), LP2 2007–2009 (Sunnevåg og Aasen 2010) og LP3 2008–2010 (Aasen og Søby 2011) i Norge, og nå evalueringen av LPVGO 2008–2010 (Aasen og Kostøl 2011).

2.4 Pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring

Høsten 2007 dro ansatte ved Lillegården kompetansesenter ut for å informere skoler og fylker om LP-modellen. Høsten 2008 var det 4 videregående skoler som startet opp LP-arbeidet, mens 3 skoler satte i gang januar 2009. 3 av de 7 skolene valgte å utvide implementeringsfasen ut skoleåret 2010/11.

Lillegården kompetansesenter har hatt ansvaret for driften av pilotprosjektet, og Høgskolen i Hedmark står for evalueringen av arbeidet. Pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring har blitt implementert og arbeidet med etter de samme hovedprinsippene som er gjort i grunnskolen. Dette innebærer at selve analysemodellen, det teoretiske grunnlaget og arbeidsprinsippene for lærerne vil være de samme i grunnskole og i videregående opplæring. Likevel er det foretatt visse tilpasninger for at modellen skal kunne fungere best mulig i forhold til den videregående opplæringens egenart.

Videregående opplæring skiller seg ut fra grunnskolen på mange områder. I videregående opplæring er elevene eldre enn i grunnskolen, de har selv valgt å ta videregående utdanning, men ikke alle kommer inn på det utdanningsprogrammet de primært ønsker. Variasjonen i fag og

utdanningstilbudet mellom skolene er stort, enkelte skoler har mange avdelinger som tilbyr svært ulike fagutdanninger, og lærernes utdanningsbakgrunn og undervisningspraksis er også ofte svært variert. Men til tross for at videregående opplæring skiller seg fra grunnskolen på en del områder, vil det likevel være sentrale områder knyttet til undervisning, innhold og skolekultur som kanskje kan betraktes som allmenngyldige. Elever og elevgrupper er i kontinuerlig interaksjon og kommunikasjon med både hverandre og med lærere, og den kommunikasjon og samhandling som til enhver tid foregår vil således kunne bidra til å utvikle gode læringsmiljøer og gode læreprosesser.

På grunnlag av dette er særlig kunnskapsgrunnlaget for LP-modellen i opplæringsheftene forsøkt relatert til videregående opplæring. Videre er kartleggingsundersøkelsen som er foretatt ved prosjektets oppstart og gjentatt ved prosjektslutt, justert noe i forhold til den kartleggingsundersøkelsen som iverksettes i grunnskolen. I tillegg til selve evalueringen, har målet med denne undersøkelsen vært å gi skolene et redskap til videre skoleutvikling. Ved å se skolens resultater tilknyttet ulike områder innenfor læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte, kunne den enkelte skole identifisere områder der en ønsket å opprettholde gode resultater, eller områder der skolen hadde et klart forbedringspotensial.

LP-modellen er i utgangspunktet en skoleomfattende modell. Men av ulike grunner var det noen av skolene som ikke kunne iverksette LP-arbeidet på alle avdelinger eller trinn ved oppstart høsten 2008. Disse skolene har innlemmet flere avdelinger og trinn underveis i prosjektet. Ettersom videregående opplæring drives av fylkeskommunene i Norge, er også fylkesnivået involvert i pilotprosjektet, som skoleeierrepresentant.

3. LP-MODELLEN – EN INNOVASJONSSTRATEGI

Generelt er målet med utviklingsarbeid i skolen å endre praksis i klasserommet som videre skal bidra til et bedre læringsutbytte for elevene (Fullan 2007). I alle former for utviklingsarbeid vil derfor selve arbeidet med implementeringen fremstå som en avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås (Ogden 2004).

Forskning viser der i mot at mange skoler i for liten grad arbeider systematisk og målrettet når de innfører nye planer eller iverksetter endrings tiltak (Bogsnes Larsen, Lamer, Mørch, Olweus, & Helland 2006). Ola Erstad (2004) hevder at noen skoler er systematiske i sin utviklingsorientering, mens andre er usystematiske og atter andre viser stor motstand mot endring. Michael Fullan (1992) påpeker at 25 % av resultatet på 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. Nøkkelen til et vellykket utviklingsarbeid ligger i et planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering, involvering og fornyelse av arbeidet (Fullan 2001).

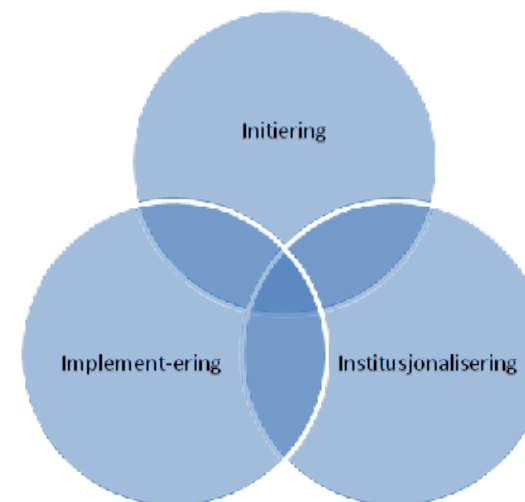
Både nasjonale og internasjonale studier (Fullan 2005, Nordahl et al. 2009) viser at det er en nær sammenheng mellom kvaliteten på implementeringen og de resultater skolene oppnår med sitt utviklingsarbeid. De skoler som har lykket har arbeidet etter strategier for implementering og utviklet en praksis som har resultert i et bedre læringsutbytte for alle elever (Nordahl et al. 2009).

3.1 Innovasjon og implementering av LP-modellen

Det å innføre nye rutiner eller å endre kulturen i veletablerte og tradisjonsrike organisasjoner, skjer ikke uavhengig av planlegging, innsats og oppfølging. Dette regnes som en tidkrevende og kompleks prosess, og krever både en systematisk og langsiktig tilnærming (Bogsnes Larsen et al., 2006). Når skoler velger å ta i bruk LP-modellen, vil det være viktig å anvende en målrettet analytisk fremgangsmåte slik at modellen implementeres på alle nivåer i organisasjonen. Det viser seg dessverre at skoler i varierende grad benytter seg av en slik langsiktig, systematisk og målrettet tilnærming når de skal innføre noe nytt (Sunnevåg, A. K., Andersen, P. G. 2010, Tiller 1990). Resultatene som oppnås må derfor sees i sammenheng med de implementeringsstrategier som er anvendt.

3.2 LP-modellens innovasjonsstrategi

Innovasjon handler om en planlagt endring hvor målet er å forbedre etablert praksis (Skogen og Holmberg 2002). Utviklingsarbeid kan derfor ses som en planlagt prosess med tre hovedfaser; initiering, implementering og institusjonalisering.



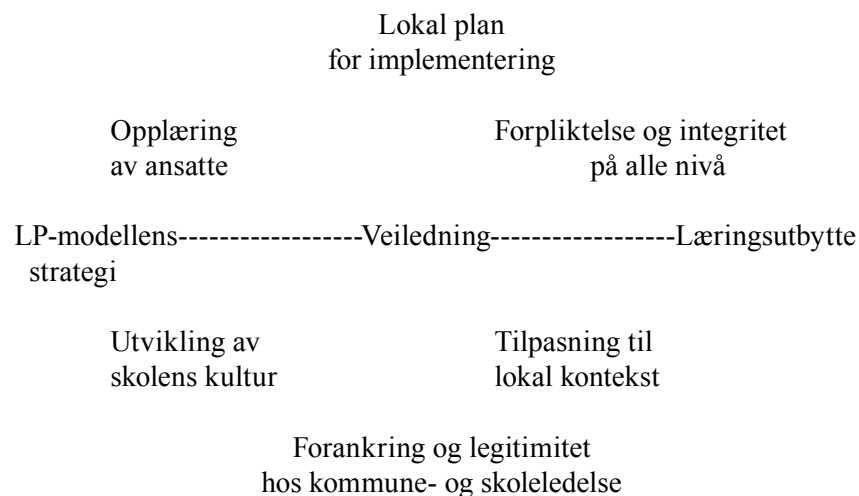
Figur 1: Innovasjonsprosessens ulike faser (Fullan, 2001).

Selv om fasene presenteres hver for seg i rapporten, må ikke disse oppfattes som atskilte og etterfølgende faser. Disse tre fasene kan ikke isoleres fra hverandre som en lineær prosess, de går i hverandre og må snarere ses som sirkulære, men de indikerer likevel en retning fra initiering via implementering til institusjonalisering (Fullan 2001). I realiteten starter alle fasene samtidig, men LP-modellens arbeidsmåter og prinsipper implementeres og institusjonaliseres over tid (Lillegården kompetansesenter 2010). Hva en har tenkt og forberedt i initieringsfasen vil ha betydning for hvordan arbeidet implementeres og eventuelt institusjonaliseres. Det betyr at hvor godt lærerkollegiet er forberedt, skolert og motivert i forhold til arbeidet som skal starte, vil kunne påvirke resultatet av implementeringen og om institusjonalisering vil kunne være mulig. Implementering og institusjonalisering kan således sies å starte allerede når en skole bestemmer seg for å delta i et utviklingsarbeid og forutsetningen for å kunne lykkes med arbeidet kan delvis føres tilbake til denne første fasen.

I et hvert utviklingsarbeid i skolen framstår implementeringen som en avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås (Ogden 2004). God kvalitet på program, modell og strategier som ønskes gjennomført er ikke

tilstrekkelig. Det er like viktig at programmet eller modellene anvendes i skolen slik de er ment at de skal anvendes. Det er derfor avgjørende at skolene arbeider med hvordan tiltaket skal implementeres (Nordahl 2005).

I LP-modellen ligger det bestemte prinsipper for organisering og gjennomføring i innovasjonsprosessen (Jahnsen og Nordahl 2010). Dette er krav som stilles til skolene i anvendelsen av modellen, og disse kravene er bygd på evalueringen av modellen og annen forskning som gir kunnskap om hva som skal til for å oppnå ønskede resultater i skolen (Fullan 2001, Larsen 2005, Nordahl 2005). Til grunn for disse strategiene er det tatt utgangspunkt i hovedområder innenfor alle de tre fasene i innovasjonsprosessen, for på den måten å kunne etablere positive sammenhenger mellom modellen og resultater i skolen. Disse prinsippene er satt opp i figuren nedenfor:



Figur 2: Hovedområder i implementeringsprosessen (Sunnevåg og Guttorm, 2010).

Opplæringen av de ansatte på skolene blir ivaretatt gjennom regelmessig opplæring av lærere, skoleledere og PP-veiledere både før og underveis i prosjektperioden. For LPVGO gjaldt dette to dagers grunnopplæring ved prosjektets start og en fagdag pr semester innenfor et ønsket tema, i samråd med Lillegården kompetansesenter. Hver skoleleder har som et ledd i opplæringen utarbeidet en *lokal plan* for hele implementeringsarbeidet i starten av prosjektperioden. Denne planen har mer vært en aktivitetsplan, mens man har tenkt at LP-modellen kan gli inn som grunnlag i allerede eksisterende planer. *Forpliktelse* til å bruke modellen slik den er tenkt, blir vektlagt både i opplæringen og i det direkte arbeidet med LP-modellen på alle nivåer. *Tilpasning* skjer gjennom at det er lærernes egne utfordringer som er i fokus. De tiltakene lærerne ønsker å gjennomføre må ses i forhold til lokal kontekst. *Forankring og legitimitet* av LP-modellen hos skoleeier, skoleledelse og lærerne, ivaretas gjennom en bindende avtale med Lillegården kompetansesenter og gjennom den informasjon og opplæring som gis til alle aktørene. Det blir i LP-modellen lagt stor vekt på å utvikle *skolens kultur* og klima. Dette foregår både gjennom den opplæringen som blir gitt i startfasen, men det blir også vektlagt kontinuerlig gjennom hele prosjektperioden gjennom det konkrete arbeidet med LP-modellen.

4. EVALUERINGSDESIGN OG METODE

For å kunne gi svar på problemstillingene i størst mulig grad, er det utviklet et evalueringsdesign med både en kvalitativ og en kvantitativ evaluering. I den kvalitative evalueringen er det foretatt intervjuer av lærergrupper, skoleledere og skolekoordinatorer ved alle skolene. Videre er det foretatt telefonintervju av veiledere på fylkesnivå, veiledere fra PP-tjenesten samt veiledere fra Lillegården kompetansesenter. Denne evalueringen kan beskrives som prosessorientert, og innebærer et fokus på de forståelser, erfaringer og opplevelser som formidles av informantene. Den kvantitative evalueringen som er gjort, er basert på en digital kartleggingsundersøkelse der elever, kontaktlærere og andre lærere ved de 7 videregående skolene er informanter. Kartleggingsundersøkelsen består av en før- og ettermåling, for på denne måten å kunne registrere og analysere eventuelle endringer som har skjedd innenfor de målte områdene i løpet av prosjektperioden.

Å kombinere ulike forskningsmetoder, slik denne undersøkelsen gjør, kan forstås som metodetriangulering der hensikten er at dataene skal kunne utfylle hverandre. Ved å benytte ulike metoder kan forskeren utnytte styrken og minimalisere svakhetene ved hver metode. Båndene mellom begreper og fenomener blir kontrollert opp mot andre metoder, og problemstillingen kan bli besvart på en fyldigere måte. Triangulering kan imidlertid gi ulike data, og dette krever at forskeren må være bevisst på at ulike data kan være nyttig tilleggsinformasjon og ikke en ulempe (Vedeler, 2000). Å hente inn informasjon fra både kvantitative og kvalitative data vil sannsynligvis kunne medføre at funnene er både mer valide og har høyere reliabilitet (Kalleberg 1996).

4.1 Kvalitativ metode

Høsten 2009 ble det foretatt individuelle intervju av rektorer, skolekoordinatorer og to lærergrupper på hver av de sju pilotskolene. Det ble gjennomført telefonintervju med veiledere fra PPT og veiledere fra Lillegården kompetansesenter. Disse veilederne vil senere bli omtalt under samlebegrepet: veiledere, dersom det ikke er behov for å skille mellom veilederne knyttet til Lillegården kompetansesenter og veiledere tilhørende PPT. Det ble også gjennomført telefonintervju med tre fylkeskoordinatorer.

Informantene er på hver sin måte sentrale aktører i innovasjonsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen av prosjektet, og det var derfor viktig å foreta intervju av alle. Intervjuene var halvstrukturerte, og hadde som formål å sikre at informantene uttalte seg om de samme områder eller fenomener samtidig som de gav informantene mulighet til å kunne forfølge egne tanker eller betraktninger til en viss grad. De halvstrukturerte intervjuene gav også oss som forskere mulighet til å forfølge interessante utsagn og eventuelt å rette opp i misforståelser. Hensikten var å få fram informantenes erfaringer i pilotperioden, både på skole – og fylkesnivå, fra veilederrollen og fra det faglige ansvaret som Lillegården kompetansesenter har hatt.

4.1.1 Utvalg og gjennomføring

Intervju av rektorer og skolekoordinatorer

Ved hver skole ble både rektor og skolens LP-koordinator intervjuet hver for seg, til sammen fjorten ledere. I forhold til å initiere, implementere og institusjonalisere utviklingsarbeider i skolen, er det viktig med en tydelig og støttende ledelse som både legitimerer og prioriterer prosessene, holder fokus, etterspør resultater og følger opp arbeidet kontinuerlig (Sunnvåg og Guttorm Andersen 2010). I intervjuene ble det vektlagt å få fram ledernes forståelser, prioriteringer og konkrete handlinger i forhold til de ulike fasene i innovasjonsprosessen.

Gruppeintervju av lærere

Det ble intervjuet to lærergrupper ved hver skole, og skolene valgte selv ut hvilke to lærergrupper dette var. Vi hadde på forhånd ytret ønske om at det skulle velges lærergrupper med både positive og mer utfordrende erfaringer med eller holdninger til pilotprosjektet. Grunnen til det var å få mest mulig bredde i erfaringene. Men på skoler med mange grupper er ikke utvalget nødvendigvis like representativt.

Lærergruppene bestod av om lag fem til åtte lærere, og variasjonene både innad i de enkelte grupper og mellom gruppene var store med hensyn til faglig bakgrunn, utdanning og undervisningspraksis.

Gruppeintervju som metode kan passe godt best når gruppemedlemmene regnes som samkjørte. Medlemmene kan da følge opp hverandres synspunkter og svar, og de kan utdype de temaene som tas opp (Thagaard 2003). Deres felles anliggende gjør at de setter det hele inn i en kollektiv meningssammenheng (Holter og Kalleberg 1996). I skoler der lærerne jevnlig møtes til lærergruppemøter slik de gjør i LP-modellen, er det sannsynlig at medlemmene er samkjørte og at de i intervjusituasjonen korrigerer hverandre og følger hverandres ytringer. På denne måten vil informantenes tilbakemeldinger antageligvis bli ærligere, vi kan si de validerer hverandre. Hensikten med gruppeintervjuene var å undersøke lærernes forståelser av og erfaringer med LP-modellen i videregående opplæring.

Telefonintervju av veiledere og kontaktpersoner på fylkesnivå

Det ble foretatt telefonintervju av fire veiledere fra PP-tjenesten. Disse fire veilederne hadde til sammen veiledning ved alle de sju skolene i prosjektet. Videre ble det foretatt telefonintervju av fem veiledere fra Lillegården kompetansesenter som til sammen har hatt veiledning ved de sju skolene. Det varierer hvor mange veiledere fra Lillegården kompetansesenter som har hatt veiledning ved den enkelte skole.

På fylkesnivå har pilotprosjektet vært ivaretatt av fylkeskontakter som har fungert som en type bindeledd mellom skoleeier, skolene og Lillegården kompetansesenter. En skole hadde ikke fylkeskontakt med i prosjektet, mens de andre tre fylkeskontaktene var fordelt på seks skoler.

I LP-modellen regnes ekstern veiledning som en viktig faktor i implementeringsfasen. Lærergrupper som møtes jevnlig, vil etter hvert kunne danne uheldige mønstre i kommunikasjonen som det er vanskelig å bryte. En ekstern veileder vil kunne bidra med «forstyrrelser» av kommunikasjonsmønstre ved for eksempel å stille kritiske spørsmål. Disse spørsmålene vil kunne åpne opp for nye forståelser eller ny informasjon, og således bidra til framdrift og utvikling i lærergruppene (Nordahl 2007). I telefonintervjuene av de eksterne veilederne ble det lagt vekt på å få fram veilederens egne erfaringer med pilotprosjektet, og også hvordan de opplevde at skolene arbeidet med LP-modellen. Tidspunkt for gjennomføring av intervjuene, informanter og intervjumetode er framstilt nedenfor.

Tabell 4.1: Utvalg og gjennomføring.

Tidspunkt	Informanter	Metode
Høsten 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Rektor ved hver skole • LP-koordinator ved hver skole 	Intervju
Høsten 2009	<ul style="list-style-type: none"> • 2 lærergrupper ved hver skole 	Gruppeintervju
Høsten 2009	<ul style="list-style-type: none"> • 4 veiledere fra PPT • 5 veiledere fra Lillegården kompetansesenter • 3 fylkeskontakter 	Telefonintervju

Tabellen viser at det ble foretatt intervju av rektorer, LP-koordinatorer, lærergrupper, PPT/statsped veiledere, veiledere fra Lillegården kompetansesenter og fylkeskontakter. Til sammen ble det foretatt intervju av 26 enkeltpersoner og 14 lærergrupper.

4.1.2 Operasjonalisering av intervjuguidene

Intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av begrepsdrøftninger med problemstillingene og aktuell teori som LP-modellen bygger på. Intervjuguidene er delt inn i temaer, og disse temaene har igjen undergrupper som samsvarer med teorigrunnlaget og problemstillingene.

Tabell 4.2: Operasjonalisering av intervjuguidene.

Tema	Skole- leder	Skole- koordinator	Lærer- grupper	Veilederne	Fylkes- koordinator
Tilslutning	X	X	X	X	X
Opplæring	X	X	X	X	X
Organisering av prosjektet	X	X	X	X	X
Arbeid i lærergrup- pene		X	X	X	X
Egen rolle	X	X	X	X	X
Rollene i prosjektet		X	X	X	X
Samarbeid		X	X	X	X
Veiledning		X	X	X	X
Evaluering/vurdering	X	X	X	X	X
Resultater	X	X	X	X	X
Videreføring	X	X	X		

Intervjuguidene ble utformet slik at informantene i hovedsak ble intervjuet med spørsmål innenfor de samme temaene. Hensikten har vært å kunne vurdere likheter og forskjeller i de erfaringer som informantene har i forhold til pilotprosjektet, og å kunne identifisere forhold som peker seg ut til å ha særlig betydning.

4.2 Kvantitativ metode

I den kvantitative kartleggingsundersøkelsen som er gjennomført, er det benyttet et pre–post design med en sammenligningsgruppe. Kartleggingsundersøkelsen er besvart elektronisk, og foretatt to ganger i et tidsintervall på 2 år. Den første kartleggingen (T1) ble foretatt ved prosjektets oppstart, og målet var å vise et bilde av situasjonen på skolen før arbeidet med LP-modellen startet. Videre var målet å identifisere områder som det så ut til at skolene hadde utfordringer innenfor, og som skolene kunne vurdere å sette inn tiltak i forhold til. Den andre kartleggingen (T2) ble foretatt ved prosjekts slutt. Her var målet å se den endring/utvikling som har vært i prosjektperioden, og å få kunnskap om hvilke områder skolen eventuelt bør arbeide ytterligere med. Designet for undersøkelsen er vist nedenfor, der T står for tidspunktet og X står for intervensjonen av pilotprosjektet.

$$\begin{array}{c} T1 \times T2 \\ T1 \quad T2 \end{array}$$

Sammenligningsgruppen er klassene ved pilotskolene, og klassene i T1 vil være sammenligningsgruppe for T2. Dette er et design som er mye brukt, og kalles et serielt evalueringsdesign.

4.2.1 Utvalg

Utvalget i kartleggingsundersøkelsen består av alle elevene, deres kontaktlærere og lærere i 6 av de 7 videregående skolene som deltar i pilotprosjektet. Svarprosenten ved en av skolene viste seg å være svært lav ved T2, og resultatene fra denne skolen vil derfor ikke regnes som valide. På grunnlag av dette valgte vi å trekke denne skolen fra hele den elektroniske kartleggingsundersøkelsen. Det reelle antall skoler som deltar i den elektroniske kartleggingsundersøkelsen er derfor 6, mens det til sammenligning er 7 skoler som deltar i den kvalitative delen av undersøkelsen. Tabellen nedenfor viser utvalg og svarprosent i den elektroniske kartleggingsundersøkelsen.

Tabell 4.3: Utvalg og svarprosent.

Kartlegging	Informanter	Antall	Svarprosent
T1-2008	Elever	1661	72,03 %
T1-2008	Kontaktlærere	1775	76,97 %
T1-2008	Lærere	311	73,87 %
T2-2010	Elever	1719	70,89 %
T2-2010	Kontaktlærere	1560	65,99 %
T2-2010	Lærere	275	68,82 %

Svarprosenten er dessverre ikke tilfredsstillende, selv om den var noe høyere ved T1 enn T2.

4.2.2 Gjennomføring av kartleggingsundersøkelsen

Kartleggingsundersøkelsen er gjennomført høsten 2008 (T1) og høsten 2010 (T2), og elever, kontaktlærere og lærere ved de 7 skolene har besvart spørsmål i et elektronisk skjema. Slik det er forklart i kapittelet ovenfor, er en av skolene trukket fra undersøkelsen, og det reelle antall skoler som er tatt med i kartleggingsundersøkelsen er derfor 6.

I kartleggingsundersøkelsen er det ikke eksakt de samme elever, kontaktlærere og lærere som nødvendigvis har vært informanter i T1 og T2 innenfor den enkelte skole. Dette skyldes flere forhold. For det første har det variert hvor mange avdelinger ved enkelte skoler som har deltatt i pilotprosjektet til enhver tid. Dette har resultert i at det er ulikt hvor mange elever, kontaktlærere og lærere som har vært berørt av prosjektet i de ulike faser. For det andre er det i videregående opplæring, i motsetning til i grunnskolen, store variasjoner med hensyn til elevenes valgmuligheter og utdanningsforløp. Dette representerer mobilitet og forandring i elevtall og klassesammensetning. Enkelte elever slutter og nye elever kommer til, og noen elever avslutter fullført løp etter to år. For det tredje er det også slik at T2 ble gjennomført omtrent et halvt år etter prosjekt-slutt. Dette skjedde på bakgrunn av at noen skoler ønsket en forlengelse

av implementeringsfasen, i tillegg til at tre skoler startet senere. Dette medførte ytterligere at det er stor sannsynlighet for at utvalget i T1 og T2 er forskjellig.

Det er også slik at enkelte skoler ønsket å fortsette med LP-modellen etter pilotperioden, mens andre skoler ville avslutte arbeidet med LP-modellen etter pilotperioden. Dette kan ha påvirket svarprosenten i undersøkelsen. Nedenfor vises evalueringsdesignet i kartleggingsundersøkelsen.

Tabell 4.4: Evalueringsdesign.

Tidspunkt	Informanter	Metode
Høsten 2008	Elever Kontaktlærere Alle lærere	Nettbasert spørreskjema
Høsten 2010	Elever Kontaktlærere Alle lærere	Nettbasert spørreskjema

Evalueringsdesignet viser til at det i den kvantitative kartleggingsundersøkelsen er 3 ulike spørreskjemaer, ett til hver informantgruppe.

4.3 Måleinstrumenter

Måleinstrumentene som er anvendt i den kvantitative undersøkelsen, er operasjonalisert i følgende variabelområder:

Tabell 4.5: Oversikt over variabelgruppene i den kvantitative undersøkelsen.

Variabelgrupper	Informanter	Antall spørsmål
Trivsel	Elever Lærer	8 5
Atferd på skolen	Elever	26
Relasjoner mellom elev og lærer	Elever Lærer	15 5
Relasjoner mellom elevene	Elever	17
Undervisning	Elever Lærere	15 10
Sosial kompetanse	Kontaktlærer	30
Motivasjon og arbeidsinnsats	Kontaktlærer Lærere	4 4
Skolefaglige prestasjoner	Kontaktlærer	3
Fravær	Kontaktlærer	3
Fysisk miljø	Lærere	3
Lærersamarbeid	Lærer	6

4.4 Statistiske analyser

4.4.1 Frekvensanalyser

For å få en innledende oversikt over materialet både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene er det gjennomført frekvensanalyser på itemnivå for alle variablene. Frekvensfordelingen gir et bilde av materialet innenfor de ulike måleinstrumentene.

4.4.2 Faktor og reliabilitetsanalyser

Innenfor alle skalaområder er det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. De ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt ut fra en grundig vurdering i forhold til muligheten for å kunne gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene det rettes søkelys på i denne evalueringen. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene.

Det er i den kvantitative undersøkelsen tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Nordahl 2003). Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorative analyser. Dette ble gjort for å lete etter underliggende begreper som kunne gi et klarere innhold av de ulike områdene i datamaterialet. I vurderingen av antall faktorer som brukes videre er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier. Det har i større grad vært brukt faktorløsninger fra tidligere datasett der måleinstrumentene er anvendt.

I undersøkelsen knyttet til implementeringsarbeidet er faktorløsningene basert på faktoranalyser av det tilgjengelige materialet fra arbeidet med LPVGO. I vurderingen av faktorene er det anvendt både metodiske og substansielle kriterier.

Basert på disse faktorløsningene er det lagd delskalaer eller faktorer av dataene i begge undersøkelsene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmål innenfor et tema eller hovedbegrep. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha.

4.4.3 Variansanalyser og effektmål

I den kvantitative kartleggingsundersøkelsen har det vært svært vesentlig å finne fram til den endringen som har skjedd fra første måling T1 i 2008 til den andre målingen T2 i 2010. Den relative størrelsen på endringen er vurdert ut fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellene mellom første og andre måling er angitt i standardavvik. Dette statistiske målet på forskjeller brukes som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av størrelsen på endringen mellom de to målingene.

Alle skolene som arbeider med LP-modellen har tilgang til en elektronisk nettportal der man både gjennomfører kartleggingsundersøkelsene og leser resultatene fra dem. I nettportalen for LPVGO er resultatene presentert i gjennomsnitt og standardavvik. I denne rapporten vil alle resultatene fra LP-modellen først bli presentert i gjennomsnitt, før endringene synliggjøres i det som kalles 500 poengskala. Det vil si at på alle skalaer er det lagt inn beregninger som gjør at gjennomsnittet i undersøkelsen på alle skalaer er 500 poeng. Videre er 1 standardavvik lik 100 poeng på alle skalaer.

Det betyr at når vi skal se på effekten av LP-arbeidet, altså utviklingen fra første til andre kartleggingsundersøkelse, vil alle nasjonale gjennomsnittresultater innenfor et fokusområde i T1, tilsvare 500 poeng. Endringen vil vises gjennom resultatene fra T2. Dersom man på T2 får et resultat på 540, betyr det at man har hatt en positiv utvikling på 40 poeng eller 0,40 standardavvik, fra T1.

500 poengskalaen kan også brukes på skolenivå eller for å sammenlikne andre bakgrunnsvariabler opp mot det nasjonale snittet. Eksempelvis kan man si at dersom en skole skårer 400 poeng så betyr det at den skårer 100 poeng, eller ett standardavvik dårligere enn gjennomsnittet for alle LPVGO-skolene.

For å beregne endringen mellom første og andre kartleggingsundersøkelse, viser John Hattie (2009) i sin forskning til ulike effektstørrelser/mål:

- under 20 poeng (0,20 st.avvik) viser til ingen effekt,
- fra 20–39 poeng (0,20–0,39 st.avvik) viser til en liten effekt,
- fra 40–59 poeng fra (0,40–0,59 st.avvik) viser til en moderat effekt
- over 60 poeng (0,60 st.avvik) viser til en sterk effekt.

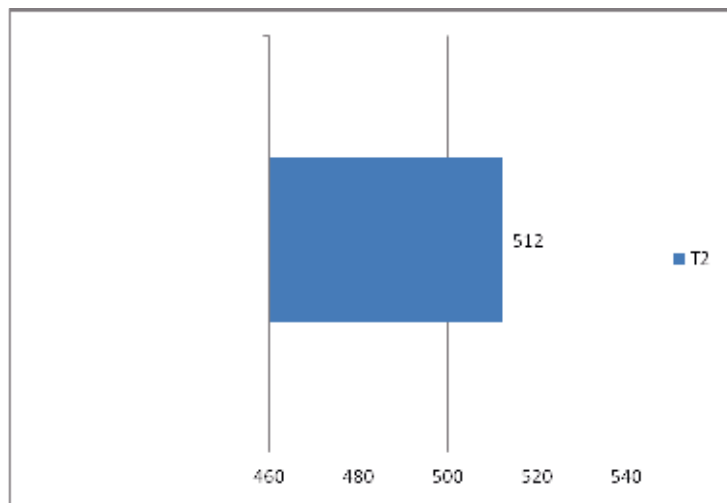
Hatties effektstørrelser bør kun brukes som veiledende siden hans skala for effekt kun er knyttet til skolefaglig læringsutbytte. Det kan derfor kanskje stilles mindre krav innenfor andre områder, og særlig for LP som ikke er en målrettet modell som kun er knyttet til et område. LP favner bredt, og litt framgang på mange områder er kanskje like bra som mye framgang på ett område.

Beregningene er gjort på følgende måte:

Tabell 4.6: Eksempel på utregning av endring fra første til andre kartlegging, 500 poengskala.

<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomsnittelig skåre for alle LP skoler, T1: 26.29 • Gjennomsnittelig skåre for alle LP skoler, T2: 26.63 • Standardavvik (Snittet fra T1 og T2) 2,91
Differanse Gjennomsnitt T2 – Gjennomsnitt T1 = 26,63 – 26,29 = 0,34 reell differanse
Differansen uttrykt i standardavvik = reell differanse/standardavvik = 0,34/2,91 = 0,12
<p>Resultat fra T1, som er utgangspunktet for en endring, vil alltid være 500 poeng.</p> <p>Resultatet fra T2 i 500 poeng = 500 + (0,12 * 100) = 500 + 12 = 512 poeng</p>

Denne type beregning er gjort innenfor alle faktorene som er målt, for å illustrere endringen. Selve framstillingen av resultater i en 500 poengskala kan ses i figuren under:



Figur 4.1: Eksempel på resultater gjengitt i en 500-poengskala.

Denne måten å framstille resultater på gir umiddelbart et godt visuelt bilde og det er tatt hensyn til spredningen eller standardavviket i den. Det nasjonale gjennomsnittet for T1 vil hele tiden være 500.

4.5 Validitet og reliabilitet

I evalueringen av pilotprosjektet er det anvendt både kvalitative og kvantitative metoder, og det er innhentet data fra flere aktører. Metodene og informantgruppene representerer metodetriangulering, som anses som sentralt i forhold til validitets- og reliabilitets spørsmålet. Det å beherske flere datainnsamlingsmetoder regnes imidlertid som krevende, skjevheter i måleinstrumentene kan forårsake forskjeller, og triangulering kan gi ulike data. Men når forskerne er bevisst på at ulike data kan være nyttig tilleggsinformasjon, vil triangulering kunne representere en styrke og ikke en svakhet (Vedeler 2000). Ved triangulering kan problemstillingene bli besvart på en fyldigere måte, og båndene mellom begreper og fenomener kan kontrolleres opp mot hverandre.

I den kvantitative kartleggingsundersøkelsen er det foretatt målinger på to tidspunkt med to års mellomrom, og det har gått omtrent ett år mellom tiden da de kvalitative intervjuene og den siste kvantitative kartleggingsundersøkelsen ble gjort. Dette innebærer at det i denne evalueringen bør stilles andre krav til vurderinger av validitet og reliabilitet enn ved mindre komplekse forskningsevalueringer. I denne framstillingen vil det være vesentlig at reliabilitetsverdiene i de kvalitative og kvantitative undersøkelsene vurderes nøye og sees i sammenheng med hverandre, og at reliabilitetsverdiene på de to ulike måletidspunktene i den kvantitative undersøkelsen også vurderes nøye.

I tillegg til at det er anvendt ulike metoder over et visst tidsrom, har vi vært flere forskere i alle faser av evalueringen. To forskere har vært til stede ved de fleste intervjuene, og vi har vært flere forskere til å drøfte og analysere både de kvalitative og de kvantitative dataene. Når forskere utvikler den metodologiske dimensjonen ved forskningen og tolker sine funn, er det naturlig at egne forutsetninger påvirker prosessene og de valg som gjøres. Forskere er, som også de andre aktørene er det, påvirket av sin egen forforståelse. For å kunne vende blikket mot egen fortolkning og se på de metodologiske og analytiske dimensjonene med kritisk blikk, har det vært gunstig å være flere forskere i hele prosessen. Når evalueringen i tillegg har pågått over tid og kan regnes som en type følgeforskning, anser vi triangulering som viktig.

Validitetsbegrepet er mangeartet, og det finnes mange ulike tilnærminger til begrepet. I denne framstillingen er det lagt vekt på begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan betraktes som et uttrykk for målingens nøyaktighet, og forskningsresultater som har god reliabilitet er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. Reliabilitet kan defineres som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen, eller forholdet mellom feilvariansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter mer enn

en variabel for å måle det samme fenomenet. For å kunne ta hensyn til målingens nøyaktighet anvendes det i liten grad resultater fra enkeltfenomener i presentasjonen av datamaterialet.

I denne rapporten er det forsøkt å vektlegge gjennom-siktighet, slik at leseren selv kan vurdere forskernes tolkninger og valg. For å synliggjøre eventuelle målingsfeil og bidra til at kunnskapsproduksjonen skal kunne kvalitetskontrolleres i alle stadier av prosessen, anser vi denne gjennom-siktigheten og åpenheten som viktig. Dette har medført at for eksempel den kvalitative delen av presentasjonen er noe lang. Denne devalueringen ble skrevet omtrent ett år før den kvantitative evalueringen ble ferdigstilt, og bærer preg av det. For at leseren skal kunne følge prosessen i sin helhet, har vi valgt å la delrapporten stå slik den opprinnelig ble skrevet.

4.5.2 Begrepsvaliditet

Validitet dreier seg om gyldighet, og innebærer i vid forståelse i hvilken grad metodene undersøker det de er ment å skulle undersøke (Kvale 1997). Begrepsvaliditet viser til at det er samsvar mellom det teoretiske begrepet og den måling som gjennomføres (Kleven 2002). Da intervjuene i denne evalueringen skulle gjennomføres, var det avgjørende at begrepsoperasjonaliseringen var utført slik at det var godt samsvar mellom den teoretiske definisjonen av begrepet og den operasjonelle definisjonen slik den blir framstilt i problemstillingene. Da informantene skulle besvare den kvantitative spørreundersøkelsen, var det også viktig at det var godt samsvar mellom begrepsoperasjonaliseringen, den teoretiske definisjonen av begrepet og den operasjonelle definisjonen.

Om begreper er gyldige eller ikke, henger sammen med hva de er gyldige i forhold til. I denne evalueringen skulle begrepene være gyldige i forhold til problemstillingene, noe som også betegnes som innholdsvaliditet. Innholdsvaliditet regnes som et aspekt ved begrepsvaliditet, og kan vurderes gjennom rasjonelle vurderinger og empirisk data. Dette innebærer en vurdering av om de fenomenene som registreres gjennom

måleinstrumentet er representative for begrepet. Når begrepsvaliditeten vurderes i forhold til empirisk data, betyr det grovt sett å undersøke om det operasjonaliserte begrepet reagerer slik det teoretisk forventes.

4.5.3 Indre validitet

Har arbeidet med pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring hatt en effekt? Dette spørsmålet viser til om det kan være en årsakssammenheng mellom arbeidet med pilotprosjektet og resultatene i skolene. Med begrepet indre validitet forstås gjerne hvilke konklusjoner man kan trekke om årsakssammenheng fra variabel til variabel (Cook og Campell 1979). Det vil være viktig å undersøke den indre validiteten i denne evalueringen, fordi en eventuell sammenheng mellom de kvalitative resultatene og resultatene fra kartleggingsundersøkelsen kan gi viktig kunnskap. I den tredje problemstillingen for denne evalueringen, spørres det etter om det finnes sammenhenger mellom de kvalitative og kvantitative funnene som kan relateres til arbeidet med LP-modellen.

Før- og ettermålinger og bruk av sammenligningsgrupper er på mange måter vesentlig for å kunne drøfte indre validitet i en evaluering. For å drøfte validiteten ville det prinsipielt være naturlig med en randomisering eller tilfeldiggjøring av utvalget i en kontrollgruppe og i tiltaksgruppen. Dette ville ha sikret at de to gruppene var mest mulig like ved starten av prosjektet. Det har ikke vært mulig å randomisere elevene eller skolene i denne evalueringen. Det har variert i hvilken grad skolene har deltatt i prosjektet med hele skolen eller ikke, og i enkelte skoler har antall avdelinger som har deltatt blitt endret i løpet av prosjektperioden. I tillegg vet vi at elevmassen i videregående opplæring, av ulike årsaker, endres relativt ofte. Skolene har selv valgt å delta i pilotprosjektet ut fra egeninteresse, og dette kan tilsi at for eksempel spesielt utviklingsorienterte eller interesserte skoler har deltatt. Det foreligger ingen kontrollgrupper i denne evalueringen.

Målingene i den kvantitative kartleggingsundersøkelsen kan representere en trussel i forhold til den indre validiteten. I kartleggingsundersøkelsen har målingene skjedd ved de samme tidspunktene i alle skolene,

men skolenes initierings- og implementeringsfaser har vært ulike slik at skolene ikke «kom likt ut» i starten. Det er omtrent 2 år mellom første og andre kvantitative måling. I en tidlig fase i et pilotprosjekt vil det være naturlig at enkelte deltakere føler usikkerhet og frustrasjon, mens andre kanskje opplever sterkt engasjement og iver. Tidsintervallet mellom første og andre måling kan tenkes å redusere muligheten for at informantene husker måleinstrumentene godt og gjennom det kan påvirke målingene. I tillegg til tidsfaktorer i den kvantitative kartleggingsundersøkelsen, vil tiden mellom den kvalitative og den kvantitative evalueringen også kunne tenkes å ha innvirkning på den indre validiteten. De kvalitative forskningsintervjuene kan komplementere funnene i den kvantitative evalueringen, men også vise det motsatte.

Svarprosent og frafall av informanter fra T1 til T2 i kartleggingsundersøkelsen vil også kunne representere en trussel mot den indre validiteten. Svarprosenten viser en nedgang fra T1 til T2, men denne er så liten at den sannsynligvis ikke reduserer styrken på eventuelle årsakssammenhenger i evalueringen. For å sikre den indre validiteten, er det valgt å fjerne en av skolene fra hele den kvantitative kartleggingen. Dette ble gjort fordi denne skolens svarprosent var svært lav ved T2. Det totale antall skoler i den kvantitative delen av evalueringen er derfor seks.

Når det gjelder informantgrupper, er antallet ulikt i de to delene av evalueringen. I den kvalitative delen er det seks informantgrupper, mens det i den kvantitative delen er tre informantgrupper. Dette er til sammen mange informantgrupper, og kan betraktes som en styrke for den indre validiteten. Når både lærere, rektorer, skolekoordinatorer, veiledere og representanter fra fylkene er informanter i den kvalitative delen, er det lite sannsynlig at enkelte deltakere skal kunne påvirke resultatene i en bestemt retning. På samme måte er det lite sannsynlig at deltakerne i den kvantitative kartleggingsundersøkelsen, lærere, elever og deres kontaktlærere, skal kunne påvirke resultatene i en viss retning.

4.5.4 Ytre validitet

Begrepet ytre validitet omtales også som gyldighetsområde (Kleven 2002), og begrepet anvendes gjerne i sammenheng med vurdering av generaliserbarhet ved evalueringer. Den analytiske generaliseringen lar leserne selv bedømme generaliseringens holdbarhet ved at bevisene blir spesifisert og argumentene eksplisitte, og innebærer at forskningsresultatene gyldighetsområde kan bli utvidet, at forskningsresultatene blir overført til en annen situasjon eller til andre personer eller grupper (Kleven 2002). Det er imidlertid knyttet stor usikkerhet til dette, og usikkerheten gjelder også forskningsresultatene generaliserbarhet i denne framstillingen.

Å kunne generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt vil som oftest innebære en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. I denne evalueringen vil det være vesentlig å vurdere om skolene i pilotprosjektet er representative for norske videregående skoler. I tillegg er det også av interesse å undersøke om en eventuell utvikling fra T1 til T2, og fra den kvalitative til den kvantitative evalueringen, også kunne ha skjedd i de fleste andre videregående skoler forutsatt den samme arbeidsinnsatsen.

Det er et lite antall skoler som deltar i pilotprosjektet. Skolene er ulike med hensyn til antall avdelinger, antall elever og ansatte, studieprogram og fagtilbud. De representerer både studiespesialiserende og yrkesfaglige avdelinger, og er geografisk spredd på tre ulike fylker. Det at disse skolene representerer store forskjeller, er ikke usedvanlig i norsk sammenheng. Videregående opplæring preges av mangfold og ulikhet, dette er veldokumentert og betyr at det er liten grunn til å tro at skolene i materialet skiller seg veldig fra snittet av norske videregående skoler.

Skolene har imidlertid selv valgt deltakelse i prosjektet, og skolene har selv plukket ut informantgruppene i intervjuene. Skolene ble i utgangspunktet bedt om å finne fram til grupper med varierende opplevelser og erfaringer med arbeidet med LP-modellen, men skolenes eget valg av grupper og det at vi ikke intervjuet alle lærerne, kan representere skjevhet i utvalget.

I kartleggingsundersøkelsen deltok i prinsippet alle elever, deres kontaktlærere og lærere ved skolene. Forskjeller internt i skoler er minst like store som forskjeller mellom skoler, og dette innebærer at det er viktig at alle er med. Men ettersom mobiliteten er stor i videregående opplæring, er det liten grunn til å tro at alle de samme elevene deltok ved T1 og T2.

Det vil være lite hensiktsmessig å foreta en generalisering til andre videregående skoler i Norge ut fra dette alene. Samtidig vil det kunne være av interesse å undersøke følgende: Vil en generalisering i form av om det er realistisk at andre videregående skoler kan ta i bruk LP-modellen på pilotprosjektets premisser kunne skje? En rekke forhold som dokumenteres i denne evalueringen sannsynliggjør dette, både alene og i sammenheng med hverandre. Dette dreier seg bl.a. om ledelse på flere plan, initierings- og implementeringsstrategier, arbeid i lærergrupper over tid, veiledning, rollefordelinger, forhold mellom lokal tilpasning og tiltaksintegritet samt felles forpliktelse. I dette pilotprosjektet vil det være faktorer som samlet sett ser ut til å gi gode resultater i videregående opplæring. Dette innebærer at alle videregående skoler i Norge bør kunne arbeide med LP-modellen etter de erfaringer disse pilotskolene har gjort. Den ytre validiteten og muligheter for generalisering av resultatene og arbeidsprinsippene i LP-modellen ansees ut fra dette som mulig.

4.6 Etske betraktninger

Validitet og reliabilitet i kvalitativ og kvantitativ forskning er som vist avhengig av mange faktorer. Forskernes evne til å ta både forskningen og leseren på alvor ved å gjøre hele undersøkelsen gjennomskinnelig er påpekt. Forskeren er imidlertid vitenskapelig ansvarlig. Han eller hun skal være uavhengig i forskningssituasjonen (Kvale 1997). Vi hadde ingen tilknytning til planlegging og gjennomføring av pilotprosjektet på forhånd, og vi kjente ikke til skolene som deltok i prosjektet eller de ulike aktørene i skolene. Forskerne hadde imidlertid forkunnskaper knyttet til grunnskolenes arbeid med LP-modellen, ettersom Høgskolen i Hedmark har hatt ansvar for evaluering av flere LP-prosjekter. Samtidig hadde forskerne kjennskap til det å være lærer i skolen basert på egen yrkesutøvelse. Denne forkunnskapen har bidratt til at vi på samme tid

kan betraktes som ukjente – og kjente. Kjennskapen til LP-modellen og skolen som vi hadde med oss inn i evalueringen av pilotprosjektet har opplevdes som en styrke, ettersom det har bidratt til at vi har kunnet stille enda mer relevante spørsmål til informantene. Objektivitet og ærlighet har vært viktig å etterstrebe i denne presentasjonen.

I forhold til den etiske siden ved en undersøkelse, vil man måtte ta vurderinger gjennom hele forskningsprosessen. Kvale (1997) viser til tre etiske regler for forskning på mennesker. Dette er informert samtykke, konfidensialitet, og konsekvenser.

Ved et informert samtykke blir informantene informert om viktige sider ved å delta i undersøkelsen som målsetting for undersøkelsen, hovedtrekk i prosjektplanen, fordeler og ulemper ved deltakelse, rett til å trekke seg fra undersøkelsen uten konsekvenser, og frivillighet. For denne undersøkelsen er det søkt Personvernombudet for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om godkjenning av forskningsundersøkelsen. Informantene fikk skriftlig informasjon i forkant av både den kvalitative og den kvantitative evalueringen. Informantene i den digitale kartleggingsundersøkelsen fikk denne informasjonen både på papir og elektronisk, og informantene i den kvalitative evalueringen fikk informasjon både skriftlig og muntlig.

Konfidensialitet innebærer at personlige data som kan avsløre personers identitet ikke offentliggjøres. Ved å endre navn, kjønn, bosted og annet som kan avsløre identiteten til personer, sikres konfidensialiteten i forskningen. I informasjonsskrivet til informantene i denne evalueringen, ble det skriftliggjort at data ikke skal kunne spores tilbake til enkeltpersoner. I gjennomføringen av kartleggingsundersøkelsen får alle elever, kontaktlærere og lærere et brukernavn, bestående av en tallkombinasjon. Hvordan deres personlige navn og brukernavn er koblet sammen, oppbevares forsvarlig på den enkelte skole, og kommer ikke forskerne for øye. Dermed sikres anonymiteten.

I den kvalitative studien er personer og skoler sikret anonymitet ved at navn og forhold som kan spores tilbake til enkeltpersoner er utelatt eller omskrevet. Skolene har fått fiktive navn og nummer, og det er ingen

sammenheng mellom de grepene som er gjort for å sikre anonymiteten ved skolene i de ulike deler av presentasjonen. Dette gjør at skolene benevnes med bokstaver i den kvalitative evalueringen, men benevnes med nummer i den kvantitative delen. Bokstaver og nummer har ingen logisk sammenheng. I den kvalitative delen av evalueringen er det benyttet sitater fra enkeltpersoner. Ettersom det var relativt store forskjeller i dialektene til informantene, er sitatene skrevet på bokmål. Dette er også av hensyn til anonymiseringen.

5. ANALYSE AV DET KVALITATIVE DATAMATERIALET

Innledningsvis er det viktig å presisere at den kvalitative studien ble gjennomført høsten 2009. På dette tidspunktet hadde noen av skolene arbeidet med LP-modellen ett års tid, mens andre ikke hadde jobbet lenger enn et halvt års tid. Vi ser på denne studien som en underveisevaluering. Dersom intervjuene hadde blitt gjennomført på et senere tidspunkt, kan det tenkes at resultatene ville vært annerledes.

Presentasjonen av pilotprosjektets kvalitative resultater vil ta utgangspunkt i LP-modellens innovasjonsstrategi; initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen (Jahnsen og Nordahl 2010). Erfaringene fra prosjektet vil fortløpende bli presentert etter en kort redegjørelse for hver av de 3 ulike fasene som er vektlagt i innovasjonsstrategien.

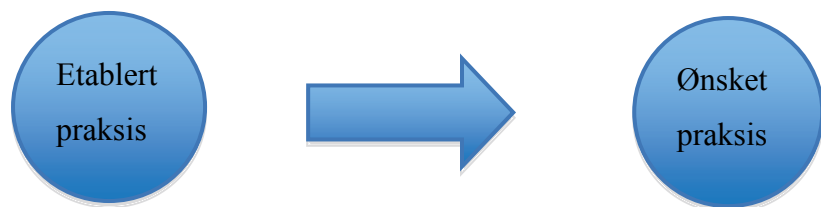
Innovasjonsprosessens første fase, initiering, leder fram mot en beslutning om å implementere et program, en modell eller et tiltak, altså starte opp et utviklingsarbeid. I LP videregående er det litt ulikt hvordan LP-modellen har blitt introdusert på den enkelte skole. I noen områder er det fylket som har tatt initiativ, mens det på andre skoler er rektor eller en annen i ledelsen som har vært initiativtaker. Det som imidlertid er felles for alle skolene er at Lillegården kompetansesenter har vært til stede og hatt et informasjonsmøte i forkant av prosjektstart for hele personalet. Presentasjonen fra Lillegården kompetansesenter gir skolene et innblikk i LP-modellens teoretiske og empiriske grunnlag, organisering og økonomi (Jahnsen og Nordahl 2010).

5.1 Initieringsfasen

LP-modellens initieringsfase består av *kartlegging av skolens behov, kollektiv prosess før oppstart og praktisk planlegging for gjennomføring av arbeidet*. I tillegg velger vi å ta inn *kartleggingsundersøkelsen, tilslutning og lokal implementeringsplan* i initieringsfasen. Vi vil i kapitlene nedenfor gå nærmere inn på disse områdene og presentere erfaringene de involverte i pilotprosjektet sitter inne med.

5.1.1 Kartlegging av skolens behov og kollektive prosess før oppstart

En vellykket implementering vil gjerne henge sammen med i hvilken grad skolen i forkant av utviklingsarbeidet har analysert seg fram til skolens etablerte praksis i dag, hva som kjennetegner den på ulike nivå (ledelse, lærere, klasseromspraksis, samarbeid internt og eksternt) og hvilke utfordringer den står overfor. Med utgangspunkt i den etablerte praksis er det viktig at skolens ledelse i samarbeid med de ansatte finner frem til et redskap som kan muliggjøre en fremtidig ønsket praksis.



Dette analysearbeidet må skolens ledelse legge til rette for slik at alle ansatte på skolen deltar og således får den samme forståelsen og i fellesskap kan ta beslutningen om hvilke type program, modell eller tiltak som vil være mest hensiktsmessige å ta i bruk. Det vil her være viktig å framheve at det kan være problematisk for ledelsen og de ansatte å komme fram til en samstemt beslutning. Målet med analysen er at alle

ansatte skal bli hørt, men når beslutningen er tatt vil det være viktig at alle forholder seg lojalt til denne. Dette er en forutsetning for å kunne lykkes i et hvert utviklingsarbeid.

Flere forskningsrapporter hevder at det er viktig å integrere nye initiativer både på kort og lang sikt med den etablerte praksis (Fullan 2007, Hargreaves og Fink 2006). Dette for at skolene ikke skal oppleve utviklingsarbeidet som isolerte tiltak, løsrevet fra den pedagogiske praksis som allerede er utviklet ved skolen.

Lillegården kompetansesenter har satt som krav at alle lærerne skal være med på å ta beslutningen om deres skole skal delta i pilotprosjektet eller ikke, og anbefaler at minst $\frac{3}{4}$ av personalet ønsker å arbeide med LP-modellen for at oppstart skal finne sted (Lillegården kompetansesenter 2010). På alle skolene har det vært en form for avstemming, men resultatene fra denne har variert. Den største oppslutningen har vært på nesten hundre prosent, mens den minste så vidt har fått et flertall. Noen av de skolene som hadde et lavt flertall formidlet at mange hadde stemt blankt, og var da nøytrale. De mente derfor at oppslutningen i realiteten var under halvparten.

Det kan være flere måter å initiere et utviklingsprosjekt på. Fullan (2003) hevder at den beste måten å initiere et utviklingsarbeid på er når ledelsen og lærerne er enig om hvilke utfordringer de står overfor og hva som er målet med utviklingsarbeidet. Et av spørsmålene fra intervjuene var knyttet til bakgrunnen for at skolene hadde valgt å bli med i LP-prosjektet. Her er det stort sprik i besvarelsen fra lærergruppene.

Fullan (2003) viser videre til to måter å initiere et utviklingsprosjekt på. Den ene måten initierer utviklingsprosjektet kun fra overordnet hold, mens det i den andre måten kommer et initiativ fra lærerne. Dersom utviklingsarbeidet kun initieres fra overordnet hold uten at lærere har deltatt i drøftinger rundt beslutningen, vil det ofte oppstå motstand mot arbeidet fra lærernes side. Denne motstanden kan deretter bli overført til selve tiltaket og sannsynligheten for et mislykket utviklingsarbeid er stor. Begge lærergruppene på to av skolene uttrykker nettopp denne formen for initiering.

Dette er ikke vårt påfunn! Det er ikke nedenfra og opp. Vi er med i LP-prosjektet fordi ledelsen har sagt det.

Vi bruker LP-modellen fordi vi må, vi er pålagt det. Vi har helt sikkert hørt hvorfor, men det har ikke gått ordentlig inn.

Ledelsen ved disse to skolene gir imidlertid et noe annerledes bilde av hvem som har initiert prosjektet.

...nå begynner folk å se nytten av arbeidet. Derfor stor oppslutning. Det er ikke nedtredd av rektor.

Ved en annen skole gikk det lang tid mellom felles drøftinger, kollegial enighet om å gå for LP-prosjektet, og til prosjektet ble i verksatt. LP-koordinatoren ved denne skolen mener at mange av lærerne hadde glemt det at de hadde vært med og vedtatt deltakelse.

Dersom initiativet kommer fra lærerne, kan prosessen bli tidkrevende før den eventuelt får gjennomslagskraft hos alle involverte. Fullan (2003) anbefaler en ledelse som i samarbeid med sine ansatte analyserer seg fram til hvilke utfordringer skolen står overfor og hvordan disse på best mulig måte kan i møtekommes. På tre av skolene finner vi lærergrupper som uttrykker at det har vært en prosess rundt beslutningen og at man har felles mål med prosjektet.

Gjennom LP kan vi få et bedre læringsmiljø og en bedre skole.

LP er en ny måte og tenke på. Ved hjelp av LP går vi i samme retning.

Vi ønsker å jobbe med LP for å jobbe mer systematisk, for å se hva som opprettholder og utløser uønsket atferd.

Ledelsen ved disse skolene bekrefter lærernes oppfatninger, og forteller om et solid og grundig forarbeid der det å ta alle lærerne med i felles drøftinger har vært vektlagt før beslutninger fattes.

Grundig prosess i begynnelsen, der lærerkollegiet drøftet nøye. Vi brukte et halvt år på å ta beslutningen.

Fagteamene diskuterte dette, og det var nesten 100% tilslutning. Man var pålagt å drive skoleutvikling, og synes LP var en fin måte å jobbe på.

Når ledelsen og de ansatte sammen drøfter hvilke utfordringer de står overfor og kommer til enighet om hvilken vei de skal gå, vil dette kunne bidra til å sikre at et klart flertall av de ansatte er motivert for å ta i bruk program, modell, eller tiltak som strategi for å få til ønsket endring. Når implementeringen skjer i en samkjørt organisasjon og med et samkjørt personal, vil den være mest vellykket (Fullan 2003).

5.1.2 Kartleggingsundersøkelsen

I LP-modellen ligger det inne at alle skoler skal gjennomføre to kartleggingsundersøkelser. En ved prosjektstart og en ved utgangen av prosjektet. Alle pilotskolene gjennomførte en kvantitativ kartleggingsundersøkelse høsten 2008. Her skulle både elever, deres kontaktlærere og alle lærerne besvare et sett med spørsmål digitalt. Målet med den første kartleggingsundersøkelsen er at skolene kan bruke resultatene som en ståstedsanalyse, der de kan finne noen utviklingsområder de ønsker å rette LP-arbeidet spesielt mot. Resultatene fra undersøkelsen kan være et redskap for å sørge for at implementeringen skjer i en samkjørt organisasjon og med et samkjørt personale. Men gjennom intervjuene er det svært få av lærerne som har noe kjennskap til disse resultatene.

Når det gjelder selve gjennomføringen av kartleggingsundersøkelsen høsten 2008 uttrykker mange kontaktlærere at arbeidet med kartleggingsundersøkelsen har vært svært tidkrevende. I tillegg rapporterer de at det å svare på spørsmål om elevene kunne oppleves som vanskelig, ettersom enkelte lærere er kontaktlærere for elever de underviser kun noen få timer i løpet av en uke. Et fåtall lærere er også kontaktlærere for

elever de ikke underviser. I tillegg til dette uttrykker en del lærere at de opplever at spørsmålene var rettet mot ungdomstrinnet og ikke godt nok tilpasset videregående opplæring.

På spørsmålet om hvordan resultatene fra kartleggingsundersøkelsen på den enkelte skole hadde blitt presentert, var det få av lærerne i intervjuene som kunne huske at de hadde fått resultatene presentert. Det kan være flere grunner til det, som at resultatene har vært vanskelig tilgjengelig, at resultatene har blitt presentert uten at det har blitt gjort noe mer med dem og dermed glemt, at det er presentasjon av ulike kartleggingsundersøkelser gjennom året og at det derfor er vanskelig å skille. Dette er noen av flere mulige forklaringer.

Til sammen representerer lærernes erfaringer en utfordring knyttet til hvordan den kvantitative kartleggingsundersøkelsen i videregående opplæring best skal utformes og hvordan resultatene best kan formidles for å kunne fange både variasjonen i videregående opplæring, videregående opplærings egenart, og de behov som er relatert til videregående opplæring.

Ledelsen ved skolene uttrykker en noe mer varierende holdning til undersøkelsen. Rektor ved en skole viser til at skolen har definert ett utviklingsområde etter at resultatene fra kartleggingsundersøkelsen ble klart, og arbeidet med å forbedre seg innenfor dette området. Ved to andre skoler er undersøkelsens resultater blitt sammenlignet med elevundersøkelsens resultater, og diskutert i team med henblikk på å finne områder skolen og lærerne kan forbedre seg på. En skole viser til at området «sosial isolasjon» ikke dekkes av elevundersøkelsen, og at kartleggingsundersøkelsen er blitt brukt for å undersøke dette området med tanke på at dette er viktig å oppdage i videregående opplæring. En del av undersøkelsens resultater er også tatt opp med enkeltlærere i utviklingssamtaler ved en skole. Ved en annen skole påpeker både rektor og LP-koordinator at undersøkelsens resultater samsvarer med elevundersøkelsen, og derfor gav mening. Likevel uttrykker begge at det var veldig mye arbeid for lærerne, og at den ikke tok hensyn til den store variasjonen i lærernes arbeidssituasjon i videregående opplæring.

Undersøkelsen tok nesten knekken på meg for å overbevise læreren til å gjøre det. Det var med på å stemple LP-modellen som et grunnskoleprosjekt.

Utsagnet setter ord på hvordan en av LP-koordinatorene opplevde arbeidet med kartleggingsundersøkelsen. LP-koordinatoren fortalte at noen lærere opplevde at spørsmålene ikke var godt nok tilpasset videregående opplæring. Videre ble det brukt en del tid på å motivere lærerne til å gjennomføre undersøkelsen.

Andre skoleledere og koordinatorene formidler at lærerne opplevde at spørsmålene var veldig detaljerte og omfattende, og at undersøkelsen i liten grad er brukt til skoleutvikling. En rektor mener han ikke har sett resultatene i det hele tatt.

Det ser ut til at bruken av resultatene fra kartleggingsundersøkelsen er forskjellig fra skole til skole, og at de i hovedsak er brukt på ledelsesnivå.

5.1.3 Tilslutning fra lærere

I St.meld. nr. 30 (2003–2004) poengteres det at uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere vil alle planer om å utvikle og forbedre opplæringen mislykkes. Det er lærerne som primært skal iverksette selve implementeringen i sitt klasserom, og deres tilslutning og motivasjon er helt essensielt for å oppnå suksess (Larsen 2005, Olweus 2001). For å få tilslutning fra lærerne er det viktig at de opplever et behov for programmet, modellen eller tiltaket og opplever at dette er et redskap som kan brukes i forhold til de utfordringer de står overfor. Dette fordi et opplevd behov i stor grad er styrende for tenkningen og handlingen i den pedagogiske praksis (Midthassel 2002).

Et av spørsmålene til lærergruppene var hvordan de opplever dagens tilslutning i lærerkollegiet. Som tidligere skrevet var det avstemming på alle skoler i forkant av prosjektoppstart, der alle skolene hadde over 50 % oppslutning. Senhøsten 2009 var det bare en av skolene der lærerne formidlet en tilfredsstillende oppslutning med en angivelse på ca. 75 %. Det

betyr ikke at det ikke er noe LP-engasjement på de andre skolene, for det er det. Men i skolene med lavere tilslutning er det mer blandet om lærerne er positive til prosjektet eller ei. Lærerne som er positive til prosjektet uttrykker bl.a.:

Etter LP-modellen er det lettere å ta tak i ting.

De melder om at man endelig får satt fokus på læringsmiljøet.

Det er jo der vi som lærere har størst påvirkning til å gjøre noe. Individperspektivet kan vi legge dødt.

Samarbeidet, fellesskapsfølelsen og en felles møtearena vektlegges sterkt:

Det er viktig å møte kollegaer og drøfte felles problemer, få ulike perspektiver. Vi har fått et felles begrepsapparat. Alle eier utfordringene.

De lærerne som uttrykker en mer skeptisk eller negativ holdning til LP uttrykker enten at de er pålagt å jobbe med LP, at de ikke ser nytteverdien eller at har behov for andre samarbeidsarenaer enn LP, som fag-, trinn-, teamsamarbeid.

LP tar en del tid som gjør at det blir mindre tid til de andre tingene vi skal gjøre. Prosjektet går på bekostning av det faglige fokuset.

5.1.4 Lærernes tilslutning, også et lederansvar

Rektor og skolens ledelsesteam har det overordnede ansvaret med å utvikle læringsmiljøet ved skolen. En ledelse som støtter og driver utviklingen framover, har gode sjanser for å lykkes med implementering av programmer og planer (Bogsnes Larsen et al. 2006). Når ledelsen viser retning, arbeider aktivt med å sikre tilslutning fra lærerne og utvikler lærernes evne og vilje til forpliktelse og eierskap, kan det sies at planene forankres i både topp- og bunnivå i skolens hierarki (Larsen 2005).

En rektor som fungerer som både administrator og leder, er eksplisitt på retninger for fremtiden og sikrer at de ansatte får stoffet «under huden» gjennom kommunikasjon og opplæring (Larsen 2005).

I hvilken grad og på hvilken måte rektor og skolekoordinatorene har arbeidet for å sikre lærernes tilslutning til LP-modellen, synes varierende. Ved en skole er rektor tydelig på at det var et behov for skoleutvikling som lå til grunn da de valgte LP-modellen, og at skolens lærere i utgangspunktet var endringsvillige. Denne rektoren forteller at de har vektlagt det å skape en felles lærende kultur.

Vi har fått noe som er felles! Det er nok et par-tre stk i personalet som ikke tar stilling til det. Alle gruppelederne har gitt tilbakemelding om at dette gir resultater og er konstruktivt.

Den samme rektoren er eksplisitt på at han prioriterer prosjektet, og synliggjør disse prioriteringene i planer og strategier.

I fjor hadde vi ikke fått møtene ordentlig inn i planene våre, men dette har vi tatt tak i. Så i år ble LP-planene lagt først.

Andre skoler beskriver både en grundig prosess og lærere med høy tilslutning i begynnelsen, men mer varierende tilslutning i kollegiet etter hvert. Rektorene rapporterer også om prosesser der ledelsen har endret strategi i løpet av perioden. Videre er det også skoler der ledelsen i stor grad er skiftet ut, eller er på vei ut. Ved en del av skolene er prosjektet først implementert for enkelte avdelinger, og har økt i omfang etter hvert. Det er tydelige signaler på at dette har skapt en del uro og misnøye på de enkelte skoler, og det rettes i stor grad kritiske spørsmål til det at ikke hele kollegiet har hatt felles prosjektdeltakelse. Årsakene til at skolene har hatt ulik strategi i forhold til å innlemme alle eller enkelte avdelinger i prosjektstart er antakeligvis flere.

Når det gjelder tilslutningen ved skolene, synes denne å være varierende. Ved en skole opplever man at tilslutningen er synkende, mens den opplevs økende ved en annen skole. Ved den skolen der tilslutningen er økende, uttrykker rektor et klart ønske om at prosjektet spres til alle skolens avdelinger.

Vi ønsker spredning. Fortsatt er ikke hele skolen med, men en stor andel av skolens lærere.

Nye planer og tiltak krever ressurser, gjerne i form av omprioriteringer eller omdisponeringer innad på den enkelte skole. Det å innføre noe nytt, som pilotprosjektet LP-modellen inn i videregående opplæring, innebærer bl.a. å innarbeide gode samarbeidsrutiner som fungerer godt for alle parter. Skolekoordinatorene har en viktig funksjon i forhold til implementering av LP-modellen, og vil således også være et bindeledd mellom rektor og lærere. På spørsmål om tilslutning svarer rektorer og skolekoordinatører noe forskjellig. Flere av skolekoordinatorene uttrykker et noe mer nyansert syn på lærernes tilslutning enn det rektorene gjør.

Frivillig deltakelse ble det sagt. Rektor visste ikke bedre akkurat da....

Alle har arbeidet etter modellen i mer eller mindre grad, nå begynner folk å se nytten av arbeidet. Derfor stor oppslutning. Ikke tredd ned av rektor.

Ved en skole er rektor tydelig på at han opplever et godt samarbeid med PPT, og at dette samarbeidet har vært viktig for tilslutningen i kollegiet. Han bekrefter at tilslutningen er høy, og at samarbeidet med PPT har fungert godt i hele prosessen.

Vi snakket med PPT i regionen her, og de var også interesserte... Vi ble backet opp av PPT.

Bogsnes Larsen (2006) påpeker at når det administrative nivået i kommunen støtter implementeringen av program eller tiltak, og arenaer for dialog og støttefunksjoner finnes, blir skoleutviklingen mer målrettet.

Det som kjennetegner flere av veilederne i prosjektet, er at de har ansvar for mer enn en skole i sitt område, og følgelig også kan påpeke forskjeller og likheter ved skolene. De eksterne veilederne bekrefter bildet av at skoleledelsen har vektlagt ulike strategier for å sikre tilslutning blant lærerne, og at tilslutningen er varierende. Den er god ved noen skoler, men dalende ved andre skoler. De viser til at kompleksiteten er stor i videregående opplæring, og at skolekulturer er til dels svært ulike fra skole til skole. Videre sies det også at lærerne kan oppleve at arbeidet med LP-modellen går på bekostning av tid til annet samarbeid.

Det jobbes veldig ulikt, både i måten prosjektene ble introdusert, hvordan de plukket ut gruppeledere og ledelsens oppfølging av prosjektet. Dessuten er dette to skoler med totalt forskjellige kulturer.

5.1.5 Praktisk planlegging og tilrettelegging av arbeidet

Etter at beslutningen om å implementere LP-modellen er tatt på den enkelte skole, må den praktiske delen av prosjektet planlegges. Ledelsens rolle er viktig i denne sammenhengen. Lederens evne til både å lede og administrere et utviklingsarbeid, kunne være aktiv og støttende og foreta nødvendige prioriteringer knyttet til ressursbruk, intern organisering og planlegging, har stor betydning for det videre arbeidet. Utviklingsarbeidet må derfor forankres i ledelsen både på skoleeier og skoleleder nivå. Det bør utarbeides en plan for selve utviklingsarbeidet hvor mål, arbeidsoppgaver og ansvarsforhold som er knyttet til de ulike fasene i innovasjonsprosessen er beskrevet. Dette for å klargjøre og kvalitetssikre utviklingsarbeidet (Nordahl 2006).

Den praktiske planleggingen og tilretteleggingen omfatter: sammenstilling av lærergrupper, valg av gruppeledere, valg av LP-koordinator, organisering av lærergruppemøter, organisering av prosjektgruppen og veiledning i gruppene. Vi skal se nærmere på disse faktorene.

Sammensetting av lærergrupper

En av føringene som ligger i LP-prosjektet er å sette sammen lærergruppene på tvers av fag og klasser. Begrunnelsen for dette er tanken om at det å samarbeide med andre enn de man til vanlig omgås, bringer nye perspektiver inn i drøftinger og analyser. På den måten kan etablerte tanke-mønstre og perspektiver utvides. Dersom man vil skape en endring, må man tilføre noe nytt, og det kan ivaretas gjennom tverrfaglige grupper (Nordahl 2006).

Det gjennomgående for alle skolene er at det har vært store utskiftninger i lærergruppene siden prosjektet startet. Noen skoler startet prosjektet bare for deler av skolen ved oppstart, og flere avdelinger har kommet med høsten 2009. Videre har noen gått over fra grupper sammensatt på tvers til mer faglig sammensatte grupper, og motsatt vei. Lærerne uttrykker delte meninger om de ulike byttene. Man mister stabiliteten og den begynnende teambuildingen, har vært kommentert. Mens andre kommentarer har vært positive pga at man kommer i en gruppe som føles mer meningsfullt sammensatt. Noen ser absolutt fordelene med å være sammen med lærere fra andre fag og avdelinger.

Dette det åpner for nye syn og videre synsperspektiver.

Mens andre mener at det er klare fordeler ved at klassene/avdelingen styrer sammensetningen av gruppene.

Vi er presset på tid, og jeg tror det hadde vært mer positiv innstilling til LP dersom de som har en klasse er i gruppe, og at LP blir en del av klassehverdagen.

Det er lite inspirerende å diskutere elever man ikke kjenner.

På noen skoler er ledelsen med i LP-gruppene på lik linje med de øvrige ansatte. Dette er en organisering som Lillegården kompetansesenter ikke anbefaler. På andre skoler har ledelsen egen LP-gruppe, mens det også er noen skoler der ledelsen ikke deltar i det hele tatt.

Et moment alle lærerne er samstemte i, uavhengig av hvilke gruppesammensetting de foretrekker, er at det har vært positivt å bli kjent med kollegaer man ikke kjente fra før. Så det sosiale aspektet har utelukkende vært positivt. Selv om det i seg selv ikke er målsettingen for prosjektet, vil det kanskje få positive ringvirkninger for læringsmiljøet likevel.

Skoleledelsen og skolekoordinatorene bekrefter bildet lærerne gir av fordeler og ulemper ved ulike gruppesammensetninger, og det er delte meninger om hva som fungerer best. Ved en skole som har forsøkt seg på to ulike organiseringer, ser de at det er positive erfaringer ved begge.

Vi har omstrukturert, så nå jobber vi på tvers. Også positivt!

En rektor påpeker at det er en utfordring å finne felles møtetid for de tverrfaglige gruppene, mens andre rektorer og også eksterne veiledere viser til at det kan være lite hensiktsmessig å tviholde på det at læregruppene skal være sammensatt på tvers når arbeidssituasjonene oppleves svært ulike. En ekstern veileder uttrykker at variasjonen i enkelte fagmiljøer allerede er stor, noe som både blir bekreftet av skolekoordinatorene og rektorer.

På yrkesfag har de lærere som jobber på tvers fra før. Det føles meningsløst å dele de opp i enda flere grupper som ikke har så mye til felles. Totalt ulike verdener.

Valg av skolens LP-koordinator og valg av gruppeledere

Alle LP-koordinatorene har fått tildelt en ressurs for tjenesten, men ressursen som er avsatt varierer fra 10–20 % av stillingen. En av skolene har valgt å tillegge dette ansvaret på noen i ledelsen, mens resten har valgt en ordinær ansatt. Når det gjelder skolens gruppeledere, har det vært ulik praksis i forhold til rekruttering. Noen skoler har praktisert å velge ut, noen har etterspurt ønske om å være gruppeleder, mens andre har brukt gruppelederrollen for å fylle opp stillinger. Når det gjelder avsatt ressurs til denne funksjonen, varierer dette. Ved enkelte skoler har gruppeleder en såkalt «symbolsk ressurs», ved andre skoler er ressursen opp til 1 time pr. uke eller 5 % av stillingen.

Flere av LP-koordinatorene uttrykker at det er utfordringer forbundet med det å være LP-koordinator, men at de samarbeider godt med skolens øvrige ledelse. De viser imidlertid til at en tydeligere rolleavklaring i forhold til egen rolle burde vært vektlagt i større grad. Også flere av gruppelederne uttrykker behov for at deres rolle burde vært tydeligere helt fra starten av. Mange har opplevd arbeidet som gruppeleder som langt mer krevende enn forespeilet. Enkelte av de eksterne veilederne og fylkeskoordinatorene bekrefter også at rolleavklaringene er svake i LP-modellen, og at Lillegården kompetansesenter burde vært mer tydelig på rollene i oppstarten.

Ved en skole er LP-koordinator tydelig på at ledelsen støtter opp om avklaringen av roller.

*Har fått god støtte av ledelsen i min rolle som LP-koordinator.
Her er ledelsen med, de distanserer seg ikke.*

Samlet sett gir tilbakemeldingene signaler om at rolleavklaringene oppleves noe utydelige i LP-modellen, og at mange av aktørene både i skole, ekstern veiledning og fylke etterspør mer tydelighet innenfor dette området.

Organisering av prosjektgruppa og læregruppemøter

Prosjektgruppa ved skolene møtes omtrent en gang i måneden og drøfter prosjektets tilstand og framdrift. Prosjektgruppas sammensetning har stort sett bestått av skolens ledelsesgruppe, og er i enkelte tilfeller også supplert med læregruppeledere og veiledere. Erfaringene fra disse møtene er i følge flere rektorer og også LP-koordinatorer gode, og de beskriver møtene som konstruktive. En ekstern veileder bemerker imidlertid at når rektor er prosjektleder i LP-prosjektet og når LP-koordinatorene også er avdelingsledere, kan fokuset fra LP-modellen bli lite ettersom disse også har mange andre viktige funksjoner å ivareta.

Lillegården kompetansesenter har deltatt på prosjektgruppemøter på de fleste skolene, men har opplevd at noen skoler har prioritert disse møtene hyppigere enn andre.

Lærergruppemøtene har vært organisert med jevnlige møter, som regel en og en halv time hver annen uke, men en skole har valgt å sette ned møtetiden til 60 minutter. I lærergruppemøtene har lærerne arbeidet med analysemodellen og sammen drøftet utfordringer knyttet til praksis. Gruppelederen har ledet lærergruppemøtene, og det har vært skrevet referat fra alle møter. Alle LP-koordinatorene mener at lærerne har vært til stede og fulgt opp arbeidet, mens de formidler ulike erfaringer når det gjelder innholdet og formen på disse møtene.

Veiledning i lærergruppene

Lærergruppene er blitt veiledet av ekstern veileder mellom to til fire ganger pr. semester. Veilederne har veiledet en eller flere grupper ved den enkelte skole, og veiledningen har variert fra 45 minutter til en og en halv time pr. veiledning. Det betyr at veilederne på enkelte skoler ikke har kunnet delta på hele lærergruppemøtet. Det er klare signaler på at det å måtte gå fra en lærergruppe eller komme inn i en gruppe midt i et møte oppleves som lite tilfredsstillende for veileder.

Jeg veileder en gang hver 6. uke, og har to grupper rett etter hverandre, der jeg enten må gå eller komme midt inne i et møte. Det oppleves ikke OK.

Veilederne har enten veiledet en læregruppe fast, eller de har rullert mellom læregrupper. Vi finner ingen entydige svar når det gjelder de eksterne veiledernes erfaringer rundt dette, men det er likevel et flertall som ser fordeler ved det å veilede faste grupper.

Faste grupper, tror det er best. Da blir de bedre kjent.

Når det gjelder innholdet i veiledningen, rapporterer flere av veilederne av at de ser nytten av arbeidet, selv om enkelte også ser utfordringer.

5.1.6 Lokal implementeringsplan

Forskning viser at det å forankre nye programmer, modeller eller tiltak til eksisterende planer og målsettinger vil kunne påvirke kvaliteten på implementeringen (Gager og Elias 1997, Viig og Wold 2003). En implementeringsplan er med på både å synliggjøre prioriteringer og legitimere bruken av nødvendig tid og ressurser, samt synliggjør visjoner, forventninger og mål knyttet til arbeidet (Skalde og Skaret 2005). Implementeringsplanen bør samsvare med de målsettinger som ligger i skolens øvrige styringsdokumenter og eventuelle strategiske handlingsplaner, men skal likevel være et eget selvstendig dokument. Planen skal kunne nyttes av alle aktørene og være et synlig planverktøy i hverdagen. Men Busch, Johnsen og Vanebo (2003) hevder at en aldri vil kunne planlegge et utviklingsarbeid i detalj. En må derimot se en implementeringsplan som et dynamisk dokument som innenfor de rammene som er lagt, kan justeres ut fra de erfaringer som fremkommer i prosessen og evalueringer underveis.

Lokale implementeringsplaner står som et av hovedområdene for implementering i LP-modellens innovasjonsstrategi. Vi har dessverre bare fått tilbakemelding fra halvparten av skolene på henvendelsen om å få tilsendt skolens lokale implementeringsplan. To av skolene hadde laget en detaljert plan, mens det også var skoler som ikke hadde utarbeidet en lokal implementeringsplan, men heller en aktivitetsplan.

5.1.7 Oppsummering av initieringsfasen

Initieringsfasen er den første delen av innovasjonsprosessen, og det er i denne sammenheng samlet erfaringer fra kartlegging av skolens behov og kollektive prosess for oppstart, den kvantitative kartleggingen, tilslutningen fra lærerne, ledelsens forarbeid samt planlegging og tilrettelegging av arbeidet og lokal implementeringsplan. Samlet sett viser erfaringene at det er store variasjoner innenfor alle av de undersøkte områdene.

- Prosessene i forkant av prosjektstart har vært svært ulike. Noen skoler melder om grundige prosesser med felles drøftinger og enighet om deltakelse, mens det på andre skoler er læregrupper som mener deres stemme ikke er blitt hørt.
- Tilslutningen ved skolene varierer, men ved den skolen der tilslutningen er høyest forteller rektor at skolens lærere i utgangspunktet var endringsvillige.
- Lærerne formidler at de i liten grad har kjennskap til resultatene fra den kvantitative kartleggingsundersøkelsen som ble gjennomført høsten 2008. Også de eksterne veilederne og koordinatorene på fylkesnivå melder om liten kjennskap til kartleggingsundersøkelsen. To rektorer melder om at undersøkelsens resultater er benyttet i arbeid med skoleutvikling og også i utviklingssamtaler med personalet.
- Erfaringene ved gruppeorganiseringene er ulike. De fleste trekker fram at det har vært udelt positivt å bli kjent med hverandre, og at de setter pris på dette.
- Flere av informantene forteller at de er usikre på egen rolle, og det ser ut til å være behov for avklaringer av rollene i forhold til fylkeskoordinatorer, eksterne veiledere, LP-koordinatorer og gruppeledere.

5.2 Implementeringsfasen

Arbeidet som gjøres i implementeringsfasen er avgjørende for resultatet av endrings- og utviklingsarbeidet i skolen. I implementeringsfasen fokuseres det på å omsette planer til praksis og legge tilrette for systematisk arbeid over tid. Skolens ledelse må kontinuerlig prioritere utviklingsarbeidet og støtte aktivt opp om det, og det er viktig å utvikle en kollektiv og samarbeidsorientert skolekultur preget av felles visjoner, ansvar og forpliktelser til arbeidet. Dette innebærer å integrere utviklingsarbeidet i opplæringens mål og planer. Opplæring og kompetanseutvikling av alle deltakere er sentrale faktorer i implementeringsfasen, og planer for opplæring av ansatte er tydeliggjort i Lillegården kompetansesenters hefte

«Kom i gang med utviklingsarbeid» (2010). Videre er det også viktig at det etableres en plan for opplæring av nyansatte. Det er avgjørende for resultatet at lojaliteten til å gjennomføre program, modell eller tiltak etter dens intensjoner er høy. Lillegården kompetansesenter legger vekt på at alle gruppemedlemmene i lærergruppene er lojale mot arbeidsprinsippene i modellen, arbeider systematisk over tid, og søker etter og anvender forskningsbasert kunnskap. Lokal tilpasning vil kunne være nødvendig, men må balanseres opp mot lojaliteten til programmet, modellen eller tiltaket. Det å utvikle en innovativ holdning hos de ansatte der en arbeider etter prinsippene i programmet, modellen eller tiltaket i et kontinuerlig utviklingsperspektiv har betydning for resultatet med utviklingsarbeidet. I LP-modellen sikres tilpasningen til lokal kontekst ved at lærerne selv velger saker (Lillegården kompetansesenter 2010).

Denne delen av rapporten vil dreie seg om sentrale faktorer i selve implementeringsfasen av pilotprosjektet. I denne sammenheng vil vi se nærmere på og beskrive områdene skolekultur, opplæring, ledelsens involvering, modellojalitet og lokal tilpasning, arbeidet i lærergruppene og til slutt veiledning av læregruppene.

5.2.1 Skolens samarbeidskultur

Skolen skal være en lærende organisasjon der lærerne lærer av hverandre, står det i K-06 (Kunnskapsdepartementet 2006). Når de ansatte gjennom kollektiv tenkning og felles forståelse bygger en samarbeidskultur, vil de være del av en lærende organisasjon. Endringsarbeid og utvikling vil lettere kunne gjennomføres når opplæringen preges av en samarbeidskultur der ny læring skjer i stadig vekselvirkning mellom ledelsen, hele personalgruppa og den enkelte ansatte (Bogsnes Larsen et al. 2006).

Fylkeskoordinatorerne bemerker at skolens kultur oppleves forskjellig, og at hver skole har sin egenart. De knytter dette til ledelsens prioriteringer, men også til skolens ulike fagmiljøer, størrelse og tradisjoner. Fylkeskoordinatorer kjenner flere skoler, de er ikke involvert i prosjektet i samme grad som veilederne, og kan således komme med konstruktive betraktninger. På skolenivå uttaler fylkeskoordinatorerne at de skolene de

opplever som de mest utviklingsorienterte skolene har hatt en mer positiv innstilling til LP-modellen i utgangspunktet, og derfor har lyktes med prosjektet i større grad. Videre viser de til at skoler der personalet i større grad ser utfordringer i systemet rundt eleven og ikke den enkelte elev, også har lyktes bedre. Fylkeskoordinatorerne formidler også at det tradisjonelt er forskjell på lærernes opplevelse av egen rolle i forhold til om de underviser på studiespesialiserende eller yrkesfaglige avdelinger, og at mange lærere på studiespesialiserende avdelinger opplever konflikt mellom LP-modellen og det å konsentrere seg om det faglige. De viser også til at mange lærere ikke har andre samarbeidsfora der de kan drøfte faglige spørsmål, og at dette er et savn. Samtidig viser de til skoler der kulturen er blitt mer samarbeidsorientert og åpen pga at lærerne har arbeidet med LP-modellen.

Vi mangler arenaen der de som er i samme klasser har et fora for samarbeid.

Før LP jobbet vi seksjonsvis. Nå i ettertid er vi blitt flinkere til å se på tvers. Hente informasjon, dele erfaringer...

Også veilederne fra PPT påpeker de store kulturforskjellene og tradisjonene ved skolene, og synes å se de samme bakenforliggende årsaker som fylkeskoordinatorerne. I tillegg er enkelte av veilederne fra PPT opptatt av ledelsens ansvar for utvikling av skolekulturen, og at skoleledelsen har stor påvirkningskraft i denne sammenheng.

De (ledelsen) ønsker at det skal fungere, men er lite personlig engasjert og involvert.

Rektor tenker bevisst på det.

Ledelsen ved skolene og også skolekoordinatorerne formidler at de opplever at LP-modellen i en viss grad har bidratt til å endre kulturen i retning av noe mer samarbeid i personalgruppa. Enkelte mener at skoleutviklingen ville skjedd uavhengig av LP-modellen. Det som kjennetegner de skolene som formidler at det har skjedd endringer i form av mer samarbeid, er at det har vært vektlagt grundige prosesser både i initieringsfasen

og implementeringsfasen. Ledelsen har vært sterkt og tydelig involvert, det er kommunisert tydelige forventninger, og organisasjonsmessig er det tatt valg som har bidratt til god gjennomføring på flere nivåer. I tillegg er disse skolene tilfreds med den opplæring og oppfølging som er gitt. Særlig en skole skiller seg ut i denne sammenhengen, og her finner vi klare signaler fra både rektor og skolekoordinator på at det ikke er tilfeldig at denne skolen opplever en samarbeidskultur.

Vi er vant til å måtte endre oss... Har god støtte av ledelsen i min rolle.

Veileder får bra tilbakemelding fra gruppene... han har vært her en ekstra dag med teoretisk påfyll.

Det er viktig med lojalitet til modellen.

Lærerne på denne skolen følger opp med:

Samarbeid er viktig. Jo mer samkjørte vi er, jo bedre vil vi lykkes. Vi er heldige med gruppen vår.

I begynnelsen av prosjektet snakket vi ikke så mye LP, men nå er det naturlig. Når det kommer opp saker nå, så oppfordrer rektor oss til å ta opp dette i LP-møter. Vi har fått et felles språk.

Lærerne på noen andre skoler har nok ikke opplevd et like sterkt fellesskap knyttet til LP-prosjektet:

Vi bruker ikke modellen utenom LP-gruppene. LP er noe man gjør annenhver uke.

Flere av lærergruppene i pilotskolene uttrykker at de mangler arenaer for fag- og classesamarbeid. Noen av lærergruppene fremmer nettopp dette savnet som en mulig faktor for at ikke tilslutning til LP-prosjektet er høyere. Dersom forholdene lå til rette for fag- og classesamarbeid i lærerhverdagen, mener flere lærere at oppslutningen om LP ville vært større.

LP tar en del tid som gjør at det blir enda mindre tid til alle de andre tingene.

Faget og fagformidlingen ser ut til å stå sterkt i videregående opplæring. Flere av lærerne synes ikke å se samarbeidet om læringsmiljø som relevant for sin lærerstilling. Deres lærerrolle består av å formidle faget sitt.

Prosjektet går på bekostning av det faglige fokuset.

5.2.2 Opplæring

Kunnskap er en av nøklene til en god innovasjonsprosess. Skogen (2004) hevder at kunnskap ikke kan læres en gang, den må vedlikeholdes og utvikles over tid. Mangelfull opplæring vil kunne resultere i demotiverte og frustrerte aktører, hvor fokuset rettes innover og helhetstanken i utviklingsarbeidet blir fraværende (Tiller 1990).

Opplæring ved oppstart

Det er Lillegården kompetansesenter som har ansvaret for opplæringen i LP-prosjektet. De har tilbudt og anmodet skolene om to dagers grunnopplæring for hele skoleledelsen og alle lærerne ved prosjektstart, som inkluderer teori, arbeid med modellen, kommunikasjon i grupper og gruppeledelse. Det er ikke alle skolene som har hatt anledning til å sette av to hele dager, derfor har opplæringen til den enkelte skole variert i omfang fra en og en halv dag til to hele dager. I tillegg til fellesopplæringen fikk alle gruppelederne tilbud om ekstra opplæring spesielt knyttet til gruppelederrollen. Også her har omfanget variert, fra noen timer til en dag.

For alle

Elias et al. (2003) hevder at opplæring i det teoretiske og empiriske grunnlaget for valgte program, modell eller tiltak er avgjørende for at aktørene skal kunne omforme dette i praksis. De fleste lærerne er generelt fornøyd med den fagopplæringen som ble gitt, men også her er det delte meninger. Noen opplevde fagdagene som kaotiske og famlende, mens andre fikk et stort faglig utbytte:

Hele modellen hadde hatt bedre tilslutning dersom opplæringen hadde vært bedre. Vi kom ikke gjennom alle foilene på den første fagdagen. Ingen forstod modellen.

Fagdagene var gode fordi de var konkrete, det var ikke noe tåkesnakk. Foreleserne var nøkterne, hadde skolebakgrunn og vi fikk en grunnleggende teoretisk innføring. LP er noe som er mulig å gjennomføre.

Andre igjen etterlyste mer faglig tyngde på fagdagene:

Vi er teoretisk skolert her på skolen. Savn fra Lillegården kompetansesenter om at de ikke kan overbevise teoretisk.

Uavhengig av synspunktene på fagdagene generelt, så opplevde vi at mange lærere etterlyste en mer praktisk tilnærming til prosjektet med større fokus på opplæring i modellen.

30–40 minutter var det vi fikk avsatt andre dagen til å prøve ut modellen. Det var for lite.

Dersom man skal lære seg et nytt praktisk verktøy, burde man heller bruke mer tid på det praktiske.

Et annet område som lærerne trekker frem i forhold til opplæringen er inntrykket av at Lillegården kompetansesenter ikke forstår eller har satt seg godt nok inn i den videregående opplæringens organisering eller hverdag. Lærerne uttrykker at mange av eksemplene Lillegården kompetansesenter bruker i opplæringen også bar preg av det.

De fra Lillegården kompetansesenter er flinke som pedagoger, men modellen og innholdet som ble formidlet er ikke rettet mot oss. De kjenner ikke vår hverdag. De har et annet ståsted, de mangler den skolefaglige bakgrunnen og erfaring fra skolehverdagen.

De sammenlikningene/eksemplene Lillegården kompetansesenter tar frem er lite i samsvar med utfordringene i videregående skole. Det er klare forskjeller mellom ungdomsskolen og videregående.

Lærernes følelse av at eksemplene som presenteres i opplæringen er rettet mot grunnskolen, ser ut til å forsterke det inntrykket lærerne sier de har:

Pilotprosjektet handler om å innføre et prosjekt som opprinnelig er utviklet for grunnskolen inn i videregående opplæring.

For gruppelederne

Alle gruppelederne ser ut til å være fornøyd med den gruppelederopplæringen som har vært gitt, men noen synes nok at de hadde trengt enda mer opplæring for å kunne utføre oppgaven bedre.

I fjor ble ikke gruppelederne skolert godt nok. De kunne heller ikke modellen.

Det kan virke som om man i videregående opplæring er opptatt av å ha en leder som kan mer enn resten av gruppa og som kan styre prosessen og arbeidet i gruppa. En å rådføre seg med. Lillegården kompetansesenter har på sin side ikke villet pålegge gruppelederne for mye ansvar, og derfor har de bare fått noe mer opplæring enn de øvrige lærerne.

Oppfølging

Forskningsbaserte programmer er stort sett konstruert slik at sentrale teoretiske perspektiver formidles gjennom dets oppbygning og struktur, men det er likevel viktig å sikre forståelsen for prinsippene bak programmet, modellen eller tiltaket gjennom opplæring, diskusjoner, veiledet trening og praktiske øvelser (Lamer og Hauge 2005). Opplæringen bør derfor foregå både før og underveis i prosjektperioden. Alle pilotkolene har som sagt gjennomført en opplæringsmodul på 1–2 dager ved prosjektstart, som både har inneholdt teori og en mer praktisk anvendelse av modellen. Noen skoler hadde sin opplæring høsten 2008, mens andre

ventet til ut på nyåret i 2009. Noen lokale tilpasninger mht tidsbruk rundt denne opplæringen har vært nødvendig fra skolenes side. Det samme gjelder den videre opplæringen.

For alle

Lillegården kompetansesenter uttrykker at den faglige oppfølgingen har vært noe varierende fra skole til skole fordi de har måttet tilpasse seg skolene og deres planer. I prosjektet er det satt av et antall fagdager for skolene som en del av oppfølgingen. Hvor mange av disse som er benyttet av skolene hittil er varierende. Men alle har hatt ekstra fagdager. Ofte har det vært innleid en ekstern foredragsholder som har forelest om et tema knyttet til noen av temaene som er viktig i LP-modellen, eksempelvis klasseledelse. Men noen lærere uttrykker at noen av disse foreleserne ikke har koblet forelesningsemnet godt nok opp mot LP-modellen. Og på den måten oppleves ikke fagdagen som en del av LP-opplæringen. På enkelte av skolene uttrykker fortsatt noen lærere at de ikke har nok kunnskap om modellen.

Jeg har ikke fått med meg teorien godt nok.

To av skolene har valgt å bruke noe av tiden som er avsatt til fagdage til at en av de ansatte på Lillegården kompetansesenter har hatt en fellessamling med praktisk arbeid knyttet til repetisjon av modellen og de ulike perspektivene. Men likevel er det en av lærerne på en av disse to skolene som sier:

Det tar tid å sette seg inn i noe nytt. Jeg føler at jeg ikke kan nok. Det skulle vært avsatt mer tid i starten av prosjektet.

Ledelsen ved de fleste skolene bekrefter det flere lærere uttrykker om at det hadde vært hensiktsmessig med mer opplæring i starten av prosjektet. Også veilederne er stort sett enige i dette. I tillegg bemerker flere at de er for sjelden inne i læregruppene og at de ønsker mer tid til veiledning.

For gruppelederne

Videre oppfølging av gruppelederne har vært knyttet til gruppeledersamlinger/møter i sammenheng med at veilederne fra Lillegården kompetansesenter har vært ute på skolene i forbindelse med veiledning. I hvilken grad Lillegården kompetansesenter har klart å samle gruppelederne har vært varierende. Noen skoler har satt av tid til disse samlingene, mens det på andre skoler har vært vanskelig å få til. To av skolene hadde en felles fagdag for gruppelederne våren 2009 med oppfølging av gruppelederne, repetisjon, utfordringer og gruppeledelse på programmet, mens andre skoler har hatt gruppeledersamling høsten 2010. Dette avhenger av når skolene startet opp LP-arbeidet. Disse samlingene har blitt godt mottatt av gruppelederne.

Opplæring av nyansatte

I følge informasjon fra intervjuene, ser det ut til at Lillegården kompetansesenter ikke gir signaler om særskilt opplæring for nyansatte lærere eller nye gruppeledere i LP-prosjektet. En av lærergruppene sier at de nye fikk opplæringen høsten 2009 sammen med de nye gruppelederne. På noen av skolene har det vært arrangert repetisjonskurs, som de nye har fått deltatt på, men dette har vært et tilbud til alle. Opplæring av nyansatte er en faktor som kan tenkes å ha betydning for resultatet på utviklingsarbeidet. Det er viktig at disse hurtigst mulig blir innlemmet i det arbeidet som pågår slik at de får mulighet til å utvikle samme språk og få samme forståelsen for utviklingsarbeidet som de andre har. Uten opplæring er sjansen for at den kollektive samarbeidskulturen vil kunne forvitte, slik vi viser til i kapittel 5.2.1.

Heftene

Det er utarbeidet to hefter. Det ene er «Kunnskapsheftet – forståelse av læring og atferd i skolen» (Nordahl 2008) som beskriver teorigrunnlaget i LP-modellen, og det andre er «Modellheftet – beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen» (Nordahl 2006) som beskriver arbeidsmåtene i lærergruppene. Disse heftene må kunne sies å være en del av opplæringen. I følge Lillegården kompetansesenter står det i samarbeidsavtalen at alle skal lese heftene, men hvordan dette skal organiseres er det ikke lagt noen føringer for. Sett i sammenheng med det å utvikle og sikre lærernes integritet og lojalitet til LP-modellen, vil

arbeidet med heftene kunne skape en forståelse og interesse knyttet til anvendelse av kunnskapsbaserte tiltak. På en skole la ledelsen opp til en dag med samarbeidslæring for at lærerne skulle sette seg inn i teorien i heftene. Noen skoler jobbet med heftene i lærergruppemøtene ved oppstarten og ga hverandre lekser til neste møte. Men det er også skoler som ikke har lagt opp noe organisert kunnskapstilegnelse fra heftene annet enn å anmode om å lese. På disse skolene innrømmer mange lærere at de ikke har lest.

Vi skammer oss for at vi ikke har lest heftene.

Lillegården kompetansesenter anbefaler lærerne å ta med seg og bruke heftene i lærergruppemøtene, og de er opptatt av selv å synliggjøre heftene når de er ute på veiledning ved å bruke de aktivt, slå opp, vise til eksempler eller hvor det står om de ulike emnene. Men hvordan heftene brukes i lærergruppene mellom veiledningene er de usikre på.

Jeg ser ofte heftene i veiledningen, men hvor godt de bruker dem er jeg usikker på. Og om de i hele tatt er lest.

Gjennom gruppeintervjuene fikk vi inntrykk av at det var store variasjoner både i hvilken grad heftene er lest og tatt i bruk. Noen grupper bruker aktivt heftene som oppslagsverk i lærergruppemøtene, mens andre har de stående i hylla.

Heftene er gode å ha til fordypning.

Vi bruker heftene som et oppslagsverk, slår opp og ser på eksemplene.

Heftene har stått mye på hylla.

Når det gjelder innholdet i heftene så er tilbakemeldingene at modellheftet for så vidt er greit, mens kunnskapsheftet er altfor akademisk. Sistnevnte kunne med fordel ha blitt forkortet og forenklet.

Jeg syns kunnskapsheftet er for tungt. Det er ikke noe sengelektyre for da glir øya igjen. Modellheftet er lettere.

Språket var tungt og høyt akademisk.

Erfaringer med opplæringen fra skoleledelsen, eksterne veiledere og fylkeskoordinatorene

Ledelsen viser til opplæring både for lederne, skolekoordinatorene, gruppelederne og lærerne ved skolen når de gir tilbakemeldinger på egen oppfatning av opplæringen i LP-modellen. En del av rektorene har deltatt på kurs eller forelesninger der det har blitt presentert stoff tilknyttet LP-modellen tidligere. Ellers har lederne deltatt på felles samlinger og oppstartsdager sammen med personalet. Flere av rektorene er fornøyd med den opplæringen de har fått, og sier at den har vært tilfredsstillende. En rektor mener fagstoffet var repetisjon for henne, mens en annen rektor har erfart at misforståelser rundt ledelsens rolle i prosjektet har fått til dels store konsekvenser for implementeringen. En tilbaketrasket ledelsesprofil i starten av prosjektet har gitt uheldige konsekvenser som sannsynligvis kunne vært unngått med en tydeligere opplæring av ledelsen der ledelsens rolle i prosjektet var eksplisitt og klar.

Når det gjelder de nasjonale nettverkssamlingene, er det varierte tilbakemeldinger på disse. Noen mener det faglige nivået har vært for lavt, andre mener det har vært bra. Flere er imidlertid kritisk til forelesninger der det faglige nivået ikke er tilfredsstillende. Det nevnes også at disse dagene i større grad burde fokusert på felles utvikling av prosjektet, og at de enkelte skolene kunne ha tilført viktig kunnskap og erfaringer til videreutvikling av piloten.

Burde vært mer brukt til å utvikle prosjektet sammen!

Lunsj til lunsj-møter er ikke heldig. Mye reising og lite innhold.

De første møtene var erfaringsutveksling. De gav mye.

Når det gjelder kvaliteten på opplæringen for den enkelte skole, er det ingen entydighet i ledelsens vurderinger. De positive tilbakemeldingene er flere, og særlig ved tre skoler er skolekoordinatorer og rektorer fornøyd med den samlede opplæringen skolen har fått. De viser bl.a. til samarbeid med Lillegården kompetansesenter rundt innholdet på skolens fagdager, og at Lillegården kompetansesenters veiledere følger opp læregruppenes arbeid med analysemodellen på en konkret og konstruktiv måte.

Vi har meldt behov, og veileder har kommet og gitt oss konkrete råd. Konkretisert!

Ved de andre skolene er rektorene og skolekoordinatorerne mer delte i sine uttalelser om opplæringen. Positive tilbakemeldinger gis fra en skole der veiledningen er blitt hyppigere. Enkelte skolekoordinatorer mener imidlertid at det har vært for mye fokus på negative problemformuleringer fra veileders side, og det etterspørres bedre opplæring i forhold til å se de opprettholdene faktorene i analysemodellen. En rektor mener opplæringen har vært god, men at den i for stor grad bærer preg av å være tilpasset grunnskolen. Han viser, slik også enkelte læregrupper gjør det, til at eksemplene veileder bruker er rettet mot elevatferd som ikke føles relevant å diskutere i videregående opplæring. Han mener opplæringen ikke tar høyde for at analysemodellen kan bli oppfattet for rigid, og at dette medfører begrensninger i stedet for konstruktive muligheter for kommunikasjonen og løsningene i læregruppen.

Ønske om et tettere samarbeid med Lillegården kompetansesenter i forkant. Føler at lærerne har måttet oppkonstruere problemer for å tilpasse dem i den snevre rammen for utfordringer i LP-modellen.

Lillegården kompetansesenter er for rigide på modellen.

Flere ledere påpeker at lærergruppelederne ikke er godt nok skolert i analysemodellen, og at enkelte strever med å bli tryggere i bruken av denne. De etterlyser rolleavklaringer i forhold til både gruppelederne og eksterne veiledere. En skole gir tilbakemeldinger på at opplæringsdagene ved oppstart burde vært organisert slik at alle lærere ved samme skole

fikk lik opplæring. De opplevde at den ble forskjellig fordi lærerne ble delt i to grupper denne dagen med hver sin fagperson. Samme skole gir også tilbakemelding om at det bør legges mer vekt på praktisk gjennomføring av analysemodellen framfor teori.

Ledelsens rolle var i begynnelsen veldig utydelig, også under opplæringen... Vi oppfattet det sånn at ledelsen ikke skulle inn i LP-gruppe. Men vi hørte at andre skoler gjorde det...

Flere skolekoordinatorer og rektorer trekker fram Modell- og Kunnskapsheftene når de vurderer opplæringen. Rektor ved en skole har satt av tid til lesing og arbeid med heftene på et personalseminar, og det ser ut til at dette har gitt resultater. Veileder som er tilknyttet denne skolen bekrefter at lærerne leser og diskuterer innholdet i tekstene når de har gruppemøter. Men flere rektorer har ikke vært tydelige i forhold til å uttrykke forventninger til lærerne om å lese og bruke heftene, og det er ikke satt av tid til dette.

Vi fokuserte ikke på hvor viktig det var å lese heftene i starten, få modellen under huden...

Rektorene uttrykker en mer positiv holdning til heftene enn skolekoordinatorerne, som gir tilbakemeldinger om at det ikke har vært arbeidet systematisk og at mange lærere opplever at eksemplene ikke er tilpasset videregående opplærings kompleksitet. De mener det er tungt å sette seg inn i tekstene for enkelte av lærerne, og at heftene bør omarbeides. De eksterne veilederne bekrefter skolekoordinatorernes tilbakemeldinger i stor grad.

Lærerne bruker dem ikke. Føles ikke naturlig å dra de inn i diskusjonene, de er for kompliserte.

Vi har gitt signaler om at de bør omarbeides noe med hensyn til videregående opplæring.

5.2.3 Ledelsens involvering i LP-prosjektet

Det er rektor ved den enkelte skole som har ansvar for utviklingsprosessen på egen skole. Skoleeier har ansvaret for at arbeidet blir organisert slik prinsippet i LP-modellen tilsier (Jahnsen og Nordahl 2010). Hvor sterkt ledelsen er tilknyttet LP-prosjektet varierer stort fra skole til skole. Noen opplever at ledelsen har vært aktiv.

Ledelsen er positiv til LP. Rektor har vært krystallklar på at LP skal prioriteres. LP-tid er arbeidstid.

Ledelsen har vært flinke til å organisere LP-arbeidet.

Andre opplever at ledelsen generelt er sterk på skolen, men lite synlig i dette prosjektet.

Øverste leder er ekstrem. Implementerer og implementerer, men legger ikke så stor prestisje i å følge opp LP.

På noen skoler har ledelsesarbeidet i forhold til prosjektet vært opplevd som fraværende blant lærergruppene.

Hos oss er ledelsen fraværende. Der er litt rart at de ikke var med på opplæringen. De har prøvd å ha en egen LP-gruppe, men denne var den av gruppene som fungerte dårligst.

I videregående opplæring er ledelsesstrukturen ofte meget forskjellig fra grunnskolen. I intervjuene kommer det fram at avdelingslederne gjerne står sterkt sammen med rektor, og på de fleste skolene er lojaliteten til LP-prosjektet i ledergruppa svært sprikende.

Det er kun én fra ledelsen som er aktiv i LP-arbeidet.

Noen i ledelsen er lite positive til LP.

Også deltakelsen i det daglige arbeidet varierer. På noen skoler er ledelsen likeverdige deltakende medlemmer i lærergruppene, ved andre skoler er ledelsen en egen gruppe og følger LP-møtene, mens ledelsen på andre skoler igjen ikke er med i det hele tatt. Det finnes også skoler der bare deler av ledelsen er involvert i lærergruppene.

Ledelsen har fordelt seg på alle gruppene, det synes vi er positivt.

Hos oss er bare noen i ledelsen deltakere i LP-gruppene, dette synes vi sender ut feil signal.

Flere lærere fra ulike skoler melder om at det snakkes svært lite om LP-arbeidet utenom LP-møtet. Ledelsen har f.eks ikke trukket frem «LP-sola», modellen for opprettholdende faktorer, på personalmøter, dersom det har vært noen utfordringer å løse.

16.00 er det slutt på LP-modellen og da er det pause i 14 dager, med stor lettelse.

Det er svært varierende i hvilken grad ledelsen har vært involvert og fulgt opp de tiltakene lærergruppene har iverksatt. På en av skolene har de laget en regel om at fellessaker skal opp til ledelsen. På tre skoler har ledelsen iverksatt fellestiltak på skolen basert på diskusjoner i lærergruppene. Men kommunikasjonen mellom lærergruppene og ledelsen er varierende, og flere lærergrupper gir uttrykk for at de savner en kommunikasjonskanal mellom seg og ledelsen.

Selv gir skolelederne ulike signaler på i hvilken grad de prioriterer prosjektet. Noen svarer at prosjektet har endret deres egen praksis, andre at de ser nytten av at lærerne utvikler en samarbeidskultur der forskningsbasert kunnskap ligger til grunn for de valgene som tas.

Et hjelpemiddel til å utvikle skolen i retning av bedre kvalitet.

Har tro på modellen. Man må prøve seg frem og gjøre endringer og tilpasninger. Mye tid på involvering og implementering i starten. Det vil jeg gi som et tips!

Enkelte av lederne er tydelig opptatt av prosjektet, og viser hvordan de konkret prioriterer å legge til rette for arbeidet.

Legger aldri opp til konkurrerende aktiviteter.

LP-arbeidet prioriteres. Tiden settes av og synliggjøres i den individuelle arbeidsavtalen.

De eksterne veilederne er opptatt av at ledelsens involvering og prioritering av prosjektet har nær sammenheng med de utfordringer og de resultater den enkelte skole har. De er relativt enige om at der det er en ledelse som er sterkt involvert, som prioriterer prosjektet ved å legge til rette for arbeidet gjennom både organisering, tydelige prioriteringer i hverdagen og har klare forventninger til både egen og lærernes innsats, får positive resultater.

Viktig å få modellen inn med en gang...Hvis ikke ledelsen er inneforstått med dette, er pådriver og gir tydelige signaler, vil dette ikke fungere.

I prosjektet heter det at det skal skrives referat fra alle lærergrupper. Referatene legges inn i lærergrupperommet på skolens læringsplattform. Hvem som har tilgang til dette rommet er også varierende. På noen skoler er disse rommene åpne for alle med den intensjonen om at man på den måten kan lære av hverandres tips og tiltak. Men lærergruppene uttrykker at de ikke er begeistret for denne ordningen.

Vi har vært for dårlige til å skrive referater fordi alle på skolen har kunnet gå inn å lese. Vi ønsker at bare prosjektgruppen og LP-koordinator kan lese. Det er ikke noe ålreit å legge ut referater med utfordringer som kan være sårbare for veisøker.

5.2.4 Modellojalitet og lokal tilpasning

Å være lojal overfor det valgte program, modell eller tiltak kan vise seg å være en utfordring. Programmer, modeller og tiltak inneholder ofte det vi kaller for kjernekomponenter og kan beskrives som den viktigste delen av programmet. Disse har vist en dokumentert effekt dersom de blir gjennomført etter intensjonen (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Dersom skoler begynner å endre eller tilpasse disse kjernekomponentene vil selve utviklingsarbeidet fort kunne smuldre opp. Men skoler er ulike med hensyn til både organisering, antall elever og ansatte, og kultur for læring. Da vil det kunne oppstå behov for tilpasning i en viss grad. Det er viktig at skolens ledelse og de ansatte er seg bevisst hva som skal tilpasses, hvorfor dette er nødvendig, og også når tilpasninger skal iverksettes. Endringer og tilpasninger som skolene gjør i gjennomføringen kan ha innvirkning på resultatet (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Det er grunn til å tro at skoler i varierende grad gjennomfører programmene (Midthassel & Ertesvåg 2007). Tilpasninger blir gjerne gjort for å tilpasses skolens organisering, utfordringer, ressurser eller aktørers interesser. Tilpasninger på noen av disse områdene er ofte akseptable, mens endringer for eksempel i innhold, varighet og omfang vil trolig påvirke resultatet negativt.

De fleste lærergruppene gir i intervjuene inntrykk av at de var lojale i forhold til analysemodellens hovedfaser.

Slavisk. Skal vi være med i LP-prosjektet, skal det gjøres skikkelig.

Vi er veldig lojale til modellens hovedfaser. Vi er tydelige på hvor vi er til enhver tid.

Men det er noen av lærergruppene som uttrykker noe usikkerhet knyttet til å følge hovedfasene i analysemodellen.

Vi tror at vi har fulgt modellens hovedfaser. Vi har vært så lojale at vi nok ikke har fått gjennom så mange saker.

Utfordringen er å ikke hoppe mellom fasene i modellen, men vi hopper.

I tillegg opplever lærerne en viss usikkerhet rundt hvor lang tid de skal bruke på en sak før tiltak iverksettes.

Vi har fulgt modellen nesten for slavisk. Vi har aldri kommet frem til tiltaket på samme økt.

I fjor følte vi at vi kjørte oss litt fast med veldig mye forarbeid før man kom til tiltakene. Dette var en misforståelse med Lillegården kompetansesenter.

Det bør være et klarere tidsperspektiv i løsning av saker.

Det er også tre av gruppene som sier at de ikke er lojale til modellen.

Vi er ikke lojale til modellen, fordi vi går fort til tips og løsninger. Dette kommer av at vi ble villedet i begynnelsen. Veileder ville at vi skulle komme med fellessaker og finne suksessfaktorer. På den måten ble fokus satt på siden av modellen. Dette gjorde at det ble vanskelig å gå tilbake til modellen igjen.

Vi har ingen veisøker lenger, siden vi bare konsentrerer oss om fellessaker.

Lojaliteten til fasene i modellen er som sagt stor blant de fleste. Men noen tilpasninger har blitt gjort i forhold til utvikling av problemstillingene, som nevnt ovenfor. Det er også en av skolene som har laget sin egen versjon av LP-modellen. Denne synes de passer sin skolehverdag mye bedre.

Vi synes modellvarianten vår er god, den er ikke «waste of time».

5.2.5 Arbeidet i lærergruppene

Gruppesammensetningen

Gjennom intervjuene ble det tydelig at det er store forskjeller mellom skolene på organisering av lærergruppearbeidet. Dette gjelder ledelsens deltakelse i lærergruppene, gruppesammensetning, lengden på lærergruppemøtene, valg av gruppeledere osv.

I dette pilotprosjektet ble gruppene delt inn på tvers av fagene på alle skoler ved prosjektstart, etter Lillegården kompetansesenters anbefaling. Refleksjon i grupper er et ledd i utviklingen av skolens samarbeidskultur. Ved å etablere grupper på tvers av «gamle team» vil det resultere i at nye tanker og kommunikasjonsmønstre blir utviklet. Dersom man beholder de gamle gruppene vil ikke kommunikasjonen bli tilført den forstyrrelsen eller de spørsmål som skal til for at utvikling skjer (Wilson 2007).

Dette har man god erfaring med i grunnskolen, mens i videregående opplæring er det tradisjonelt sett mindre formalisert samarbeid. De fleste lærergruppene uttrykker at fagsammensetningen ved de enkelte avdelingene i utgangspunktet er variert, og at det å sette sammen grupper som er enda mer på tvers kan være lite egnet eller faktisk bidra til en del utfordringer. De fleste lærerne ønsket seg en mer homogen gruppesammensetning, med grupper enten på trinn eller på avdeling.

Sterkere formalisert samarbeid mellom lærerne som er på samme trinn bør man tvinge igjennom, slik som man har i ungdomsskolen.

Vi ble satt sammen i grupper med kollegaer vi ikke kjente og med en ukjent modell. Når vi ikke kunne modellen, og heller ikke noen felles verden, ble det vanskelig. Vi burde startet i en felles ramme der man kunne se på utfordringene. Derfra kan man kanskje løfte det til tverrfaglige grupper.

Men det var også lærere som var tilfredse med gruppesammensetningen på tvers.

Det å se hvordan andre lærere jobber er begivenhetsrikt, og akkurat derfor ser jeg med positivt blikk på heterogen gruppesammensetning.

Fint med sammensetning på tvers. Det frigjør fra den tradisjonelle båstenkningen.

Det var ingen av gruppene vi snakket med som hadde samme gruppesammensetning høsten 2009 som våren 2009. Personalgruppa i skolen er til enhver tid i endring, det vil hele tiden være utskiftninger ved at noen går og nye blir tilsatt. Men forandringene som lærergruppene opplevde var sjelden et resultat av denne utviklingen.

Noen skoler etablerte nye grupper fordi flere av skolens avdelinger skulle innlemmes i LP-prosjektet fra høsten 2009. En av skolene startet opp med grupper som var mer homogent sammensatt, men valgte å gjøre de mer tverrfaglig. Mens det på andre skoler ble gjort bytter uten at vi er kjent med bakgrunnen for skiftet. Det var delte meninger om endring av grupper. Hovedsakelig var begrunnelsen for det knyttet til hvor godt vårens gruppe hadde fungert. De lærerne som hadde en god erfaring med lærergruppearbeidet våren 2009 uttrykte:

Det var dumt at gruppene ble omrokkert, siden man da endelig hadde blitt kjent med hverandre.

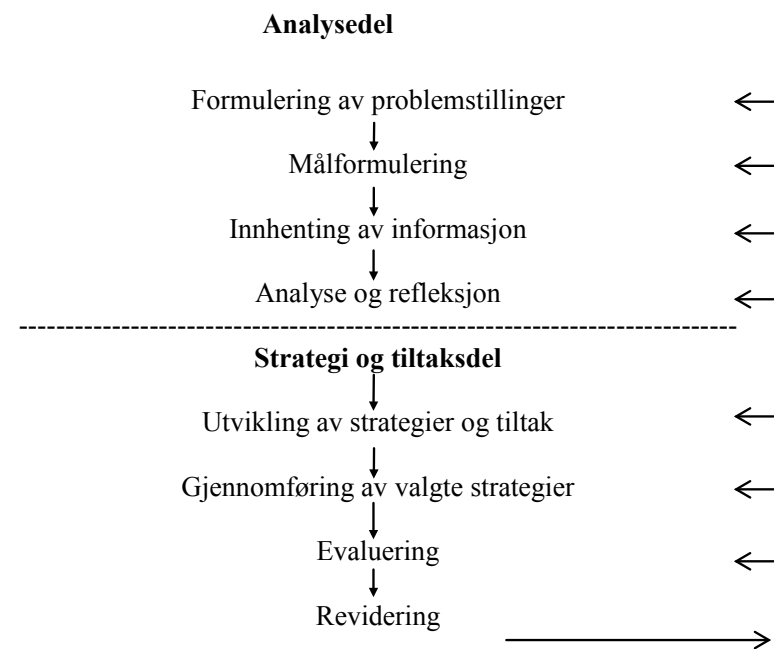
Det er viktig med stabilitet. Gruppene bør bli satt og vedvare over 3 år dersom det ikke er helt nødvendig med skifter.

Til tross for ulike syn både på LP-prosjektet i sin helhet og gruppesammensetningen, så har lærergruppene likevel arbeidet systematisk og gjennomført de fleste møtene. De som møter opp er tilstedeværende, det er lite vandring, telefonsamtaler og «skal bare».

Her får ingen komme og gå under LP-møtet. Men vi er ikke fulltallige hver gang.

Bruk av analysemodellen

Den viktigste komponenten i LP-modellen er analysemodellen, som skal anvendes av lærergrupper for å finne frem til hensiktsmessige pedagogiske tiltak med utgangspunkt i de utfordringer som finnes i skolehverdagen. Det er en modell for pedagogisk analyse, der hensikten er å oppnå en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. På det grunnlaget kan man gjennom modellen komme frem til og sette i verk tiltak som bidrar til at utfordringene blir mindre og resultatene bedre (Nordahl 2009).



Figur 5.1: Analysemodellen.

I teksten videre vil erfaringene fra arbeidet med analysemodellen bli presentert. Presentasjonen tar utgangspunkt i analysemodellens hovedfaser.

Formulering av problemstilling og mål

Den første fasen i analysemodellen er den viktigste og mest kritiske faktoren. Det er her lærerne skal definere og formulere problemstillingen og målet. I LP-tenkningen er det viktig at man ikke allerede har låst bestemte forklaringer til utfordringen på forhånd, for da vil det være vanskeligere å avdekke bakenforliggende mekanismer. Videre må målene formuleres klart og presist, slik at det ikke er rom for tolkning (Nordahl 2006). Dette kan oppleves svært utfordrende i lærergruppene.

Når det gjelder utfordringene som skal analyseres i lærergruppene ser disse ut til å hovedsakelig være av generell karakter. *Oppstart av timer, for sent-komming, henting av utstyr og materiell i bokskap, ikke-faglig pc-bruk i klasserommet og uro i undervisningssammenheng* er noen av gjengangerne. Vi finner også *innlevering til rett tid, mobbing i klassen, negativ språkbruk og å få elevene til å bruke fronter*. En gruppe har tatt for seg en mer faglig utfordring: *Hvordan skal man legge opp undervisning og prøver, slik at elevene får best veiledning opp mot skoleprestasjoner?* Gjennom intervjuene kom det også frem eksempler på at lærergruppene arbeider med spesifikke utfordringer rettet mot bestemte klasser som *umotiverte elever* eller rettet mot enkeltelever som *elevatferd*.

De fleste lærerne gir uttrykk for at det er mer meningsfylt å ta opp utfordringer av mer generell art, slik at alle leter kan føle at de eier problemet og får noe ut av LP-møtet. Eksempelvis vil disse gruppene omgjøre en veisøkers utfordring som er rettet mot en enkeltelev til å gjelde denne typen elever.

Saker som ikke er relevante for alle, byttes ut.

På det første møtet i høst laget vi oss en liste over fellessaker som alle var interessert i å diskutere. På den måten har vi bedre møter i år.

Andre grupper opplever at de generelle problemene heller bør tas opp i ledelsen enn på gruppenivå.

Mange av problemene vi tok opp i fjor, som felles sanksjon på skulk, skulle vært tatt opp i ledelsen. Dette følte som en målforskyvning fra ledelsens side. Dette er ikke pedagogikk.

Innhenting av informasjon

I hvilken grad lærergruppene har benyttet seg av ulike metoder for å innhente informasjon er varierende. Men samlet sett opplyser lærergruppene at de har brukt spørreundersøkelser, intervju, samtale med kontaktlærer og elevsamtaler. Det er også en lærergruppe som har vært i kontakt med tidligere skoler. En veisøker kartla norskferdighetene i en klasse som var urolig i norsktimene. Mens en annen lærergruppe uttrykker at:

Vi har også prøvd å få foreldrene på banen.

En av gruppene synes å utmerke seg ved informasjonsinnhentingen med observasjoner, innkjøp av bøker for å lese seg opp, spørreundersøkelse og sjekk av elevens fraværsmønster i andre fag. Men det er ikke alle grupper som har brukt ulike metoder for å innhente informasjon.

Om vi kommer til saker som krever litt ekstra som innhenting av informasjon, da skifter vi tema.

Analyse av opprettholdende faktorer

Å utvikle en felles forståelse, delt eierskap og forpliktelse for utviklingsarbeidet vil kunne påvirke resultatet i en positiv retning. Et viktig redskap for å oppnå dette er refleksjon (Midthassel 2006). Refleksjon er et kraftfullt instrument og nødvendig for utvikling av et felles ståsted og eierskap i kollegiet.

I analysefasen skal fokuset være på interaksjonen mellom elevene og omgivelsene. Det er særlig i denne fasen at LP-modellens systemteoretiske grunnlag anvendes. Lærerne analyserer den enkelte utfordring i lys av tre perspektiver (Nordahl 2006):

- Det kontekstuelle perspektivet som omhandler omgivelsene rundt eleven. Det er innenfor dette perspektivet man finner de fleste opprettholdende faktorene.

- Aktørperspektivet innebærer å ta elevenes perspektiv og sette seg inn i deres virkelighetsoppfatninger.
- Individperspektivet er sentralt for å se om det er vansker eller behov hos den enkelte elev som er av betydning i skolesammenheng.

Det er mange grupper som er lojale til analysemodellen når de diskuterer de opprettholdende faktorene:

Vi er innom alle perspektivene for hver sak. De opprettholdende faktorene og analysemodellen ligger på bordet.

Vi er flinke til å komme innom alle perspektivene nå. Disse fargekoder vi i referatene.

En av LP-modellens intensjoner er å sette fokus på det man kan gjøre noe med. Det er fort gjort at man i lærergruppene bruker tid på å diskutere opprettholdende faktorer som ressurser og andre rammefaktorer man som lærer har liten mulighet til å påvirke. Arbeidet i lærergruppene skal rettes mot det man har mulighet til å påvirke. Og det er flere grupper som uttrykker nettopp dette.

De opprettholdende faktorene vi ikke kan gjøre noe med, konsentrerer vi oss ikke om. Vi fokuserer på det vi kan påvirke.

Som lærere har vi størst innvirkning på læringsmiljøet. Individperspektivet må vi fort legge dødt, men vi kan tilrettelegge.

Men det er også lærergrupper som ikke vektlegger denne fasen i analysemodellen:

Vi har ikke kommet så langt i prosessen at vi har fått sett på de opprettholdende faktorene.. Vi har gått rett på tiltakene.

Den opprettholdende faktoren som ligger nærmest for endring er læreren selv, men læreren som opprettholdende faktor er det få som belyser i lærergruppemøtene ser det ut til. Dette til tross for at flere undersøkelser viser til at læreren er avgjørende for elevenes læringsutbytte (Hattie 2009, Nordenbro et al. 2008). De lærergruppene som har sett på egen praksis sier:

I forhold til differensiering har vi sett på det, det samme med avslutning av timene. Vi må se på oss selv hvordan vi gjør ting.

Vi er alltid innom relasjonen lærer–elev, som en hjelp til å se oss selv.

De gruppene som ikke gjør det begrunner det bl.a. med at:

Det er vanskelig å si til veisøker at det er du som har et problem.

Vi ble oppfordret til å være forsiktige med å se på læreren som opprettholdende faktor. Veisøker skulle ikke føle at det var han som var problemet, sa Lillegården kompetansesenter.

Utvikling av strategier og tiltak, samt gjennomføring av valgte tiltak

Hvordan lærergruppene jobber med analysemodellen er svært ulikt. Noen prøver så godt de kan å følge modellens faser, noen hopper raskt ned til tiltakene, mens noen stopper opp før de kommer så langt.

Veien videre etter de opprettholdende faktorene synes vi er vanskelig.

En av gruppene som har fulgt alle modellens faser uttrykker at:

Veisøker har etter brainstormingen valgt tre–fire opprettholdende faktorer det skal iverksettes tiltak til.

Uansett har mange av LP-gruppene samlet sett kommet frem til flere tiltak som har vist seg å fungere. Det har vært tiltak rettet mot enkeltelever:

- En elev skulle gi tegn til læreren da de begynte å bli urolig, slik at den kunne få seg en liten pause i stedet for å falle ut av undervisningen eller forstyrre medelever.

Tiltak innenfor en bestemt klasse:

- Faste plasser i urolige klasser.
- Bruk av ordenselever i gruppe (en uke av gangen) som har ansvar for å rydde klasserommet. Dersom dette ikke er tilfredsstillende utført, vil hele gruppa få anmerkning.
- At medelever sender sms til hverandre dersom det er noen som ikke har møtt til timen for å sjekke årsak.
- Skolering i vanlig folkskikk.

Fellestiltak på skolen:

- som åpningstider i kantinen, samstemte klokker på alle infoskjermene, låsing av klasserom i friminuttene, plassbytter osv.

Evaluering

Evalueringen av tiltakene eller plan for evaluering ser det ut til å være viet liten tid til.

Vi kom langt i modellen, men fikk aldri evaluert tiltakene. Lillegården kompetansesenter var svært opptatt av handling.

Det er bare noen få av gruppene som rapporterer om at dette er gjort:

Vi har evaluert i forhold til antallet «for sent-komminger» ved oppstart av timen. Innleveringsproblematikken skal vi se på gjennom året.

Vi har kontinuerlig egnevaluering av tiltakene underveis, men det er mindre fokus på evaluering i gruppa.

Vi bestemte felles på skolen at kantinen skulle stenge 10 minutter før første time for at elevene skulle komme til timen i rett tid. I klassene vår er det 60 % forbedring!

Det var evalueringen som gikk dårligst i fjor, fordi det var kø på saker. Derfor har vi datofestet evalueringen i år.

5.2.6 Veiledning

Når aktørene i utviklingsarbeidet diskuterer og reflekterer sammen i grupper vil det ofte kunne være hensiktsmessig å innhente eksterne veiledere eller ressurspersoner. Aktørene i en gruppe vil alltid være i relasjon til hverandre gjennom blant annet den måten de kommuniserer med hverandre på. Å ta i bruk eksterne veiledere eller ressurspersoner har vist seg å være hensiktsmessig i den grad dette innebærer en systematisk oppfølging og veiledning over tid (Nordahl et al. 2006). En ekstern veileder vil kunne bidra med spørsmål, nye perspektiver og tilnærminger som ikke alltid er lett å se i det daglige arbeidet. En slik veileder har i liten grad forankring i den enkelte skole og vil dermed ikke fremme egne ønsker eller behov i drøftingen.

Alle pilotskolene får veiledning fra eksterne veiledere. Lærergroupeerfaringene er samstemte i at Lillegården kompetansesenter er gode å ha i dette arbeidet. De kan modellen og kan drive en form for opplæring i lærergruppene i veiledningssituasjoner.

Det er lett å spore av modellen, derfor er det godt å ha en veileder.

Det har vært lett å hoppe over de opprettholdende faktorene å gå rett på løsningen. Men der har vi fått god hjelp av veileder til å holde oss til de opprettholdende faktorene til vi har funnet flere.

De fleste skolene mottar hyppigere veiledning dette skoleåret enn i fjor. Alle bortsett fra en gruppe er fornøyd med den økende hyppigheten. Men det optimale hadde vært å øke trykket allerede ved oppstarten, mener de.

Erfaringene med veiledningen fra PPT er mer delte enn erfaringene fra Lillegården kompetansesenter. Veilederne fra PPT var også nye i prosjektet ved oppstart, og mange av lærerne føler at PPT ikke kunne så mye mer enn dem selv. Dette førte til at veiledningen ikke ble optimal i begynnelsen, men etter hvert som kompetansen har økt har også utbyttet økt. Noen grupper var svært fornøyde allerede første dag, så her er det igjen forskjeller blant gruppene.

I og med at organiseringen har vært noe ulik fra skole til skole mtp avsatt tid til LP-møter, var det i fjor en utfordring at veilederne bare kunne delta på halve møtet på noen av skolene. I år har man gjort noen endringer, slik at veilederne kan delta på hele møtet. Dette oppleves som utelukkende positivt blant lærerne.

PPT sine erfaringer fra veiledningen

De fleste veilederne fra PPT er tydelige på at de har fått god støtte fra Lillegården kompetansesenter i forhold til egen veilederrolle, og at de er veldig fornøyd med dette samarbeidet.

Veldig godt fornøyd med veilederen. Han er vår mann!

En veileder mener hun er delvis klar over egen rolle i veiledningen av lærerne, mens de andre mener de har en klar oppfattelse av egen rolle. Flere mener derimot at gruppeledernes rolle er en stor utfordring.

Til tross for at lærerne ikke møter, ikke er engasjert eller interessert, er han super. Han har en vanskelig jobb!

Han har lyst til å gjøre en god jobb, men har lett etter rollen sin.

Når det gjelder erfaringer fra veiledningen i læregruppene, forteller de om ulike utfordringer.

Gruppene har strevd med en del tidligere tankegods etter lang fartstid i yrkeslivet.

Viktig: Tydelig gruppeledelse, modellen må følges, holde linjene!

Lærerne synes det er vanskelig å finne problemstillinger som passer inn i modellen.

Flere av veiledere uttrykker en positiv innstilling til prosjektet, og mener det er velegnet for skoleutvikling i videregående skole. De ser nytten av veiledningen, og flere mener den burde vært hyppigere.

Det er gull å samle læregruppene, men ikke alle problemstillinger passer inn i LP-modellen.

5.2.7 Oppsummering av implementeringsfasen

I implementeringsfasen omsettes det planlagte endrings- eller utviklingsarbeidet til praksis. I oppsummeringen av implementeringsfasen er det samlet erfaringer fra læregruppene, ledelsen, LP-koordinatorer, fylkeskoordinatorer og veilederne. Ettersom en stor del av arbeidet foregår i læregruppene og det er lærerne som til syvende og sist avgjør om et utviklingsarbeid når elevene, er det lærernes stemmer som i størst grad er tatt med i denne sammenhengen. Områder som regnes som sentrale i implementeringsfasen og som er undersøkt er: Skolens samarbeidskultur, opplæring, modellojalitet og lokal tilpasning, arbeidet i læregruppene, veiledning og ledelsens involvering i prosjektet.

Informantenes tilbakemeldinger viser at det er store variasjoner i deres erfaringer innenfor de undersøkte områdene.

- Flere av informantene forteller at arbeidet med LP-modellen har bidratt til å utvikle en mer samarbeidsorientert skolekultur.
- Når det gjelder opplæringen, finner vi at lærerne er delt i sine oppfatninger om kvaliteten, mens gruppelederne stort sett uttrykker at opplæringen har vært tilfredsstillende.
- Mange av lærerne mener at det i for stor grad ble fokusert på teori ved opplæringsdagene, og at en mer praktisk tilnærming til prosjektet hadde vært mer nyttig.
- Skolene har anvendt opplæringsheftene på ulike måter. Mange lærere, veiledere og skolekoordinatorer opplever at heftene ikke er tilpasset videregående opplæring godt nok, og at eksempler er rettet mot ungdomsskolen. Videre mener de at teoriheftet er for akademisk og tungt å lese.
- Arbeidet i læregruppene er organisert ulikt på de enkelte skoler, både når det gjelder ledelsens deltakelse, gruppesammensetning, og lengden på lærergruppemøtene. Enkelte skoler har endret organisering av lærergruppene i løpet av perioden. Erfaringene er ulike, men mange påpeker at videregående opplæring består av så mange ulike fag og avdelinger, at det ikke er nødvendig å sette sammen lærergrupper på tvers av fag og fagmiljøer for å få variasjon i kommunikasjonen.
- De fleste av lærerne er lojale og følger opp arbeidet i LP-møtene slik det er forventet. Dette til tross for at enkelte er usikre på modellen eller er noe kritiske til prosjektet. Ved en skole har de utviklet sin egen variant av modellen.

- Når det gjelder hvilke utfordringer lærerne har analysert i møtene, er dette i hovedsak generelle problemstillinger. Det er få skoler som rapporterer om evaluering av tiltakene som er satt i verk som følge av den pedagogiske analysen, eller som har en plan for evaluering av tiltak.
- Alle skolene mottar veiledning i læregruppene. De fleste gruppene har fått hyppigere veiledning det siste året, og mener det er positivt.
- I hvor stor grad ledelsen ved den enkelte skole har prioritert prosjektet er svært varierende.

5.3 Institusjonaliseringsfasen

Institusjonalisering betyr å se implementering som en prosess over tid og hvor evaluering er essensielt som et hjelpemiddel og korrektiv ved at det settes fokus på hva en har fått gjort, hva en har oppnådd og hva en bør jobbe mer med. Arbeidet med institusjonalisering må starte allerede i initieringsfasen. Det må derfor etableres rutiner for evaluering av arbeidet på den enkelte skole. Dernest handler institusjonalisering om at det legges til rette for læring og kompetanseutvikling blant lærerne og for opplæring av nye ansatte. Det må også etableres rutiner for vedlikehold av felles målsettinger over tid (Fullan 1992).

Hargreaves og Goodson (2006) viser til at det er få utviklingsarbeid som når å videreføre utviklingsarbeidet slik at det blir en naturlig del av virksomheten. Mange utviklingsarbeid havarer på grunn av mangelfull kunnskap om fasene i utviklingsarbeidet og de ulike strategiene som kreves i de ulike faser (Hopkins 2001). Det ser også ut til at skolene må passere en aktivitetsterskel i implementeringsfasen for å nå målet om institusjonalisering og videreføring (Midthassel & Ertesvåg 2007). Skoler med jevnlig aktivitet som bygger på hverandre og som dermed forsterker virkningen av hverandre, bidrar til endring. Skippertak gir ingen endringsprosess og har liten eller ingen effekt. På den andre siden kan det synes som at når skoler passerer aktivitetsterskelen bidrar dette til at arbeidet «går av seg selv».

Denne delrapporten handler om å samle erfaringer fra pilotprosjektet så langt, og derfor var ikke intervjuene rettet mot institusjonaliseringsfasen. Denne fasen vil bli nærmere omtalt i sluttrapporten.

5.4 Oppsummering av kvalitative resultater

Innledningsvis ble det vist til Fullan (1992) som påpeker at 25% av resultatet i et utviklingsarbeide skyldes den pedagogiske ideen, mens 75% av resultatet kan knyttes til arbeidet med gjennomføringen. Målet med den kvalitative evalueringen er å presentere erfaringer fra gjennomføringen av LP-prosjektet. Både lærernes, rektorenes, LP-koordinatorenes, fylkeskoordinatorenes, veiledernes stemmer er forsøkt formidlet. Det er viktig å presisere at funnene i den kvalitative delen er basert på intervjuer som ble gjennomført høsten 2009. På den tiden hadde noen skoler arbeidet med LP-modellen et års tid, mens andre hadde bare erfaringer fra et drøyt halvår. Disse faktorene kan være med å påvirke resultatene. Dersom samme intervjurunde hadde blitt gjennomført et år senere, kan det tenkes at resultatene hadde blitt annerledes.

For å oppsummere funnene fra 2009 er det viktig å trekke frem at det til tross for en del misnøye blant lærerne, også er mange lærere som er svært fornøyde med prosjektet. Både skolekoordinatorer, skoleledere, veiledere fra PPT og fylkeskoordinatorer gir positive tilbakemeldinger i stor grad, selv om de også påpeker utfordringer og negative erfaringer. De forbedringsmulighetene disse til sammen bidrar med, er verd å merke seg i en eventuell videreføring av prosjektet.

Gjennom den kvalitative studien har vi vist til store forskjeller mellom lærerne og skoleledelsen gjennom hele innovasjonsprosessen. For å sammenfatte innovasjonsprosessen på skolenivå velger vi å gi et bilde av hvordan de 7 skolene ble oppfattet gjennom de eksterne blikk, Lillegården kompetansesenter, PPT og fylkeskoordinatorene, høsten 2009.

Tabellen under gir et eksternt blikk på skolene generelt.

Tabell 5.1: Eksternt blikk på skolene.

	Tilslutning	Ledelsens involvering i prosjektet	Lojalitet til modellen	Resultater så langt
Skole A	Institusjonell tilslutning	Sterkt involvert	De er veldig lojale	Ja, lærerne diskuterer nå egen praksis mer enn den enkelte elev Nå snakker personalet oftere om det som er forskningsbasert
Skole B	Lav tilslutning	Liten grad av involvering	Variierende	Nei
Skole C	God forankring i personalet til å begynne med, mer variert etter hvert	Ledelsen er sterkt inne, men ikke hele ledergruppa	Variierende	Det er tidlig å si, men noen av lærerne har gitt uttrykt for at de har blitt mer opptatt av aktørperspektivet Lærerne har et høyere refleksjonsnivå nå
Skole D	Variierende tilslutning	Lite involvert	I liten grad	Tidlig å si, men begynner å se at flere er opptatt av samme saker og at samarbeidet er forbedret
Skole E	Bra tilslutning	Tydlig og sterk	Majoriteten er lojal	For tidlig å si noe om
Skole F	Ganske god tilslutning	Lite involvert	Variierende	For tidlig å si noe om
Skole G	Tilslutningen øker	Sterkt involvert	De er lojale	Elever årsaksforklares i mye mindre grad enn før Har fått indikasjoner på at samarbeidet blant personalet er bedret

Denne tabellen gir et bilde på at det er sterk sammenheng mellom tilslutning, ledelsens involvering i utviklingsprosjektet, lærernes lojalitet til modellen og resultater i prosjektet så langt. På de skolene der ledelsen er sterkt involvert ser det også ut til at tilslutningen er god og at lærergruppene er lojale til modellen. Dette gjelder særlig på skole A og G. Gjennom

intervjuene etterspurte vi også resultater i arbeidet så langt. Det er interessant å se at de mest synlige endringene blant lærerne er på skole A og G, med disse vurderingene:

Ja, lærerne diskuterer nå egen praksis mer enn den enkelte elev (Skole A)

Elever årsaksforklares i mye mindre grad enn før (Skole G)

Nå snakker personalet oftere om det som er forskningsbasert (Skole A)

På skole B og D der ledelsen er svakt involvert, og tilslutningen til LP-prosjektet blant personalet er svak, svarer de eksterne at de ikke kan se noen resultater fra prosjektet enda.

Intervjuerne har også bedt om de eksterne blikk på lærergruppearbeidet. Det er hovedsakelig veilederne som har deltatt og opplevd hvordan arbeidet i lærergruppene på den enkelte skole har vært. Det er selvfølgelig forskjell mellom den enkelte lærergruppe, men da vi ba de gi en karakteristikk av lærergruppene på den enkelte skole generelt, ble den slik:

Tabell 5.2: Eksternt blikk på lærergruppearbeidet.

	Bruk av tid på opplæring i analysemodellen	Problemstillinger	Veilednings-spørsmål (Lærernes behov)	Veiledningsspørsmål (Veilederes behov)
Skole A	Noe i begynnelsen	Fellessaker		Å bryte ned de fellessakene som lærerne har formidlet til å bli enkelt-saker
Skole B	Mye	Individorienterte saker		Å få flyttet perspektivet fra det individuelle til det kontekstuelle
Skole C	Mye	Fellessaker	Bruk av modellen	Få gruppene til å se sammenhengen mellom problem og tiltak
Skole D	En del	Fellessaker	Bruk av modellen	Få veisøker til å velge problemstillinger som gjelder seg selv Bruke alle perspektivene
Skole E	En del	Både enkelt-elever og fellessaker	Å få nye perspektiver på saker	Hva er et egnet problem å ta tak i
Skole F	En del	Fellessaker	Usikkert	Få veisøker til å velge problemstillinger som gjelder seg selv Å trekke inn alle tre perspektivene i analysen Å bygge tiltakene på analysene Å evaluere tiltak og revidere
Skole G	En del	Fellessaker	Å få bedre fremdrift	Litt opplæring

Av tabellen kan vi lese at veilederne har brukt en del tid på opplæring av modellen i gruppemøtene. Dette har de gjort både fordi de selv har sett at det har vært nødvendig, men også fordi det er veiledning på bruk av modellen som de aller fleste gruppene har hatt behov for i møtene. Dette kan indikere at opplæringen har vært noe mangelfull når det gjelder bruk av analysemodellen. Gjennom intervjuene er dette bekreftet av lærerne. Mange føler seg rett og slett ikke trygge nok.

Videre ser vi at det er fellessakene som dominerer i videregående opplæring. Mange av lærerne uttrykte at nettopp det å gjøre om sakene til et fellesanliggende, skapte motivasjon. På den måten kunne alle diskutere en utfordring som angikk alle.

I fjor tok veisøker opp et problem i lærergruppen som ingen andre kjente seg igjen i. Vi synes det var meningsløst å bruke 8–10 timer på å hjelpe denne læreren.

Utviklingsarbeidet må oppleves som meningsfylt og ha framdrift for at engasjement og motivasjon skal kunne utvikles og opprettholdes. En lærergruppe uttaler:

Man trenger å jobbe gjennom modellen for å lære den. Denne høsten har vi ikke kommet gjennom hele modellen enda.

Det kan stilles kritiske spørsmål ved om lærergruppen får utbytte av arbeidet når fremdriften er så lav som dette eksempelet viser.

Til nå er de eksterne syn på skolene blitt formidlet. Like interessant vil det være å se om det er noen forskjeller mellom skolene i erfaringene lærergruppene har fra prosjektet.

Tabell 5.3: Lærergruppenes erfaringer.

	Initiativ-taker	Initiering	Ledelsens involvering i prosjektet	Tilslutning
Skole A	Ledelsen	Felles avgjørelse	Positiv og deltakende	Stort engasjement, bare noen få skeptikere
Skole B	Ledelsen	Ledelsens avgjørelse	Splittet ledelse, få er engasjerte, noen nøytrale og noen er i mot LP	Lav
Skole C	Ledelsen	Ledelsens avgjørelse	God organisering	Lav
Skole D	Ledelsen	Felles avgjørelse	Lite synlig	Den er dalende
Skole E	Ledelsen	Felles avgjørelse	Tydelig, og god organisering	Noe dalende
Skole F	Ledelsen	Felles avgjørelse	Lite synlig	Varierende
Skole G	Ledelsen	Felles avgjørelse	Deltakende	Varierende, men stort engasjement

Tabellen over viser hva lærergruppene på den enkelte skole signaliserte i intervjuene. Som vi ser er det en person i ledelsen som på alle skolene har vært initiativtaker til LP-prosjektet. Men når det gjelder initieringen eller beslutningen om å bli med er det variasjoner mellom lærerne på de ulike skolene hvor vidt de føler seg deltakende i beslutningsprosessen. På fem av skolene føler lærerne at avgjørelsen om å bli med i LP-prosjektet ble tatt i fellesskap, mens på to av skolene sitter lærerne med følelsen om at dette er det ledelsen som har bestemt.

I hvilken grad lærerne opplever ledelsens involvering i prosjektet er også forskjellig mellom skolene. Ca. halvparten av skolene opplever en ledelse som er opptatt av prosjektet og legger til rette, mens den andre halvparten opplever en lite synlig ledelse, eller at ledelsen ikke er samkjørt. Det kan se ut til at både prosessen rundt initieringen og ledelsens engasjement i prosjektet er avgjørende for lærernes tilslutning. Tabellen viser at tilslutningen er størst ved de to skolene der lærerne føler at avgjørelsen om å bli med i LP-prosjektet var en fellesprosess og der de samtidig har en aktiv ledelse.

Lærerne mener at det er altfor tidlig i LP-prosjektet til å si noe om det har skapt noen endringer i skolekulturen eller om man ser noen resultater. Men det kan virke som om LP-arbeidet har ført til et bedre samarbeid mellom lærerne. Den samarbeidskulturen som ofte preger grunnskolen synes mer fraværende i videregående opplæring, og mange av lærerne som er intervjuet uttrykker at de savner dette. Gjennom LP har man blitt bedre kjent, man drøfter, reflekterer og kommer frem til tiltak sammen, og flere uttrykker at terskelen for å oppsøke andre avdelinger eller fagmiljøer har blitt lavere.

Før LP jobbet vi seksjonsvis. Nå i ettertid har vi blitt flinkere til å se på tvers.

I tillegg peker flere på fordelene av å ha etablert et felles begrepsapparat og et felles verktøy man kan bruke ved å løse utfordringer.

6. PRESENTASJON AV DE KVANTITATIVE RESULTATENE

Kartlegging og forskning er en viktig del av arbeidet med LP-modellen, og det er Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU, ved Høgskolen i Hedmark som har ansvaret for evalueringen av LP-modellen. Alle skoler som deltar i LP-modellen gjennomfører en kartleggingsundersøkelse ved oppstart av utviklingsprosjektet (T1), der målet er å vise et bilde av situasjonen på skolen før arbeidet med LP-modellen starter. Andre kartlegging (T2) gjennomføres på slutten av prosjektperioden for å se den endringen eller utviklingen som har vært. Den primære hensikten med de to kartleggingene er at LP-skoler skal kunne anvende resultatene.

Begge kartleggingsundersøkelser gjennomføres elektronisk etter informasjon fra prosjektleder ved SePU. Det er tre spørreskjemaer i undersøkelsen. Ett skjema skal besvares av elevene, på det andre skjemaet skal kontaktlærerne besvare spørsmål om den enkelte elev som deltar i undersøkelsen, mens det siste skjemaet er rettet mot den enkelte lærer. Presentasjonen av de kvantitative resultatene vil ta utgangspunkt i det enkelte spørreskjema, men først formidles hvordan resultatene vil bli fremstilt.

6.1 Framstilling av resultater

De kvantitative resultatene vil bli presentert med vekt på endring og utvikling mellom de to kartleggingsperiodene. Rapporten tar utgangspunkt i de samlede gjennomsnittresultatene for 6 av de 7 videregående skolene i pilotprosjektet. Dette gjennomsnittet vil bli omtalt som det nasjonale

snittet. I tillegg til at rapporten fremstiller de nasjonale gjennomsnittresultatene, vil den også sammenlikne resultatene mellom yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogram.

Alle resultater fra den kvantitative kartleggingen vil bli framstilt i egne tabeller og figurer. Innenfor hver variabel vil det være en tabell for reliabilitetsverdier og gjennomsnittsverdier på de to kartleggingstidspunktene. Endringer mellom første og andre kartlegging vil bli framstilt i en 500 poengskala.

6.1.1 Gjennomsnittresultater og reliabilitetstabeller

På alle områder vil resultatene bli presentert på både sumskåre- og faktornivå, og det er foretatt faktoranalyser innenfor alle kartleggingsområdene. Reliabilitetsverdiene for hver av faktorene blir vist i egne tabeller, men det blir ikke gitt en vurdering av de enkelte faktoranalysene.

Slik framstilles reliabilitetsverdiene fra begge kartleggingsundersøkelsene innenfor de gitte variablene:

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm

Under hver variabel vil gjennomsnittresultatene på T1 og T2, innenfor de ulike områdene, bli framstilt i egne tabeller utformet på følgende måte:

	T1	T2	Effekt
Sumskåre	Gjennomsnitt	Gjennomsnitt	Endring i st.avvik
Faktor	Gjennomsnitt	Gjennomsnitt	Endring i st.avvik

Her sammenliknes gjennomsnittresultatene fra de to kartleggingstidspunktene der man tar hensyn til standardavviket. Derfor vil effekten bli et mål på endringen uttrykt i standardavvik. I alle tabeller over gjennomsnittsverdier vil den høyeste verdien være den mest positive. Videre vil endringen mellom T1 og T2 illustreres i en 500-poengsskala (forklaringen av 500 poengsskalaen kan leses i metodekapittelet, kapittel 4).

6.2 Resultater fra elevskjemaet

Det var variasjon mellom de ulike skolene i pilotprosjektet knyttet til om LP-modellen ble innført som et skoleomfattende prosjekt allerede ved oppstart eller om det først ble innført som et delprosjekt knyttet til et bestemt trinn eller avdeling, før det senere ble skoleomfattende. Høsten 2008 fikk alle elever, innenfor de delene av skolen som var involvert i utprøvingen av LP-modellen, et informasjonsskriv om LP-modellen med en forespørsel om å delta i kartleggingsundersøkelsen. De elevene som var under 16 år måtte få samtykke fra sine foreldre. Både i informasjonsskrivet og i samtykkeerklæringen presiseres det at deltakelse i undersøkelsen er frivillig, at alle data vil bli anonymisert og at det ikke vil få negative følger dersom man velger å ikke delta. Samme informasjon ble sendt ut da undersøkelsen skulle gjennomføres den andre gangen, høsten 2010. I denne undersøkelsen ble alle elever som var knyttet til avdelinger eller trinn som arbeidet etter LP-modellen skoleåret 2008/09 og skoleåret 2009/10 spurt om å delta.

Spørreundersøkelsen til elevene inneholder elevenes opplevelse av:

- Trivsel
- Atferd
 - undervisnings- og læringshemmende atferd
 - sosial isolasjon
 - utagering
 - alvorlige atferdsproblemer
 - passiv deltakelse
- Relasjoner
 - lærer–elev
 - elev–elev
- Undervisning
 - innhold og struktur
 - variasjon

Presentasjonen av resultatene fra elevskjemaet vil ta utgangspunkt i de ulike variablene presentert ovenfor.

6.2.1 Elevens trivsel og syn på skolen

De første spørsmålene elevene skal svare på i kartleggingsundersøkelsen handler om hva elevene synes om å gå på skolen. Elevene blir bedt om å tenke på hvordan de har hatt det på skolen den høsten kartleggingsundersøkelsen blir gjennomført. Dette variabelområdet knytter seg både til elevenes forhold og innstilling til skole og skolegang, samt hvordan de trives i skolen. Området kartlegges gjennom at elevene vurderer 8 spørsmål som dreier seg om hva elevene synes om undervisningen på skolen, skolens betydning og den sosiale trivselen. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre gjengitt.

Tabell 6.1: Reliabilitetsverdier elevenes trivsel og syn på skolen, elevvurdert.

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Elevenes trivsel og syn på skolen	.619	.635	8

Sumskårens reliabilitetsverdi betraktes som relativt lav og lite tilfredsstillende. Men den gir relativt god substansiell mening, og den er i samsvar med de temaene som blir lagt til grunn ved utformingen av måleinstrumentet. Med denne bakgrunnen betraktes likevel reliabilitetsverdiene for begge kartleggingsundersøkelsene som tilfredsstillende for denne evalueringen.

De 8 spørsmålene som er knyttet til området elevenes trivsel og syn på skolen, vurderes ut i fra en firedelt skala: 1 = NEI (Helt uenig), 2 = nei (litt uenig), 3 = ja (nesten enig), 4 = JA (helt enig). Det betyr at 4,00 vil være høyeste verdi.

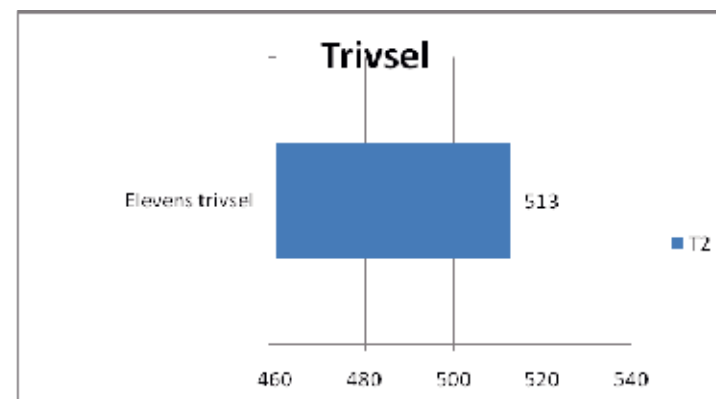
I tabellen under vises gjennomsnittresultatene for elevene i LPVGO ved begge kartleggingene.

Tabell 6.2: Gjennomsnittresultater på elevenes trivsel og syn på skolen, elevvurdert.

	T1	T2	Endring uttrykt i st.av
Elevenes trivsel og syn på skolen	3,15	3,20	0,13

Resultatene på området *trivsel* viser at elevene er relativt opptatt av at skolen er viktig både for å være sammen med andre ungdommer og for å få et faglig utbytte. De uttrykker videre at de liker seg relativt godt både faglig og sosialt på skolen.

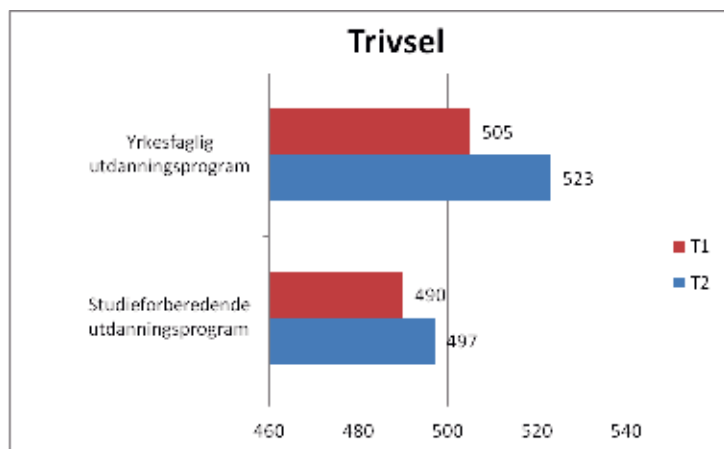
Neste figur illustrerer endringen mellom de to kartleggingsperiodene.



Figur 6.1: Oversikt over endringer innen elevenes trivsel og syn på skolen fra første til andre kartlegging.

Gjennomsnittet og standardavviket fra T1 er omgjort til 500 poeng, og ved T2 vurderer elevene sin egen trivsel og synet på skolen til 513 poeng, hvilket betyr et effektmål på 0,13. I følge Hatties (2009) effekttørrelser har ikke elevenes trivsel og syn på skolen gitt noen effekt i løpet av de to årene om man utelukkende ser på det nasjonale snittet.

Vi skal videre sammenlikne hvordan elevene fra studieforbereidende og elevene fra yrkesfaglig utdanningsprogram opplever sin trivsel og syn på skolen. Neste figur illustrerer forskjellene:



Figur 6.2: Oversikt over de to utdanningsprogrammernes vurdering av trivsel og syn på skolen, på begge målinger.

500 poeng er et mål på det nasjonale snittets skåre på T1. Figuren viser at det er elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram som trives best på skolen. Ved første kartlegging vurderer de seg 15 poeng bedre enn elevene på studieforbereidende utdanningsprogram, mens de ved andre kartlegging øker forskjellen ytterligere, til 26 poeng. Det betyr at det er en større positiv utvikling hos elevene ved yrkesfag enn hos elevene ved studieforbereidende mellom de to kartleggingsundersøkelsene.

6.2.2 Elevenes atferd i skolen

I kartleggingsundersøkelsen har elevene tatt stilling til 25 utsagn om hvor ofte de viser ulike typer atferd i skolen. På denne måten er det elevene selv som vurderer sin atferd. Faktoranalysen ga en femdelte faktorløsning av sumskåren.

Den første faktoren er satt sammen av 9 spørsmål og har fått betegnelsen *undervisnings- og læringshemmende atferd*. Dette er en atferd som kjenetegnes av å drømme seg bort og tenke på andre ting i timene, bli lett distraheret, komme for sent til timen og forstyrre andre elever i timene. *Sosial isolasjon* er 4 spørsmål som dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være lei seg eller deprimert og å være alene i friminuttene. *Utagerende atferd* er 3 spørsmål som handler om å bli fort sint på skolen, svare tilbake på lærerens irettesettelser og krangle med andre elever på skolen. *Alvorlige atferdsproblemer* er 4 spørsmål om norm og regelbrytende atferd der man med vilje ødelegger ting som tilhører skolen eller andre elever, truer eller plager medelever, stjeler ting som tilhører skolen eller medelever eller har kommet til skolen påvirket av alkohol eller narkotika. *Passiv deltakelse* er 5 spørsmål som omhandler egen deltakelse og arbeidsinnsats. Innenfor denne faktoren skal elevene ta stilling til om de følger med når læreren snakker, har med seg det de trenger til timen, gjør oppgaver ferdig til et gitt tidspunkt og sier fra til læreren om det er noe de ikke skjønner eller får til.

Neste tabell viser reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå.

Tabell 6.3: Reliabilitetsverdier problematferd.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Elevenes atferd i skolen	.879	.870	25
Faktor 1	Undervisnings og læringshemmende atferd	.830	.831	9
Faktor 2	Sosial isolasjon	.644	.626	4
Faktor 3	Utagerende atferd	.697	.668	3
Faktor 4	Alvorlige atferdsproblemer	.848	.843	4
Faktor 5	Passiv atferd	.755	.781	5

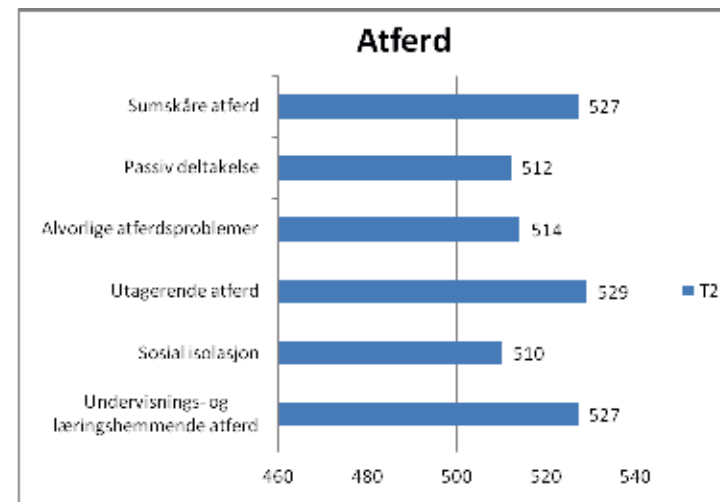
Reliabilitetsanalysen ga tilfredsstillende verdier på sumskåren og tre av faktorene. Sosial isolasjon og utagerende atferd som faktor fikk en noe lavere reliabilitet, men beholdes.

Innenfor området elevenes atferd i skolen har elevene tatt stilling til 26 utsagn ut fra en femdelst skala med svaralternativene: 5 = aldri (har aldri gjort det), 4 = sjelden (har gjort det en eller noen ganger i høst), 3 = av og til (har gjort det en eller noen ganger hver måned), 2 = ofte (har gjort det en eller flere ganger i uka) og 1 = svært ofte (har gjort det hver dag). Resultatene fremkommer i neste tabell.

Tabell 6.4: Gjennomsnittresultater innen elevvurdert atferd.

	T1	T2	Endring uttrykt i st.av
Sumskåre: Elevenes atferd i skolen	4,01	4,12	0,25
Undervisnings- og læringshemmende atferd	3,58	3,74	0,27
Sosial isolasjon	4,25	4,31	0,10
Utagerende atferd	3,96	4,18	0,31
Alvorlige atferdsproblemer	4,83	4,89	0,14
Passiv deltakelse	3,97	4,05	0,14

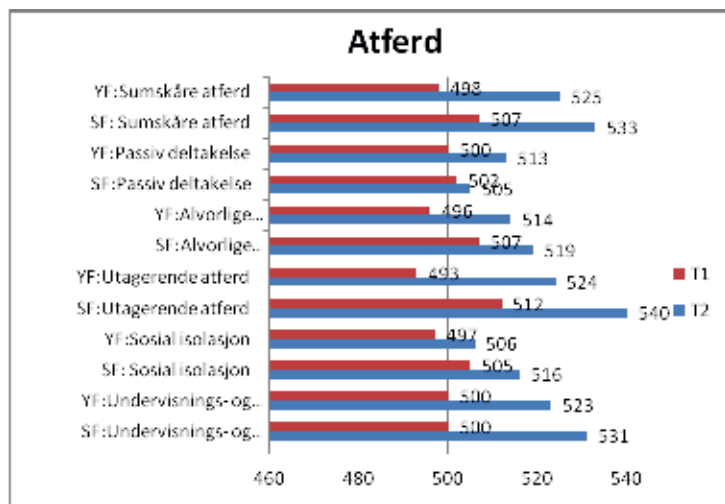
Gjennomsnittstallene viser at det generelt er relativt lite problematferd på begge kartleggingstidspunkter. Det ser ut til at elevene vurderer sin atferd i stor grad som hensiktsmessig. Endringen fra første til andre kartleggingsundersøkelse illustreres ved følgende figur:



Figur 6.3: Oversikt over endringer i elevenes vurdering av egen atferd mellom T1 og T2, nasjonalt.

De blå søylene illustrerer elevenes nasjonale gjennomsnittresultater ved den andre kartleggingsundersøkelsen. 500 poeng er gjennomsnittresultatet ved den første undersøkelsen. Figuren viser at det har vært tendens til positiv utvikling innenfor alle faktorene. Men det er innenfor undervisnings- og læringshemmende atferd (0,27) og utagering (0,31) at effekten har vært størst. Det tyder på at elevene høsten 2010 opplever at de i noe mindre grad viser tegn til bråk og uro i klassen, som å forstyrre medelever, komme for sent til timen, ikke følge med når læreren snakker osv. De opplever også at de utøver mindre utagerende atferd, som å bli fort sint, svare læreren tilbake ved irettesettelser og krancling med andre elever. Dette er gjennomsnittresultatene for alle de 6 skolene.

Vi skal videre se om det er noen forskjeller i hvordan elever på studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram vurderer sin atferd. Neste figur presenterer resultatene etter utdanningsprogram:



Figur 6.4: Oversikt over endringer av elevenes atferd mellom T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Figuren viser først resultatene for sumskåren atferd innenfor begge utdanningsprogram. I sumskåren har man slått sammen alle de 25 spørsmålene i ett. Resultatet her viser at det er en tendens til at elevene ved studieforbereende utdanningsprogram vurderer sin atferd noe bedre enn elevene på yrkesfag. Men forskjellene er nesten ubetydelige i følge Hattie (2009). Begge utdanningsprogrammene har hatt en liten effekt i løpet av de to årene på 0,26 og 0,27.

Om vi går ned på faktornivå, så representerer alle de røde søylene resultatene fra T1, mens de blå søylene illustrerer resultatene fra T2. Ved første kartlegging er tendensen at elevene ved yrkesfaglig utdanningsprogram vurderer sin egen atferd noe under elevene ved studieforbereende, bortsett fra ved undervisnings- og læringshemmende atferd, der de skårer likt. Ved T2 ses den samme tendensen, bortsett fra ved passiv deltakelse, der elevene ved yrkesfaglig utdanningsprogram vurderer sin atferd noe bedre. Den største forskjellen mellom yrkesfag og studieforbereende på faktornivå er på resultatene ved andre kartlegging der elevene ved studieforbereende utdanningsprogram vurderer sin atferd 0,16 bedre enn de yrkesfaglige elevene.

Når det gjelder utviklingen mellom de to kartleggingene, så er også denne positiv ved begge utdanningsprogrammer. Innenfor undervisnings- og læringshemmende atferd opplever både de yrkesfaglige elevene (0,23) og de studieforbereende elevene (0,31) at de utøver en noe bedre atferd. Det samme finner vi innenfor utagerende atferd (0,28 og 0,31).

6.2.3 Relasjon mellom lærer og elev

Kartleggingsundersøkelsen har et område knyttet til relasjoner mellom lærer og elev. Dette området er vurdert både av elever og lærere, men hvordan lærerne vurderer denne relasjonen vil vi komme tilbake til under overskriften «Skolens miljø».

I elevskjemaet er det 13 utsagn som elevene skal ta stilling til. I videregående opplæring vil det ikke være naturlig å be elevene kun vurdere sin kontaktlærer, derfor bes de om å vurdere utsagnene ut i fra hva som passer best for de fleste av elevens lærere. Ut fra faktoranalyser av datamaterialet er det kun valgt å fremstille resultatene på sumskårenivå, spørsmål 1–13. Det indikerer at disse utsagnene samlet gir et godt uttrykk for hvordan elevene opplever sitt forhold til sine lærere. Tabellen nedenfor viser til reliabilitetsverdiene.

Tabell 6.5: Reliabilitetsanalyse av elevvurdert relasjon mellom lærer og elev.

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Relasjon mellom lærer og elev	.801	.805	13

Reliabilitetsverdiene betraktes som tilfredsstillende.

Elevene har vurdert sitt forhold til sine lærere ved hjelp av en fire-delt skala: 4 = helt enig, 3 = litt enig, 2 = litt uenig, 1 = helt uenig.

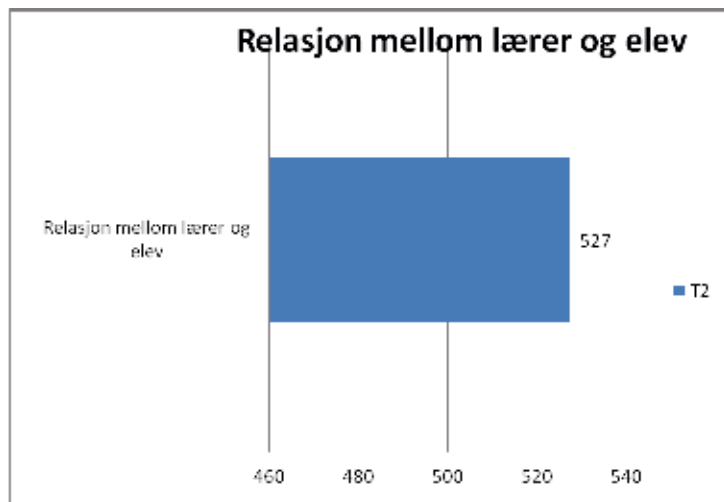
Neste tabell viser gjennomsnittresultatene ved de to kartleggingene.

Tabell 6.6: Gjennomsnittresultater på relasjon mellom lærer og elev, elevvurdert.

	T1	T2	Endring uttrykt i st.av
Relasjon mellom lærer og elev	2,85	2,98	0,27

Gjennomsnittresultatene tyder på at elevene har et greit forhold til lærerne sine. De vurderer sin kontakt med lærerne som forholdsvis god og at lærerne til en viss grad har tid til å snakke med dem. Videre opplever de at lærerne er relativt rettferdige, gjør små forskjeller mellom gutter og jenter, og i liten grad behandler noen elever bedre enn andre.

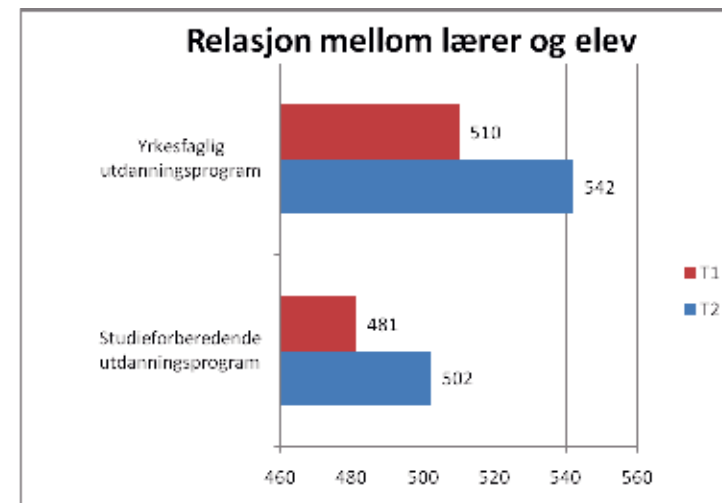
Utviklingen mellom første og andre kartlegging illustreres gjennom neste figur.



Figur 6.5: Oversikt over endringer i elevenes vurdering av sine relasjoner til lærerne mellom T1 og T2, nasjonalt.

Figuren illustrerer at elevene skoleåret 2010/11 opplever en noe bedre relasjon til sine lærere, enn det elevene skoleåret 2008/09 gjorde. Effektstørrelsen på 0,27 viser at det har vært en liten effekt på dette området (Hattie 2009).

Vi skal videre se hvordan elevene ved studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram vurderer sitt forhold til sine lærere.



Figur 6.6: Oversikt over endringer av relasjoner mellom lærer og elev mellom T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Ut i fra figuren ser det ut til at elevene ved yrkesfaglig utdanningsprogram vurderer sitt forhold til sine lærere som bedre enn elevene ved studieforbereende utdanningsprogram. Ved første kartlegging er resultatene ved studieforbereende utdanningsprogram 29 poeng under resultatene ved yrkesfaglig. Forskjellen øker ytterligere ved andre kartlegging der forskjellen er på 40 poeng. Det betyr at elevene ved yrkesfaglig utdanningsprogram har opplevd en bedre effekt (0,32) på denne variabelen enn det elevene ved studieforbereende utdanningsprogram (0,21) har gjort.

6.2.4 Relasjoner mellom elevene

Et annet viktig område i læringsmiljøet for elevenes faglige og sosiale læring, er vennskap til jevnaldrene. Det å ha en venn oppleves som svært viktig for elevene. Fravær av venner kan bli en voldsom belastning og dermed føre til sosial isolasjon eller mobbing, som igjen kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling i negativ retning (Nordahl 2005).

I LP-undersøkelsen har elevene tatt stilling til 16 ulike utsagn om hvordan de har det sammen med basisgruppen/klassen. Innenfor dette området er det to faktorer, hvorav det ene handler om elevenes opplevelse av sitt arbeidsmiljø og det andre om deres opplevelse av det sosiale miljøet i klassen. Innenfor faktoren *arbeidsmiljø*, handler spørsmålene om det er lett å sette sammen grupper som skal samarbeide i klassen, om man blir godtatt dersom man ikke er like flink som de andre, om medelever hjelper hverandre, om eleven er godt likt i klassen osv. Mens innenfor faktoren *sosialt miljø* er spørsmålene knyttet til om det er grupper eller klikker i klassen som ikke går så godt sammen, om elevene i klassen er interessert i å bli kjent med hverandre og bryr seg om hvordan de andre har det.

Nedenfor er reliabilitetsverdiene gjengitt.

Tabell 6.7: Reliabilitetsverdier relasjoner mellom elever på skolen, elevvurdert.

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre relasjon mellom elever	.845	.835	16
Elevenes arbeidsmiljø	.857	.852	9
Elevenes sosiale miljø	.678	.680	7

Det er en firedelt skala på svarverdiene: 4 = helt enig, 3 = litt enig, 2 = litt uenig, 1 = helt uenig.

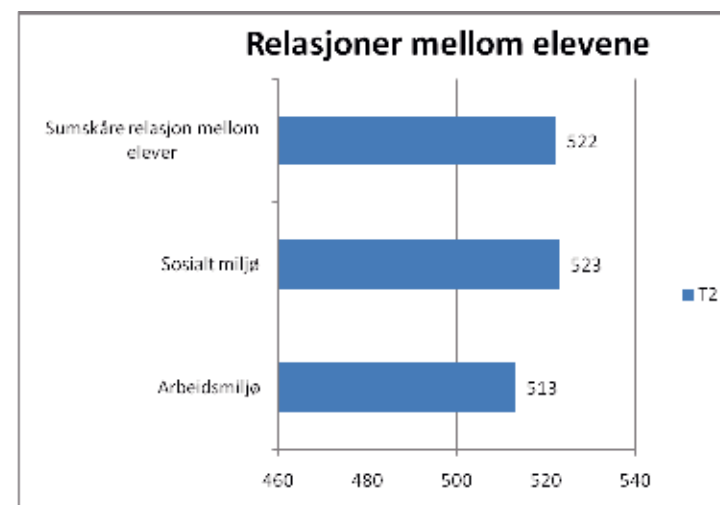
Neste tabell viser gjennomsnittresultatene på variabelen relasjoner mellom elevene.

Tabell 6.8: Gjennomsnittresultater for relasjoner mellom elevene, elevvurdert.

	T1	T2	Endring uttrykt i st.av
Sumskåre relasjon mellom elever	3,05	3,15	0,22
Arbeidsmiljø	3,25	3,32	0,13
Sosialt miljø	2,79	2,91	0,23

Gjennomsnittresultatene tyder på at elevene opplever et relativt godt klassemiljø i de seks videregående skolene. Det kan se ut til at de opplever at arbeidsmiljøet er noe bedre enn det sosiale miljøet. Det betyr at det faglige samarbeidet er ganske bra og at elevene føler at de kjenner hverandre godt i klassen, men siden gjennomsnittresultatet på det sosiale miljøet er noe lavere kan det tyde på at noen elever opplever at det er elever i klassen de kommer dårlig overens med og at det kan være vanskelig å få innpass i alle klikker og grupperinger for enkelte.

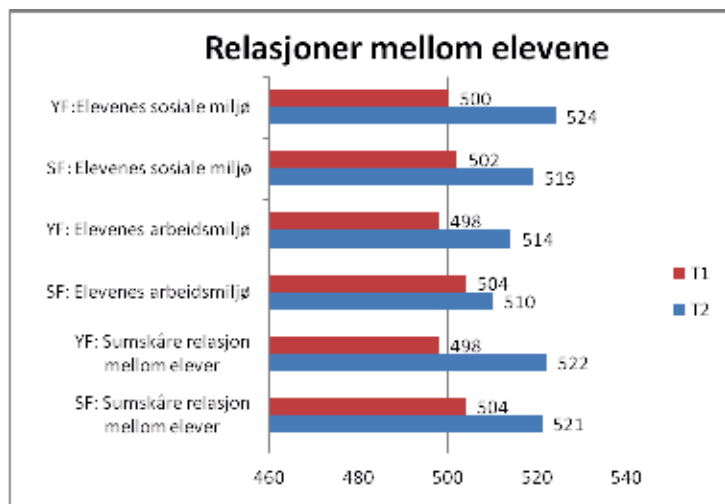
Endringen mellom de to kartleggingstidspunktene illustreres i neste figur.



Figur 6.7: Oversikt over endringer i elevenes vurdering av sine relasjoner medelever mellom T1 og T2, nasjonalt.

Sumskåren som innebefatter alle de 16 spørsmålene tilsier at elevene har opplevd en effekt på 0,22, innenfor variabelen relasjon mellom elevene fra 2008 til 2010. Om vi går ned på faktornivå, illustrerer figuren at det er innenfor det sosiale miljøet man finner effekten (0,23), i følge Hatties (2009) effektstørrelser. Men gjennomsnittresultatene for faktoren arbeidsmiljø var i utgangspunktet en del høyere enn faktoren sosialt miljø, derfor kan det være vanskeligere å oppnå bedre resultater på områder som allerede kan betraktes som gode. Kanskje kan det likevel tyde på en positiv effekt også på dette området.

Neste figur illustrerer hvordan elevene på studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram vurderer sine relasjoner til medelever.



Figur 6.8: Oversikt over endringer av relasjoner mellom lærer og elev mellom T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Resultatene fra første kartleggingsundersøkelse, illustrert av de røde søylene, viser at det er små forskjeller på resultatene mellom de to utdanningsprogrammene. Kanskje kan man antyde en tendens til at elevene på studieforbereende vurderer sin relasjon til medelevene noe bedre. Resultatene fra andre kartleggingsundersøkelse viser også til små

forskjeller mellom de to utdanningsprogrammene, men her kan det se ut til at det er en tendens til at det er elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram som vurderer sin relasjon til medelever som best.

Om vi ser på endringen mellom de to kartleggingstidspunktene viser effektstørrelsene at elevene ved yrkesfaglig utdanningsprogram vurderer en positiv effekt på to områder på over 0,20. Både innenfor sumskåren (0,24) og elevenes sosiale miljø (0,24) opplever elevene på yrkesfag høsten 2010 at de har en noe bedre relasjon til sine medelever enn det elevene høsten 2008 opplevde. Videre ser det ikke ut til at elevene ved studieforbereende utdanningsprogram har opplevd samme effekt, med effektstørrelser på 0,19, 0,17 og 0,16. Men effektstørrelsene ligger tett opp til 0,20, og må betraktes som en mulig effekt.

6.2.5 Undervisning

Variabelen undervisning har blitt kartlagt både gjennom elevvurderinger og lærervurderinger. Lærervurderingene vil bli nærmere presentert under resultater fra lærerskjemaet. Faktoranalysen av de 14 spørsmålene på elevskjemaet ga to faktorer, *innhold* og *struktur* og *variasjon*. Faktoren *innhold* og *struktur* er todelt. Den omhandler spørsmål som er knyttet til innholdet i undervisningen. Eksempelvis om læreren snakker om ting i timene som elevene er interessert i eller gjør i fritiden sin, snakker om aktuelle hendelser fra media og om elevene får ulike arbeidsoppgaver, slik at ikke alle driver med det samme i timene. Mens spørsmålene som omhandler struktur er knyttet til om læreren og elevene kommer tidnok til timen og om læreren kan starte undervisningen med en gang timen begynner uten å måtte bruke mye tid på å få ro og orden i klassen. Faktoren *variasjon* handler om hvilke arbeidsmetoder læreren legger opp til, som samarbeidsoppgaver, muntlig aktivitet, fellesundervisning. Det er også spørsmål knyttet til om elevene opplever at de får ros og oppmuntring fra læreren og om de spør læreren om det er noe de ikke forstår i undervisningen. Verdiskalaen i dette spørreskjemaet er femdelte. Vi kan derfor forstå høye verdier innenfor faktoren *variasjon* som en indikasjon

på en variert, elevsentrert og elevaktiverende undervisning. Mens lave verdier indikerer en lite elevsentrert undervisningsform preget av formidling og lærerstyring.

Faktorløsningene har både metodologisk og substansiell støtte, og gir dermed hensiktsmessige underbegreper relatert til området undervisning. Reliabilitetsverdiene gjengis i neste tabell.

Tabell 6.9: Reliabilitetsanalyse av variabelen undervisning.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre undervisning		.848	.758	14
Faktor 1	Innhold og struktur i undervisningen	.617	.602	7
Faktor 2	Variasjon	.817	.800	7

Reliabilitetsverdiene på faktor 1 og T2 på sumskåren kan i liten grad betraktes som tilfredsstillende, men de er i samsvar med reliabilitetsverdier i andre undersøkelser om undervisning (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2005). Undervisning er en svært komplisert virksomhet som det er vanskelig å måle empirisk. Likevel beholdes faktorene fordi de gir substansiell god mening, og dekker vesentlige forhold tilknyttet denne evalueringen. De resterende faktorene har en reliabilitetsverdi på over .800, noe som kan betraktes som ganske tilfredsstillende.

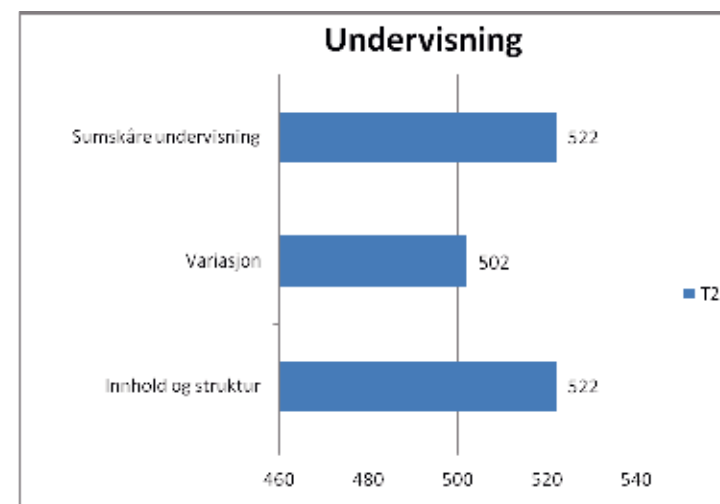
I elevvurderinger av undervisning er det fem svaralternativer: 5 = Ja, alltid, 4 = Ofte, 3 = Av og til, 2 = Sjelden, 1 = Nei, aldri. Elevene har vurdert hvert enkelt utsagn ut fra hvordan de mener undervisningen vanligvis er. Tabellen under viser gjennomsnittresultatene på nasjonalt nivå.

Tabell 6.10: Gjennomsnittresultater undervisning, elevvurdert.

	T1	T2	Effekt uttrykt i st.av
Sumskåre undervisning	3,45	3,56	0,22
Innhold og struktur i undervisningen	3,29	3,40	0,22
Variasjon	3,62	3,63	0,02

Ut fra tallene i tabellen kan vi lese at elevene uttrykker at det er relativt god struktur på undervisningen. De opplever ofte/av og til at både lærer og elever kommer tidsnok til timen, og at lærerne innimellom snakker om ting som elevene selv er opptatt av. Videre kan det se ut til at de opplever at lærerne av og til relaterer undervisningens innhold til det elevene er interessert i. Mens timene generelt ser ut til å være preget av ulike arbeidsmetoder.

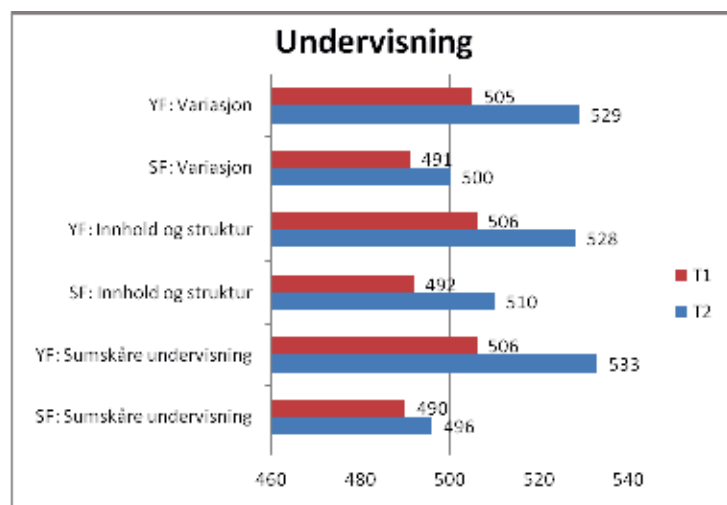
Når det gjelder endringer mellom første og andre kartleggingsundersøkelse, illustreres de i neste figur.



Figur 6.9: Oversikt over endringer i elevenes vurdering av sin undervisning mellom T1 og T2, nasjonalt.

Sumskåren undervisning viser til at elevene har opplevd en liten positiv effekt mellom første og andre kartleggingsperiode, og dette innenfor faktoren innhold og struktur. Det indikerer at både elever og lærere har blitt noe flinkere til å komme raskere i gang med undervisningen til hver time. Innenfor faktoren variasjon, opplever ikke elevene noen endring. Hva som er mest positivt, mye eller lite variasjon i undervisningen, er noe problematisk å bestemme. Det kan se ut til at både for mye og for lite variasjon i bruk av arbeidsmåter er uheldig for elevenes motivasjon og atferd på skolen (Nordahl, Kostøl og Mausethagen 2009). Det vil si at en moderat variasjon kan være det beste for elevene, og dermed kan det være positivt at ikke resultater har endret seg på denne faktoren.

Neste figur illustrerer hvordan elevene på yrkesfaglig og studieforbere-
dende utdanningsprogram vurderer undervisningen til lærerne sine.



Figur 6.10: Oversikt over endringer innenfor undervisning T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Om vi først ser på sumskåren, viser figuren at elevene på yrkesfag tenderer til å vurderer sin undervisning noe bedre enn elevene ved studieforbere-
dende utdanningsprogram, ved første kartlegging (0,16). Forskjellen mellom elevenes vurdering på de to utdanningsprogrammene øker ved

andre kartlegging (0,37), der resultatet for studieforbere-
dende er 496, mens resultatet for yrkesfaglig utdanningsprogram er 533. Nå er det store forskjeller mellom disse utdanningsprogrammene når det gjelder organi-
sering av undervisningen. Det er kanskje ikke overraskende at elevene ved yrkesfag opplever en større variasjon i sin undervisning enn elev-
ene ved studieforbere-
dende. Likevel opplever elevene ytterligere en mer
varierte skolehverdag på yrkesfag høsten 2010, enn det elevene på samme
program gjorde høsten 2008. Forskjellen er på 24 poeng, som tilsvarer en
effektstørrelse på 0,24. Blant elevene på studieforbere-
dende er forskjellen
mellom de to kartleggingsperiodene på 18 poeng.

På faktoren *innhold og struktur* ser det ut til å være en tendens til at elev-
ene på yrkesfaglig utdanningsprogram opplever en bedre struktur og et
mer tilpasset innhold i undervisningen, enn det elevene på studieforbere-
dende gjør. Forskjellen mellom de to studieprogrammene er 14 poeng
ved første kartlegging og 18 poeng ved andre kartlegging. I følge Hatties
(2009) effektstørrelser har resultatene på yrkesfag hatt en liten positiv
endring (0,22), av betydning, mens resultatene for studieforbere-
dende ligger tett oppunder (0,18).

6.3 Resultater fra kontaktlærerskjemaet

I kontaktlærerskjemaet bes alle kontaktlærerne vurdere sin opplevelse av
den enkelte elev som har valgt å delta i kartleggingsundersøkelsen, ut i
fra ulike områder. Variablene på kontaktlærerskjemaet er:

- Elevens sosiale kompetanse (sosiale ferdigheter)
 - tilpasning til skolens normer
 - selvkontroll
 - selvhevdelse
 - empati og rettferdighet
- Elevens motivasjon og arbeidsinnsats
- Skolefaglige prestasjoner
- Fravær fra skolen

Presentasjonen av resultatene fra kontaktlærerskjemaet vil ta utgangspunkt i variablene ovenfor.

6.3.1 Sosial kompetanse

Vurderingen av den enkelte elevs sosiale kompetanse er foretatt av elevens kontaktlærer. Kontaktlærerne har svart på spørsmål knyttet til den enkelte elev om hvordan de handler og opptrer i ulike sosiale situasjoner. Denne kompetansen betraktes som en individvariabel som kan gi uttrykk for om lærerne mener det har skjedd en utvikling i elevenes sosiale handlinger på skolen.

Den første faktoren *tilpasning til skolens regler* dreier seg om hvor vidt elevene fullfører oppgaver i tide, om de rydder etter seg, holder orden, følger instruksjoner og lignende. *Selvkontroll og empati* omhandler blant annet hvordan elevene reagerer på press fra andre, hvordan de kontrollerer sinnet sitt, om de oppfører seg høflig og passende i ulike situasjoner. Faktoren handler også om elevene viser medfølelse for andre når de har problemer og om de er tolerante overfor mennesker som er i minoritet (flerkulturelle, homoseksuelle, funksjonshemmede). *Selvhevdelse* er knyttet til hvordan elevene forholder seg til andre, om de tar sosiale initiativ, kan ta i mot ros og lignende. *Rettferdighet og tilknytning* er knyttet til å gi uttrykk for urettferdig behandling og om eleven ber om hjelp dersom han eller hun har enten faglige eller sosiale problemer.

Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå gjengitt.

Tabell 6.11: Reliabilitetsanalyser sosial kompetanse.

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre Elevenes sosiale kompetanse	.945	.958	24
Faktor 1 Tilpasning	.909	.931	8
Faktor 2 Selvkontroll og empati	.888	.911	8
Faktor 3 Selvhevdelse	.840	.893	5
Faktor 4 Rettferdighet og tilknytning	.732	.789	3

Reliabilitetsverdiene er tilfredsstillende på begge kartleggingstidspunktene, bortsett fra faktor 4, som er noe lavere.

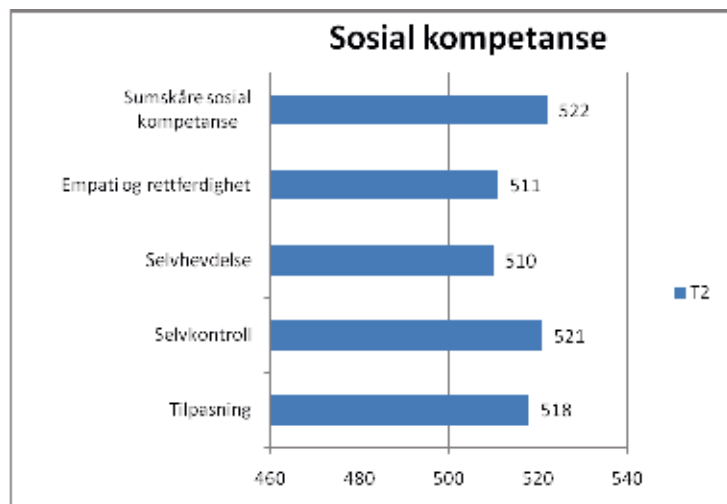
Alle elever er vurdert av sin kontaktlærer ut i fra en firedelt skala der 1 = Aldri/sjelden, 2 = av og til, 3 = ofte, 4 = svært ofte.

Nedenfor er gjennomsnittresultatene fra T1 til T2.

Tabell 6.12: Gjennomsnittresultater sosial kompetanse, vurdert av kontaktlærer.

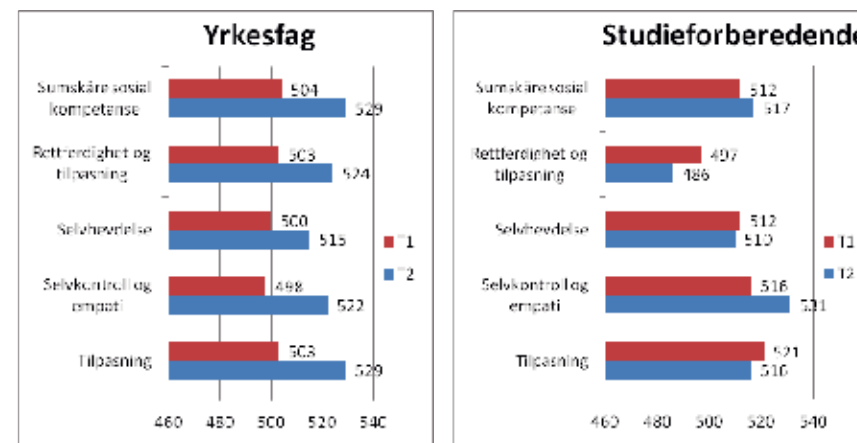
	T1	T2	Endring uttrykt i st.av
Sumskåre: Sosial kompetanse	2,85	2,97	0,22
Tilpasning	2,83	2,95	0,18
Selvkontroll og empati	2,90	3,02	0,21
Selvhevdelse	3,00	3,06	0,10
Rettferdighet og tilknytning	2,56	2,64	0,11

Gjennomsnittsverdiene tilsier at kontaktlærerne opplever at elevene er relativt flinke til å holde orden i sakene sine og levere arbeider når de skal. Videre gir de uttrykk for at de fleste av elevene oppfører seg høflig og passende i mange situasjoner, at de er forholdsvis tolerante, og at de som oftest har en eller flere positive vennsrelasjoner på skolen. Rettferdighet og tilknytning er den faktoren med lavest skåre innenfor variabelen sosial kompetanse. Resultatet kan tyde på at kontaktlærerne opplever at elevene bare noen ganger ber om hjelp, enten det er av faglig eller sosial art, eller sier i fra dersom de føler seg urettferdig behandlet.



Figur 6.11: Oversikt over endringer i kontaktlærers vurdering av elevenes sosiale kompetanse mellom T1 og T2, nasjonalt.

Figuren illustrerer at lærerne vurderer elevenes sosiale kompetanse samlet i 2010, noe høyere enn for elevene 2008. Det kan se ut til at de opplever størst utvikling innenfor faktorene selvkontroll og empati og tilpasning, noe som indikerer økt opplevelse av at elevene i noe større grad leverer oppgaver til rett tid, at de i noe større grad tar i mot instruksjoner og oppfører seg noe mer passende. Om vi skiller mellom læreres opplevelse av elevene på yrkesfaglig og studieforbereende utdanningsprogram, vil figuren se slik ut:



Figur 6.12: Oversikt over endringer innenfor sosial kompetanse T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Resultatene viser til at kontaktlærerne knyttet til yrkesfaglig utdanningsprogram opplever sine elever omtrent som gjennomsnittet ved første kartleggingsundersøkelse, innenfor samtlige faktorer i sosial kompetanse. Fire av de fem områdene viser til effektstørrelser over 0,20.

Kontaktlærerne på studieforbereende utdanningsprogram opplever noe mer variasjon mellom faktorene. På 3 av 4 faktorer er det en tendens til at kontaktlærerne vurderer den sosiale kompetansen hos elevene på studieforbereende bedre enn elevene på yrkesfag, ved første kartlegging. Men det er ingen av de fem områdene som oppnår en effektstørrelse over 0,20.

6.3.2 Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

Det er kontaktlærerne som vurderer den enkelte elevs motivasjon og arbeidsinnsats gjennom 4 spørsmål. Spørsmålene er knyttet til den enkelte elevs motivasjon for å lykkes på skolen, elevens evnenivå sammenliknet med resten av klassen, arbeidsinnsats og interesse for å lære i timene. Svaralternativene er 5 = svært høy, 4 = høy, 3 = middels, 2 = lav, 1 = svært lav.

Tabell 6.13: Reliabilitetsverdier elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, vurdert av kontaktlærer.

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats	.929	.937	4

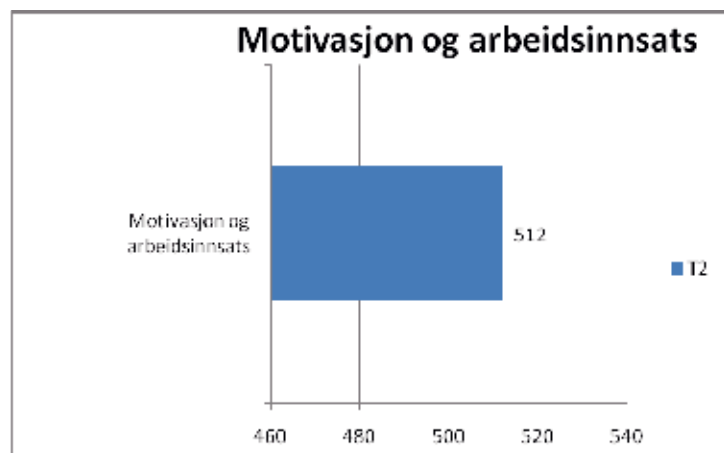
Reliabilitetsverdiene anses som svært tilfredsstillende.

Neste tabell viser gjennomsnittsverdiene for dette området.

Tabell 6.14: Gjennomsnittresultater elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, lærervurdert.

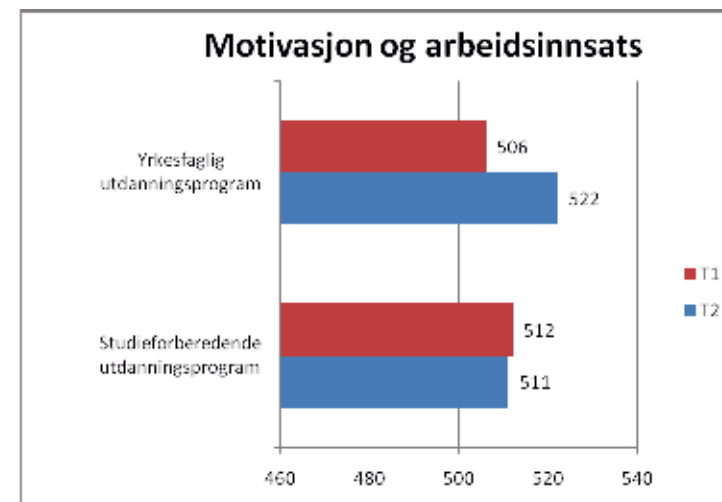
	T1	T2	Endring uttrykt i st.av
Sumskåre: Motivasjon og arbeidsinnsats	3,50	3,60	0,12

Kontaktlærerne ser ut til å vurdere elevenes generelle motivasjon og arbeidsinnsats til å være av middels art. Endringen mellom første og andre kartlegging presenteres i neste figur.



Figur 6.13: Oversikt over endringer i kontaktlærers vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats mellom T1 og T2, nasjonalt.

Det ser ikke ut til at lærerne på generelt grunnlag opplever så store forandringer i elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Vi skal derfor se om det er noen større endringer å spore desom vi skiller mellom lærere som underviser mest på yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogram.



Figur 6.14: Oversikt kontaktlærers vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, etter utdanningsprogram

Resultatene etter utdanningsprogram viser til at det ikke er så store forskjeller mellom studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram, innenfor motivasjon og arbeidsinnsats, på noen av kartleggingstidspunktene. Likevel kan det se ut som om kontaktlærere ved yrkesfaglig studieprogram opplever en tendens til at elevene viser litt større interesse i undervisningen og har en noe større arbeidsinnsats ved T2 enn T1, enn kontaktlærerne ved studieforberedende opplever.

6.4 Resultater fra lærerskjemaet

Høsten 2008 ble alle lærerne som var involvert i utprøvingen av LP-modellen spurt om å delta i kartleggingsundersøkelsen. Den samme forespørselen ble sendt ut høsten 2010 til de lærerne som deltok i utprøvingen skoleårene 2008/09 og 2009/10. Deltakelsen er frivillig, og det vil ikke få noen konsekvenser for læreren dersom han eller hun velger å ikke delta, eller å trekke seg underveis. I spørreskjemaet for lærerne skal de besvare spørsmål innenfor følgende områder:

- Skolens miljø
 - Egen trivsel og kompetanse
 - Samarbeid med andre
 - Relasjoner til elevene
 - Det fysiske miljøet
- Egen undervisning
 - Ro og orden
 - Ros og tilpasning
- Elevens motivasjon og arbeidsinnsats
- Atferdsproblematikk
 - Lærerens opplevelse av atferdsproblemer
 - Lærerens kompetanse om og arbeid med atferdsproblematikk

Presentasjonen av resultatene fra spørreskjemaet til lærerne vil ta utgangspunkt i variablene ovenfor. Innenfor hver variabel blir først reliabilitetsverdiene for sumskåren og eventuelle faktorer presentert, før gjennomsnittstallene for både T1 og T2 vises i egen tabell. Videre vil endringer både på nasjonalt nivå og sammenlikning av utdanningsprogrammernes resultater presenteres i 500-poengsskalaer. Siden LP-modellen primært retter seg mot lærernes praksis, vil det innenfor lærerskjemaet være ekstra interessant å se nærmere på hver enkelt faktor innenfor de ulike områdene.

6.4.1 Skolens miljø

I lærerskjemaet skal lærerne vurdere 18 utsagn innenfor området skolens miljø. Faktoranalysen av disse spørsmålene ga fire faktorer. Dette er i samsvar med tidligere bruk av måleinstrumentet (Nordahl 2000, Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Søby 2011). Den første faktoren er knyttet til *lærernes trivsel og kompetanse*, og består av 5 spørsmål om hvordan lærerne viser engasjement, utvikler seg som lærere i skolen og hvilken tillit de har til egen kompetanse i undervisningen. *Samarbeid mellom lærere* fremstår som neste faktor med 6 spørsmål innenfor samarbeid og forpliktelse mellom lærerne i skolen. Den tredje faktoren, *relasjon mellom lærer og elev*, inneholder 5 spørsmål om lærernes syn på elevene og deres relasjon til dem. To spørsmål er knyttet til den siste faktoren, *fysisk miljø*, og handler om skolens estetiske utseende og vedlikehold. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå gjengitt.

Tabell 6.15: Reliabilitetsverdier skolekultur.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre	Miljø i skolen	.863	.866	18
Faktor 1	Lærerens trivsel og kompetanse	.713	.762	5
Faktor 2	Samarbeid mellom lærerne	.847	.813	6
Faktor 3	Relasjon mellom lærer og elev	.701	.721	5
Faktor 4	Fysisk miljø	.731	.775	2

Sumskåren på miljø i skolen betraktes å ha en tilfredsstillende Chronbach alpha verdi. Men denne inneholder mange spørsmål, noe som gjør det lettere å oppnå høye alphaverdier. De øvrige reliabilitetsverdiene er i hovedsak å betrakte som tilfredsstillende på begge målinger.

Innenfor området miljø i skolen har lærerne vurdert utsagnene ut i fra en firedelt skala: 1 = passer ikke så bra, 2 = passer nokså bra, 3 = passer bra, 4 = passer meget bra. Lærerne har vurdert hvert utsagn ut fra hvordan de passer for seg og sin skole. Høye verdier vil indikere et positivt skolemiljø i form av å være støttende, utviklende og samarbeidsorientert, i

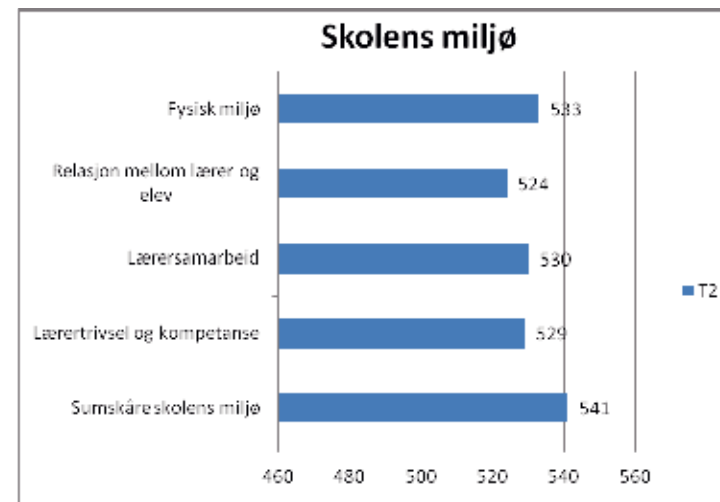
tillegg til at lærerne er oppmerksomme på elevenes behov. Et lite positivt miljø, med lave verdier, vil motsatt uttrykke et mer privatiserende og lite enhetlig lærerkollegie der enhver lærer er seg selv nok.

De nasjonale gjennomsnittresultatene for området miljø i skolen presenteres i tabellen under.

Tabell 6.16: Gjennomsnittresultater for lærernes vurdering av området skolekultur, nasjonalt.

	T1	T2	Effekt uttrykt i st.av
Sumskåre: Miljø i skolen	2,54	2,72	0,41
Lærers trivsel og kompetanse	2,86	3,00	0,29
Samarbeid mellom lærerne	2,49	2,67	0,30
Relasjon mellom lærer og elev	2,37	2,50	0,24
Fysisk miljø	2,38	2,66	0,30

Ved begge kartleggingsundersøkelsene kan skolekulturen sies å bære preg av at lærerne er relativt tilfredse med miljøet i skolen. Det er faktoren lærers trivsel og kompetanse som har fått den høyeste gjennomsnittsverdien på begge kartleggingstidspunktene, mens relasjon mellom lærer og elev ligger lavest. Det tyder på at den gjennomsnittlige lærer innenfor faktoren trivsel og kompetanse har vurdert utsagnene til å passe mer bra enn nokså bra, mens svarene har vært omvendt, knyttet til faktoren relasjon mellom lærer og elev. Illustrasjon av endring innenfor de ulike faktorene mellom de to kartleggingstidspunktene fremkommer i figuren under.



Figur 6.15: Oversikt over endringer i lærernes vurdering av miljøet i skolen mellom T1 og T2, nasjonalt.

Innenfor alle de fire faktorene ser det ut til at lærerne i gjennomsnitt har opplevd en effektstørrelse over 0,20 på nasjonalt nivå. Tilsvarende positive effektstørrelser på samtlige faktorer har ikke vært oppnådd i de to siste evalueringene av LP-modellen i grunnskolen. Området miljø i skolen har tidligere blitt evaluert i andre LP-prosjekter og det vil derfor være interessant å sammenlikne resultatene med to av disse. LP2 hadde sin prosjektperiode fra 2007–2009, mens LP3 hadde fra 2008–2010. Begge prosjektene er evaluert (Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Søby 2011). Tabellen under viser disse resultatene på området miljø i skolen for LP2 og LP3 i grunnskolen.

Tabell 6.17: Gjennomsnittresultater for lærernes vurdering i LP2 og LP3 av området skolekultur, nasjonalt.

	LP2 T1	LP2 T2	Effekt	LP3 T1	LP3 T2	Effekt
Sumskåre: Miljø i skolen	2,56	2,68	0,29	2,61	2,68	0,16
Lærers trivsel og kompetanse	2,87	3,02	0,33	2,98	3,04	0,13
Samarbeid mellom lærerne	2,61	2,69	0,14	2,55	2,60	0,09
Relasjon mellom lærer og elev	2,39	2,60	0,40	2,48	2,57	0,17
Fysisk miljø	2,03	2,07	0,05	2,20	2,29	0,10

Resultatene viser at lærerne opplevde en større effekt i snitt på LP2 enn det lærerne i LP3 gjorde. I evalueringen av LP2 viser tabellen til en effektstørrelse på over 0,20 på to faktorer, samt sumskåren fra T1 til T2, mens gjennomsnittet av lærerne i LP3 ikke opplevde noen effekt, jf Hatties (2009) effektstørrelser. I denne evalueringen kunne man kun spore positive tendenser. Det kan tyde på at lærerne i pilotprosjektet har bedre effektstørrelser å vise til, enn det lærerne i grunnskolen har. Men det er samtidig viktig å ta utgangspunktet med i betraktning.

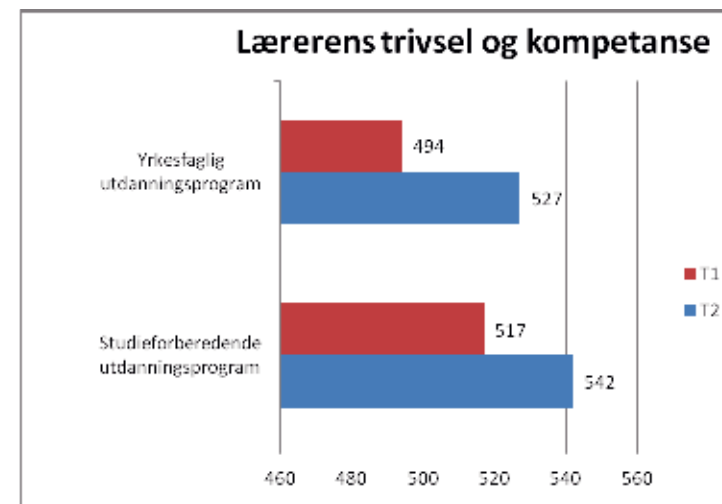
Om vi sammenlikner gjennomsnittresultatene i de to tabellene, er det en tendens til at grunnskolene har en høyere gjennomsnittsverdi på T1 enn det videregående har. Det området som skiller seg mest ut er faktoren *samarbeid mellom lærerne* der LPVGO har en gjennomsnittsverdi på 2,49, mens LP3 har 2,55 og LP2 2,61. Dette er kanskje ikke så underlig siden teamsamarbeid er en vanligere arbeidsform i grunnskolen, enn i videregående skole. Men det interessante er at effektstørrelsen på denne faktoren i LPVGO er på 0,30, mens den på LP2 er 0,14 og i LP3 0,09. Det betyr at gjennomsnittresultatet på T2 er bedre for LPVGO enn LP3 og omtrent som LP2.

Det fysiske miljøet ser ut til å være bedre på de videregående skolene enn det er på barne- og ungdomsskolene.

Vi skal nå se nærmere på de ulike faktorene innenfor området skolens miljø.

Lærers trivsel og kompetanse

Den første faktoren i variabelen miljø i skolen er lærers trivsel og kompetanse. Figuren under viser hvordan lærere som underviser mest på yrkesfaglig og lærere som underviser mest på studieforberedende utdanningsprogram, vurderer sin egen trivsel og kompetanse.



Figur 6.16: Oversikt over endringer innenfor lærernes trivsel og kompetanse T1 og T2, etter utdanningsprogram.

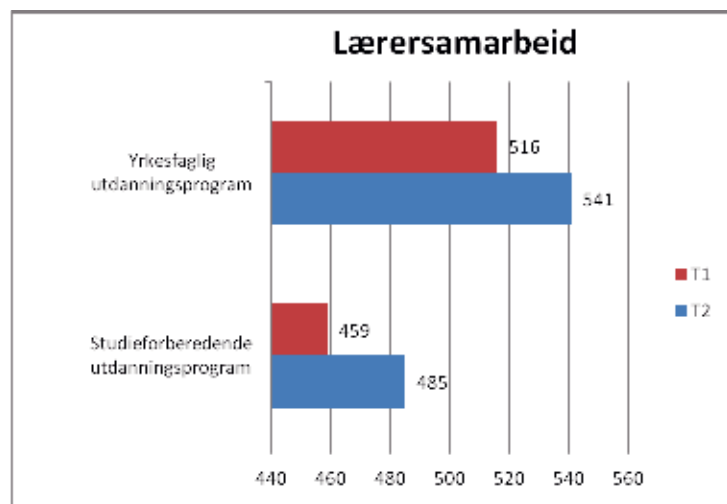
Resultatene tilsier at det er en liten forskjell (0,23), av betydning, mellom lærerne på yrkesfag og studieforberedende, ved første kartlegging. Det kan se ut til at lærerne ved studieforberedende har litt større tillit til seg selv som pedagoger, både i forhold til å holde ro og orden i klasser og å vise engasjement i sitt arbeid. De opplever også at de utvikler seg noe mer som lærer. Det er fortsatt lærerne ved studieforberedende utdanningsprogram som har de beste resultatene ved andre kartlegging, men forskjellen reduseres noe (0,15). I løpet av de to årene mellom første og andre kartlegging ser det ut til at både lærerne ved yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogram føler at de har utviklet seg noe innenfor denne variabelen, 0,21 og 0,25. Man kan anta at de i noe større grad synes det er tilfredsstillende å være lærer ved sin skole, og at de føler seg noe tryggere i lærerrollen.

Neste faktor innenfor området miljø i skolen er lærersamarbeid.

Lærersamarbeid

Faktoren *lærersamarbeid* handler om hvordan den enkelte lærer opplever at lærerne på sin skole hjelper og støtter hverandre til å forstå og løse utfordringer i den enkelte klasse, planlegger undervisningen sammen, er enige om hva som er uakseptabel atferd osv.

Innledningsvis til dette kapitlet så vi gjennom 500-poengsskalaen at faktoren lærersamarbeid hadde en effekt på 0,30 på det nasjonale gjennomsnittet. Figuren under viser resultatet for lærerne som underviser på yrkesfaglig og studieforbereidende utdanningsprogram.



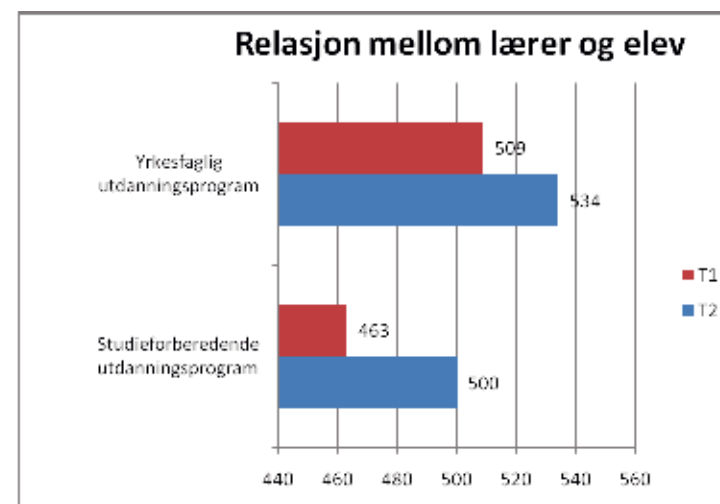
Figur 6.17: Oversikt over endringer innenfor lærersamarbeid T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Om man sammenlikner resultatene fra lærernes vurderinger på yrkesfaglig og studieforbereidende utdanningsprogram, ser det ut til at lærerne på yrkesfaglig studieprogram har et vesentlig bedre samarbeid enn lærerne på studieforbereidende. Forskjellen mellom lærernes opplevelse på de to studieprogrammene er på 0,57 ved T1 og 0,56 ved T2. Forskjeller over 0,60 betegner Hattie (2009) som sterke, og forskjellen mellom resultatene

på de to utdanningsprogrammene er ikke langt i fra. Lærerne på begge utdanningsprogrammer ser ut til å oppleve en tilnærmet lik utvikling fra T1 til T2 på 0,26 og 0,25. Siden lærerne på yrkesfag hadde et høyere gjennomsnitt på T1, kan man kanskje antyde at effekten har vært noe større likevel, ved dette utdanningsprogrammet. Ofte skal det mer til for å oppnå gode resultater på T2, dersom resultatet fra T1 er godt.

Relasjon mellom lærer og elev

Det nasjonale snittet for denne faktoren var 2,37 ved første kartleggingsundersøkelse og 2,50 ved den andre. Effektstørrelsen, der man tar hensyn til spredningen, var på 0,24, noe som tilsier at lærerne i snitt har opplevd en liten positiv utvikling, som er av betydning, innenfor relasjonen til sine elever. Neste figur viser hvordan lærerne på yrkesfaglig og studieforbereidende utdanningsprogram vurderer sine relasjoner til elevene.



Figur 6.18: Oversikt over endringer innenfor lærersamarbeid T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Figuren viser at lærerne på yrkesfaglig utdanningsprogram opplever at de har en bedre relasjon til sine elever, enn det lærerne på studieforbereidende utdanningsprogram har. Ved første kartleggingsundersøkelse er forskjellen på 46 poeng, mens den ved andre kartlegging er på 37

poeng. Ved første kartlegging ligger resultatet for studieforbereende 37 poeng under det nasjonale snittet for T1, mens resultatet for T2 er på 500 poeng. Det er nærliggende å tenke at forskjellen mellom de to utdanningsprogrammene blant annet handler om klassestørrelse, lærertetthet og arbeidsform. Men når man går inn i spørrekjemaet og ser nærmere på enkeltspørsmålene, dreier de seg også om skolens elever utover egen klasse. Om lærerne opplever at de har et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen og om læreren tar ansvar for de elevene de selv ikke underviser er innholdet i to av spørsmålene.

Resultatene peker videre på at lærere ved begge utdanningsprogram opplever en noe bedre relasjon til sine elever ved T2, der lærere ved studieforbereende har størst effekt (0,37). Effektstørrelsen for yrkesfag er på 0,25, men de har et gjennomsnittet ved T1 som er en del høyere enn snittet til studieforbereende.

6.4.2 Undervisning

De to faktorene i den lærervurderte undervisningen samsvarer noe med den elevvurderte undervisningen. Den første faktoren er knyttet til *ro og orden i undervisningen* og den andre faktoren er *ros og tilpasning*. Noen av spørsmålene i faktoren *ro og orden i undervisningen* handler om det samme som faktoren *innhold og struktur* i den elevvurderte undervisningen. Det er spørsmålene om struktur som samsvarer, og de dreier seg om læreren og elevene kommer tidsnok til undervisningen, om læreren må bruke mye av undervisningstiden på å holde ro og orden, samt om læreren opplever at elevene bruker pc til ikke faglig arbeid i timene. De tre spørsmålene i faktoren *ros og tilpasning* handler om læreren aktivt tar i bruk interesser de vet elevene har i undervisningen, om de tilpasser og differensierer undervisningen ut fra elevenes forutsetninger og om de legger stor vekt på å rose elevene når det viser engasjement og god arbeidsinnsats.

Reliabilitetsverdiene fremkommer i tabellen under.

Tabell 6.18: Reliabilitetsverdier i lærervurdert undervisning.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre undervisning		.684	.618	10
Faktor 1	Ro og orden i undervisningen	.735	.585	7
Faktor 2	Ros og tilpasning	.582	.631	3

Som tabellen under viser er det også relativt lave reliabilitetsskåre i den lærervurderte undervisningen. Men på samme måte som den elevvurderte, er undervisning en avgjørende aktivitet i skolen som det er vesentlig å kartlegge, og faktorene blir derfor beholdt. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på faktornivå gjengitt.

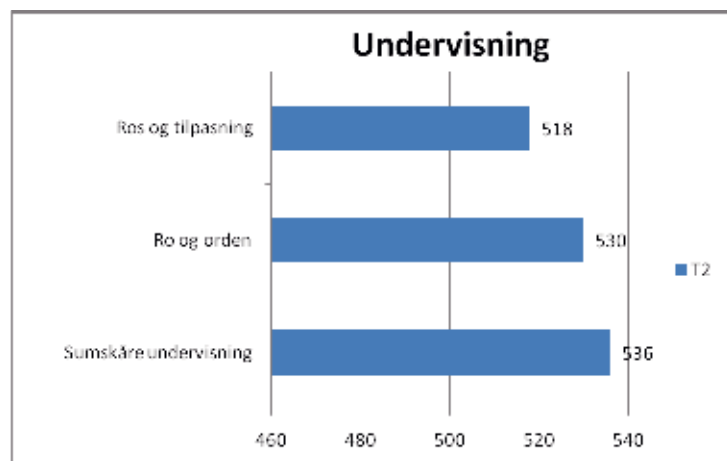
I lærervurderingene er det, som i elevvurderingene av undervisning, fem svaralternativer: 5 = Ja, alltid, 4 = Ofte, 3 = Av og til, 2 = Sjelden, 1 = Nei, aldri. I tabellen under vises gjennomsnittsverdiene for begge kartleggingsundersøkelsene og effekten.

Tabell 6.19: Gjennomsnittsverdier lærervurdert undervisning.

	T1	T2	Effekt
Sumskåre undervisning	3,74	3,87	0,36
Ro og orden i undervisningen	3,71	3,84	0,17
Ros og tilpasning	3,85	3,94	0,16

Gjennomsnittresultatene tilsier at lærerne nærmere ofte enn av og til opplever en god ro og orden i undervisningen, samtidig som de er opptatt av å legge til rette for læring ut i fra elevenes forutsetninger og å oppmuntre til positiv atferd.

Neste figur illustrerer endringen mellom første og andre kartleggingsundersøkelse.

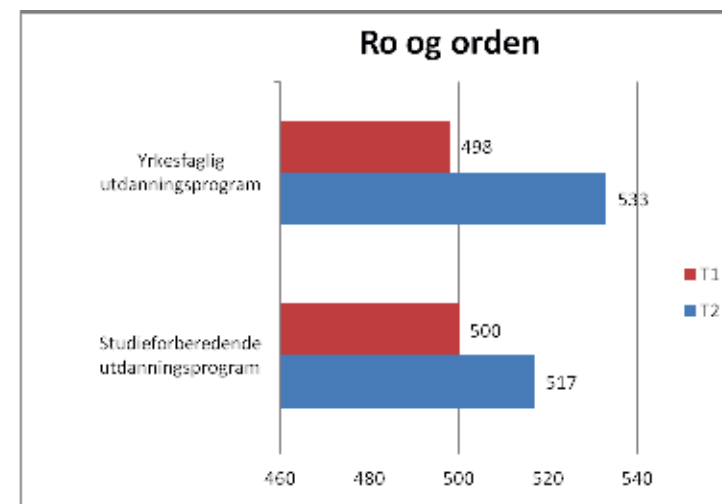


Figur 6.19: Oversikt over endringer i lærernes vurdering av egen undervisning mellom T1 og T2, nasjonalt.

Sumskåren undervisning viser til at det har vært en opp mot moderat positiv endring i løpet av de to årene. Men det er særlig innenfor faktoren ro og orden at effekten har vært størst, på 0,30. Hvordan resultatet innenfor faktoren ro og orden fordeler seg mellom de to utdanningsprogrammene, skal vi se nærmere på.

Ro og orden i undervisningen

Neste figur presenterer resultatene for faktoren ro og orden i undervisningen for yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogram.

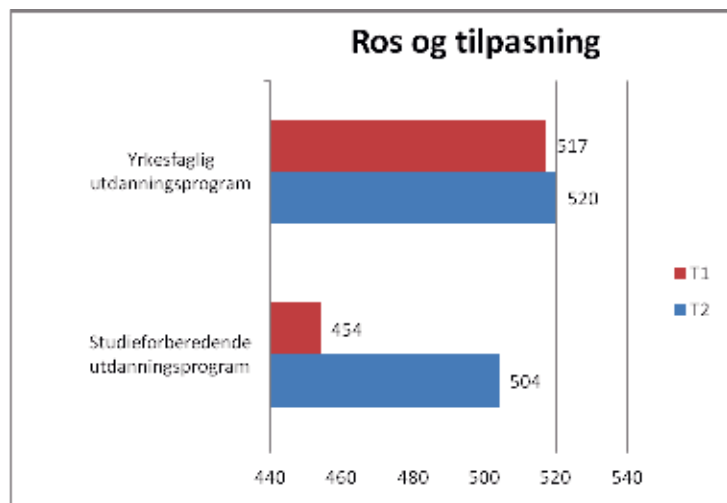


Figur 6.20: Oversikt over endringer innenfor lærernes opplevelse av ro og orden i egen undervisning ved T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Ved første kartlegging ser det ut til at det ikke er noen forskjeller mellom gjennomsnittet av yrkesfaglærerne og lærerne ved studieforberedende når det gjelder opplevelse av ro og orden i undervisningen. Men ved andre kartlegging tilsier resultatene at lærerne på yrkesfag blant annet opplever at noe mindre tid går bort fra undervisningen på å holde ro og orden, og både elever og lærere er noe bedre på å komme tidsnok til timen. Effektstørrelsen i resultatene hos lærerne ved studieforberedende er under 0,20.

Ros og tilpasning

Figuren under presenterer forskjell i resultatene for faktoren ros og tilpasning i undervisningen mellom lærere som underviser mest på yrkesfaglig og mest på studieforberedende utdanningsprogram.



Figur 6.21: Oversikt over endringer innenfor lærernes opplevelse av ro og tilpasning i egen undervisning ved T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Resultatene tilsier at lærerne som underviser mest på yrkesfaglig utdanningsprogram opplevde høsten 2008 at de var mye bedre til både å gi ros til elevene og tilpasse arbeidsoppgavene. Forskjellen var da på 63 poeng. Denne opplevelsen har jevnet seg veldig ut i løpet av prosjektperioden. Lærerne ved studieforberedende utdanningsprogrammer opplever en effekt på 0,50 fra T1 til T2, og har dermed redusert forskjellen til lærerne på yrkesfag til 16 poeng.

6.4.3 Motivasjon og arbeidsinnsats

Den enkelte elevs motivasjon og arbeidsinnsats ble vurdert av dens kontaktlærer i kontaktlærerskjemaet ut fra en femdelt skala. I lærerskjemaet vurderer lærerne den generelle motivasjonen og arbeidsinnsatsen i den klassen de har flest timer i ut i fra en fire-delt skala. De fire spørsmålene er heller ikke de samme. Innenfor denne variabelen skal lærerne vurdere i hvilken grad elevene viser gjennomgående stor interesse for å lære i sine timer, hvor motiverte de er og om de viser stor arbeidsinnsats i lærerens timer. I tillegg er det et spørsmål knyttet til om læreren opplever å lykkes med å motivere sine elever.

Tabell 6.20: Reliabilitetsverdier motivasjon og arbeidsinnsats, lærervurdert.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats	.759	.783	4

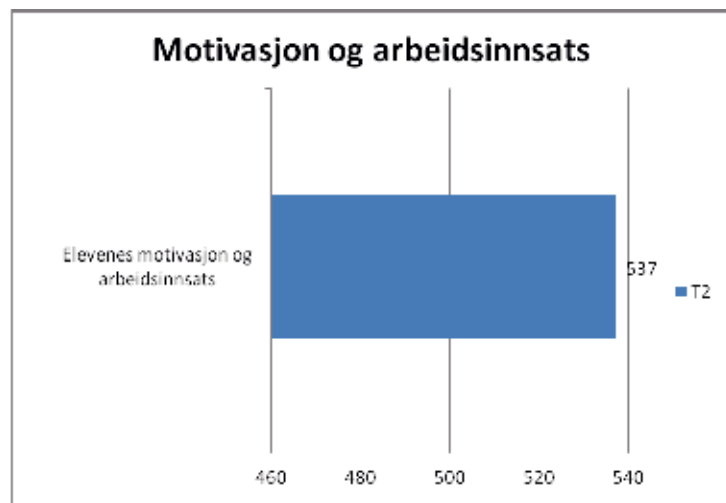
Svaralternativene er 5 = svært høy, 4 = høy, 3 = middels, 2 = lav, 1 = svært lav.

Tabellen under viser gjennomsnittsverdiene for dette området.

Tabell 6.21: Gjennomsnittresultater elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, lærervurdert.

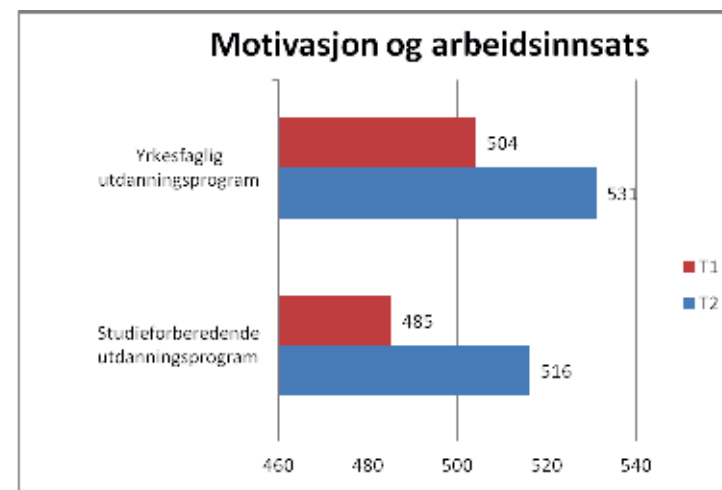
	T1	T2	Endring uttrykt i st.av
Sumskåre: Motivasjon og arbeidsinnsats	2,79	2,98	0,37

Gjennomsnittresultatet ved første kartlegging indikerer at lærerne opplever at den generelle elev er i underkant av middels interessert i å lære i timene, at de viser noe under middels arbeidsinnsats i timene og at lærerne selv vurderer hvordan de selv opplever å lykkes med å motivere elevene, til noe under middels.



Figur 6.22: Oversikt over endringer i lærernes vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats mellom T1 og T2, nasjonalt.

Gjennomsnittresultatet for lærerne viser til at de opplever opp mot en markant positiv utvikling i elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Effektstørrelsen fra T1 til T2 er på 0,37. Om man tar hensyn til utdanningsprogrammene, vil resultatene se slik ut:



Figur 6.23: Oversikt over endringer innenfor lærernes opplevelse av elevenes motivasjon i egen undervisning ved T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Det kan tyde på at lærere som underviser mest på yrkesfaglig utdanningsprogram opplever både at elevene er mer motiverte og at det er en tendens til at de lykkes bedre med å motivere elevene, enn det kan se ut til at lærere som underviser mest på studieforberedende utdanningsprogram opplever. Denne tendensen finnes ved begge kartleggingstidspunkt. Ved T1 er forskjellen 19 poeng, mens den er 15 poeng ved T2. Begge utdanningsprogram har opplevd en effekt. Resultatene til lærerne på yrkesfag viser til en effektstørrelse på 0,27, mens effektstørrelsen til lærerne på studieforberedende er på 0,31.

6.4.4 Atferdsproblematikk

I spørreskjemaet for lærere er det to spørsmål som omhandler *Lærernes opplevelse av atferdsproblemer*. Dette handler om atferdsproblemer de opplever knyttet til egen undervisning og generelt i skolehverdagen. I tillegg er det 3 spørsmål som dreier seg om *lærereens kompetanse om og arbeid med atferdsproblematikk*. Denne faktoren omhandler en vurdering av kunnskapen lærerne har for å forebygge og redusere atferdsproblemer, samt deres opplevelse av foreldresamarbeidet knyttet til dette.

Tabell 6.22: Reliabilitetsverdier for atferdsproblemer, lærervurdert.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Atferdsproblemer	.550	.594	5
Faktor 1	Lærernes opplevelse av atferdsproblemer	.646	.527	2
Faktor 1	Lærernes kompetanse om og arbeid med atferdsproblematikk	.667	.746	3

Reliabilitetsverdien på sumskåren er lite tilfredsstillende, og vil ikke tas med videre i presentasjonen. Selv om reliabilitetsverdien på de to faktorene heller ikke er gode nok, har de en substansiell verdi, og vil derfor betraktes i denne evalueringen.

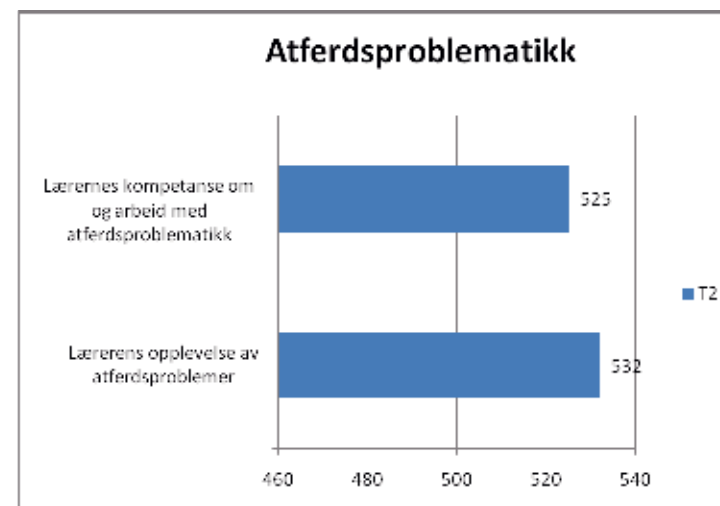
Svaralternativene på de 4 utsagnene er 1 = passer ikke så bra, 2 = passer nokså bra, 3 = passer bra, 4 = passer meget bra.

Neste tabell viser gjennomsnittresultatene for lærernes opplevelse av atferdsproblemer.

Tabell 6.23: Gjennomsnittresultater for lærernes opplevelse av atferdsproblemer, lærervurdert.

	T1	T2	Endring uttrykt i st.av
Lærernes opplevelse av atferdsproblemer	2,90	3,15	0,32
Lærernes kompetanse om og arbeid med atferdsproblematikk	2,66	2,83	0,25

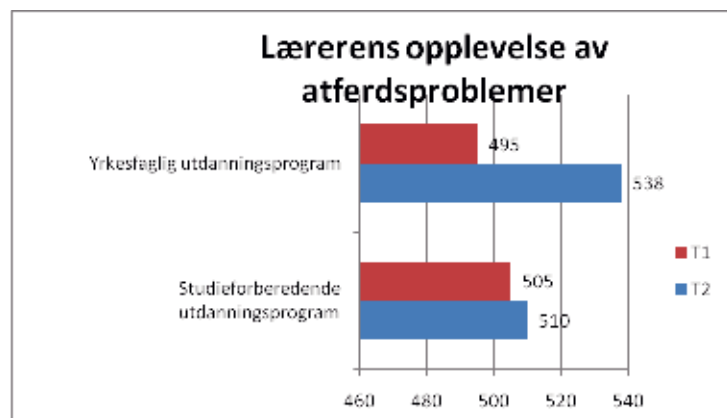
Gjennomsnittresultatene i tabellen over, viser at lærerne opplever noe atferdsproblematikk i sin undervisning, og at de har noe kunnskap om strategier de kan bruke for både å forebygge og redusere atferdsproblemer, men at de gjerne kan få økt denne kunnskapen.



Figur 6.24: Oversikt over endring fra T1 til T2 i opplevelse av atferdsproblematikk, lærervurdert.

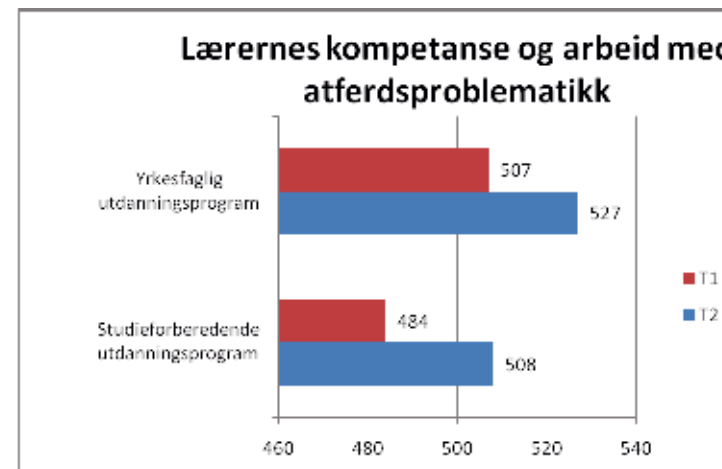
Figuren viser til at lærerne opplever en liten effekt på begge av de to faktorene innenfor atferdsproblematikk. Resultatene indikerer at de opplever noe mindre atferdsproblematikk i skolehverdagen og at de vurderer å ha økt sin kompetanse innenfor feltet noe, samt at de driver noe bedre forebyggende arbeid.

Vi skal se nærmere på de to faktorene i lys av utdanningsprogram.



Figur 6.25: Oversikt over endringer innenfor lærernes opplevelse av atferdsproblemer ved T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Ved første kartleggingsundersøkelse ser det ikke ut til at det er noen forskjell mellom lærerne ved de to utdanningsprogrammene. Men ved andre kartleggingsundersøkelse, høsten 2010, viser resultatene at lærerne ved yrkesfaglig utdanningsprogram opplever en markant nedgang i atferdsproblematikk. Effektstørrelsen er på 0,43. Mens det ikke ser ut til å være noen endring blant lærerne på studieforberedende.



Figur 6.26: Oversikt over endringer innenfor lærernes kompetanse og arbeid med atferdsproblematikk ved T1 og T2, etter utdanningsprogram.

Innenfor faktoren lærernes kompetanse og arbeid med atferdsproblematikk, viser resultatene til at lærerne ved yrkesfag opplever at de høsten 2008 har noe bedre kompetanse på området og at de driver noe mer forebyggende arbeid, enn lærerne på studieforberedende utdanningsprogram. Forskjellen er på 23 poeng. Ved andre kartlegging ser det ut til at begge grupper opplever en effekt, yrkesfag på 20 poeng og studieforberedende på 24 poeng.

6.5 Oppsummering av de kvantitative resultatene

De kvantitative resultatene er presentert med utgangspunkt i spørreskjemaene rettet mot de tre informantgruppene; elevene, deres kontaktlærere og skolens lærere. Innenfor hver variabel presenteres først de samlede gjennomsnittsresultatene for seks av de sju videregående skolene som deltok i pilotprosjektet, før man sammenlikner resultatene mellom studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram. Den siste skolen har for lav svarprosent til at resultatene betraktes i denne evalueringen.

I evalueringen av pilotprosjektet er det gjennomført to kartleggingsundersøkelser. Den første ble gjennomført høsten 2008, mens den andre ble gjennomført høsten 2010. Hovedfokuset i presentasjonen av resultatene fra disse, er knyttet til endring og utvikling mellom de to kartleggingsundersøkelsene. Elevene har vurdert sin opplevelse knyttet til 11 faktorer, og gjennomsnittresultatene viser til en effektstørrelse over 0,20 på 5 av dem.

Tabell 6.24: Oversikt over gjennomsnittresultater og effektstørrelse mellom T1 og T2, elevskjema.

Faktorer	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt
Trivsel	3,15	3,20	0,13
Atferd1, Underv/lærhem	3,58	3,74	0,27
Atferd2, Sosial isolasjon	4,25	4,31	0,10
Atferd3, Utagering	3,96	4,18	0,29
Atferd4, Alvorlige atf prob	4,83	4,89	0,14
Atferd 5, Passiv deltakelse	3,97	4,05	0,12
Relasjon Lærer-elev	2,85	2,98	0,27
Relasjon Elev-elev1	3,25	3,32	0,13
Relasjon Elev-elev2	2,79	2,91	0,23
Underv1, Innhold og struktur	3,29	3,40	0,22
Underv2, Variasjon	3,62	3,63	0,02

I følge Hattie (2009) betraktes effektstørrelser over 0,20 som små, men såpass store at de er av betydning. I evalueringer av LP-modellen i grunnskolen har man ikke gjort tilsvarende funn om utvikling på elevnivå.

Denne studien finner videre forskjeller mellom hvordan elever ved studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram opplever sin skolesituasjon. Resultatene viser til at elever på yrkesfaglig utdanningsprogram har oppnådd flere områder med effektstørrelser over 0,20, enn elevene ved studieforberedende utdanningsprogram har gjort. Tabellen under oppsummerer hvilke faktorer dette gjelder for de to utdanningsprogrammene.

Tabell 6.25: Oversikt over gjennomsnittresultater og effektstørrelse mellom T1 og T2, elevskjema etter utdanningsprogram.

Faktorer	Studieforberedende			Yrkesfag		
	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt
Trivsel	3,11	3,14	0,07	3,17	3,24	0,18
Atferd 1 Und/lær	3,58	3,77	0,31	3,58	3,72	0,23
Atferd 2 Sosial isolasjon	4,28	4,35	0,11	4,23	4,29	0,09
Atferd 3 Utagerende atferd	4,05	4,25	0,28	3,90	4,14	0,31
Atferd 4 Alvorlige atf.pr	4,86	4,91	0,16	4,81	4,89	0,18
Atferd 5, Passiv deltakelse	3,98	4,02	0,03	3,97	4,07	0,13
Relasjon Lærer–elev	2,76	2,86	0,21	2,90	3,05	0,32
Relasjon Elev–elev 1	3,27	3,32	0,10	3,24	3,32	0,16
Relasjon Elev–elev 2	2,80	2,89	0,17	2,79	2,92	0,24
Underv1 Innhold og struktur	3,25	3,34	0,18	3,32	3,43	0,22
Underv 2 Variasjon	3,57	3,62	0,09	3,65	3,79	0,24

Tabellen viser til at en effektstørrelse på over 0,20 på 3 av de 11 faktorene i resultatene for elever på studieforberedende utdanningsprogram, mens resultatene til elever på yrkesfaglig utdanningsprogram viser til en effektstørrelse over 0,20 på 6 av 11 faktorer.

Innenfor kontaktlærerskjemaet er det elevenes kontaktlærere som vurderer den enkelte elev. Samlet sett ser det ut til at kontaktlærerne opplever at elevene generelt har hatt en liten utvikling, men såpass stor at den er

av betydning, på sumskåren sosial kompetanse (0,22), og at dette først og fremst gjelder innenfor området selvkontroll (0,21). Innenfor sosial kompetanse er det fire faktorer.

Tabell 6.26: Oversikt over gjennomsnittresultater og effektstørrelse mellom T1 og T2 i kontaktlærerskjemaet.

Faktorer	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt
Soskomp1, Tilpasning	2,83	2,95	0,18
Soskomp2, Selvkontroll	2,90	3,02	0,21
Soskomp3, Selvhevdelse	3,00	3,06	0,10
Soskomp4, Empati/rettferdighet	2,56	2,64	0,11
Motivasjon /arb.innsats	3,50	3,60	0,12

I følge Hatties (2009) effektstørrelser vurderer kontaktlærerne elevenes sosiale kompetanse på yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogram forholdsvis likt ved første kartlegging. Selv om det er en tendens til at kontaktlærerne ved studieforberedende utdanningsprogram opplever en noe høyere sosial kompetanse hos sine elever på 3 av 4 faktorer. Når vi sammenlikner effektstørrelser mellom de to utdanningsprogrammene, viser resultatene til at elever ved yrkesfag gjennomgående blir vurdert noe mer positivt av sine kontaktlærere ved T2. På 3 av fire faktorer er effektstørrelsen over 0,20, mens det ikke er noen effektstørrelser over 0,15 å vise til på studieforberedende.

Tabell 6.27: Oversikt over resultater på kontaktlærerskjema, med effektstørrelser, etter utdanningsprogram.

Faktorer	Studieforberedende			Yrkesfag		
	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt
Soskom 1 Tilpasning	2,97	2,94	-0,05	2,85	3,02	0,26
Soskomp 2 Selvkontroll	2,99	3,07	0,15	2,89	3,03	0,24
Soskomp 3 Selvhevdelse	3,07	3,06	-0,02	3,00	3,09	0,15
Soskomp 4 Empati/rettf	2,54	2,46		2,58	2,74	0,21
Mot/arb	3,60	3,59	-0,01	3,55	3,68	0,16

Alle skolens lærere som deltok i arbeidet med LP-modellen i løpet av skoleårene 2008/09 og 2009/10 ble spurt om å delta i kartleggingsundersøkelsen. Gjennomsnittresultatene viser til at lærerne oppnår en effekt over 0,20 på alle faktorer, bortsett fra ros og tilpasning i undervisningen.

Tabell 6.28: Oversikt over gjennomsnittresultater og effektstørrelse mellom T1 og T2, lærerskjema.

Faktorer	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt
Miljø 1 Lærertrivsel	2,86	3,00	0,29
Miljø 2 Lærersamarbeid	2,49	2,67	0,30
Miljø 3 Relasjon lærer–elev	2,37	2,50	0,24
Miljø4 Fysisk miljø	2,38	2,66	0,33
Undervisning 1 Ro og orden	3,71	3,84	0,30
Undervisning 2 Ros og tilpasning	3,85	3,94	0,18
Motivasjon og Arbeidsinnsats	2,79	2,98	0,37
Atferdsproblematikk 1	2,90	3,15	0,32
Atferdsproblematikk 2	2,66	2,83	0,25
Sumskåre Miljø	2,54	2,72	0,41
Sumskåre Undervisning	3,74	3,87	0,36
Sumskåre Atferdsproblematikk	2,76	2,96	0,37

I tidligere evalueringer av LP-modellen i grunnskolen, kan man ikke vise til like mange antall effektstørrelser, som dette datamaterialet viser til.

Forskjellen mellom hvordan lærere som underviser mest på yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammer opplever situasjoner i skolehverdagen, har man også sett på i denne analysen. Det ser ut til å være en tendens til at lærere som underviser mest på yrkesfag har et

høyere resultat på fem av faktorene på T1, to av faktorene vurderes forholdsvis likt, mens lærerne på studieforberevende ser ut til å trives best og ha et bedre fysisk miljø. Neste tabell viser det samlede resultatet fra begge undersøkelsene.

Tabell 6.29: Oversikt over gjennomsnittresultater fra T1 og T2, samt effektstørrelser, lærervurdert etter utdanningsprogram.

Faktorer	Studieforberevende			Yrkesfag		
	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt
Miljø 1 Lærertivsel	2,94	3,07	0,25	2,83	2,99	0,21
Miljø 2 Lærersamarb	2,25	2,41	0,26	2,59	2,75	0,25
Miljø 3 Relasjon lærer–elev	2,18	2,37	0,37	2,42	2,55	0,25
Miljø4 Fysisk miljø	2,77	2,85	0,04	2,26	2,60	0,41
Undervisning 1 Ro og orden	3,71	3,79	0,17	3,69	3,85	0,37
Undervisning 2 Ros og tilpasning	3,63	3,87	0,50	3,93	3,95	0,03
Motivasjon og Arbeidsinnsats	2,71	2,87	0,31	2,81	2,95	0,29
Atferdsproblematikk 1	2,94	2,99	0,07	2,86	3,19	0,43
Atferdsproblematikk 2	2,56	2,71	0,24	2,71	2,85	0,21
Sumskåre Miljø	2,46	2,62	0,40	2,57	2,75	0,35
Sumskåre Undervisning	3,63	3,82	0,56	3,71	3,89	0,57
Sumskåre Atferdsproblematikk	2,70	2,83	0,25	2,77	2,98	0,40

Resultatene i tabellen uttrykker at lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram kan vise til flere faktorer med en effektstørrelse over 0,20, enn det lærerne ved studieforberevende utdanningsprogram kan.

Samlet sett viser gjennomsnittresultatene fra de tre spørreskjemaene til flere områder med effektstørrelser over 0,20. Når man videre sammenlikner resultatene mellom de to utdanningsprogrammene, kan det se ut til at det er elever og lærere på yrkesfaglig utdanningsprogrammer som opplever størst utvikling i løpet av prosjektperioden.

7. SAMMENHENG MELLOM LÆRERNES UTVIKLING AV EGEN PRAKSIS OG KVANTITATIVE RESULTATER

Hovedfokuset i arbeidet med LP-modellen er rettet mot den enkelte lærers pedagogiske praksis og utfordringer som finnes der. Målet er, som tidligere nevnt, å endre betingelser i læringsmiljøet som opprettholder problemet, med henblikk på å skape gode forhold for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever (Nordahl 2006).

John Hattie (2009) og Nordenbo (2008) har gjennom sine metaanalyser funnet at det er læreren som er den viktigste faktoren for elevenes læringsutbytte. Det å sette fokus på interaksjonen mellom lærer og elev er avgjørende. Hattie (2009) mener at læreren statistisk sett kan forklare 30 % av den læringen som skjer i et klasserom. Nordenbo (2008) trekker frem lærerens evne til å skape gode relasjoner til sine elever, lede en klasse og lærerens fag- og fagdidaktiske kompetanse som de viktigste egenskapene hos en lærer som er av størst betydning for elevenes læringsutbytte. Det er ikke nok å ha bare en eller to av disse kompetansene for å være en god lærer, men alle. Nordahl (2008:11) skriver: *Ved å kunne etablere gode læringsmiljøer og interaksjoner i skolen, er det god grunn til å tro at elevenes læringsutbytte vil kunne forbedres.*

Under arbeidet med LP-modellen har lærerne i pilotskolene vært satt sammen i lærergrupper. Der har de analysert og reflektert over utfordringer de står overfor i klasserommet, i et systemperspektiv. I den tradisjonelle individrettede problemløsningen, leter man etter årsaker knyttet til det enkelte individ, mens man i systemteorien prøver å få forståelse for problemet gjennom å ha fokus på interaksjonen mellom elevene og

omgivelsene. Læreren er en av aktørene i det sosiale systemet, og i utviklingsprosjektet ligger det en sterk føring om at læreren også må se på seg selv og sin egen undervisning. På dette grunnlaget skal læreren iverksette ulike tiltak i klassen, basert på forskningsbasert kunnskap, med mål om å forebygge og redusere atferdsproblematikk, samt forbedre elevenes sosiale og faglige læringsresultater (Nordahl 2006).

I den kvalitative studien var et av spørsmålene til lærergruppene knyttet til hvilke tiltak de hadde iverksatt. Svarene vi fikk sammenfaller godt med de utfordringene veilederne ved Lillegården kompetansesenter opplever å ha møtt i lærergruppene. Disse er gjengitt i en av artiklene i artikkelsamlingen «Ja, visst gjør det vondt» (Tinnesand og Tveitereid 2011):

- Uro og forstyrrelser som hindrer undervisning og læring
- Elever som kommer for sent til timer
- Elevers fravær fra undervisning og prøver
- Elevvurdering – læreres grunnlag for vurdering
- Yrkesfagelever som viser lav motivasjon for fellesfag
- Lav motivasjon og innsats blant elever
- Elever som bruker PC til annet enn skolefaglig arbeid
- Elever som viser liten respekt for lærere
- Elever som ikke leverer pålagt arbeid/oppdager til fristen
- Fellesfaglærerne som underviser et stort antall elever fra mange klasser, få timer pr uke, med lite tid til samarbeid med andre lærere og vanskelige forutsetninger for å bli kjent med elevene
- Elever som samspiller dårlig med andre elever

Samlet sett vil en del av tiltakene knyttet til å endre lærerens egen praksis dreie seg om økt fokus på lærerens klasseledelse, relasjonelle kompetanse og lærerens undervisningspraksis.

I dette kapitlet skal vi se om vi finner noen sammenheng mellom utfordringene lærerne har arbeidet med og resultatene i den kvantitative undersøkelsen. Det vil her være interessant å sammenlikne hvordan elever og lærere vurderer og opplever de samme områdene.

I pedagogisk sammenheng er forståelse for elevenes oppfatninger og handlinger viktig fordi det har konsekvenser for læring og undervisning. Skal lærerne i skolen hjelpe elevene til å nå de faglige, sosiale og personlige målene som er satt for opplæringen, vil kunnskap om og forståelse for eleven være en forutsetning (Nordahl 2010).

De utvalgte faktorene i presentasjonen er valgt ut på bakgrunn av at de kan være med å si noe om lærernes utvikling av egen klasseledelse og relasjonell kompetanse. Videre er det en viktig sammenheng mellom de nevnte faktorene og læring. Forskning har vist at kontekstuelle og relasjonelle faktorer har stor betydning for læring og atferd i skolen (Nordahl 2000).

Vi tar derfor utgangspunkt i 3 elevvurderte faktorer og tre lærervurderte faktorer:

- Elevskjemaet
 - Undervisnings- og læringshemmende atferd
 - Relasjon mellom lærer og elev
 - Struktur i undervisningen
- Lærerskjemaet
 - Atferdsproblematikk
 - Relasjon mellom lærer og elev
 - Ro og orden i undervisningen

I fremstillingen av resultatene innenfor disse faktorene vil først gjennomsnittresultatene bli gjengitt for alle faktorene, før det følger en nærmere presentasjon av hvert område på utdanningsprogramnivå og på skolenivå.

Neste tabell gir en oversikt over gjennomsnittresultatene for de utvalgte faktorene, samt effektstørrelsen fra første til andre kartleggingsundersøkelse.

Tabell 7.1: Oversikt over gjennomsnittresultater ved begge kartleggingstidspunkt i utvalgte faktorer.

Skjema	Faktor	Gjennomsnitt T1	Gjennomsnitt T2	Endring uttr. st.av
Elev	Undervisnings- og læringshemmende atferd	3,58	3,74	0,27
	Relasjon lærer-elev	2,85	2,98	0,27
	Struktur i undervisningen	3,54	3,71	0,27
Lærer	Lærers opplevelse av atferdsproblemer	2,90	3,15	0,32
	Lærers kompetanse og arbeid med atferdsproblematikk	2,66	2,83	0,25
	Relasjon mellom lærer og elev	2,37	2,50	0,24
	Ro og orden	3,71	3,84	0,30

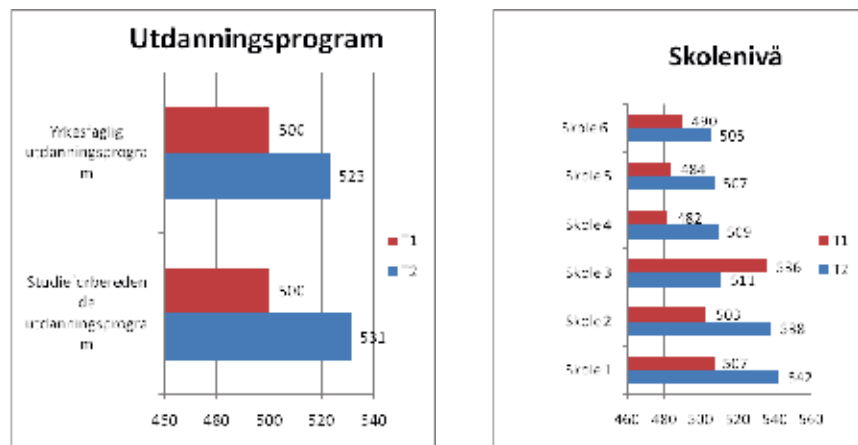
Innenfor samtlige områder har det i følge Hattie (2009) vært en liten effekt, som er av betydning. Siden det er så mange områder som har hatt en effekt, kan nok dette samlet betraktes som mer enn en liten effekt. Både elever og lærere uttrykker at de i løpet av prosjektperioden opplever mindre bråk og uro i undervisningen, de opplever et bedre forhold til hverandre og de opplever at både lærere og elever i større grad kommer tidsnok til timen, samt at mindre tid går bort i å holde ro og orden i undervisningen. Vi skal videre se litt nærmere på de tre områdene; atferd, relasjon mellom lærer og elev og undervisning.

7.1 Opplevelse av atferdsproblematikk

Både elever og lærere vurderer dette området. Lærerne besvarer to spørsmål innenfor faktoren *Lærers opplevelse av atferdsproblematikk*: «Jeg opplever i svært liten grad atferdsproblemer i min undervisning» og «Jeg opplever atferdsproblematikk som en del av de største utfordringene i læreryrket». Mens elevene vurderer sin egen atferd i undervisningen gjennom 9 spørsmål knyttet til faktoren, undervisnings- og læringshemmende atferd, som dreier seg om de følger med i undervisningen, forstyrrer medelever osv.

7.1.1 Elevenes opplevelse av atferdsproblematikk

Resultatene fra elevskjemaet på faktoren undervisnings- og læringshemmende atferd, er gjengitt i tabellene under, både innenfor utdanningsprogram og på skolenivå.



Figur 7.1: Oversikt over resultater fra elevskjemaet på faktoren undervisnings- og læringshemmende atferd, etter utdanningsprogram og skolenivå.

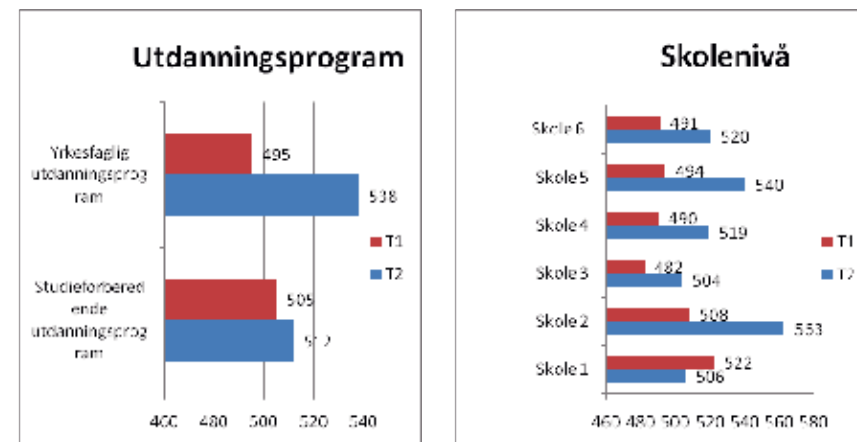
Resultatene tilsier at elevene, både på studieforberedende og yrkesfaglig studieprogram, opplever at de utøver mindre bråk og uro i undervisningen høsten 2010 enn de gjorde høsten 2008. Forskjellen mellom de to utdanningsprogrammene betraktes ikke som nevneverdige på noen av de to kartleggingstidspunktene.

Om vi ser på hvordan elevene vurderer sin undervisnings- og læringshemmende atferd på den enkelte skole, kan det tyde på at det er forholdsvis store forskjeller å spore. Alle skolene ser ut til å ha en positiv tendens til utvikling, bortsett fra skole nr. 3. Størst har utviklingen vært på skole 1 og 2 med en effektstørrelse på 0,35. Forskjellen mellom den skolen som har høyest og lavest verdi på gjennomsnittresultatet ved andre kartleggingsundersøkelse er på 39 poeng, noe som er tett opp til en markant forskjell, i følge Hattie (2009).

Vi skal nå se hvordan elevenes opplevelse av bråk og uro i klasserommet samsvarer med lærernes opplevelse av atferdsproblemer.

7.1.2 Lærernes opplevelse av atferdsproblematikk

Resultatene fra lærerskjemaet på faktoren opplevelse av atferdsproblematikk, er gjengitt i tabellene under, både innenfor utdanningsprogram og på skolenivå.



Figur 7.2: Oversikt over resultater fra lærerskjemaet på faktoren opplevelse av atferdsproblematikk, etter utdanningsprogram og skolenivå.

Forskjellen mellom lærernes vurdering av atferdsproblematikk ved de to utdanningsprogrammene ved T1 er ikke så stor. Mer interessant er det å se på resultatene fra andre kartlegging, som viser at lærerne ved yrkesfaglig utdanningsprogram opplever en moderat forskjell når det gjelder atferdsproblematikk med en effektstørrelse på 0,43. Resultatene antyder at lærerne ved yrkesfaglig utdanningsprogram opplever en del mindre atferdsproblematikk høsten 2010 enn de gjorde høsten 2008. Elevene ved samme utdanningsprogram vurderer at de utøver noe mindre bråk og uro i undervisningen høsten 2010 enn de gjorde høsten 2008. Så dette sammenfaller ganske godt.

Men det er mindre sammenfall mellom lærere og elever på studieforbereende utdanningsprogram. Lærerne opplever ingen effekt på området, mens elevene vurderer at de har redusert sin undervisnings- og læringshemmende atferd med 31 poeng.

Når vi går ned på skolenivå, ser vi også her at det er store forskjeller mellom skolene. Ved første kartlegging var det størst forskjell i resultater mellom skole 3, som hadde lavest, og skole 1 som hadde høyest. Forskjellen var på 24 poeng. Ved andre kartlegging er det fortsatt skole 3 som har lavest gjennomsnittresultat, mens skole 1 har høyest. Forskjellen er nå 59 poeng. Det er altså stor forskjell mellom skolene i hvilken grad lærerne opplever atferdsproblematikk i sin undervisning og som en stor utfordring i læreryrket.

Resultatene innenfor området atferdsproblematikk viser til et samsvar mellom elevenes og lærernes opplevelse av atferdsproblematikk på skole nr. 2, 4 og 6. Det er skole 2 som kan vise til best effekt både hos lærere og elever, knyttet til opplevelse av atferdsproblematikk.

7.2 Struktur i undervisningen

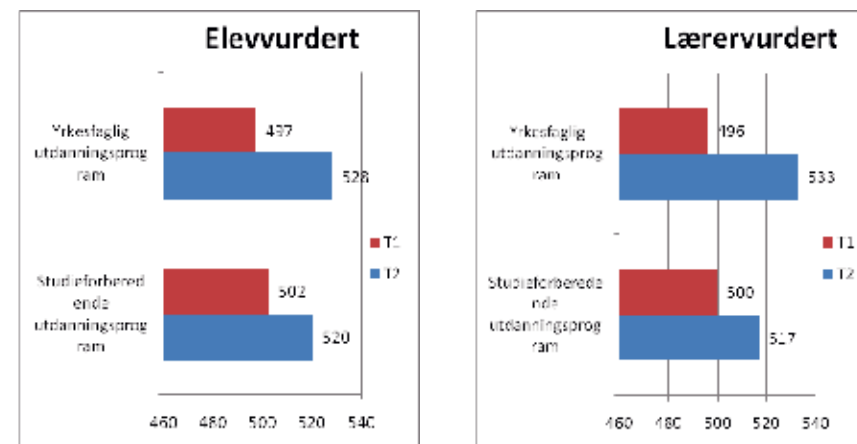
Nordahl mfl. (2010) fremmer struktur i undervisningen som avgjørende viktig for elevens læring. Elever som opplever lærere som er til stede når timen begynner, som har en tydelig oppstart og avslutning der de klargjør mål og oppsummerer lærestoffet, har større sannsynlighet for å tilegne seg kunnskap. En god struktur på undervisningen vil også ha sterk sammenheng med mindre bråk og uro i undervisningen.

Struktur i undervisningen henger sammen med lærerens evne til å lede en klasse. Forskning viser at lærerens klasseledelse er en av enkeltfaktorene som har størst betydning for læringsmiljøet, og dermed elevens læring. Det handler om lærerens evne til å skape et positivt klima, etablere arbeidsro og motivere til innsats.

7.2.1 Opplevelse av struktur i undervisningen, etter utdanningsprogram

I denne presentasjonen er det laget en ny faktor fra elevskjemaet, som samsvarer med spørsmålene i faktoren *ro og orden* i lærerskjemaet. Faktoren i elevskjemaet er laget på bakgrunn av tre spørsmål, om læreren kommer presis til timen, om elevene kommer presis til timen og om læreren kan starte undervisningen med en gang uten å bruke mye tid på å få ro i klassen. Reliabiliteten på disse tre spørsmålene ble vurdert til .605. Den er lav, men pga det substansielle innholdet, beholdes den.

Tabellen under viser hvordan elever og lærere på yrkesfaglig og studieforbereende utdanningsprogram opplever struktur i undervisningen.



Figur 7.3: Sammenlikning av elever og læreres opplevelse av atferdsproblematikk, etter utdanningsprogram.

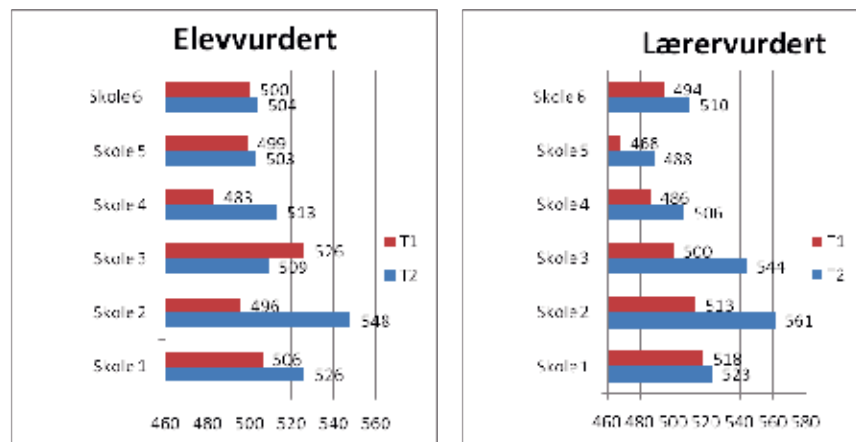
Figuren viser at det ikke er noen forskjeller i hvordan elevene ved yrkesfaglig og studieforbereende utdanningsprogram opplever undervisningsstruktur, høsten 2008. De har en lik oppfatning av i hvilken grad undervisningen kan begynne med en gang og om elever og lærere kommer tidsnok til timene. Men det kan se ut til at elevene ved yrkesfag (0,31) har opplevd en større utvikling enn elevene på studieforbereende (0,18) i denne prosjektperioden. Dette resultatet samsvarer med lærernes

opplevelse av ro og orden i undervisningen. Høsten 2008 var det en lik oppfatning blant lærerne, mens det er lærere ved yrkesfaglig utdanningsprogram som har opplevd størst effekt, 0,37 mot 0,17.

Resultatene indikerer at lærere ved yrkesfaglig utdanningsprogram opplever at mindre tid går bort i undervisningen på å holde ro og orden, både lærere og elever kommer oftere presis til timen og at elevene bruker mindre tid på pc til ikke-faglig arbeid. Denne opplevelsen samsvarer med elevenes. Vi skal videre se om det er noen forskjeller på skolenivå.

7.2.2 Opplevelse av struktur i undervisningen, på skolenivå

Tabellene under viser resultatet for faktoren ro og orden i undervisning på skolenivå. Den første tabellen viser resultatene fra elevskjemaet, mens den andre viser resultatet fra lærerskjemaet.



Figur 7.4: Sammenlikning av elever og læreres opplevelse av ro og orden i undervisningen, skolenivå.

Om vi skal sammenlikne elevs og læreres opplevelse av struktur i undervisningen på skolenivå, finner vi samsvar på skole 2, 4 og 6. På skole 2 opplever både elever og lærere en markant utvikling fra høsten 2008 til høsten 2010, på henholdsvis 52 og 48 poeng, selv om lærerne

har en tendens til å vurdere opplevelsen av ro og orden på begge kartleggingstidspunkt noe høyere enn elevene. På skole 4 og 6 ser det ut til at lærere og elever har en tilnærmet lik opplevelse ved begge målinger. På skole 1 er det også relativt stort samsvar mellom hvordan lærere og elever opplever strukturen i undervisningen, men forskjellen ligger i at elevene 2010 opplever noe bedre struktur enn elevene i 2008, mens lærerne ikke ser ut til å oppleve noen forskjell mellom de to kartleggingstidspunktene. På skole 5 opplever lærerne en del mindre struktur i undervisningen, enn det elevene gjør.

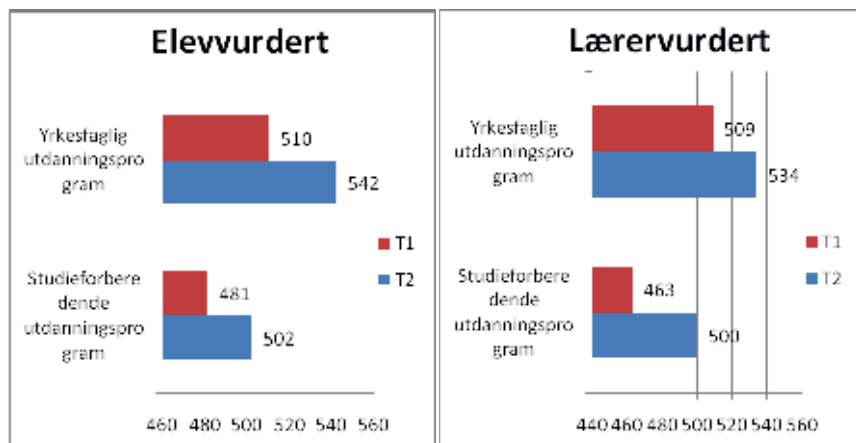
En av de mest avgjørende faktorene for hvordan læreren kan utføre oppgaven som leder av klassen, er kvaliteten på relasjonen mellom læreren og elevene (Nordahl mfl. 2010).

7.3 Relasjon mellom lærer og elev

Forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever henger nøye sammen med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen (Nordahl mfl. 2009). Hvordan elevene opplever sin relasjon til sine lærere og hvordan lærerne opplever sin relasjon til sine elever, vil derfor være av stor betydning. Relasjonen mellom lærer og elever dreier seg om elevene liker læreren sin, om de har tillit til læreren og stoler på læreren. Elever som har et godt forhold til læreren sin, blir mer motivert til skolearbeid og trives i skolen (Nordahl 2010). Det er slik at kommunikasjonen i lærerens klasseledelse kan være avgjørende, og lærere som ser elevene, verdsetter deres sosiale liv og som viser at de støtter elevene i sin læringsaktivitet, opplever at elevene ønsker å opprettholde dette gode samspillet. Dette gjør at læreren kommer i posisjon til å kunne utøve sin gjerning som lærer. Flere studier har påvist at gode relasjoner mellom lærer og elev er en helt sentral faktor når det gjelder elevenes læring (Nordenbo mfl., 2008, Hattie, 2009). Undersøkelser dokumenterer også at i skoler der det er mindre grad av atferdsproblemer, har lærerne et bedre forhold til elevene sine enn i andre skoler med mer atferdsproblematikk (Nordahl 2000).

7.3.1 Opplevelse av relasjon mellom lærer og elev, etter utdanningsprogram

Neste figur viser hvordan både elever og lærere vurderer sine relasjoner til hverandre på studieforberevende og yrkesfaglig utdanningsprogram.



Figur 7.5: Sammenlikning av elever og læreres opplevelse av faktoren relasjon mellom lærer og elev, etter utdanningsprogram.

Det ser ut til å være stort samsvar mellom elevenes opplevelse av relasjonen til sine lærere og lærernes opplevelse til sine elever ved begge kartleggingstidspunkt. Elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram opplever en sterkere relasjon til sine lærere, enn det elevene ved studieforberevende utdanningsprogram gjør. Ved første kartleggingstidspunkt er forskjellen mellom de to utdanningsprogrammene på 29 poeng, og denne forskjellen ser ut til å ha en tendens til å øke ytterligere ved andre kartlegging, til 40 poeng. Det betyr at elevene ved yrkesfaglig utdanningsprogram opplever en større effekt, enn elever ved studieforberevende utdanningsprogram, til tross for at de i utgangspunktet også opplevde en bedre relasjon.

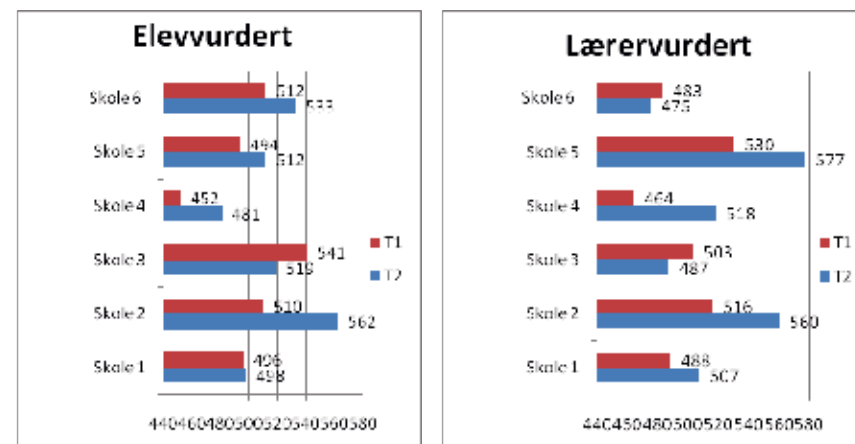
Den samme opplevelsen finner vi hos lærerne. Lærere som underviser mest på yrkesfaglige utdanningsprogrammer opplever en sterkere relasjon til elevene sine enn det lærerne ved studieforberevende utdanningsprogram ser ut til å gjøre. Det er kanskje naturlig, i og med at det ofte

er mindre klasser o.l. på yrkesfaglig utdanningsprogram. Spørsmålene handler bl.a. om elever og lærere samtaler om interesser elevene har utenfor skolen. Men spørsmålene dreier seg ikke bare om elever i egen klasse. Det er også spørsmål om lærerne ved skolen har et felles forpliktende ansvar i forhold til elevene på skolen og om læreren også tar ansvar for elever de ikke selv underviser.

Om man sammenlikner resultatene i de to tabellene, ser man at det er samsvar mellom lærerne og elevenes opplevelse av relasjonene mellom lærer og elev. Men det er litt forskjell mellom hvordan elever og lærere ved studieforberevende utdanningsprogram opplever relasjoner mellom lærer og elev, høsten 2008. Da ser det ut til at elevene opplevde at de hadde en bedre relasjon enn det lærerne gjorde, mens begge parter høsten 2010, har samme opplevelse.

7.3.2 Opplevelse av relasjon mellom lærer og elev på skolenivå

Om vi sammenlikner resultatene mellom den elevvurderte og den lærervurderte faktoren på skolenivå, vil figuren se slik ut:



Figur 7.6: Sammenlikning av elever og læreres opplevelse av faktoren relasjon mellom lærer og elev, skolenivå.

På skolenivå kan man si at det er samsvar, i ulik grad, på skole 1,2,3 og 4. På skole 1 vurderer både elever og lærere sin relasjon til hverandre omtrent som gjennomsnittet av alle skolene. På skole 2 har elever og lærere en nesten identisk opplevelse av sin relasjon til hverandre ved begge kartleggingsundersøkelsene. Begge grupper opplever en markant endring fra høsten 2008 til høsten 2010. Den negative tendensen på skole 3 samsvarer ganske godt både blant elever og lærere, men det ser ut til at elevene vurderer sine relasjoner til lærerne som sterkere enn det lærerne gjør. På skole 4 opplever både lærere og elever ved T1 at de er den skolen med lavest resultat på relasjoner mellom lærere og elever. Begge opplever en positiv effekt ved T2, men lærerne vurderer denne effekten større enn det elevene gjør.

7.4 Oppsummering

Gjennom dette kapitlet finner vi at en generell positiv utvikling mellom de to kartleggingsundersøkelsene, innenfor områdene opplevelse av atferdsproblematikk, struktur i undervisningen og relasjon mellom lærer og elev. Om vi sammenlikner utdanningsprogrammene, finner vi til dels små eller ingen forskjeller mellom yrkesfaglig og studieforbereende utdanningsprogram. Dette gjelder både blant lærere og elever ved første kartlegging, bortsett fra på faktoren relasjon mellom lærer og elev, der informantene på yrkesfag opplever en bedre relasjon enn informantene på studieforbereende. Begge grupper ved begge utdanningsprogram har opplevd en positiv effekt fra første til andre kartleggingsundersøkelse, med en tendens til at utviklingen har vært størst på yrkesfaglig utdanningsprogram. Innenfor faktoren relasjoner mellom lærer og elev, uttrykker både elever og lærere ved yrkesfag at de har en bedre relasjon seg i mellom ved T1, og denne opplevelsen forsterkes ytterligere ved T2.

Om vi oppsummerer effektstørrelsen etter utdanningsprogram, opplever elever ved studieforbereende utdanningsprogram en effektstørrelse over 0,20 ved to av tre faktorer, mens elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram opplever effektstørrelser over 0,20 ved alle tre. Blant lærerne som

underviser mest på studieforbereende viser resultatene til en effektstørrelse over 0,20 på en faktor, mens resultatene fra lærere som underviser mest på yrkesfag peker på effektstørrelser over 0,20 ved alle tre.

Man skal være forsiktig med å analysere resultater på skolenivå, fordi det er få av de samme elevene som deltar i begge kartleggingsundersøkelser, og da kan forskjeller mellom kull variere. Vi vet også at noen skoler har med flere elever fra flere utdanningsprogram ved T2 enn T1, dette kan føre til at resultatene blir annerledes enn om det hadde vært elever fra samme utdanningsprogram som hadde deltatt begge gangene. Likevel finner vi en del samsvar mellom lærernes og elevenes opplevelse av de ulike faktorene på skolenivå. Og de fleste skolene opplever en positiv effekt i større eller mindre grad. Den skolen som har resultater med størst effekt på samtlige faktorer, er skole 2. Der viser resultatene fra lærerne til en markant effekt på over 0,40 på alle tre faktorer, mens elevresultatene uttrykker omtrent tilsvarende, bortsett fra undervisnings- og læringshemmende atferd, som er tett opp til, på 0,35.

Det kan altså se ut til at lærerne har utviklet sin evne til å lede klasser og sin relasjonelle kompetanse i løpet av de to årene, ved at dette bekreftes både av dem selv og elevene. Studier utført av Nordahl viser at klasselederens evne til å holde struktur i undervisningen, være forutsigbar, samt etablere god relasjon til elevene korrelerer positivt med mindre uro og problematisk atferd (Nordahl 2005). Mye tyder på at gode klasseledere også må foreta refleksjoner over hvordan elevgrupper samhandler og hvordan elevene motiveres og opplever lærings situasjonen. Dette indikerer at kvaliteten på læringsmiljøet har sammenheng med interaksjonen mellom lærere og elever. Studier som finner interaksjonen mellom elev og lærer som avgjørende for å utvikle positive læringsmiljø samsvarer med analysen av lærerkompetanser fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Nordenbo (2008:46) uttrykker: *... med gode undervisnings handlinger fra lærerens side har en elev mulighet for at øge sine testresultater med 10–25 % i forhold til elever, der er utsatt for dårlige læreres undervisnings handlinger.*

8. AVSLUTNING

I evalueringen av LP-modellen i videregående opplæring, som var et pilotprosjekt fra 2008–2010, var målsettingen å få kunnskap om hvordan LP-modellen fungerer i videregående opplæring. Det er gjennomført både en prosess- og resultatorientert evaluering, i form av en kvalitativ og en kvantitativ studie, og dette på ulike tidspunkter. Den første kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført høsten 2008 med mål om at den enkelte skole kunne få et bilde av situasjonen på egen skole. Videre ble de kvalitative intervjuene foretatt høsten 2009, med mål om å samle erfaringer fra prosjektet. Til slutt ble den andre kartleggingsundersøkelsen gjennomført høsten 2010, for å se om det hadde vært noen endring eller utvikling fra resultatene fra første kartlegging.

Rapporten har tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer er gjort i forhold til skolenes initiering og implementering av pilotprosjektet «LP-modellen i videregående opplæring»?
- Hvilke resultater viser kartleggingsundersøkelsen at skolene har oppnådd i løpet av prosjektperioden?
- Finnes det sammenhenger mellom de kvalitative og kvantitative funnene som kan relateres til arbeidet med LP-modellen?

Det vil være naturlig å prøve å gi et svar på disse tre spørsmålene i dette avslutningskapitlet.

I videregående opplæring har det tidligere i liten grad vært gjennomført skoleomfattende og evaluerte utviklingsprosjekter der skolekultur, læringsmiljø og pedagogikk har vært satsningsområdet (Tinneland 2011). Det å drive utviklingsarbeid i videregående opplæring kan derfor være svært krevende. Aktørene i pilotprosjektet har opplevd utfordringer av ulik art, og flere forteller om krevende prosesser både i initieringsfasen og i implementeringsfasen. Dette har bidratt til at særlig en del lærergrupper og enkeltlærere er eksplisitte på den motstanden de føler mot prosjektet når de blir intervjuet høsten 2009. Evalueringen av hele pilotprosjektet synliggjør faktorer som ser ut til å ha hatt betydning for motstanden, men evalueringen viser også at til tross for denne uttalte motstanden, er det gode resultater for flere av skolene ved slutten av pilotperioden. Den kvantitative kartleggingsundersøkelsen viser en positiv utvikling fra 2008–2010 på flere fokusområder som er sentrale mht. elevenes trivsel og læringsmiljø.

8.1 Hvilke erfaringer er gjort i forhold til skolenes initiering og implementering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring?

For å besvare det første av de tre forskerspørsmålene må det tas utgangspunkt i den kvalitative studien og intervjuene med lærergruppene, LP-koordinatorene, skolelederne, fylkeskoordinatorene, veilederne og informantene fra Lillegården kompetansesenter. Man må ta i betraktning at den kvalitative studien vil være preget av tidspunktet intervjuene ble gjennomført på. Høsten 2009 var det en del positive tilbakemeldinger, men det kom også frem utfordringer og negative erfaringer.

Motstand i utviklingsarbeidet er i følge Fullan (1992) en naturlig del av prosessen. Endring av praksis krever ikke bare at lærere gjør noe nytt med innholdet og metodene i undervisningen, men det krever også en endring i den pedagogiske forståelse og oppfatning. Når endringer

knyttet til lærernes grunnleggende verdier og oppfatninger utfordres, blir også autonomien deres utfordret. Dette vil sannsynligvis kunne skape motstand.

Til tross for noe motstand ser det ut til at de fleste lærerne har følt seg forpliktet til å arbeide slik LP-modellens prinsipper tilsier, og vært lojale mot arbeidet som har foregått i lærergruppene. Dette ser ut til å ha befestet de kollektive kunnskapsprosessene ved skolene.

Videregående opplæring er rettet mot fag og fagopplæring i langt større grad enn i grunnskolen, i og med at videregående opplæring handler om kvalifisering til videre studier eller til yrkeslivet. Lærernes faglige kompetanse, utdanning og arbeidsområder dekker derfor et stort faglig spekter. Videre kan man si at videregående opplæring dekker et større mangfold enn grunnskolen ved at elevgrunnet er mer sammensatt med unge mennesker som har ulike behov og intensjoner.

Det kan se ut til at pilotprosjektet ikke i tilstrekkelig grad har imøtekommet dette mangfoldet. Mange av informantene uttrykker for eksempel at opplæringsheftene i for liten grad er tilpasset videregående opplæring, og at deres egenart ikke er tatt hensyn til i tilstrekkelig grad, verken i opplæringen eller implementeringen av pilotprosjektet. Dette handler både om at lærerne opplever at de praktiske eksemplene som gis i heftene er for mye rettet mot grunnskolen, samt at flere lærere på yrkesfag uttrykker at språket i heftene blir for akademisk.

Veilederne opplevde at de brukte mye tid i lærergruppene til videre opplæring i analysemodellen i stedet for å veilede på de enkelte sakene, mens lærerne på sin side følte dette nyttig på grunn av utrygghet knyttet til anvendelsen av analysemodellen. Det gjaldt både fasene i analysemodellen og hvor lang tid de skulle bruke på hver fase eller sak. Videre er det fellessaker som ser ut til å ha dominert lærergruppearbeidet. Lærernes argument var at det var viktig å finne saker som alle kunne kjenne seg igjen i, for det var mest motiverende. Dette er ikke etter LP-modellens intensjon. Det var også diskusjoner knyttet til sammensetting av lærergruppene. De fleste skolene valgte å sette de sammen på tvers av fag og avdelinger, mens noen brukte eksisterende team. LP-modellen fronter

synspunktet om at det er viktig å sette sammen andre grupper enn de som er etablerte i andre foraer. På den måten kan man best skape en forstyrrelse, som kan motvirke symmetrisk kommunikasjon.

Til tross for at det i starten av prosjektet synes å ha vært noe usikkerhet knyttet til bruken av analysemodellen, forteller flere lærere om en opplevd nytteverdi. Det formidles at man gjennom bruken av modellen har etablert et felles pedagogisk språk og at analysemodellen er et godt verktøy for å reflektere over og analysere utfordringer man opplever i egen praksis.

Når lærergrupper skal samarbeide om pedagogikk, er dette et krevende arbeid. Det å drøfte pedagogikk og egen praksis, handler om å i tale sette verdier og holdninger knyttet til egen forståelse av det å være lærer. Dette kan være utfordrende for mange når man ikke kjenner hverandre fra før. Samhandlingen og ansikt-til-ansikt-kommunikasjonen som foregår i praksisfellesskap, slik møtene i lærergruppene er, kan sies å bidra til at deltakerne utvikler et felles språk. Det er nettopp et felles pedagogisk språk og samarbeid med andre lærere informantene på skolenivå trekker frem som foreløpige resultater i skolekulturen. På denne måten ser det ut til at det systematiske arbeidet i lærergrupper har bidratt til å skape en større samarbeidskultur ved skolene.

På skolenivå fant vi også sterke sammenhenger mellom skolens tilslutning, ledelsens involvering i arbeidet med LP-modellen, lærernes lojalitet til modellen og opplevde resultater i prosjektet så langt. Lærergruppene ga inntrykk av at det var store forskjeller mellom skolene knyttet både til beslutningsprosessen om å delta i LP og skoleledernes involvering i prosjektet. Det kan se ut til at både prosessen rundt initieringen og ledelsens engasjement i LP-modellen, er avgjørende for lærernes tilslutning. Høsten 2009 fant studien at det var flere ledere som klart prioriterte LP-modellen, og som fulgte det tett opp. Samtidig var det også ledere som uttrykte mer usikkerhet i sin rolle. Flere påpekte at i videregående opplæring er skolens lederfunksjoner fordelt på flere, og at dette kan representere utfordringer med tanke på en felles og helhetlig prioritering og ledelse av prosjektet. Disse lederne har i stor grad vist retning, sikret

tilslutning fra lærerne, utviklet forpliktelse og eierskap, og forankret prosjektet på alle nivåer i skolen. De har også lagt til rette for at lærerne rent praktisk har kunnet arbeide med LP-modellen.

8.2 Hvilke resultater viser kartleggingsundersøkelsen at skolene har oppnådd i løpet av prosjektperioden?

Den første kartleggingen ble gjennomført høsten 2008, mens den andre ble gjennomført høsten 2010. Gjennomsnittresultatene viser til en opplevd effekt på flere områder, både innenfor elevskjemaet, kontaktlærerskjemaet og lærerskjemaet. I tidligere evalueringer fra grunnskolen har man i hovedsak funnet noen faktorer som har gitt en effekt av betydning kun på lærerskjemaet. Mens man i denne evalueringen kan vise til 5 effektstørrelser over 0,20 på elevskjemaet, 1 på kontaktlærerskjemaet og hele 11 på lærerskjemaet. Det vil si at resultatene tilsier at elevene i 2010 opplever at de viser noe mindre bråk og uro i timene og at det er noe mindre utagerende atferd enn elevene gjorde i 2010. De opplever også at de har fått en noe bedre relasjon til læreren sin og til sine medelever. I tillegg viser resultatene til at elevene opplever mer struktur i undervisningen.

Resultatene fra kontaktlærerne tyder på at de opplever at elevene i 2010 viser en noe bedre oppførsel og medfølelse overfor andre, enn elevene gjorde i 2008.

Lærernes resultater fra 2010 oppnår en effektstørrelse på over 0,20 på alle områder enn ett, og det er ros og oppmuntring. Dette området vurderer lærerne noenlunde likt ved begge kartlegginger, mens de resterende faktorene viser til en positiv utvikling fra 2008 til 2010. Dette er områder som handler om lærernes trivsel, lærersamarbeidet, relasjonen mellom lærer og elev, undervisningen og håndtering av atferdsproblematikk.

Hattie (2009) viser til at effektstørrelser over 0,20 betraktes som små, men at de er av betydning. Hatties effektstørrelser er knyttet til skolefaglige prestasjoner, og siden LP-modellen ikke retter seg mot ett bestemt

område, men mange, kan man kanskje si at det innenfor denne evalueringen er bedre med flere faktorer med små effektstørrelser, enn få med større.

I den kvantitative studien er det også foretatt sammenlikninger mellom yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogrammer. Gjennomgående finner undersøkelsen at det er flere effektstørrelser over 0,20 innenfor både lærere og elevers opplevelse av sin skolesituasjon på yrkesfag enn på studieforberedende.

8.3 Finnes det sammenhenger mellom de kvalitative og kvantitative funnene som kan relateres til arbeidet med LP-modellen?

I arbeidet med LP-modellen er hovedfokus på arbeidet i lærergruppene og lærernes utvikling av egen praksis. I dette ligger det at lærernes autonomi fortsatt skal være sterk, men det innebærer ikke en frihet til å velge ut fra hva en personlig tror på. Lærernes autonomi bør bygge på friheten til å velge blant det som forskning viser at sannsynligvis gir de beste resultater for alle elever. Slik forskning finnes, og lærere som utvikler et profesjonelt skjønn som hviler på forskningsbasert kunnskap, vil kunne velge det som passer best for alle elevene. Dette dreier seg om å bruke teori og forskning til å forstå utfordringer i egen praksis.

De prioriteringer læreren foretar og den praksis som eksisterer i klasserommet er av stor betydning for elevenes læring og utvikling. Til syvende og sist kan man si at det er læreren som avgjør om et utviklingsarbeid når elevene. Derfor vil lærerens oppfattelse av kunnskapselementene i prosjektet være helt avgjørende for i hvilken grad et utviklingsarbeid kan sies å oppnå suksess. Når lærere oppfatter en plan ulikt, vil også iverksettelsen være ulik (Gundem 1990). Undervisningen og klasseledelsen ut fra den samme plan, vil derfor kunne bli ulik fra lærer til lærer. Flere forhold vil virke inn på lærerens handlinger, bl.a. rammefaktorer og lærerens forkunnskaper. Men også hvordan læreren forstår egen rolle. En annen viktig dimensjon er knyttet til sammenhengen mellom LP-modellens kunnskapsgrunnlag og analysemodell på den ene siden og skolens eller

den enkelte lærers endringsvilje og opplevelsen av behov for endring. Hvordan disse treffer hverandre er også en avgjørende faktor for i hvilken grad utviklingsarbeidet lykkes.

For å kunne belyse hvordan lærerne og elevene opplever de samme områdene i skolesituasjonen, er det tatt utgangspunkt i noen av de utfordringene lærerne har arbeidet med i LP-gruppene og iverksatt tiltak etter. Videre er det lagt frem resultater innenfor utvalgte faktorer i kartleggingsundersøkelsen som kan bidra til kaste lys over hvordan elever og lærere vurderer disse. I den kvalitative studien kom det frem at områder lærerne har diskutert i lærergruppene i hovedsak er knyttet til bråk og uro i undervisningen, som for sent-komming, ikke-faglige aktiviteter, sene innleveringer osv. Fra den kvantitative studien er det foretatt en sammenlikning av elevers og læreres opplevelse knyttet til områdene elevenes atferd, relasjoner mellom lærer og elev og lærerens struktur i undervisningen. Resultatene ble sammenliknet på nasjonalt nivå, mellom utdanningsprogram og på skolenivå.

Vi fant til dels sterke sammenhenger mellom elevenes og lærernes opplevelse av de samme områdene. Resultatene kan indikere at det systematiske arbeidet i lærergruppene har gitt en positiv utvikling i lærernes egen praksis. Det kan se ut til at lærerne gjennom en mer analytisk tilnærming til utfordringer i undervisningspraksisen i løpet av de to årene har bidratt til en utvikling av evnen til å lede klasser på en positiv måte og at de er bedre til å skape gode relasjoner til sine elever.

8.4 Fungerer LP-modellen i videregående opplæring?

Gjennomføringen av «Pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring» har blant annet dreid seg om å bli kjent med særtrekk ved videregående opplæring og om LP-modellen lar seg gjennomføre også her. Avslutningsvis ønsker vi derfor å kommentere spørsmålet om LP-modellen fungerer i videregående opplæring.

I grunnskolen er man mer vant til å jobbe med skoleomfattende utviklingsprosjekter enn man tradisjonelt har vært i videregående opplæring. Videregående opplæring er også på mange måter ulik fra grunnskolen. Ledergruppen er større, forskjellen mellom utdanningsprogrammene er store både i fag, arbeidsmåter og elevgrunnlag, i tillegg til at lærerne som underviser i videregående opplæring har svært forskjellig kompetansebakgrunn. Disse faktorene ser ut til å ha gitt noen utfordringer for både lærere og ledere ved skolene, for Lillegården kompetansesenter som ansvarlige for LP-modellen og for Senter for praksisrettet utdanningsforskning i evalueringsarbeidet. Dette gjelder i forbindelse med både planlegging, initiering, implementering og evaluering av prosjektet.

8.4.1 Funn fra den kvalitative studien

I den kvalitative studien har vi vist at initieringen og implementeringen av LP-modellen i videregående opplæring har vært ulikt gjennomført, og at erfaringene fra skolene er svært forskjellige, både innad på den enkelte skole og skolene imellom. Det er for eksempel varierende oppslutning i skolene. Årsakene til de ulike erfaringene er nok svært sammensatte, og det finnes ingen enkel oppskrift på en vellykket implementering av et utviklingsprosjekt. Vi har fått gode innspill om utvikling og forbedring av LP-prosjektet inn i videregående opplæring gjennom alle intervjuene vi har foretatt. På bakgrunn av dette vil vi trekke frem noen områder som kan synes å bidra til en vellykket implementering av LP-modellen i videregående opplæring. De mulige suksessfaktorene presenteres ut fra LP-modellens innovasjonsstrategi.

Initieringen

Lillegården kompetansesenters anbefaling om $\frac{3}{4}$ oppslutning i personalet bør følges. Det er viktig at et utviklingsprosjekt er for alle eller ingen. Hele skolen bør delta.

Gruppesammensetting

I videregående opplæring vil det være hensiktsmessig at gruppene settes sammen slik den enkelte skole selv finner tjenelig. Selv om man setter sammen grupper rundt avdeling eller klasser, vil disse gruppene kunne

bli forholdsvis tverrfaglige likevel. Det viktigste er at det i gruppemøtene foregår en forstyrrelse for å motvirke den symmetriske kommunikasjonen. Når kollegaer jevnlig møtes for å drøfte pedagogikk, vil det være en mulighet for at skolen i større grad utvikler en samarbeidskultur.

Valg av roller og rolleavklaringer

Det ser ut til å være viktig å bruke tid på å tydeliggjøre og avklare rollene, både til ledelsen, LP-koordinator, veileder og fylkeskontakt så tidlig som mulig. Alle må vite hva som forventes av dem i et utviklingsprosjekt.

Det kan være en fordel at gruppelederne tar oppgaven etter eget ønske og at ledelsen styrer utvelgelsen ut fra egnethet.

Opplæring

En opplæring som er tydeligere knyttet opp mot praktisk arbeid rundt analysemodellen og til teorien denne bygger på, ser ut til å være viktig.

Gruppelederne og veilederne ytrer ønske om å ligge i forkant av lærergruppene, slik at de kan være en sterkere ressurs i lærergruppene ved oppstarten.

Siden heftene i dag i liten grad leses, kan det være fornuftig å legge inn føringer for arbeidet med heftene fra Lillegården kompetansesenters side.

Bruk av analysemodellen

Det kan være at flere lærere ser nytteverdien av analysemodellen dersom Lillegården kompetansesenter viser til en bredere bruk og demonstrerer hvordan analysemodellen kan anvendes i møte med mer spesifikke faglige utfordringer og andre utfordringer som ikke er relatert direkte til elevers atferd.

Å bruke atferdsbegrepet i videregående opplæring, uten å spesifisere hvilken atferd man viser til, ser ut til å vekke assosiasjoner til atferdsproblematikk kun er et anliggende i grunnskolen. Det kan se ut til at det er nyttig å eksemplifisere bedre hva atferdsproblematikk i videregående

opplæring handler om. For mange av utfordringene som tas opp i lærergruppene handler nettopp om atferdsproblematikk, men da av en art som «for-sent-komming», manglende innleveringer, lav arbeidsinnsats osv.

Ledelsens rolle

Det er viktig med en enhetlig ledelse der alle er lojale til et utviklingsprosjekt. Ledelsen må vise engasjement, prioritere prosjektet og støtte sine ansatte i arbeidet. Det vil derfor være viktig at LP forankres i hele ledelsen.

Det vil være en fordel om LP ikke bare knyttes til lærergruppemøtene annenhver uke, men at ledelsen bruker «LP-språket» og analysemodellen i hverdagen. Eksempelvis kan en utfordring på et personalmøte drøftes gjennom modell for opprettholdende faktorer, «LP-sola».

8.4.2 Funn fra den kvantitative studien

Det har i den senere tid vært stort fokus på området frafall i videregående opplæring. Regjeringen har blant annet bestilt to forskningsrapporter om emnet. Den ene rapporten finner at personer som ikke har fullført videregående opplæring generelt klarer seg mye dårligere på arbeidsmarkedet når de er i tjueåra enn de som har fullført. Videre ser det ut til at sannsynligheten for å være arbeidsledig, uføretrygdet, fengslet eller motta sosialhjelp er større for de som ikke har fullført (Falch og Nyhus 2009). Mens den andre rapporten har sett nærmere på kostnader ved frafall i videregående opplæring. Her viser forskerne blant annet at hvis andelen av et kull som fullfører videregående opplæring øker fra 70 til 80 prosent, kan den samfunnmessige gevinsten bli 5,4 milliarder kroner for hvert kull (Falch, Johannesen og Strøm 2009).

Det er viktig at vi motvirker det økende frafallet i videregående skole og får flest mulig ut i arbeid, både for enkeltindividet og for samfunnet som helhet. Desto færre som går over på trygder og stønader, desto lavere blir de offentlige utgiftene. Samtidig vil skatteinntektene øke. Deltagelse i arbeidslivet gir dessuten økt velferd for den enkelte, både med tanke på inntekt og sosial utfoldelse.

Men hvordan kan vi jobbe for å motvirke frafallet? John Hattie (2009) og Nordenbo (2008) har gjennom sine metaanalyser funnet at det er læreren som er den viktigste faktoren for elevenes læringsutbytte. Det å sette fokus på interaksjonen mellom lærer og elev er avgjørende. Hattie (2009) mener at læreren statistisk sett kan forklare 30 % av den læringen som skjer i et klasserom. Nordenbo (2008) trekker frem lærerens evne til å skape gode relasjoner til sine elever, lede en klasse og inneha både fag- og fagdidaktisk kompetanse som de viktigste egenskapene hos en lærer som påvirker elevenes læringsutbytte. Det er ikke nok å bare ha en eller to av disse kompetansene for å være en god lærer, men alle.

Målet i arbeidet med LP-modellen er nettopp å sette fokus på lærerens praksis og kunne videreutvikle og styrke denne. Lærere og skoler skal etablere gode læringsmiljøer med hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene (Nordahl 2006). Resultatene fra kartleggingsundersøkelsen i LP-modellen dokumenterer at både lærere og elever opplever en bedre skolesituasjon på flere områder i 2010, enn de gjorde i 2008.

Man kan da stille spørsmålet om LP-modellen kan være et virkemiddel som øker gjennomstrømming i videregående opplæring. Kan lærerne utvikle sin egen praksis gjennom LP-modellen slik at flere elever oppnår en studie- eller yrkeskompetanse?

Selv om flere lærere uttrykte noe frustrasjon ved gjennomføringen av de kvalitative intervjuene, så viser de kvantitative resultatene til en positiv utvikling, og som en av skolelederne uttalte i intervjuet høsten 2009: «Det gjelder å holde ut».

9. LITTERATUR

- Bogsnes Larsen, T. M., Lamer, K., Mørch, W. T., Olweus, D., & Helland, S. (2006). Prinsipper og strategier for implementering. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forbyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier* (s. 140–153). [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Busch, T. E. Johnsen og Vanebo, J. O (2003): *Endringsledelse i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T (1979): *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling: teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforl.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003): Implementation sustainability and scaling up of social emotional and academic interventions in public schools. *School Psychology Review*, 3, 3003–319.
- Eide, H. og Eide, T (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendals akademiske.
- Erstad, O.(2004): *Piloter for skoleutvikling. Rapport for forskning i PILOT 2000–2003*. Universitetet i Oslo. Rapport 28/04.

- Falch, T., Nyhus, O. H. (2009): *Frafall fra videregående opplæring og Arbeidsmarkedstilknytning for voksne*. Sør-rapport nr. 07/09. Senter for økonomisk forskning as. Trondheim.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Frafall/Frafall%20og%20arbeidsmarkedstilknytning_SØF.pdf
- Falch, T., Johannesen, A. B og Støm, B (2009): *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Senter for økonomisk forskning AS.
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Frafall/Kostnader%20av%20fracfall.pdf>
- Fullan, M. (1992): *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2005): *Leadership & sustainability*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007): *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gager, P. J. og Elias, M. J. (1997): Implementing prevention programmes in high risk environments: Application of the resiliency paradigm. *American Journal of Orthopsychiatry*.
- Giroux, H. A. (1997): *Postmodernism, feminism, and cultural politics: redrawing educational boundaries*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (2000): *Educational changes take ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational changes*. Teacher and teacher education.
- Hargreaves, A. og D. Fink (2006): *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006): Educational Change Over Time? The Sustainability and No sustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42,1, s. 3–41.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopkins, D. (2001): *School improvement for real*. London: Routhledge.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Røe, A. og Trumo, A (2007): *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kneer, G. og Nassehi, A. (1997): *Niklas Luhmann. Introduksjon til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzel forlag.
- Kostøl, A. (2008): *Implementering og operasjonalisering av verdibegreper*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 11–2008.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lamer, K. og Hauge, S. (2005): *Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to!» med fokus på veiledningsprosesser i personalet, og om sosial kompetanse fremmes og problematferd reduseres hos barn*. Sluttrapport Skedsmo kommune/ Fylkesmannen i Oslo og Akershus.

- Larsen, T. (2005): *Evaluating principals and teachers implementation og Second Step. A case study of four Norwegian primary schools*. The doctoral degree philosophiae doctor ved Universitetet i Bergen.
- Lillegården kompetansesenter (2010): *Kom i gang med utviklingsarbeid*.
- Mausethagen, S. og Kostøl, A. (2009). Lærer–elev relasjonen og lærerens undervisningspraksis. I: T. Nordahl, S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (s. 75–93). Oplandske bokforlag, Vallset.
- Midthassel, U. (2002): *Teachers involvement in school development activity. A study of Teachers in Norwegian compulsory schools*. Bergen, Norway: University of Bergen, Department of Psychosocial Science.
- Midthassel, U. V. (2006): Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration and Leadership*, 34 (3), 365–383.
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. K. (2007). *Schools Implementing Zero – The process of implementing an anti-bullying programme in six Norwegian compulsory schools*.
- Myklestad, I., Rognerud, M. og Johansen, R. (2008): Rapport 2008:8. *Levekårsundersøkelsen 2005. Utsatte grupper og psykisk helse*. Folkehelseinstituttet. Nydalen.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener / et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, A. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2006): *Modellheftet: beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2007): *Arbeidet med LP-modellen. Beskrivelser af analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. University College Nordjylland.
- Nordahl, T., Sunnevåg A.-K., Ottosen A. L. (2009): *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006–2008*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 5 2009.
- Nordahl, T. (2009). *LP-modellens vidensgrundlag. Forståelsen for elevenes læring og atferd i skolen*. University College Nordjylland.
- Nordenbo, S. E. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Ogden, T. og Klefbeck, J. (2003): *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Olweus, D. (2001): *Olweus kjerneprogram og antisosial atferd. En lærerveiledning*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Skalde, A. & Skaret, M. (2005): *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Skogen, K. og Holmberg, J. B. (2002): *Elevtilpasset opplæring: en innovasjons-tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stortingsmelding 30 (2003–2004): *Kultur for læring*.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Wilson, D. (2007): *Implementering av LP-modellen*. En casestudie. Masteroppgave ved avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark.

Aasen, A. M., og Søby, K. (2010): *Vi ser at det funker. En kvantitativ og kvalitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2010*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 5 2011.

VEDLEGG

Vedlegg 1	192
Vedlegg 2	201
Vedlegg 3	209
Vedlegg 4	214

Vedlegg 1

Intervjuguide 1. Til lærergruppene

Tilslutning

- Hvordan ble LP-modellen introdusert?
- Hvem initierte prosjektet og hvordan opplever dere at tilslutningen i lærerkollegiet er?
- Hvorfor bruker dere LP-modellen?

Opplæring

- Har dere fått opplæring i LP-modellen – i tilfelle hva/hvordan og hvor mye/omfang?
- Beskriv erfaringene deres fra den opplæringen som er gitt. Føler dere at opplæringen og oppfølgingen har vært tilfredsstillende, eller ser dere forbedringsmuligheter? I så fall: hvilke?
- Hvordan har ledelsen ved deres skole fulgt opp arbeidet med LP-modellen?
- Hvordan har Lillegården kompetansesenter drevet opplæring? Hvordan har innholdet i opplæringen vært?
- Hvordan har Lillegården kompetansesenter fulgt opp arbeidet? Med tanke på innholdet?
- Hvilken rolle har Lillegården kompetansesenter eller PPT hatt i denne gruppen?
- Hvordan har samarbeidet med denne fungert?
- Hvor mange møter har Veilederen fra PPT/ Lillegården kompetansesenter deltatt på?
- Har dere forslag til noe som kunne vært gjort annerledes/ bedre?
- Hva synes dere om heftene?

Gjennomføring

- Har denne lærergruppa hatt noen endringer av gruppesammensetning siden oppstart?
- Har dere arbeidet systematisk med LP? Er alle møter gjennomført?
- Deltar alle som skal i disse møtene? Er det mange som kommer og går, eller er det stabilt frammøte og tilstedeværelse?
- Hvilke utfordringer/ problemstillinger har dere valgt å analysere i denne lærergruppa? Og hvordan har dere analysert dem?
- Hvor mange saker har dere tatt opp?
- Har dere benyttet metakommunikasjon?
- Utfordrer dere hverandre i gruppa, eller er det stort sett støttende dialog og symmetrisk kommunikasjon?
- Hvilke metoder har dere brukt for å innhente informasjon?
- Hvordan er forståelsen av de opprettholdende faktorene?
- Kan dere gi eksempler på opprettholdende faktorer som har vært diskutert?
- Ser dere av og til dere selv som opprettholdende faktorer?
- Hvordan anvendes et kontekstuellt perspektiv/ et aktørperspektiv?
- Bruker dere alle perspektivene?
- Hvilke pedagogiske tiltak har dere valgt, og i hvilken grad har de blitt gjennomført?
- Hvordan har dere evaluert disse tiltakene?
- Hvor lojale er dere i forhold til LP-modellens hovedfaser?
- Har dere gjort noen lokale tilpassninger?
- Hvor viktig er samarbeidet med kollegaene i forhold til å bruke LP-modellen ved deres skole?
- Hvorfor er samarbeid viktig/uviktig? På hvilken måte påvirker samarbeidet din bruk av modellen?
- Hvilken rolle har veilederen hatt i denne gruppen?
- Hvordan har samarbeidet med denne fungert?
- Hvor mange møter har veilederen deltatt på?

Resultat

- Vil dere si at tenkningen bak (prinsippene) i LP-modellen preger skolen deres – som en formalisert strategi?
- Er det slik at prinsippene som ligger til grunn for LP-modellen gjennomsyrrer den pedagogiske virksomheten ved skolen? Hvordan?
- Har dere sett noen endringer etter at dere tok i bruk modellen? På hvilken måte?
- Er skolekulturen endret?
- Er praksis endret?
- Ser dere konkrete resultater i forhold til elevene?

Vurdering

- Hvilke forventninger har dere til fortsatt implementering av LP-modellen på skolen deres?
- Hvis dere ikke har sett endring; hva mener dere skal til for at modellen skal få ønsket effekt?
- På hvilken måte har dere brukt de kvantitative analyseresultatene?

Avsluttende bemerkninger

- Er det noe dere ønsker å legge til som dere mener vil være viktig for andre som skal bruke/implementere LP-modellen ved sin skole?

Intervjuguide 2. Til rektor og skolekoordinator

Tilslutning

- Hvorfor bruker dere LP-modellen?
- Hvordan ble LP-modellen introdusert?
- Hvem initierte prosjektet og hvordan opplever du at tilslutningen i lærerkollegiet er?

Opplæring

- Har du fått opplæring i LP-modellen – i tilfelle hva/hvordan og hvor mye/omfang?
- Hvordan har Lillegården kompetansesenter drevet opplæringen?
- Hva synes du om innholdet i opplæringen i forhold til opplæring i prosjektet?
- Hvordan har Lillegården kompetansesenter fulgt opp arbeidet?
- Beskriv erfaringene dine fra den opplæringen som er gitt. Føler du at opplæringen og oppfølgingen har vært tilfredsstillende, eller ser du forbedringsmuligheter? I så fall: hvilke?

Gjennomføring

- Beskriv hvordan arbeidet etter LP-modellen er lagt opp ved din skole.
- Er det ressurser satt av til dette arbeidet?
- Har tida på møtene blitt brukt slik den har vært planlagt?
- Har deltakerne vært til stede hele tiden, eller har de gått til og fra møtene for å ordne med andre ting?
- Har det vært arbeidet systematisk over tid med LP?
- I hvilken grad synes du at kollegiet og skolen har integritet og viser lojalitet i forhold til modellen?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med PPT i dette prosjektet?
- Har du forslag til forbedringer?

Resultat

- Har arbeid med LP-modellen endret elevsynet i personalgruppa?
- Har arbeid med LP-modellen endret samarbeidet blant personalet?
- Er det slik at prinsippene som ligger til grunn for LP-modellen gjennomsyrrer den pedagogiske virksomheten ved skolen? Hvordan merker du at det er slik eller ikke er slik?
- Vil du si at tenkningen bak (prinsippene) i LP-modellen preger skolen din – som en formalisert strategi?
- Har LP modellen bidratt til endringer i skolens kultur?
- Har du sett noen endringer etter at dere tok i bruk modellen? Har LP forandret deg og din praksis på noen måte? På hvilken måte?

Vurdering

- Hvilke forventninger har du til fortsatt implementering av LP-modellen på skolen deres?
- Ønsker dere å være med i LP videre, eller vil dere drifte dette selv?
- Har du forslag til forbedringer?
- Hvordan har heftene vært mottatt og brukt?
- Har du forslag til forbedringer når det gjelder heftene?
- På hvilken måte har de kvantitative analyseresultatene blitt brukt?
- Ser du forbedringspotensiale mht. den kvantitative undersøkelsen?

Avsluttende bemerkninger

- Er det noe du ønsker å legge til som du mener vil være viktig for andre som skal bruke/implementere LP-modellen ved sin skole?

Intervjuguide 3. Til eksterne veiledere samt Lillegården kompetansesenter

Tilslutning

- Hvordan ble LP-modellen introdusert fra Lillegården kompetansesenter sin side?
- Hvordan opplever du at tilslutningen i lærerkollegiet er?

Opplæring

- Hvordan har Lillegården kompetansesenter drevet opplæringen på den enkelte skole? hva/hvordan og hvor mye/omfang?
- Hvordan har Lillegården kompetansesenter fulgt opp arbeidet?
- Hva er dine erfaringer ved bruk av heftene? Har Lillegården kompetansesenter gitt noen føringer?
- Beskriv erfaringene dine fra den opplæringen som er gitt. Føler du at opplæringen og oppfølgingen har vært tilfredsstillende, eller ser du forbedringsmuligheter? I så fall: hvilke?
- Opplæring av veiledere.

Gjennomføring

- Rolleavklaringer (veileder, koordinator, gruppeleder, ledelsen). Når ble evt. dette avklart, og til hvem?
- Hvordan opplever du samarbeidet med ledelsen i dette prosjektet?
- Hvor sterkt involvert har ledelsen vært?
- Hvordan opplever du at koordinatoren på denne skolen har fungert?
- Hvordan har veiledningen på denne skolen vært organisert? Hvem, hvor lenge (hel- halv veiledning), hyppighet.
- Hvor mange lærergrupper er det på denne skolen?
- Sentrale veiledningsspørsmål. Hva har lærernes hatt behov for å bli veiledet på?
- Hvilke utfordringer i gruppene har du som veileder sett at du har måttet ta tak i?
- Hvor konkret går dere inn i modellen, og bruker tid på «opplæring»?
- Hvilke type saker har gruppene tatt opp?
- I hvilken grad synes du at kollegiet og skolen har integritet og viser lojalitet i forhold til modellen?

- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med PPT og Statped i dette prosjektet?

Resultat

- Hva har vært de største utfordringene for denne skolen slik du ser det?
- Ser du noen resultater etter LP-arbeidet så langt, i så fall hvilke?
- Har arbeid med LP-modellen endret elevsynet i personalgruppa?
- Har arbeid med LP-modellen endret samarbeidet blant personalet?
- Hvordan har de kvantitative resultatene blitt presentert på den enkelte skole? Og hva har din rolle med dette vært?

Vurdering

- Har du forslag til forbedringer når det gjelder LP inn i videregående skole
- Hvis du ikke har sett endring; hva mener dere skal til for at modellen skal få ønsket effekt?
- Hvordan opplever du at møtene i lærergruppene fungerer?

Avsluttende bemerkninger

- Er det noe du ønsker å legge til som du mener vil være viktig for andre som skal bruke/implementere LP-modellen ved sin skole?

Intervjuguide 4. Til koordinator fra Fylket

- Hvilken funksjon har du i forhold til LP?
- Hva er fylkets rolle i prosjektet?

Tilslutning

- Hvordan ble LP-modellen introdusert for deg?
- Hvordan opplever du at kjennskapen til LP er på fylkesnivå?
- Hvordan opplever du at tilslutningen i skolene er?
- Hvor stor tidsressurs er satt av til LP-arbeidet for deg?
- Har skolene/PPT fått tildelt noen ekstraressurser knyttet til prosjektet?
- Hvordan er ditt samarbeid med skolene og i hvilket omfang?

Opplæring

- Hvordan har Lillegården kompetansesenter drevet opplæringen? hva/hvordan og hvor mye/omfang?
- Har du fått noen opplæring?
- Hvordan har Lillegården kompetansesenter fulgt opp arbeidet?
- Beskriv erfaringene dine fra den opplæringen som er gitt. Føler du at opplæringen og oppfølgingen har vært tilfredsstillende, eller ser du forbedringsmuligheter? I så fall: hvilke?
- Hvordan har samarbeidet med Lillegården kompetansesenter / Statped/PPT vært?
- Faste møter?
- Har dere noe LP-samarbeid innad i fylket og med andre fylker?
- Ligger det noen forpliktelser for skolene og PPT rundt LP-prosjektet. Hvilke?

Gjennomføring

- Er du kjent med rolleavklaringer (fylke, veileder, koordinator, gruppeleder, ledelsen)?
- Hvordan opplever du samarbeidet med ledelsen i dette prosjektet?
- Hvor sterkt involvert har ledelsen vært?
- Hvordan opplever du at koordinatoren på denne skolen har fungert?
- Hvor stor kjennskap har du til hvordan prosjektet drives i den enkelte skolen?
- Følger du prosessen?

- Er dette formalisert? (Evaluering – underveis)

Resultat

- Hva har vært de største utfordringene for denne skolen slik du ser det?
- Ser du noen resultater etter LP-arbeidet så langt, i så fall hvilke?
- Har fylkesnivået kunnskap om de kvantitative resultatene som har kommet frem?
- Har arbeidet med LP-modellen endret din praksis?

Vurdering

- Har du forslag til forbedringer når det gjelder LP inn i videregående skole
- Har du noen forslag til forbedringer på veiledningsarbeidet?
- Har du forslag til forbedringer på samarbeidet mellom de ulike instansene?
- Forbedringer av fylkesnivåets rolle i prosjektet?

Avsluttende bemerkninger

- Er det noe du ønsker å legge til som du mener vil være viktig for andre som skal bruke/implementere LP-modellen ved sin skole?

Vedlegg 2



Høgskolen i Hedmark

Kartleggingsundersøkelse LP-modellen

Elevskjema
Videregående opplæring

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	<input type="checkbox"/>
Jente	<input type="checkbox"/>

Kryss av for hvilken studieretning du går på:

Studiespesialiserende utdanningsprogram	<input type="checkbox"/>
Yrkesfaglig utdanningsprogram	<input type="checkbox"/>

Kryss av for hvilket klassetrinn du går:

VG1	<input type="checkbox"/>
VG2	<input type="checkbox"/>
VG3	<input type="checkbox"/>

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				
2	Jeg synes at måten det undervises på i videregående opplæring er mer inspirerende enn undervisningen i ungdomsskolen				
3	Jeg liker meg godt i klassa				
4	Jeg går i videregående opplæring mest fordi jeg ikke har annet å gjøre				
5	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
6	Det er viktig for meg å få gode karakterer				
7	Det er viktigere for meg å være sammen med andre ungdommer på skolen enn å få gode karakterer				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				
9	Jeg har et klart mål om at jeg rett etter videregående opplæring skal ut i arbeidslivet				
10	Jeg har bestemt meg for å fortsette med mer utdanning etter at jeg er ferdig med videregående skole				

Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

Aldri = Jeg har aldri gjort det.

Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.

Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.

Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.

Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr.	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker					
6	Jeg prater med medelever når læreren underviser					
7	Jeg følger med når lærerne snakker					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene					
10	Jeg gjør alle leksene mine					
11	Jeg gjør oppgaver ferdig til et gitt tidspunkt					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet					
13	Jeg kommer for seint til timene					
14	Jeg er lei meg og deprimert på skolen					

Nr.	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
15	Jeg føler meg ensom på skolen					
16	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene					
17	Jeg blir lett sjenert og rødmer					
18	Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til					
19	Jeg krangler med andre elever på skolen					
20	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg					
21	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen					
22	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til					
23	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til					
24	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen					
25	Jeg har truet eller plaget andre elever					
26	Jeg har kommet på skolen påvirket av alkohol eller narkotika					

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om lærerne dine. Vi er interessert i å vite hvordan du opplever at de støtter og liker deg. Du har sikkert flere lærere, og noe vil være forskjellig fra lærer til lærer og kanskje fra time til time. Vi ber deg likevel krysse av for hva du synes passer best for de fleste av lærerne dine.

Du kan velge mellom svaralternativene:

«Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig», «Helt uenig».

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Lærerne bruker lite tid på å snakke med meg				
2	Jeg har god kontakt med lærerne				
3	Når jeg har problemer kan jeg snakke med lærerne				
4	Lærerne gir meg ros når jeg jobber				
5	Lærerne gjør alt for at jeg skal lære mest mulig				
6	Lærerne kritiserer meg når jeg gjør dårlig arbeid				
7	Lærerne gjør meg flau hvis jeg ikke vet det rette svaret i timene				
8	Lærerne oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med				
9	Lærerne tåler en spøk				
10	Lærerne stiller store krav til meg				
11	Lærerne er rettferdige				
12	Lærerne gjør ingen forskjell på gutter og jenter				
13	Lærerne behandler noen elever bedre enn andre				

Klassen og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om basisgruppa eller klassen du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassen. Du kan også her velge mellom svaralternativene: «**Helt enig**», «**Litt enig**», «**Litt uenig**», «**Helt uenig**».

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Det er lett å sette sammen grupper som skal samarbeide i denne klassen				
2	Elevene kjenner hverandre godt				
3	Elevene i klassen er gode venner				
4	Elevene i denne klassen er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever				
5	Det er grupper eller klikker i klassen som ikke går så godt sammen				
6	Medelever hjelper meg når det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner				
7	Medelever bryr seg ikke om hvordan jeg har det				
8	Jeg er godt likt i klassen				
9	Det er elever i denne klassen som jeg kommer dårlig overens med				
10	Jeg har blitt venner med mange i denne klassen				
11	Elevene i denne klassen hjelper hverandre med oppgaver og hjemmearbeid				
12	Elevene jobber hardt og konsentrert i timene				
13	Vi får som regel gjort det vi skal i timene				
14	Det er en eller noen som nesten alltid forstyrrer undervisningen				
15	Dersom noen i klassen har/får personlige problemer, støtter medelever han/henne				
16	I denne klassen blir du godtatt selv om du ikke er like flink som de andre				

Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Svar ut fra hvordan du mener undervisningen vanligvis er. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid** – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene
Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene
Av og til – hvis det skjer av og til i timene
Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Snakker lærerne i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller som dere er spesielt interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Snakker dere om aktuelle hendelser som har vært på TV eller stått i avisene i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Bruker du pc til skolefaglig arbeid i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Bruker du pc til ikke faglig arbeid (spill, chat, nettsurf) i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Får dere oppmuntring og ros av lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Får dere lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Får elevene ulike arbeidsoppgaver slik at ikke alle driver med det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kommer lærerne presis til timen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Kan lærerne starte undervisningen med en gang timene begynner uten å måtte bruke mye tid på å få ro i klassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Avslutter lærerne timene før det har «ringt ut»?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Kommer elevene i denne klassen presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
12	Er du aktiv i timene slik at du ofte svarer på spørsmål fra lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Forstår du hva lærerne sier og mener når de underviser og forklarer ting for dere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Spør du lærerne om det er noe du lurert på i timene eller noe du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Underviser og forklarer læreren mye for hele klassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Lar læreren dere elever få stille spørsmål og diskutere i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på alle spørsmålene

Vedlegg 3



Høgskolen i Hedmark

Kartleggingsundersøkelse LP-modellen

Kontaktlærerskjema
Videregående opplæring

Bakgrunnsopplysninger

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	<input type="checkbox"/>
Nei	<input type="checkbox"/>

Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD-diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkoli)	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende	
Ingen vansker eller diagnose	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	
Samisk	

Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Blir akseptert/er populær blant de andre elevene i klassen				
2	Holder orden i arbeidsmaterieell og personlige eiendeler på skolen				
3	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
4	Tar initiativ til samtaler/kontakt med andre elever				
5	Reagerer egnet på kritikk/erting fra medelever				
6	Samarbeider aktivt og konstruktivt i grupper med andre elever				
7	Virker trygg og respektfull i sin kontakt med det motsatte kjønn				
8	Er konstruktiv i diskusjoner og konfliktsituasjoner med andre				
9	Viser interesse og medfølelse overfor andre når de har problemer				
10	Roser/gir komplementer til andre				
11	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
12	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
13	Har en eller flere positive vennsapsrelasjoner på skolen				
14	Lar seg ikke lett distrahere når han/hun arbeider i timene				
15	Tar imot kritikk fra lærer på en egnet måte				
16	Er oppmerksom/følger med i undervisningen				
17	Bruker ledig tid i timene konstruktivt				

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
18	Fullfører arbeidsoppgaver innenfor angitt tidsgrense				
19	Følger lærers instruksjoner, forslag og råd				
20	Ber om hjelp dersom han/hun har faglige problemer				
21	Ber om hjelp dersom han/hun har personlige/sosiale problemer				
22	Sier ifra dersom han/hun er uenig eller føler seg urettferdig behandlet				
23	Oppfører seg høflig og passende i ulike situasjoner				
24	Er tolerant overfor mennesker som er noe annerledes enn de fleste (eks. minoritetspråklige, funksjonshemmede, homoseksuelle)				

Elevens motivasjon og arbeidsinnsats

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i basisgruppa/klassa er:					
3	Elevens arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevens interesse for å lære i timene er:					

Elevens skolefaglige prestasjoner

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevens skolefaglige prestasjoner i norsk er:					
2	Elevens skolefaglige prestasjoner i matematikk er:					
3	Elevens skolefaglige prestasjoner i engelsk er:					

Fravær fra skolen

1. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende fra skolen med gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1–2 dager	3–5 dager	6–8 dager	Mer enn 8 dager

2. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1–2 dager	3–5 dager	6–8 dager	Mer enn 8 dager

3. Kryss av for hvor mange timer har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå (ulovlig fravær som er mindre enn hele dager):

0 timer	1–3 timer	4–8 timer	9–15 timer	Mer enn 15 timer

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene.

Vedlegg 4



Høgskolen i Hedmark

Kartleggingsundersøkelse LP-modellen

Lærerskjema Videregående opplæring

Fylles ut av alle lærere på skolen

Orientering om undersøkelsen

I evalueringen av LP-modellen skal det foretas spørreundersøkelser for finne ut hvilke resultater skolene oppnår. For elevene og deres lærere vil det dreie seg en nettbasert spørreskjemaundersøkelse. Undersøkelsen vil bli gjennomført to ganger i prosjektperioden.

Lærerne skal svare på spørsmål om hvordan klimaet og samarbeidet på skolen er, sin egen undervisning og generelle spørsmål om elvenes motivasjon og forholdet til atferdsproblemer.

Bruk og beskyttelse av data

I denne undersøkelsen er det lagt stor vekt på at resultatene skal oppbevares på en forsvarlig måte og i samsvar med bestemmelser i lovverket. Elever og lærere vil få et kodennummer som erstatter navn og adresse. Disse kodenommene vil bli brukt for å registrere data fra undersøkelsen. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. For øvrig vil vi følge bestemmelsen i Lov om personvern og de retningslinjer datatilsynet har utarbeidet for denne type undersøkelser. Dette innebærer blant annet:

- Deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, og dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen uten begrunnelse.

- Det får ingen konsekvenser for lærerne om dere ikke deltar i denne undersøkelsen
- Det vil ikke registreres og formidles opplysninger i rapportering fra prosjektet som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner.
- Det vil ikke foregå noen utlevering av opplysninger om enkeltpersoner til andre, som for eksempel lærere eller ledelse i skolen.
- Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

Thomas Nordahl
Professor, Høgskolen i Hedmark

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilken studieretning du underviser på:

Studiespesialiserende utdanningsprogram	
Yrkesfaglig utdanningsprogram	

Kryss av for hvilket klassetrinn du underviser mest på:

VG1	
VG2	
VG3	

Miljøet i skolen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid mellom lærere, engasjement hos lærere, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	De fleste lærerne ved denne skolen har stor tillit til seg selv som pedagoger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	De fleste lærerne ved denne skolen har tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Det store flertallet av lærere på denne skolen er entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I denne skolen utvikler jeg meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	I denne skolen samarbeider vi lærere i stor grad om innhold og metoder i undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	I denne skolen støtter og hjelper lærerne hverandre for å forstå og løse problemer i klassa eller med elever som forstyrrer undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lærerne er enige om hva som er uakseptabel elevatferd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
12	Det fysiske miljøet i denne skolen er pent og ordentlig og vedlikeholdet ved skolen er godt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Når noe går i stykker eller blir ødelagt på denne skolen repareres det med en gang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	I denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Skolehverdagen er ikke travlere enn at lærerne har tid til å snakke med elevene om andre ting enn undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Vår skole og undervisningen er i stor grad tilpasset de ulike elevenes evner og forutsetninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Det hender ofte at elevene vil diskutere og snakke med lærerne om interesser de har og ting som opptar dem utenfor skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal ta stilling til disse spørsmålene ut fra hvordan du generelt mener du underviser. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

Ja, alltid – hvis du mener du alltid driver med dette i undervisningen

Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i din undervisning

Av og til – hvis det skjer av og til i din undervisning

Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri i din undervisning

Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i undervisningen

		Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Tar du aktivt i bruk interesser som du vet dine elever har i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Organiserer du undervisningen slik at elevene må samarbeide for å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tar du i bruk aktuelle hendelser i samfunnet som lærestoff i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Avviker du fra læreboka i faget slik at du presenterer helt egne opplegg for undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Legger du i undervisningen stor vekt på å rose elevene når de viser engasjement og stor arbeidsinnsats?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Deltar elevene aktivt i undervisningen gjennom diskusjoner og elevrelaterte aktiviteter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Må du bruke mye av undervisningstiden til å holde ro og orden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Differensierer og tilpasser du undervisningen i klassa ut i fra elevenes ulike forutsetninger og evner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
9	Kommer du til timene og er i klasserommet med en gang timen begynner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Kan du starte med undervisningen med en gang timene begynner uten at du trenger å løse konflikter eller bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Avslutter du timene før det har «ringt ut»?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Er du på plass i klasserommet når timen begynner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Kommer elevene presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Lar du elevene få bruke pc til skolefaglig arbeid i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Opplever du at elevene bruker pc til ikke faglig arbeid (spill, chat, nettsurf osv) i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motivasjon og arbeidsinnsats

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra den klassa/basisgruppa du har flest timer i.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Elevene viser gjennomgående stor interesse for å lære i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Elevene på denne skolen er lavt motiverte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Elevene viser stor arbeidsinnsats i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg lykkes godt med å motivere elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Atferdsproblematikk

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Jeg opplever i svært liten grad atferdsproblemer i min undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg opplever atferdsproblematikk som en av de største utfordringene i læreryrket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Jeg har god kunnskap om ulike strategier jeg kan bruke for å både forebygge og redusere atferdsproblemer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg jobber generelt aktivt for å motvirke frafall blant elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg samarbeider med foreldre for å forebygge og redusere frafall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på disse spørsmålene!