

Jan Merok Paulsen

Hvilke faktorer har betydning for implementering og spredning av CLIL?

Analyse av CLIL i videregående skole 2009–2010
Del 2

Høgskolen i Hedmark
Oppdragsrapport nr. 3 – 2010

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.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I oppdragsserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger som er eksternt finansiert.

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

Omslagsfoto: Colourbox

Oppdragsrapport nr. 3 – 2010
© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-801-0
ISSN: 1501-8571



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Hvilke faktorer har betydning for implementering og spredning av CLIL?			
Forfatter: Jan Merok Paulsen			
Nummer: 3	År: 2010	Sider: 42	ISBN: 978-82-7671-801-0 ISSN: 1501-8571
Oppdragsgiver: Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen			
Emneord: Content Language Integrated Learning, implementering, skoleledelse, strategi			
Sammendrag: <p>Denne utredningens formål er å analysere individuelle og organisatorisk faktorer som er kritiske for initiering, implementering og utvikling av CLIL i norsk videregående skole. Hvilke faktorer gir forklaring på at lærere implementerer og opprettholder CLIL? Hvilke organisatoriske og ledelsesmessige faktorer fremstår som viktige? Utredningen er delt i to rapporter. Mens rapport 1 legger vekt på didaktiske faktorer sett fra lærernes perspektiv, drøfter denne rapporten organisatoriske faktorer som påvirker initiering og spredning av CLIL. Utredningen er basert på data samlet inn ved syv skoler som deltar i prosjektet skoleåret 2009-2010 med tillegg av sekundærdata og publiserte empiriske studier</p> <p>Dataanalysen bekrefter for det første at oppstart og implementering av CLIL er et individuelt prosjekt, der lærernes motivasjon, egen forventning og kompetanse fremstår som første ordens faktorer for implementering. Disse psykologiske faktorene er i teorien selvforsterkende, ved at erfarte positive resultater øker motivasjonsbasen og bidrar til videre utprøving og investering i metodene. Dataanalysen viser for det andre at flere av skolene er involvert i stabile og tette internasjonale nettverk. Nettverket som er formet rundt Fremmedspråksenteret står i en særstilling, på grunn av dets forskningsbasert kompetanse, at senteret tilbyr ressurser og akkumulerer kunnskap om CLIL. Fremmedspråksenteret spiller i dag en viktig rolle som sentral node i nettverket. Skolens ledelse har for det tredje, påvirkning overfor lærernes motivasjon, ved å signalisere forventninger om økt internasjonalisering og ved å legge forholdene til rette for bilingval undervisning. Ett av de områdene der ledelsen har signifikant effekt, er fjerning av strukturelle barrierer. Ved å etablere egne internasjonale klasser, vil de fleste av de flaskehalsene som er rapportert i denne studien fjernes. Et signifikant ledelsesbidrag vil videre være å videreutvikle skolens satsinger mot en helhetlig internasjonal strategi. Bilingvale tilbud kan i det perspektivet gjøre skolens tilbud attraktivt i forhold til søkergrupper som er særskilt interessert i språk. Det ligger avslutningsvis et potensial for CLIL ved å knytte aktive skoler tettere sammen og å systematisere verktøyer for implementering med basis i den kunnskapen som alt er etablert ved skolene.</p>			



Hedmark University College

Title: What are the critical factors implementation and diffusion of CLIL?			
Author: Jan Merok Paulsen			
Number: 3	Year: 2010	Pages: 42	ISBN: 978-82-7671-801-0 ISSN: 1501-8571
Financed by: Norwegian Centre for Foreign Languages in Education			
Keywords: Content Language Integrated Learning, implementation, school leadership, school strategy			
Summary: <p>The purpose of the reported study was to analyze individual and organizational factors that emerge as critical for initiation, implementation and further development of CLIL practices in Norwegian upper secondary education. What are explanatory factors of implementation and sustainability of teachers' CLIL practices? And what kind of leadership variables and organizational conditions emerge as critical? The analysis has resulted in two separate papers. Whereas the first paper discussed didactical factors seen from the individual teacher's perspective, this specific paper analyzes and discusses organizational factors, in which individual choices are situated. The project is based on data collected at seven schools participating in 2009-2010, accompanied by secondary data and review of empirical studies of bilingual education in Norwegian upper secondary education.</p> <p>The data analysis confirms, firstly, that initiation and implementation of CLIL is an individual project, where the individual teacher's motivation, belief in efficacy and perceived competence emerge as first-order factors for implementation. These psychological factors are in theory self-reinforcing, because positive experiences increases the motivation base and contributes to further experimentation and expands the application of CLIL. Second, the analysis shows that several of the schools in the sample are involved in stable and dense international networks. The network formed by the National Centre emerges as important, due to its research basis and availability of human and financial resources. Moreover, the National Centre plays an important role as the central node of this network. Third, the analysis shows that school leadership may increase the motivational basis of the teachers by signaling the demand for more international activities, and most notably, by providing sufficient conditions for bilingual teaching. One area, where school management may have a significant impact on bilingual teaching, is through the elimination of structural barriers. By establishing earmarked international classes, most of the structural limitations will be removed. Another significant leadership contribution will be the further development towards a holistic international school strategy, which might raise the attractiveness among important stakeholder groups. Finally, the analysis exposes a potential space for improvements in the level of CLIL implementation through coupling the active CLIL schools tighter to each other and thereby transferring knowledge among them in terms of systematization of practical tools for implementation.</p>			

FORORD

Den foreliggende rapporten har som formål å belyse hvilke faktorer som er kritiske for skolars og enkeltlæreres valg om å implementere og opprettholde CLIL i sine målfag. Denne type kunnskap er viktig i et videre policy perspektiv, der formålet er å identifisere faktorer som kan bidra til en større spredning av CLIL som metode i norsk skole. Dette formålet er igjen forankret i Kunnskapsløftet (2006), og det understøttes også av behovsanalyser fra norsk arbeidsliv som dokumenterer et vesentlig gap mellom ønsket og faktisk kompetanse i engelsk. Derfor ses CLIL som ett av flere strategiske grep for å fylle dette gapet, og skolars og læreres vurderinger er et avgjørende bidrag i denne debatten. Rapporten bygger på kvalitative intervjuer med lærere og skoleledere. Denne type metode har generelt sin begrensning i forhold til representativitet. Dette blir noe nedtonet i denne casestudien, da de fleste deltakerne i CLIL prosjektet er inkludert i undersøkelsens utvalg. Men metodens styrke er at den gir såkalte brede og rike data om prosesser, motiv for valg og erfaringer fra praksisfeltet. Derfor ble denne designformen valgt.

Jeg vil takke deltakerne for å ha stilt opp i intervjuene. Det har gitt et omfangsrikt og svært interessant materiale, men som det også har vært krevende å analysere og systematisere. Videre vil jeg takke Gerard Doetjes og Britt W. Svenard ved Fremmedspråksenteret for innsiktsfulle kommentarer. All fremstilling og alle konklusjoner er likevel fullt ut mine egne som jeg selvsagt innestår for og er fullt ut ansvarlig for.

Hamar, 23. september 2010

Jan Merok Paulsen

INNHold

Forord	7
Sammendrag	9
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn og formål	10
1.2 Datagrunnlag og metode	11
2 Teoretisk perspektiv på skolers organisasjonslogikk	12
2.1 Innledning	12
2.2 Prototypen på en norsk videregående skole	12
2.3 Videregående skoler forstått som løst koblede systemer	13
2.4 Årsaker til disse løse koblingene	15
2.5 Hvordan kan ledere håndtere denne organisasjonslogikken?	16
2.6 Oppsummering	19
3 Casene i CLIL-prosjektet: Presentasjon av funn	20
3.1 CLIL – en generell didaktisk metode	20
3.2 CLIL situert i internasjonale nettverk og prosjekter	21
3.3 CLIL initieres i liten grad av spredning	22
3.4 Motivasjonsbetinget metodikk – frikoblet fra «kommandolinjer»	22
3.5 Fremmedspråksenteret som node i profesjonelt nettverk	23
3.6 Forskjeller i kobling til skolenes strategi	24
3.7 Strukturelle barrierer i studiespesialiserende retninger	25
3.8 Den særskilte CLIL-casen fra yrkesopplæringen	26
3.9 Oppsummering	28
4 Avsluttende diskusjon	29
4.1 Første ordensfaktorene motivasjon og kompetanse	30
4.2 Kollegiale faktorer	31
4.3 Strukturelle og systemiske forhold	31
4.4 En langsiktig strategi for internasjonal virksomhet	31
4.5 Eksterne nettverk	31
4.6 Hva nå?	32
Appendiks 1: Metodiske prinsipper	33
Referanser	37

SAMMENDRAG

Høgskolen i Hedmark har i skoleåret 2009/2010 analysert prosjektet *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) i videregående skole på oppdrag av Fremmedspråksenteret. I dette konkrete prosjektet står termen CLIL for bilingval undervisning i ordinære fag der minimum halvparten av all undervisning i ikke-språkfaget gjennomføres på engelsk. Bakteppet for utredningen er læreplanverket Kunnskapsløftets (Kunnskapsdepartementet, 2006) markert tydeligere satsing på engelsk. I tråd med læreplanens terminologi har engelsk status som grunnleggende ferdighet, og denne økte status gir seg også uttrykk i en gjennomgående læreplan i engelsk for grunnskole og videregående skole. Dette grepet tydeliggjør læreplanens forventninger når det gjelder elevenes kompetanseprogresjon i engelsk gjennom hele skoleløpet. Videre er det dokumentert svakere engelskferdigheter enn forventet både i norsk forvaltning og næringsliv (Hellekjær, 2007a, 2009), og dette bildet reflekteres også i enkeltstående studier av videregående skole elevers engelskferdigheter (Hellekjær, 2005, 2007b). I dette perspektivet tilbyr CLIL som metode et sett av mulige løsninger for å fylle gapet policy og praksis, – mellom forventede og faktiske ferdigheter. Til tross for at CLIL er en etablert pedagogisk metode internasjonalt, er utbredelsen i Norge relativt beskjeden.

Utredningens formål er derfor å analysere individuelle og organisatoriske faktorer som er kritiske for initiering, implementering og utvikling av CLIL i norsk videregående skole. Hvilke faktorer gir forklaring på at lærere implementerer og opprettholder CLIL? Hvilke organisatoriske og ledelsesmessige faktorer fremstår som viktige? Utredningen er delt i to rapporter. Rapport 1 legger vekt på didaktiske faktorer sett fra lærernes perspektiv, mens rapport 2 analyserer og drøfter organisatoriske faktorer som påvirker initiering og spredning av CLIL. Utredningen er basert på data samlet inn ved syv skoler som deltar i prosjektet skoleåret 2009–2010 med tillegg av sekundærdata og publiserte empiriske studier

Dataanalysen bekrefter *for det første* at oppstart og implementering av CLIL er et individuelt prosjekt, der lærernes motivasjon, egen forventning og kompetanse fremstår som første ordens faktorer for implementering. Disse psykologiske faktorene er i teorien selvforsterkende, ved at erfarne positive resultater øker motivasjonsbasen og bidrar til videre utprøving og investering i metodene (Wood & Bandura, 1989). Dataanalysen viser *for det andre* at flere av skolene er involvert i stabile og tette internasjonale nettverk. Nettverket som er formet rundt Fremmedspråksenteret står i en særstilling, på grunn av dets forskningsbasert kompetanse, at senteret tilbyr ressurser og akkumulerer kunnskap om CLIL. Fremmedspråksenteret spiller i dag en viktig rolle som sentral node i nettverket. Skolens ledelse har *for det tredje*, påvirkning overfor lærernes motivasjon, ved å signalisere forventninger om økt internasjonalisering og ved å legge forholdene til rette for bilingval undervisning. Ett av de områdene der ledelsen har signifikant effekt, er fjerning av strukturelle barrierer. Ved å etablere egne internasjonale klasser, vil de fleste av de flaskehalsene som er rapportert i denne studien fjernes. Et signifikant ledelsesbidrag vil videre være å videreutvikle skolens satsinger mot en helhetlig internasjonal strategi. Bilingvale tilbud kan i det perspektivet gjøre skolens tilbud attraktivt i forhold til søkergrupper som er særskilt interessert i språk. Det ligger *avslutningsvis* et potensial for CLIL ved å knytte aktive skoler tettere sammen og å systematisere verktøyer for implementering med basis i den kunnskapen som alt er etablert ved skolene.

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og formål

Høgskolen i Hedmark har analysert prosjektet *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* i norsk videregående skole på oppdrag av Fremmedspråksenteret. Analysene er hovedsakelig basert på data samlet inn ved syv skoler som deltar i prosjektet skoleåret 2009-2010 supplert med tilgjengelige kildemateriale. Prosjektskolene er koblet til Fremmedspråksenteret gjennom en gjensidig prosjektavtale som gir en fastsatt økonomisk ytelse til deltakerskolene, og som samtidig forplikter skolene til å stille kunnskap, materiell og ressurser til rådighet for publisering gjennom Fremmedspråksenteret. Prosjektet er strukturert som et nettverk med regelmessige samlinger for de lærerne som deltar i prosjektet, og Fremmedspråksenteret ivaretar administrative funksjoner og publiserer resultatene fortløpende. I det foreliggende CLIL prosjektet er fokuset integrasjon av engelsk i en stor bredde fag, ved at det undervises på engelsk i et vesentlig omfang, at det anvendes engelskspråklige læremidler samt at elevene trenes i engelske leseferdigheter og kommunikasjonsferdigheter i arbeidet med faget.

Termen CLIL brukes som internasjonal paraplybetegnelse for alle former for undervisning i ordinære fag, det vil si ikke-språkfag, på et fremmedspråk (Svenhard, 2010). I Norge brukes CLIL som akronym for bilingval undervisning, der minimum halvpart en av all undervisning er på målspråket. I norsk kontekst er CLIL implementert både i grunnskole og videregående skole, selv om hovedtyngden er lokalisert innenfor studiespesialiserende retninger i videregående skole. Det er imidlertid dokumentert svært illustrative caser som gir innsyn i CLIL-metodologien implementert i yrkesopplæringen (Andreassen, 2010; Streitlien, 2010).

Til tross for at CLIL har vært en etablert metodologi i Norge siden 1990-tallet, er utbredelsen relativt moderat. I tillegg er det dokumentert at de fleste initiativ genereres lokalt ved den enkelte skole (Maljers, Marsh, & Wolff, 2007). Ut over det moderate omfanget i Norge, har Fremmedspråksenteret observert variasjon i implementeringen av CLIL. Denne variasjonsbredden omfatter både i hvilket internt omfang skolene implementerer CLIL, dernest at noen skoler faller fra, mens andre utvikler konseptet videre og integrerer det i skolens samlede strategi. Denne rapporten har derfor som formål å kaste lys over organisasjonsvariable som påvirker initiering, implementering, opprettholdelse og spredning av denne type pedagogisk metodologi. For å gjennomføre belysningen presenteres først et teoretisk rammeverk på hvordan skoler fungerer som organisatoriske systemer. Dernest analyseres de empiriske dataene fra prosjektet i lys av dette rammeverket. Syntesen blir så en illustrativ modell for skolers implementering av CLIL-metoden.

1.2 Datagrunnlag og metode

Rapporten bygger på kvalitative intervjuer med lærere og skoleledere fra i alt syv skoler som deltar i CLIL prosjektet skoleåret 2009-2010. I tillegg støttes intervjudataene av et betydelig tilfang av sekundærdata, som omfatter alt fra undervisningsopplegg til utredninger, forskningsrapporter og artikler publisert i vitenskapelige journaler. En oversikt over skoler og informanter som inngår i rapportens primærdata er fremstilt i tabell 1 nedenfor.

Tabell 1: Oversikt over caseskoler og informanter

SKOLE	FAG	INTERVJUER
Spjelkavik videregående skole, Ålesund	Historie Vg2 Historie Vg3 Religion Vg3	5
Malakoff videregående skole, Moss	Historie Vg2 Historie Vg3	2
St. Olav videregående skole, Stavanger	Naturfag Vg1 Samfunnskunnskap Vg1 Geografi Vg2	5
Trondheim Katedralskole	Naturfag Vg1	3
Kirkeparken videregående skole, Moss	Historie Vg2	4
Halden videregående skole	Kommunikasjon og kultur Vg3	1
Nannestad videregående skole	Service og samferdsel Restaurant- og matfag (programfag 2. år)	2

Primærdata og sekundærdata er systematisert i en egen casestudieprotokoll (Yin, 1994) for hver skole. Samlet gir disse caseprotokollene deskriptive data som griper om to analysenivåer, henholdsvis lærernes individuelle begrunnelser og valg samt organisatoriske faktorer knyttet til avdelinger og skoler. Dataene gir således komplementære innblikk, og analysene er derfor skilt i to separate rapporter¹. Forskningsstrategi, design og metodiske spørsmål er beskrevet i *Appendiks 1* som er inkorporert som vedlegg i begge rapportene.

¹ Den første delrapporten i evalueringen av CLIL i videregående skole belyser lærernes didaktiske valg og begrunnelser. I tillegg analyseres CLIL-metodologien i relasjon til læreplanverket Kunnskapsløftets (2006) kompetansekrav understøttet av empiriske studier av bilingval undervisning.

2 TEORETISK PERSPEKTIV PÅ SKOLERS ORGANISASJONSLOGIKK

2.1 Innledning

Hva kjennetegner skoler som organisasjoner eller organisatorisk systemer? Dette spørsmålet har opptatt pedagoger og organisasjonsforskere siden slutten av 1960-tallet, og hovedkilden til denne undringen ble formulert i det som forskerne kalte «det administrative paradoks»: «*Hva er forklaringen på at skoler som har så velutviklede administrative strukturer, og som er så gjennomregulert av planer, utøver så lite kontroll over det som skjer i klasserommet?*» (Ball & Bowe, 1992; Meyer & Scott, 1983; Rowan, 1982). Denne forskningen har over flere tiår dokumentert årsaksforklaringer til at skolens kjernevirksomhet ikke uten videre lar seg styre «top-down», ovenfra og ned, og disse teoriene utgjør en vitenskapelig basis for å forstå skolers særegne organisasjonslogikk. Denne kunnskapen er igjen viktig for å utvikle effektive strategier for spredning av innovasjoner i klasserommet.

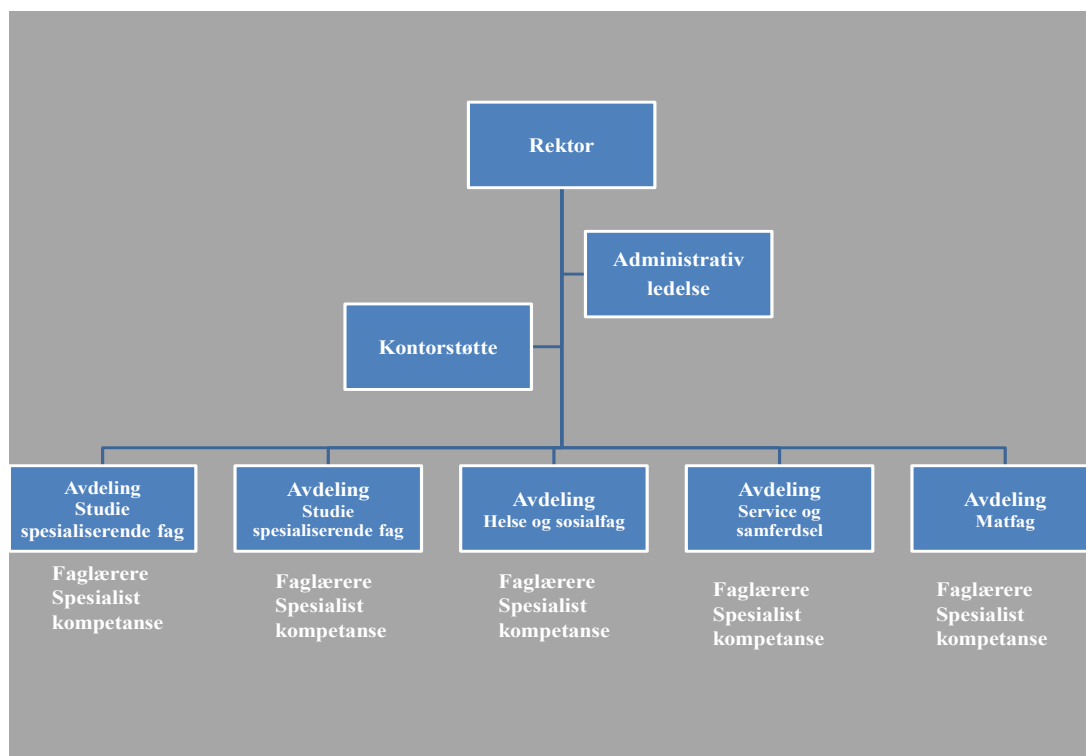
2.2 Prototypen på en norsk videregående skole

Innledningsvis kan det være nyttig å dvele litt ved hvordan norske videregående skoler er konstruert som organisatoriske systemer. Prototypen på en norsk videregående skole er en stor kombinert organisasjon som er sammensatt av flere fagmiljøer eller studieretninger. Kombinerte skoler har vært den politiske normen i Norge siden midten av 1970-tallet, der den akademiske videregående skolen og yrkesskolen er integrert i samme læreplanverk og samme lovgivning (Nylehn & Presthus, 2001). Dette var inkorporert alt i den første felles lov om videregående opplæring av 1974, og det har gitt seg utslag i en politisk norm om å samle de ulike retningene i en og samme skoleorganisasjon² (Iván, 1998). Dette norske særtrekket er hovedsaklig ideologisk og politisk begrunnet i den norske enhetsskolemodellen (Paulsen, 2008a). En forenklet modell av³ den norske videregående skolen er vist i figur 1 nedenfor.

² Dette trekket skiller norsk videregående skole fra blant annet Sverige og Finland, der gymnasieskoler og yrkesskoler fremdeles er atskilt i separate organisasjoner. I Finland er det for eksempel primærkommunene som har ansvaret for gymnasiene, mens yrkesskolene er strukturert som interkommunale selskaper.

³ Forenklingen består i at skissen kun viser et lite utvalg av det antall studieretninger en normalt finner i en og samme kombinerte skole. Skissen viser også kun forenklet den administrative strukturen, og den fremstiller ikke alle ledelsesnivåene.

Figur 1: Grunnstrukturen i en norsk videregående skole (forenklet)



Det er åpenbart at denne konstruksjonen innebærer en sterkt spesialisert og diversifisert organisasjon. Avdelingene vil typisk være autonome og relativt uavhengige av hverandre, ganske enkelt fordi de er strukturert etter faggrensene og kunnskapsdomener som er svært forskjellige (Busher & Harris, 1999; Clark, 1983). Poenget er at jo flere fagspesialiseringer man samler i en og samme organisasjon, dess mer fragmentert og kompleks blir den. Som en konsekvens er styring fra toppen av hierarkiet komplisert, mens vi derimot ser at endringsprosesser initieres fra fagmiljøet på den enkelte avdeling der lærere og mellomledere står frem som viktige endringsagenter (Harris, Jamieson, & Russ, 1995; Paulsen, 2008a, 2009). Det lokale nivået, fagmiljø og avdeling, blir da med andre ord det viktigste målområdet for å initiere endringsprosesser og innovasjoner (Orton & Weick, 1990).

2.3 Videregående skoler forstått som løst koblede systemer

I teoretisk forstand beskrives skolers organisasjonslogikk ved metaforen et løst koblet system (Weick, 1976). Det betyr ikke at skoler er anarkier, men at arbeidet i klasserommet koordineres på en annen måte enn eksempelvis en i produksjonsbedrift eller i et saksbehandlerbyråkrati. Begrepet løst kobling konnoterer en mangel på korrespondanse mellom formelle mål, planer og strukturer på den ene siden, og de faktiske arbeidsprosessene i klasserommet på den andre. Perspektivet tar for gitt at det for eksempel er vanskelig å predikere på forhånd hvordan skoler vil agere på reformtiltak (Weick, 2001, s.384), hvilket stemmer relativt treffende med empiriske observasjoner av læreplanreformer (Ball, 1987; Ball & Bowe, 1992; Goodlad, 1984). I empiriske studier utført i høyst forskjellige utdanningssystemer, har forskere observert løse koblinger særlig på fire områder, oppsummert i tabell 2 på neste side.

Tabell 2: Forekomster av løse koblinger

KATEGORI	BESKRIVELSE OG REFERANSE
Variasjon i praksis på tvers av klasser, avdelinger og skoler	Storskala studier har vist betydelig variasjon og mangelfull homogenitet mellom klasser og avdelinger på den enkelte skole, og mellom skoler i det samme distrikt (Meyer & Rowan, 1992)
Fravær av kontroll og inspeksjon	Skoler kjennetegnes av at kjernevirksomheten, undervisning, i liten grad er underlagt kontroll og inspeksjon (Meyer, Scott, & Deal, 1992)
Mangelfull implementering i klasserommet	Læreplaner blir kun i varierende grad implementert i klasserommet (Goodlad, 1984)
En tradisjon med lite ledelsesfokus på klasserommet	Det er påvist en «ikke-innblandings» tradisjon i forhold til lærerens suverenitet i klasserommet. Dette er et sterkt trekk i det skandinaviske skolesystemet (Berg, 1996; Møller, 1995)

Til det *første* trekket, så avdekket forskning på det amerikanske offentlige skolesystemet at variasjon i praksis var et gjennomgående trekk: Variasjon i arbeidsprosesser, metoder og resultater på tvers av klasser innenfor samme avdeling, mellom avdelinger på samme skole og mellom skolene innenfor det samme skoledistriktet (Meyer & Rowan, 1992; Scott, 1992). Forskerne observerte en myriade av pedagogiske innovasjoner og fremragende klasseromspraksis, men disse ble generert «lokalt», innenfor den enkelte avdeling og drevet frem av den enkelte lærer eller av grupper av lærere. Innovasjonene var således mer eller mindre frikoblet fra skolens ledelse, administrasjon og struktur (Meyer, 1992). *For det andre*, har utdanningsforskere observert høyst variabel og til dels mangelfull implementering av reformer og læreplantiltak i klasserommet (Ball, 1987; Berg, 1993; Goodlad, 1984). Det tredje området for såkalte løse koblinger mellom skolen struktur og klasserommet representeres av observasjonen av at skoleledere tradisjonelt har hatt lite fokus på pedagogikk i sin dialog med lærere (Berg, 1995a), og faktisk også begrenset oversikt over hva som foregår i klasserommet. Som en konsekvens blir lærernes arbeid i liten grad fulgt opp og evaluert.

2.4 Årsaker til disse løse koblingene

Organisasjonsforskningen har særlig holdt frem fire hovedforklaringer til at man må regne med å finne et betydelig innslag av løse koblinger mellom struktur og atferd i skoler. Disse er sammenfattet i tabell 3 nedenfor.

Tabell 3: Årsaker til løse koblinger

KATEGORI	BESKRIVELSE OG REFERANSE
Undervisning er en usikker og abstrakt arbeidsteknologi	<ul style="list-style-type: none"> Lærerens arbeid er forbundet med usikre årsak – virkning relasjoner Mange mulige forklaringer på suksess eller fiasko i klasserommet (Leithwood, Louis, Andersen, & Wahlstrom, 2004) Mye taus kunnskap involvert i lærerens arbeid (Brunsson, 2002)
Kultur for «ikke-innblanding»	<ul style="list-style-type: none"> Skolens tradisjonelle kultur foretrekker «ikke-innblanding» fra ledelsen (Berg, 1991)
Store skoler er spesialiserte og fragmenterte systemer	<ul style="list-style-type: none"> Mange avdelinger og fagmiljøer som er spesialiserte og særegne
Asymmetrisk fordeling av kritisk kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> Den mest kritiske kompetansen besittes av læreren Asymmetrisk forhold mellom ledere og lærere i skoler (Paulsen, 2008a)

Den *første* og mest avgjørende forklaringen på løse koblinger i skolens organisasjon skyldes ganske enkelt at undervisning i sin natur er en abstrakt og usikker arbeidsteknologi som det er vanskelig å forhåndspredikere effektene av og dermed også å styre ovenfra (Meyer et al., 1992; Thompson, 1967). Årsaks- og virkningsrelasjonene til elevenes læring er svært mange, og de er flertydige og komplekse. En gruppe forskere ved det kanadiske Ontario Institute for Studies in Education (OISE) oppsummerte hele fjorten hovedgrupper av årsaksfaktorer som har innvirkning på elevenes læring (Leithwood et al., 2004). Dermed så blir det vanskelig å forhåndspredikere suksess eller fiasko, og det blir også vanskelig å bedømme kvaliteten på lærernes arbeid på en objektiv måte ved hjelp av ordinære evalueringmetoder. Det er i tillegg alltid en viss tidsdistanse mellom årsak og virkning i lærerens arbeid. Selv om nye undervisningsmetoder fremstår som rasjonelle, tar det tid før resultatene vises, og de kan faktisk også være påvirket av andre faktorer, for eksempel kollegers arbeid. Tilsvarende befinner en rekke av disse årsaksfaktorene seg på utsiden av skolen (Witziers, Bosker, & Krüger, 2003), og verken rektor eller lærere har særlig kontroll over disse. For eksempel styres elevinntaket av politiske normer, og det betyr at lærerne må tilpasse seg den motivasjon og kognitive og atferdsmessige standard som elevene har med seg inn i klasserommet. Det er dessuten mye personlig og taus kunnskap involvert i undervisning (Cook & Brown, 1999; Poliany, 1983). Lærere utvikler sine egne «handlingsteorier» (Argyris & Schön, 1978; Schön, 1983), erfaringsbasert kunnskap, om hva som er effektiv og preferert klasseromspraksis. Disse «private læreplanene» (Goodlad, 1984) guider lærerarbeidet i sterkere grad enn innholdet i mange offisielle måldokumenter (Berg, 1995b). Dette poenget forsterkes av at læreplaner ofte er vage, generelle og gjennomsyret av ideelle og ofte urealistiske mål (Holm, 2002; Lauglo, 1998). Alle disse eksemplene underbygger påstanden om at lærerens arbeid er situert i en abstrakt og delvis «privat» arbeidskontekst (Brunsson, 2002).

En *annen* forklaring tar utgangspunkt i at i de fleste utdanningssystemene er det sterke tradisjoner for at lærerne arbeider i isolasjon (Bakkenes, de Brabander, & Imants, 1999). Den svenske skoleforskeren Gunnar Berg (1996) brukte på 1990-tallet termen «den usynlige kontrakt» om relasjonen mellom skoleleder og lærere i den svenske skolen. Metaforen beskriver en gjensidig forståelse mellom lærere og rektorer om at klasserommet er lærerens domene og at administrasjon er tilsvarende rektors (Berg, 1995b). Klasserommet blir dermed et *lukket system* som følger sin egen logikk og som er skjermet for intervensjon utenfra.

Den *tredje* forklaringen på løse koblinger er knyttet til videregående skolars grad av spesialisering. Det er i videregående skoler strikte kunnskapsgrenser mellom avdelinger, hvilket representerer en barriere for diffusjon av pedagogiske innovasjoner på tvers av avdelinger og fagmiljøer. Avslutningsvis er fordelingen av kritisk kompetanse ofte asymmetrisk i en skole, i den forstand at læreren ofte har mer innsyn i problemer og mulige løsninger enn ledere i toppen av skolens hierarki (Mintzberg, 1980). Dermed formes en relasjon mellom leder og medarbeider, der lederen i mange situasjoner er mer avhengig av læreren enn omvendt. Dette er for øvrig et generelt trekk ved kunnskapsorganisasjoner (Dimmen, 2005).

2.5 Hvordan kan ledere håndtere denne organisasjonslogikken?

Teorien om skoler som løst koblede organisatoriske systemer kan virke noe pessimistisk i utgangspunktet. Men denne forskningslitteraturen viser også fire strategiske områder der skoler kan håndtere disse trekkene på en rasjonell måte, for å skape endringer og innovasjoner: Felles verdier og preferanser, kollegial læring, distribuert ledelse og profesjonelle nettverk.

2.5.1 Felles verdier som endringsbase

Det første området for å skape endring i løst koblede systemer er at lederne og lærerne har fokus på verdier og formål ved skolers virksomhet (Deal, 1990; Deal & Kennedy, 1983; Fullan, Cuttress, & Kilcher, 2009; Starratt, 2005). Felles verdier og omforent forståelse av hva som er formålet med endringer kan være en effektiv strategi for å kompensere for de løse koblingene som ligger iboende skolers organisasjonslogikk (Orton & Weick, 1990, s.212). Poenget til organisasjonsteoretikerne Orton og Weick er at dersom skoler har en uklar organisasjonslogikk kan enighet om preferanser og normer skape felles endringsmotivasjon. Dette synet støttes av forskning som viser at arbeid med skolens felles verdibase er et gjennomgående trekk ved de skoler som lykkes godt med elevenes læring (Marks & Louis, 1999). I dette perspektivet er det ikke overraskende påvist at en argumenterende, involverende og intellektuell lederstil fra rektors og avdelingslederens side, som samtidig tar hensyn til lærernes begrensninger, fremstår som produktiv for innovasjoner i klasserommet (Hallinger & Heck, 2003; Marks & Printy, 2003; Silins, Mulford, & Zarins, 2002)

2.5.2 Lokal og kollegial påvirkning for endring

Fordi en videregående skole er et stort organisatorisk system bygd av fagspesifikke og svært selvstendige avdelinger, så vil endringsprosesser typisk aktiveres innenfor det respektive fagmiljø (Paulsen, 2008b). I teoretisk forstand sier vi at endringene aktiveres lokalt (March, 1994; Weick, 1976). Argumentet understøttes av resultatene fra en større empirisk undersøkelse gjennomført av Susan Printy (2008) ved Michigan State University. Basert på et datautvalg med 2718 lærere, ana-

lyserte hun hvilke faktorer som påvirket endring i lærernes pedagogisk tenkning og prioriteringer, endringskompetanse og motivasjon til å omsette reformer klasseromspraksis. Undersøkelsens kontekst var en ny og omfattende læreplanreform i matematikk og naturfag, som fordret betydelige didaktiske endringer fra lærernes side⁴. Studien demonstrerer tre viktige faktorer for endring i klasserommet. Den *første* faktoren er lærernes kollegiale fellesskap på egen avdeling. Samarbeidslæring med nære kolleger demonstrerte en positiv effekt både på holdninger, kunnskapsgenerering og ferdigheter i å implementere ny pedagogikk i klasserommet. Konkrete utslag av denne læringen av var gjensidig tillit, omforente oppfatninger og didaktiske metoder og verktøyer. Den *andre* faktoren var impulser og påvirkning fra kolleger utenfor eget nærmiljø, både kolleger på andre avdelinger, men også kolleger på andre skoler. Denne faktoren var også signifikant i forhold til implementering av ny pedagogikk. I en nylig rapportert studie basert på lærerdata fra 10 Helsinki skoler fant vi også at de samme to dimensjonene var viktige drivere for skoleutvikling (Paulsen, Hjertø, & Thiveräinen, 2010). Dette viser også betydningen av lærernes engasjement i profesjonelle nettverk.

2.5.3 Samarbeidsledelse

Forskningen på skoleledelse har gjennom flere tiår vist at ledelse som faktor kun er indirekte relatert til elevens læring (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood, 2000; Leithwood & Jantzi, 1999). Skoleledelse virker kun gjennom å øke lærernes kapasitet for pedagogiske innovasjoner (Fullan et al., 2009; Hallinger & Heck, 2003; Hargreaves & Shriley, 2009; Marks & Louis, 1999). I tillegg har effektiv skoleledelse karakter av samarbeidsledelse (Marks & Printy, 2003), og ledelse finner sted på mange arenaer. Denne observasjonen har gitt opphav til teorien om distribuert ledelse (Gronn, 2000; Leithwood, Mascall, & Strauss, 2009; Silins et al., 2002). Kjernen i denne ledelsesforståelsen er konsulterende samspillsledelse i samspill, der lærere involveres i strategiske oppgaver og innovasjoner (Printy, Marks, & Bowers, 2009). I Susan Printys studie ble ledelsesbidraget kartlagt relativt detaljert, og det oppsummeres i tre hoveddimensjoner: Agendasetter, kunnskapsmegler og læringsmotivator (Printy, 2008), som vist i tabell 4 på neste side:

⁴ Den aktuelle amerikanske læreplanreformen omfattet betydelige endringer i undervisningen i matematikk og naturfag. Innholdsmessig ble det krevd økt vekt på at elevene skal forstå hva som er vitenskapelig bevis, at de skal inneha ferdigheter i å integrere flere grener av matematikken for å løse konkrete problemer samt å anvende vitenskapelig deduktiv metodikk på konkrete problemer. På ferdighetssiden ble det videre forventet økte laboratorieferdigheter samt kompetanse fra elevenes side i å lede egne diskusjoner og å avholde faglige seminarer. Poenget er at denne reformpakken krever betydelig tilpasning og endring fra lærernes side, samt økt kompetanse, og studien gir derfor et sjeldent innsyn i hvordan endringer i klasseromspraksis skapes (Printy, 2008)

Tabell 4: Ledelse som påvirker pedagogisk endring positivt – tre dimensjoner

LEDELSES DIMENSJON	REKTOR	AVDELINGSLEDER (MELLOMLEDER)
Agendasetter	<ul style="list-style-type: none"> Rektor artikulere tydelig skolens formål og visjon Kommuniserer hva slags type skole som ønskes 	<ul style="list-style-type: none"> Mellomleder artikulere tydelig hva som forventes av lærerne Implementerer av visjoner i konkrete planer Setter sentrale mål på agendaen for den enkelte og avdelingen
Kunnskapsmegler	<ul style="list-style-type: none"> Rektor håndterer eksterne forventninger, krav og press 	<ul style="list-style-type: none"> Engasjerer seg i innovasjoner Engasjerer seg i eksterne nettverk Tilrettelegger for teamlæring
Lærings motivator	<ul style="list-style-type: none"> Rektor er klar over hva som er problemområder for lærerne Rektor anerkjenner gode prestasjoner 	<ul style="list-style-type: none"> Støttende lederskap Tilrettelegger samarbeidsfora for lærere Tilrettelegger for læring blant ansatte Konsulterer lærerne før beslutninger fattes

Et vesentlig poeng i modellen er at både rektor og avdelingslederne trekker i samme retning og at de opererer en slags «arbeidsdeling». Dette er igjen påvirket av i hvilken grad skolens samlede ledelse evner å fungere effektivt og utvikle kunnskap som team. I en studie av norske skoleledergrupper påviste vi at en slik kapasitet igjen formes av lederteamets psykologiske klima og motivasjon for samspill ledelse: Positive forventninger, opplevelse av at det er meningsfullt å arbeide i team og forventning om at teamet skal utvikle seg effektivt (Hjertø & Paulsen, 2009).

2.5.4 Betydningen av personlige nettverk

Susan Printys studie viste som nevnt at profesjonelle bånd mellom lærere hadde en positiv effekt på lærernes kapasitet til å gjennomføre pedagogiske innovasjoner. Det er et generelt trekk at lærere deltar i mange nettverk med både interne kolleger og eksterne samarbeidspartnere, og at disse er en kilde til læring (Song & Miskel, 2005). Et nettverk er definert som et sett av noder som bindes sammen av relasjoner mellom nodene. Nodene er aktørene i nettverket som kan være enkeltpersoner eller organisasjoner (Brass, Calaskiewicz, Greve, & Tsai, 2004). Relasjonene mellom medlemmene i nettverket defineres ved begrepsparet svake og sterke bånd (Granovetter, 1973). Sterke bånd karakteriseres av hyppig samhandling i nær sosial distanse, hvilket vil si at lærere som i rimelig grad er samlokalisert har hyppig profesjonelt samkvem. Svake bånd er motsatt karakterisert av at medlemmene av nettverket ikke møtes så ofte. Mange svake bånd er gunstig for søking etter ny informasjon i omgivelsene, mens sterke bånd er gunstig for at medlemmene skal lære av hverandre (Bakkenes et al., 1999; Hansen, 1999). En tredje egenskap er tettheten i båndene, som beskriver hvorvidt medlemmer i nettverket samarbeider om «mange prosjekter». Gjennom deltakelse i profesjonelle nettverk får lærere tilgang til et reservoar av kunnskap som er relevant for deres egen virksomhet. For det andre treffer en kolleger, slik et en kan diskutere problemer og utfordringer ansikt til ansikt (Meyer & Rowan, 1991). I min egen studie av yrkesopplæringen i Norge påviste jeg at nettverk mellom yrkesfaglærere og aktører i praksisbedrifter fungerte innovativt. Disse nettverkene var videre kjenetegnet av svake bånd til en rekke korporative institusjoner, som bransjeforeninger, fagopplæringsinstitusjoner, NHO-systemet og fagforeninger, mens båndene mellom lærere og skoleledere på den ene siden og bedriftsledere og instruktører på den andre var tette og sterke (Paulsen, 2008a, b)

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet er det presentert et teoretisk rammeverk med formål å forstå skolers særegne organisasjonslogikk. Utgangspunktet til organisasjonsteorien er at skoler best kan forstås som løst koblede organisatoriske systemer. I det ligger at de er fragmenterte og spesialiserte internt, sammenholdt med at klasseromspraksis er et lukket system som er vanskelig å styre gjennom tradisjonelle virkemidler. Metaforen løst koblet system matcher den norske videregående skolen særskilt fordi den norske prototypen har integrert akademisk utdanning og yrkesutdanning i en og samme organisasjon. I tillegg tar dette perspektivet innover seg at lærerens arbeid fremdeles er av sterkt individuell karakter og forbundet med mye taus kunnskap. Endringer er sterkt betinget av den enkeltes motivasjon og kompetanse, og endringsinitiativ er ofte frikoblet fra skolens administrative struktur. Poenget i dette perspektivet er at reformer og endringsprosesser initieres og spres gjennom andre mekanismer enn i mer byråkratiske organisasjoner. Det teoretiske rammeverket peker i så måte på fire strategiske faktorer for pedagogisk innovasjon og endring: Kollegial samarbeidslæring, felles verdier, samarbeidsledelse og profesjonelle nettverk. Til det første, så viser empiriske studier at kollegiale felleskap, både innenfor og utenfor fagmiljøet, kan virke som drivere for endring. I tillegg virker ledelse når rektor og mellomledere trekker i samme retning og når de involverer lærere i beslutningsprosesser og strategi utforming. Den tredje komponenten, felles verdier, belyser holdningskomponenten i skolens organisasjon, ved at reformer og endringstiltak er forankret i et verdigrunnlag som er forankret blant lærerne. Til sist viser også empiriske studier at profesjonelle nettverk er en undervurdert, men potent kilde til pedagogiske innovasjoner. Disse fire strategiene antas å være relevante i forhold til tematikken i denne undersøkelsen.

3 CASENE I CLIL-PROSJEKTET: PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet presenteres de empiriske funn fra dataanalysen. I de innledende avsnittene blir fellestrekkene i de syv caseskolene presentert med hensyn til hvordan CLIL håndteres i praksis. I de påfølgende avsnittene analyseres ulikheter i casene, samt kontekst spesifikke forhold i henholdsvis studiespesialiserende fagmiljøer og i yrkesopplæringen.

3.1 CLIL – en generell didaktisk metode

I tabell 5 nedenfor vises fag og tilbudsstruktur som omfattes av dette prosjektet. Oversikten dokumenterer først av alt en betydelig variasjonsbredde i fagområder som inngår i prosjektet. Tre av caseskolene har strukturert bilingvale tilbud gjennom en egen internasjonal klasse. I denne strukturen er bilingvale tilbud lagt til en særskilt klasse i det studiespesialiserende programmet, og elevene får dette presentert som et særskilt valg i søknadsprosessen. De må velge internasjonal klasse eksplisitt, og de er dermed også innforstått med at deler av undervisningen foregår på engelsk. På den måten unngår skolen en del strukturelle flaskehals. I tillegg vil en i praksis rekruttere elever som i utgangspunktet er motivert for engelskspråklig undervisning. To av disse tre casene har også egen IB-linje⁵ i forlengelsen av den internasjonale klassen. I de resterende tre casene er tilbudet i prinsippet et valgfagtilbud innenfor studiespesialiserende hovedretning, mens en i den yrkesfaglige casen har utviklet et spesialopplegg.

Tabell 5: Oversikt over fag og organisering av tilbudet

SKOLE	FAG	KONTEKST
Spjelkavik videregående skole, Ålesund	Historie og religion	Internasjonal klasse
Malakoff videregående skole, Moss	Historie	Valgfritt tilbud
St. Olav videregående skole, Stavanger	Naturfag, geografi, samfunnskunnskap	Internasjonal klasse + IB
Trondheim katedralskole	Naturfag	Internasjonal klasse + IB
Kirkeparken videregående skole, Moss	Historie	Valgfritt tilbud
Halden videregående skole	Kommunikasjon og kultur	Valgfritt tilbud
Nannestad videregående skole	Service og samferdsel Restaurant- og matfag	Spesielt tilpasset opplegg

⁵ Termen IB står for International Baccalaureate og er en 2 årig internasjonal skole der all undervisning foregår på engelsk. I Norge godkjennes IB som Vg2 og Vg3 studiespesialiserende. IB er også en standardisert læreplan på global basis, der eksamen også er standardisert og gjennomføres på samme dag i alle land.

Oversikten viser *for det første* at CLIL-metoden anvendes i høyst forskjellige fag innenfor dette prosjektet. *For det andre* så eksponerer dette prosjektet at CLIL er anvendbar som metodikk både i yrkesfagene og i studiespesialiserende retninger. Og man kan, *for det tredje*, koble bilingvale fag til skolens tilbudsstruktur på forskjellige måter. Det analytiske poenget er dermed at CLIL fremstår som en *generell didaktisk metode* for undervisning i videregående skole. Dataene demonstrerer robuste fellestrekk som er gjennomgående på tvers av alle casene: Lærerens undervisning på engelsk, elevenes masselesning av engelske tekster, lærer- elev dialog der engelsk benyttes og prøveformer, eksempelvis foredrag og essay, der engelsk i vesentlig grad benyttes. Disse trekkene er gjennomgående på tvers av casene. Det indikerer at det er få eller ingen kontekst spesifikke elementer i CLIL som metode, og man kan anta at den har et bredt anvendelsesfelt i skoleverket. Dette er i tråd med andre observasjoner, som også dokumenterer at CLIL har nedslagsfelt som spenner over både grunnskole (Moe, 2010) og yrkesfaglig videregående skole (Andreassen, 2010; Streitlien, 2010).

3.2 CLIL situert i internasjonale nettverk og prosjekter

I alle prosjektskolene foregår det en betydelig internasjonal aktivitet, som bilingvale fag er situert i. En vesentlig del av disse aktivitetene er koblet til internasjonale nettverk, der skolene deltar i stabile samarbeidsrelasjoner med skoler i andre land. Disse relasjonene knyttes igjen sammen av stabile bånd mellom lærere på tvers av landegrensene, og fremstår analytisk som kunnskapsgenererende profesjonelle nettverk, slik informantutsagnet nedenfor gir uttrykk for:

«Vi har et stort internasjonalt nettverk ved skolen vår, med samarbeidspartnere i mange land, slik at elever og lærere drar til Skottland, Irland, Tyskland, Belgia og Nederland, og vi også vært i Spania, og vi har hatt besøk fra disse landene. Dette er ikke begrenset til internasjonal klasse. Den internasjonale klassen skal ut en uke i første og andre klasse, men de andre elevene ved skolen får også tilbudet. Vi er med i et stort internasjonalt nettverk, og i november får vi besøk av alle lederne fra alle de andre landene / skolene i nettverket. Da skal vi være vertskap i tre til fire dager og legge planer fremover. Da møtes vi og lager en struktur på utvekslingen. Nettverket omfatter cirka ti skoler fra disse landene, og gjennom dette får elevene en omfattende mulighet for internasjonal utveksling.» (I1) ⁶

I dette konkrete nettverket er det også formalisert en koordinatorrolle ved hver skole, en sentral aktør, som kontaktene «sluses» igjennom, og som kobler elever og lærere til ulike prosjekter:

«I nettverket har hver skole sin koordinator. Det er min rolle, og vi møtes en gang i året, både koordinatorene og ledelse. Og da bygger vi opp prosjekter, kobler lærere til, og så etablerer de kontakt med e-post som da går inn i utvekslingen. Vi har lærere hos oss har vært inne i opptil 15 år i samme utveksling, og lærere blir kjent med de andre på de andre skolene. Og når jeg kommer til Belgia, så er det kanskje slik at jeg da treffer lærere fra Nederland også, og over tid får en mange kontakter og blir godt kjent. Nettverksformen er viktig for å opprettholde et visst trykk på internasjonalisering. Da oppnår man mye mer enn å bare dra på tur. Elevene får en hel annen opplevelse av å være i et annet land. De bor hjemme hos folk, og de ser hva slags vaner de har og hvordan de bor.» (I4)

⁶ Notasjonen **I1** er forkortelse for intervju med **Informant 1**. Tilsvarende er gjort for de øvrige henvisningene til intervjuer i teksten

Den høge graden av formalisering, sammenholdt med stabiliteten, gir akkurat denne skolen en rekke muligheter for å koble elever og lærere til kolleger i andre land. Engelsk er kommunikasjonsspråket i nettverket, og de elevene som følger bilingvale kurs blir i spesielt omfattet av dette. Tilsvarende prosjekter og nettverk finnes også ved andre av de bilingvale skolene. For eksempel deltar en rekke av lærerne som er engasjert med bilingval undervisning i Comenius-prosjekter.

3.3 CLIL initieres i liten grad av spredning

Et kjernespørsmål sett fra et organisasjonsperspektiv er om innovasjoner og endringer initieres ved kunnskapsoverføring. På det konkrete plan vil da kunnskapsoverføring kunne observeres ved at lærere på samme avdeling, eller i samme fagmiljø, adopterer hverandres praksis. I dette tilfellet vil det si å implementere bilingval undervisning i ett eller flere av sine respektive fag. Det er tre robuste observasjoner i datamaterialet. *For det første*, og det er hovedfunnet, så er lærernes implementering av bilingval undervisning i liten grad et produkt av kunnskapsoverføring. Den er initiert av egen motivasjon og interesse for å anvende engelsk. *For det andre* er det relativt lite spredning av CLIL mellom kolleger i samme fagmiljø og på samme avdeling. Og det rapporteres kun i beskjeden grad om at kolleger på forskjellige avdelinger har adoptert CLIL-metoden fra hverandre. Dessuten er spredning fra en skole til en annen er så godt som fraværende i de deskriptive dataene. Den *tredje* observasjonen er at nettverklæring har spilt en stimulerende rolle i en tidlig fase, der Glenn Ole Hellekjær virksomhet alt fra 1990-tallet har inspirert kolleger til å starte engelskundervisning i sine fag. I tillegg har Hellekjær gjort tilgjengelig et utvalg av læremateriell og tekster og dermed stimulert initieringen av CLIL i en tidlig fase. Men i det store og hele er bilingval undervisning i liten grad et produkt av organisatorisk spredning av kunnskap.

3.4 Motivasjonsbetinget metodikk – frikoblet fra «kommandolinjer»

Derimot er CLIL drevet frem av personlig motivasjon og interesse fra enkeltlærere. Mer spesifikt, så er en av de mest konsistente og robuste observasjonene fra casedataene at CLIL-metodikken, *for det første*, krever en ekstra innsats fra lærernes side. Det er dataene tydelige på. Man må gjøre en ekstra innsats for å få dette til, som utsagnene under gir uttrykk for:

«Men det kreves at du har lærere som er villig til å gjøre noe ekstra. Det krever at det er motiverte lærere som er idealister, det går ikke at de sitter med timelista.» (I20)

«Det er ingen påskjønnelse for dette. Det er mer arbeid knyttet til det, de får ingen ressurs, så det er betinget av personlig interesse for det.» (I15)

Disse beskrivelsene er representative på tvers av samtlige caser og informanter. *For det andre* er CLIL betinget av kompetanse hos den enkelte lærer. Det er ikke noe hjemmel for å kreve at en lærer skal undervise i engelsk i et ordinært fag. Den enkelte lærer må dermed inneha en reell kompetanse i å kommunisere og undervise på engelsk overfor en elevgruppe som i stigende grad mestrer engelsk muntlig kommunikasjon. *For det tredje*, og beslektet, så må læreren ha en positiv forventning om å mestre denne type arbeidsmetodikk:

«Det må være en motivasjon og forventning blant lærerne om at dersom man gir jernet og investerer noe ekstra innsats, så må det ligge en rimelig forventning om at det gir effekter og er viktig for eleven.» (I10)

Dermed blir teknologien også svært personavhengig og frikoblet fra skolens struktur. Implisitt blir det svært vanskelig å styre ressurser og engasjement mot pedagogiske løsninger som CLIL gjennom kommandolinjer fra toppen av skolens organisasjon, og det er både lærere og skolelederne i samlet tydelige på, som beskrevet i utsagnet nedenfor:

«Du må ha inn folk som er positive til det. Ellers kan du bare glemme det. Noen stimuli ville også ha gjort seg, for det kreves mer. Det er indre motivasjons drevet, og du må synes det er okay sjøl. Det kan man ikke kommandere folk til. Hadde noen kommet og sagt at jeg skulle tatt det på tysk og fransk, så hadde jeg steilet.» (I11)

For det *fjerde* er også implementeringen til dels individuell. CLIL-metoden er generell, som det er vist til tidligere, men konteksten som den implementeres inn i er til dels individuell, som informanten nedenfor gir uttrykk for:

«Det er veldig personbetinget. Man implementerer det bilingvale i sitt fag, i sitt didaktiske tenkesett.» (I11).

3.5 Fremmedspråksenteret som node i profesjonelt nettverk

Dataanalysen viser at ulike former for profesjonelle nettverk spiller en vesentlig rolle som et bindingsverk og som et reservoar for erfaringskunnskap, ideer og innovative eksempler. Det er gjennomgående på tvers i datamaterialet, og det representerer et robust funn i casestudien. Det som tas opp mer spesifikt i dette avsnittet er Fremmedspråksenterets funksjon i nettverket. En viktig funksjon i alle sosiale nettverk er funksjonen som *sentral node* eller *sentral aktør* (Pappas, Flaherty, & Wooldridge, 2004; Pappas, Flaherty, & Wooldridge, 2003). I det ligger at den sentrale noden kobler sammen enkeltlærere og lagrer og distribuerer kunnskap som medlemmene av nettverket har tilgang til. Dataene er robuste med hensyn til at de ser dette som en viktig rolle ivaretatt av Fremmedspråksenteret, som informantene nedenfor gir uttrykk for:

«Det er mye som er individuelt for den enkelte lærer, der det ikke er noe miljø på skolen (enslig lærer), så er det et poeng å ha et nettverk, der materiell systemiseres og der en kan støtte økonomisk utvikling av materiell. Da jeg begynte med dette kurset, så overtok jeg for en annen lærer, men han hadde jo ikke dokumentert noe av det han hadde gjort, så det var lite som ble overlevert. Så jeg fungerte som en «ensom rytter». Det er ett av kravene i CLIL-prosjektet at det skal dokumenteres materiell og erfaringer.» (I14)

«Det å få et kontaktnett der vi treffer andre som holder på med engelsk undervisning i andre fag er viktig. Og så har jeg veldig tro på det å bygge opp en ressursbase. Det å bygge opp og vedlikeholde et nettverk med materiell. Og lærere synes det godt å komme ut av skolen og treffe folk som er interessert i det samme, er veldig motiverende.» (15)

Utsagnene fremhever tre dimensjoner av den sentrale node funksjonen som viktige: Ressursfordeling, sammenkobling av lærere gjennom profesjonelle møteplasser og publisering og formidling av kunnskap. I eksemplifiseringene av det siste inngår forskningslitteratur, læremateriell, undervisningsopplegg, fagbøker og nettressurser og aktivering av FoU-relatert virksomhet. Men utsagnene fremhever også den gjensidige forpliktelsen i nettverket. Det at alle deltakerne er bundet til å levere kunnskapsressurser for å få være med, gjør at det blir høy grad av forpliktelse i nettverket og båndene blir tette, ved at samarbeidet omfatter en bred portefølje av emner, fag og metoder.

3.6 Forskjeller i kobling til skolens strategi

Dataene belyser kobling til skolens strategi gjennom intervjuer med både ledere og lærere. Det er variasjon mellom de syv skolene når det gjelder i hvilken grad internasjonale og bilingvale aktiviteter er integrert i skolens strategi. Sterk integrasjon med skolens strategi vil manifestere seg i at skolen betrakter bilingvale tilbud som et strategisk fortrinn og et satsingsområde som er prioritert i skoleutviklingsplaner fremover. Et tilsvarende strategisk fokus vil konkretisere seg i at skolen profilerer denne kompetansen og tilbudet utad som et fortrinn for søkere til skolen. Det tredje området for strategisk kobling manifesteres ved at ledelsen tar strategiske initiativ, for eksempel ved at man forsøker å stimulere flere lærere til å undervise bilingvalt i sine fag. Med bakgrunn i datamaterialet er det mulig å skissere fire kategorier av koblinger til skolens strategi. Disse utgjør forskjellige kategorier som vist i tabell 6 nedenfor:

Tabell 6: Fire strategiske kategorier i casematerialet

KATEGORI	BESKRIVELSE
Sterk kobling til skolens strategi	<ul style="list-style-type: none"> • Ekstern markedsføring av internasjonal satsing • Internasjonalisering er inkorporert i skolens visjon • IB-linje • Internasjonal klasse og bilingvale tilbud i flere fag • Mange internasjonale utvekslinger og prosjekter • Formalisering av internasjonale engasjementer
Middels kobling til skolens strategi	<ul style="list-style-type: none"> • Internasjonal klasse • Bilingvale tilbud • Mange internasjonale utvekslinger og prosjekter • Multiple tiltak og utvekslinger
Agenda setting	<ul style="list-style-type: none"> • Bilingvale tilbud er på agendaen i skolens ledelsesmiljø • Arbeider målbevisst for å øke tilbudet • Arbeider med strukturelle barrierer
Løs kobling til skolens strategi	<ul style="list-style-type: none"> • Bilingvale tilbud opererer mer eller mindre i isolat som enkeltstående tiltak • Ingen motstand men lite støtte fra ledelsen • Lite interesse for bilingval undervisning i fagmiljøene

I *den første kategorien* har vi caser der skolen har en strategisk tenkning om internasjonalisering, som også materialiserer seg i en bevisst handlingsstrategi. Dette konkretiseres i at man enten har etablert IB som tilbud, et to års internasjonalt program som er hundre prosent internasjonalt, og som dekker Vg2 og Vg3 for en klasse. For det andre har en gjerne en internasjonal klasse, der elevene er tatt inn på det vilkår at en må regne med bilingval undervisning. Et tredje typisk trekk er strukturert

utveksling av elever til utenlandske institusjoner. I denne strategiske kategorien er bilingvale enkeltfag situert i en helhetlig internasjonal strategi og markedsføring utad. *Den andre kategorien* kjennetegnes av at man har institusjonalisert internasjonal klasse over tid, og tilbyr flere bilingvale fag i tilknytning til denne. I tillegg at denne virksomheten er samkjørt med et bredt spekter av internasjonale satsinger, og lærere inngår i flere internasjonale nettverk. Man markedsfører også denne profilen aktivt utad som en del av skolens særtrekk og kompetanse, som beskrevet i utsagnet nedenfor.

«Vi markedsfører utad våre særtrekk, blant annet mangeårig utveksling med USA. Også dette med bilingval undervisning, og det ser jeg på som et ledd i et internasjonalt perspektiv på skolen. Foreldre ser på dette som interessant, i hvert fall en foreldregruppe, de ser at det er en særskilt kompetanse. Et bilingvalt tilbud gir en forsterket kompetanse for elevene.» (I16)

I *kategori tre* er skolen i ferd med å utvikle seg fra bilingvale kurs som løst koblede enkelttiltak initiert av motiverte lærere mot en situasjon der tilbudet økes. Bilingval undervisning er satt på agendaen, og det er formalisert ved at for eksempel at en fagleder eller avdelingsleder har ansvar for bilingvale fag. I tillegg settes ressursmessige og strukturelle flaskehalser på agendaen i skolens planarbeid. Og man demonstrerer ambisjoner om ekspansjon på det internasjonale og bilingvale området. Siste kategori er det perfekt løst koblede system, der lærere får lov å drive med bilingvale fag som enkelt tiltak, uten motstand, men med lite støtte. Kategorien beskrives som et historisk ståsted som noen av casene har vært i tidligere.

Hvilke faktorer er det så som forklarer at skoler har et ulikt strategisk forhold til denne type internasjonalisering? Man kan grovt sett skille mellom indre og ytre påvirkninger. I de interne faktorene spiller det selvsagt en stor rolle med motiverte og interesserte lærere, og ledelsens strategiske tenkning er også en signifikant faktor. Dataene synliggjør at det eksisterer økonomiske og strukturelle barrierer i forhold til å iverksette bilingvale kurs, og ledelsens samlede ambisjon i forhold til å overvinne disse, og prioritere bilingvale fag på bekostning av andre hensyn, fremstår som en viktig faktor. I tillegg viser dataene betydningen av skolens sosioøkonomisk kontekst. De casene som plasserer seg i de mest strategisk orienterte kategoriene er lokalisert i typisk internasjonale områder, der en finner et næringsliv og universiteter som er internasjonalt orientert. Det innebærer også tilflytning av utenlandsk personell som har behov for internasjonale skoletilbud. Og vi snakker også om store bykommuner. I en slik kontekst etableres ytre impulser som naturlig virker i samspill med indre faktorer.

3.7 Strukturelle barrierer i studiespesialiserende retninger

Studiespesialiserende retning i norsk videregående skole er preget av betydelig intern kompleksitet, og denne er i første rekke knyttet til det store volumet av frie fagvalg som elevene kan foreta (Paulsen, 2008a). Dataene viser dessuten at volumet av fagvalg impliserer strukturelle utfordringer, når det gjelder å administrere fag, lærere, elevgrupper og rom. Bilingvale fag organisert som valgfag øker dermed kompleksiteten ytterligere, som uttrykt i utsagnene nedenfor:

«Når du har fellesfag på Vg2, norsk, historie og kroppsøving, så må vi ha kontaktlærere som har fellesfag. I andre klasse blir det norsk. På Vg3, der fellesfagene er norsk, historie og religion, kunne vi ha brukt historielærere til kontaktlærer, men den muligheten skjæres bort når vi tilbyr undervisning på engelsk.» (I17)

«Vi starter opp med 30 elever i den bilingvale gruppen, og når det blir avskalling, så blir det overtallighet i de andre gruppene. Frafallet fra denne gruppen skaper problemer for de andre gruppene i historie. Det blir et internt i problem historiegruppene. Dersom en da hadde hatt religion i tillegg, ville det blitt enda mindre fleksibelt.» (I17)

Informantutsagnene ovenfor peker på to typer strukturelle flaskehalser. *For det første* skaper bilingvale fag bindinger i timeplanlegging og gruppeinndeling. For eksempel, dersom man velger ut historie som bilingvalt tilbud, må man parallellt legge alle historiegruppene, og dermed trekke ut de bilingvale elevene i egen gruppe, mens de øvrige historiegruppene blir undervist på norsk. Dette skaper også en utfordring med gruppestørrelse, en må rekruttere tilnærmet 30 elever til det bilingvale tilbudet. Dersom en oppnår full dekning gjennom gruppedeling og rekruttering, er en så posisjonert for den andre barrieren, nemlig bytting av tilbud og «tilbakefall» blant de bilingvale elevene. Et *tredje* tilfelle av strukturell hindring finnes i enkelte fylker, der en foretar inntak etter geografisk fordeling, såkalt postnummer inntak. Det hindrer skolene å markedsføre og rekruttere sine egne internasjonale tilbud. En får dermed en type inntak som ikke er rasjonell ut fra hensynet til å bygge opp internasjonale tilbud.

3.8 Den særskilte CLIL-casen fra yrkesopplæringen

I samplet inngår også en case fra yrkesopplæringen, og den eksponerer to hovedtrekk som opererer i samtidighet. For det første, og det er det viktigste, så demonstrerer casen effektene av strukturell integrasjon av fellesfag og programfag i yrkesopplæringen. Akkurat det grepet er uavhengig av om en underviser bilingvalt. Men for det andre, så eksponerer også casen at bilingval undervisning også kan gi et bidrag til denne type integrasjonspedagogikk.

3.8.1 Induktiv pedagogikk

Det første grepet er induktiv didaktikk fra lærerens side. Engelsklæreren oppsøker elevene i arbeidsverkstedet, slakteriet eller restauranten, og observerer hvilke arbeidsprosesser og praktiske læringsøvelser som elevene er engasjert i. Med dette i bunn konstrueres en agenda for teorifaget i den påfølgende uken. Man tar utgangspunkt i den erfaringsbase som elevene har, og som de har noenlunde friskt i minne. Dermed gis det muligheter til å redusere den kognitive distansen denne gruppe av elever tradisjonelt har til teoristoffet, som det beskrives i utsagnet nedenfor:

«Mange har dårlige erfaringer fra ungdomsskolene, og så møter de det samme når de begynner på yrkesfagene. Jeg har også hatt et tilsvarende samarbeidsprosjekt med en yrkesfaglærer for noen år siden. Da så jeg at disse elevene var dyktige i faget sitt, slipe kniver og skjære og fillettere og slikt, og da de fikk bruke engelsken i den konteksten, økte motivasjonen. De snakket på engelsk om hva dette var, for eksempel når de i restauranten dekket bordet for gjester. Du får med deg mange elever som du ikke får med deg i fellesfagene på den ordinære måten. På matfag og salg og service har vi sett at dette er nyttig – vi får gode tilbakemeldinger fra lærere og teamleder.» (I10)

3.8.2 Eksternalisering

Det andre pedagogiske grepet som er innvevd i denne casen er eksternalisering som metode, ved at læreren er observator og fasilitator i verkstedet, og i noen få dager senere fasiliterer denne kunnskapen i klasserommet, ved å sette agenda og stimulere til diskusjon og deling av erfaringer. I tillegg må elevene skriftliggjøre sine erfaringer fra den praktiske settingen.

«Så vi bruker klasserommet som en arena som et verksted der vi systematiserer, integrerer og skriftlig produserer kunnskap fra slakteriet. Vi eksternaliserer den kunnskapen de har ervervet i slakteriet. Men dette fordrer at jeg som engelsklærer oppsøker arbeidsverkstedet, og jeg må gjøre masse research selv og være tilstede.» (I9)

Lærerrollen i dette konseptet blir mer omfattende enn den tradisjonelle i yrkesfagene. Her må læreren integrere kunnskap mellom to arenaer. De teoretiske behovene i fellesfagene induserer den induktive delen i verkstedet, der læreren observerer og setter agendaen for samtale og diskusjon. På den andre siden setter arbeidsprosessene og praksislæringen agendaen for den påfølgende teoriøkten, i form av hvilke elementer av erfaringskunnskap blant elevene som skal fungere som trigger i arbeidet med engelske tekster:

«Dette betyr at engelsklæreren i noe omfang er på to arenaer. Det er en form for induktiv læring i verksted, der klasserommet påfølgende brukes da til å strukturere og få orden på kunnskapen. Så blir læreboka et supplement, når det gjelder å få inn noe på politikk og samfunnsforhold. For å få til det der, så gir alle litt ekstra. Så det er avhengig av ildsjeler, det er betinget av og drevet frem av sterk motivasjon og vilje hos læreren.» (I10)

3.8.3 CLIL-metodikken integrert

Begrunnelsen for å bruke bilingval undervisning i denne konteksten går for det første på det motivasjonsmessige, at elever innenfor dette problemområdet får erfare at også de kan bruke språk. For det andre så tilfører dette grepet ekstra fleksibilitet i forhold til å mestre fellesfagene, ved at de kan «gjenbruke» kunnskap de har ervervet i de praktisk orienterte programfagene. Det er med andre ord to didaktiske integrasjons strategier som opererer samtidig: Integrasjon mellom teorifag og praktiske opplæring i verkstedet supplert med muligheten til å bruke både norsk og engelsk samtidig i elevenes arbeid, muntlig som skriftlig.

3.8.4 Strukturelle forutsetninger

Dette prosjektet ble igangsatt høsten 2009 nærmest spontant og tilfeldig, uten at timeplan og rammeverk var tilrettelagt for det. Men det eksponeres da at denne metodologien krever et strukturelt rammeverk:

«Vi har ikke tenkt noe strukturelt rundt det, fordi dette kom inn til oss via en e-post på slutten av sommerferien. Og så hadde vi en ildsjel, og litt flaks. Men vi ser at det har fungert. Vi ser både på slakteridelen og på salg og service at det fungerer. Men vi ser også at de ytre rammene må være tilstede for at dette skal fungere optimalt.» (I10)

«Det er avgjørende at den nærmeste leder er tett opp i dette, og samarbeider med de som legger timeplanen og får til løsninger.» (I10)

Metoden krever at de administrative og strukturelle rammene legges på plass, slik at dette er mulig å initiere i de tilfeller der lærerne er motivert for å integrere teori med arbeidet i verksted, samt å undervise på engelsk. Det krever at programfag og fellesfag undervises samtidig, og det vil også kreve noen ekstra personalressurser. Det blir dermed en setting der både strukturelle betingelser og individuell motivasjon, forventning og kapasitet hos den enkelte lærer avgjør om dette lar seg spre og adoptere i andre settinger.

3.9 Oppsummering

De syv casene eksponerer både fellestrekk og ulikheter. Det er noen fellestrekk som peker seg ut. For det *første* så fremstår CLIL som en *generell* pedagogisk metodikk som kan implementeres i et stort spekter av fagområder. Det betyr at det er ikke kontekst spesifikke elementer som eventuelt hindrer en implementering. For det *andre* viser datamaterialet uniformt at implementeringen er betinget av lærerens individuelle motivasjon, positive forventning og kompetanse i å arbeide bilingvalt. CLIL demonstrerer således nærmest et ekstremtilfelle av løs kobling mellom lærerpraksis og skolens struktur. Det er per se nærmest en umulighet å påvirke lærere til å undervise bilingvalt annet enn gjennom motivasjons- og kompetansebyggende tiltak. Dette funnet understøttes ytterligere av at på tvers av casene implementeres CLIL stort sett utelukkende med basis i lærernes individuelle motivasjon, interesse, selvopplevde kompetanse og forventning.

Men datamaterialet eksponerer også noen interessante forskjeller. Koblingen til skolens øvrige internasjonale virksomhet (og skolens strategi) er en interessant faktor. I de skolene der man har en bred satsing på internasjonal virksomhet, gjerne også spisset i form av internasjonal klasse og IB-tilbud, så vil det naturlig være lettere for enkeltlærere å ta i bruk CLIL. Forekomsten av internasjonale nettverk ser også ut til å ha vesentlig betydning. Rent konkret er bilingvale fag ved noen skoler situert i en nettverkskontekst der både lærere og elever er engasjert i mange ulike internasjonale utvekslinger og prosjekter. Av hindringsfaktorer peker dataene på at i de skolene der CLIL er et valgfritt tilbud, inntreffer noen strukturelle utfordringer i forhold til timeplan, gruppedeling og personaldisponering. Disse lar seg lettere løse der en skiller ut egne internasjonale klasser. I tillegg bekrefter dataene at CLIL er anvendbart også i yrkesopplæringen. Casen fra Nannestad videregående skole demonstrerer en interessant tilpasning av fellesfag til elevenes arbeid i programfagene. Men erfaringene fra Nannestad videregående skole viser imidlertid at programfag og fellesfag må samordnes i et felles timeplanverk, dersom dette skal lykkes i en større skala. Noe av det genuine i denne måten å drive tilpasset opplæring på, er at læreren arbeider som en fasilitator på begge arenaene, både i programfagene og i fellefagene. Det bygger på ekstensiv fagintegrering og tilpasning av teorifagene til yrkesfagene, hvilket i seg selv er pedagogisk interessant.

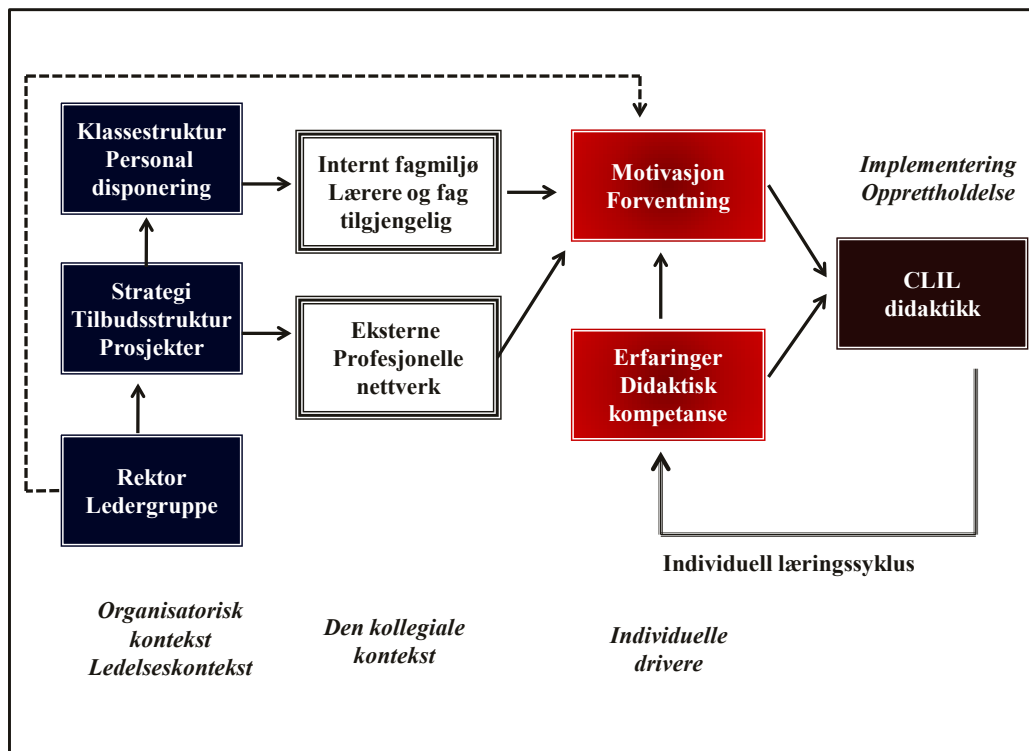
Til slutt eksponerer datamaterialet Fremmedspråksenterets rolle som sentral node i et profesjonelt nettverk av lærere som anvender CLIL-metodikken. Tre dimensjoner av den sentrale node funksjonen fremheves som viktige: Ressursfordeling, sammenkobling av lærere gjennom profesjonelle møteplasser og publisering og formidling av kunnskap. Det at alle deltakerne er bundet til å levere kunnskapsressurser for å få være med gjør at det blir høy grad av forpliktelse i nettverket og båndene blir tette.

4 AVSLUTTENDE DISKUSJON

Rapport 1 henviser til empiriske arbeidslivsstudier som dokumenter behov for å styrke norske arbeidstakers ferdigheter i engelsk og fremmedspråk (Hellekjær, 2007a, 2009). Kunnskapsløftet (2006) understreker videre behov for å styrke engelsk kompetanse over et bredt spekter blant norske elever, også i forhold til anvendelse av engelsk i andre målfag. Det er derfor god støtte for å hevde at engelsk ferdigheter representerer et gap mellom ønsket og faktisk kompetanse både i skole og arbeidsliv. I dette perspektivet tilbyr CLIL et sett av løsningsmetoder, og spredning av CLIL-metoden er derfor et viktig policy instrument i norsk utdanning. På den annen side underbygger denne rapporten at valg, implementering og opprettholdelse av CLIL i lærernes målfag i stor utstrekning er et individuelt og motivasjonsdrevet prosjekt. Det er i liten grad en funksjon av policy og læreplan visjoner. Men casene viser også at lærerens organisasjonskontekst, inklusiv skolens strategi og ledelsens støtte eller fravær av sådan, har innvirkning på de individuelle valgene. Selv om dataene i denne evalueringen beskriver at valgene om å satse på CLIL i liten grad er et resultat av kollegiale beslutninger (for eksempel i fagseksjoner), viser også dataene at den kollegiale kontekst har betydning. Det er eksempler på parvis samarbeid mellom engelsklærere og faglærere, som sammen arbeider frem CLIL i målfaget. På samme måte utgjør fagkollegiet en form for tilgjengelighet av lærere som kan være aktuelle for implementering av CLIL-metoden. Og dette er igjen påvirket av ledelsens valg, satsinger og prioriteringer. Skolens strategi, ledelsens prioriteringer m.h.t. tilbudsstruktur og fagstruktur, valg av klasseløsninger (internasjonal klasse versus valgtilbud) er således faktorer som styrer hva som er mulige kombinasjoner for den enkelte lærer.

Med dette i bunn systematiseres den foregående teoridrøftingen og dataanalysen i en struktur- og prosessmodell over organisatoriske, kollegiale og individuelle faktorer, vist i figur 1 nedenfor.

Figur 1: Struktur- og prosessmodell



4.1 Første ordensfaktorene motivasjon og kompetanse

I tråd med resonnetet ovenfor er motivasjon, egen forventning og kompetanse første ordens faktorer. Det betyr at de utgjør nødvendige betingelser for implementering, og de må være tilstede. Hva driver så frem denne type motivasjon? Arbeidspsykologiske studier viser at lærerens interesse og tro på at man selv vil beherske nye metoder er viktige drivere (Short & Rinehart, 1992). Disse psykologiske faktorene er også selvforsterkende, ved at erfarte positive resultater øker motivasjonsbasen og bidrar til et psykologisk klima for videre utprøving og innsats i metodene (Wood & Bandura, 1989). Dataanalysen fra casene indikerer at eksterne nettverk kan ha en positiv egeneffekt i forhold til motivasjon og interesse for å prøve ut CLIL. Det er for så vidt ikke overraskende, fordi CLIL-nettverket alt i dag kan tilby et reservoar av erfaringer, læremidler, nettbaserte ressurser og en sosial kontekst der en kan møte kolleger fra andre skoler med samme utgangspunkt. Skolens ledelse har også påvirkning i forhold til lærernes motivasjon, ved å signalisere forventninger om økt internasjonalisering og å legge forholdene til rette. Til det første, så rapporterer flere av lærerne i utvalget at de har opplevd kun moderat uttalt støtte fra ledelsen til arbeid med bilingval undervisning, slik at her er signalene viktige.

4.2 Kollegiale faktorer

I datamaterialet slår påvirkning fra kolleger ikke sterkt ut. Informantene rapporterer relativ moderat frekvens av lærersamarbeid. Det er et interessant funn, men det betyr ikke at man skal overgeneralisere det. Det er også eksempler på parvis samarbeid, der lærere med ulik kompetanse trekker veksler på hverandre. I teorien kan det også være mulig å bygge noe tettere lærerfellesskap rundt bilingvale klasser i noen settinger, og således trekke på mulige gevinster gjennom fleksibelt team arbeid, slik det er eksponert i andre studier fra norske skoler. Kollegiet utgjør et potensial for nye kolleger som kan implementere CLIL, og dette påvirkes igjen av struktur og ledelsesmessige valg og strategier.

4.3 Strukturelle og systemiske forhold

Ett av de områdene der ledelsen har signifikant effekt, er fjerning av strukturelle barrierer. Ved å etablere egne internasjonale klasser, som binder elevene til CLIL-metoden, vil de fleste av de flaskehalsene som er rapportert i denne studien fjernes. I yrkesopplæringen krever CLIL-metoden, slik det fremstår i casen fra Nannestad, at man i større grad parallell timeplanlegger fellesfag og programfag, slik at lærere kan integrere teori og engelsk med praktisk trening. Skolens ledelse har også en betydelig effekt gjennom rekruttering av lærere som har interesse for å undervise bilingvalt.

4.4 En langsiktig strategi for internasjonal virksomhet

Et mer langsiktig ledelsesbidrag består i å videreutvikle skolens satsinger mot en samlet internasjonal strategi. Bilingvale tilbud kan bidra til å gjøre skolens tilbud attraktivt i forhold til søkergrupper som er særskilt interessert i språk. Rektor og ledergruppen kan bidra i kraft av sine beslutninger og prioriteringer. Det er viktig at dette i så fall sikres et eierforhold i rektors lederteam, slik at mellomledere (avdelingsledere eller fagledere) trekker i samme retning i sine daglige prioriteringer og signaler til personalet. Ledelsesbidraget kommer også i form av skolens policy, satsingsområder og langsiktige mål.

4.5 Eksterne nettverk

Som det er argumentert for i oppsummeringen av forrige kapittel, vil flere typer eksterne nettverk spille en positiv rolle. Datamaterialet avdekker at flere av skolene er involvert i stabile og tette internasjonale nettverk, som omfatter forskjellige typer elevutvekslinger. Nettverket som er formet rundt Fremmedspråksenteret står i en særstilling, fordi det innehar en kritisk forskningsbasert kompetanse, tilbyr øvrige kritiske ressurser og akkumulerer kunnskap som retter seg direkte inn mot implementering av CLIL. Rollen Fremmedspråksenteret spiller i dag er å være sentral node i nettverket, og denne funksjonen er viktig. Disse sentralfunksjonene kan utvikles videre. I tillegg til å rette seg inn mot lærere, er det også fullt mulig for Fremmedspråksenteret å sette agenda for skoleledere og skoleeiere (fylkeskommunale skoleadministratorer). Det er i dag en åpenbar mismatch mellom omfanget av CLIL-metodologien i norsk skole og den status engelskspråket har i læreplanene etter Kunnskapsløftet. Engelsk har fått en svært sentral plass som kompetansemål i Kunnskapsløftet (2006), og det er påvist at CLIL kan være en effektiv strategi for at disse målene nås (Hellekjær, 2008).

4.6 Hva nå?

Disse to rapportene, gjennom egne observasjoner og henvisninger til empiriske studier og policy rapporter, peker på at det i norsk skole er et gap mellom arbeidslivets behov og policy. Hellekjærs storskala studier fra norsk arbeidsliv viser for det første at det eksisterer et kompetansegap i engelsk. For det andre viser studiene at arbeidslivet tar for gitt at ansatte får tilstrekkelig engelskkompetanse gjennom videregående opplæring. Dette resulterer igjen i en ganske passiv høyere utdanning sektor i forhold til å trene engelske ferdigheter. Det er derfor behov for å markere kompetansemålene, med basis i arbeidslivets behov, tydeligere enn det som gjøres i Kunnskapsløftet (2006). Kunnskapsløftet løfter dette temaet, men nyere studier understreker behovet for en kraftigere markering. Dernest viser disse to rapportene, understøttet av andre empiriske studier, at det er et gap mellom policy og praksis. Kunnskapsløftets (2006) visjoner om en bredere satsing på engelsk blir kun i beskjeden grad implementert. I dette perspektivet fremstår implementering av CLIL som en viktig strategisk komponent for skoleeiere, fylkeskommuner og kommuner, og skoleledere. Casene i denne utredningen gir en del illustrativt gode eksempler på effektiv skolestrategi i så måte, men det er et gjennomgående behov for agenda setting og styrende tiltak på flere nivåer.

APPENDIKS 1: METODISKE PRINSIPPER

I dette vedlegget redegjøres det i korte trekk for de metodiske prinsippene som har vært anvendt i arbeidet med den foreliggende rapporten. CLIL-evalueringen er i sin natur en prosjektevaluering som følgelig er begrenset av prosjektets rammer m.h.t. deltakelse, tid og rom. Formålet med en kvalitativ studie er videre å fremskaffe fyldige og rike beskrivelser som er egnet til å skape god forståelse av det som observeres. Hovedinstrumentet for datainnsamling i denne casestudien har derfor vært semistrukturerte intervjuer og analyse av dokumenter fra lærernes praksis.

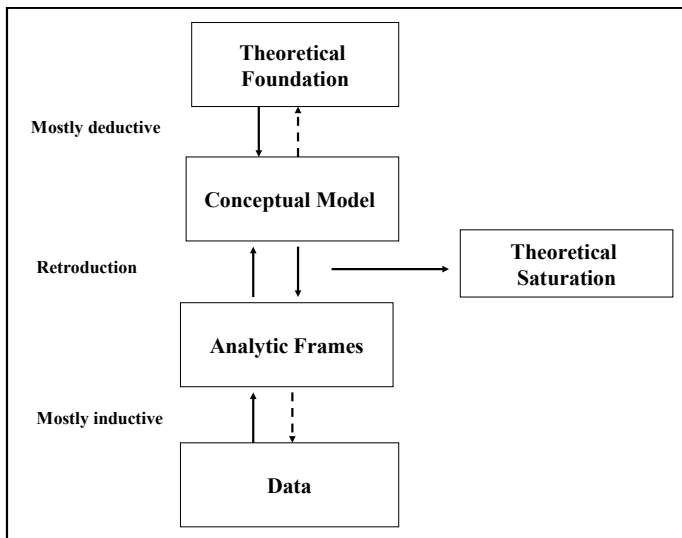
Dialog mellom teori og data

Rapporten bygger på en vitenskapsteoretisk tilnærming som ser forskning som en dialog mellom teori og data. I følge sosiologen Charles C. Ragin bygger det meste av samfunnsforskning på en slik dialogisk tilnærming:

Social research, in simplest terms, involves a dialogue between ideas and evidence. Ideas help social researchers make sense of evidence, and researchers use evidence to extend, revise and test ideas. The end result of this dialogue is a representation of social life – evidence that has been shaped by ideas, presented along with the thinking that guided the construction of the representation (Ragin, 1994, s.55).

Kjernen i denne metodeposisjonen er en vekselstrøm av både induktiv observasjon av praksis og teoretisk analyse av det som observeres. Gjennom analyse av intervjudata får en frem analytiske kategorier (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998), som igjen kontrasteres mot det teoretiske rammeverket som danner utgangspunkt for studien. Utgangspunktet er således «emergence» fra rådata, slik «grounded theory» metodologene Strauss og Corbin uttrykker det: «Emergence is the founding principle of inductive theory building» (Strauss & Corbin, 1998, s. 34). En prinsippmodell over dialogtilnærmingen er vist i *figur 1* på neste side:

Figur 1: Forskning som en dialog mellom teori og data. Kilde: Ragin (1994, s. 57)



Poenget med denne forskningstilnærmingen er for det første at empiriske observasjoner er inspirert av teori. For det andre så genererer observasjonene teori, ved at det teoretiske rammeverket blir modifisert og tilpasset ut fra hva forskeren observerer i praksisfeltet. Dette kaller Charles C. Ragin for «retrodution», der analytiske kategorier fra intervjuer kontrasteres mot det teoretiske rammeverket for studien. Denne «loopen» fortsetter til studien er såkalt «teoretisk mettet», det vil si at dataene ikke lenger tilfører noen teoretisk merverdi (Andersen, 1997).

Design og sampling

Designet for evalueringen er beskrevet i eget notat, som ligger til grunn for oppdragsavtalen mellom Fremmedspråksenteret og Høgskolen i Hedmark. Samplingen av enheter for denne rapporten formes av selve prosjektet og omfatter dermed de fag, skoler og lærere som har deltatt i 2009/2010. Med unntak av en skole som ikke responderte på henvendelsene, er antall caser komplett.

Undersøkelsen er designet tematisk og kildemessig for å analysere både individuelle faktorer blant lærerne samt organisasjonsvariable som har betydning for initiering, spredning og implementering av CLIL. Derfor omfatter studien to analysenivåer i teoretisk forstand, individ og organisasjonskontekst. I datainnsamlingen er det inkludert sekundærdata fra både klasserommet og skolens organisatoriske virksomhet. I tillegg er eleverfaringer samlet inn i et eget spørreskjema opplegg. Men hovedobservasjonsenheten er lærere, og studien bygger på 22 intervjuer med lærere og skoleledere. Utvalget er heterogent sammensatt, fordi det spenner over syv caseskoler som er situert i forskjellige regioner. I tillegg er casene, de enkelte bilingvale fagene, heterogent sammensatt i form av faglig bredde. Oversikten er vist i *tabell 1* nedenfor:

Tabell 1: Oversikt over caseskoler og informanter

SKOLE	FAG	INTERVJUER
Spjelkavik videregående skole, Ålesund	Historie og religion	5
Malakoff videregående skole, Moss	Historie	2
St. Olav videregående skole, Stavanger	Naturfag, geografi, samfunnskunnskap	5
Trondheim Katedralskole	Naturfag	3
Kirkeparken videregående skole, Moss	Historie	4
Halden videregående skole	Kommunikasjon og kultur	1
Nannestad videregående skole	Service og samferdsel Restaurant- og matfag	2

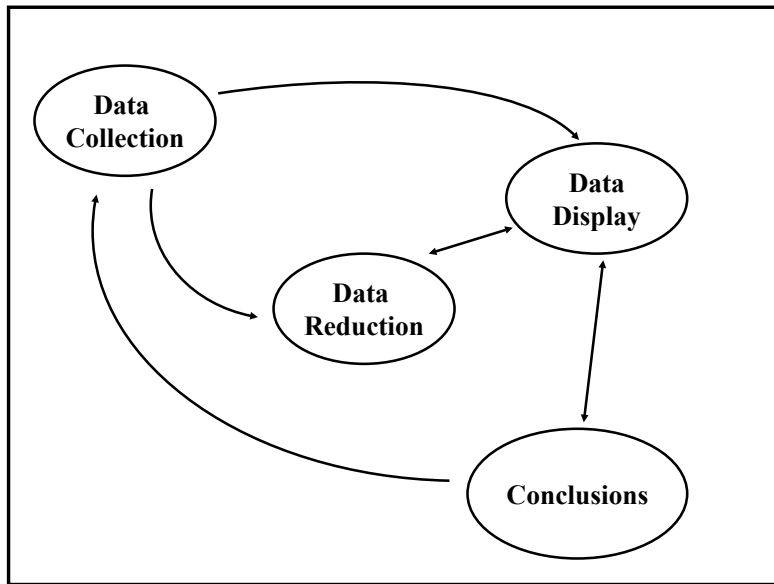
Datainnsamling

Datainnsamlingen følger standardprosedyrer for kvalitativ intervjueteknikk (Kvale, 1997). Det ble foretrukket semistrukturerte intervjuer som form, fordi det balanserer både et forhåndsdefinert fokus, samtidig som denne formen tillater en dialog mellom intervjuer og informant (Creswell, 1998). Denne dialogen er helt avgjørende for denne forskningsmetoden, fordi det tillater å stille oppfølgingsspørsmål for å oppklare innhold, validere forståelse og inntrykk, samt å følge opp temaer som tas opp av informanten der og da. Dialogen gir også mulighet til å kvalitetssikre at intervjueren har forstått mening og innhold på en valid og pålitelig måte (Creswell, 1998). Intervjuene ble tapet elektronisk og transkribert i ettetid. Referatene utgjør således grunnenheten for analysen, sammenholdt med sekundærdata.

Kvalitativ dataanalyse

Ifølge teoretikerne Miles og Huberman er kvalitativ dataanalyse en gjentakende syklisk prosess, mellom datainnsamling og analyse. Det er følgelig et særtrekk ved kvalitativ forskning at forskeren går raskere ut i den sosiale settingen, samt at analysen går simultant med datainnsamling (Miles & Huberman, 1994). En prinsippsskisse for denne analyseprosessen er vist i *figur 2* på neste side:

Figur 2: Prinsippmodell for kvalitativ dataanalyse. Kilde: Miles og Huberman (1994, s. 429)



Som modellen viser, foregår det under analysen en kontinuerlig reduksjon av data. Prinsippene som det er redegjort for ovenfor er anvendt i analysen av rådataene. Det er mulig å anvende IKT programvare⁷ i kvalitativ dataanalyse. Dette instrumentet er for så vidt tilgjengelig, men ikke anvendt på grunn av at intervjuutvalget er så vidt begrenset. Men den prinsipielle analysemetoden i programvaren, med kategorier og koblinger som verktøy, er benyttet manuelt.

Rapportering og godkjenning av NSD

Fordi problemstilling og analyseenheter spenner over to nivåer, lærerens individuelle valg og fagenes organisasjonskontekst, er evalueringen strukturert i to delrapporter. I tillegg er det utarbeidet et arbeidsnotat basert på elevsvar på spørreskjema ved slutten av skoleåret. Syntesen av prosjektevalueringen er fremstilt i et sammendrag som i tillegg til essensen av dataanalysen også skisser konkrete anbefalinger for skoler som vil initiere CLIL-metodikk, samt anbefalinger til Fremmedspråksenteret. Opplegget for undersøkelsen er forhåndsgodkjent av Personvernombudet for Forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjekt nummer 22371 «Evaluering av CLIL-prosjektet i norsk videregående skole». Godkjenning er gitt september 2009.

Begrensninger

Metodologien som er anvendt har begrensninger knyttet til få enheter. I tillegg vil det alltid være usikkerhet knyttet til slutninger trukket på basis av data samlet inn på ett gitt tidspunkt. Oppfølgingsstudier over tid vil selvsagt gjøre funn mer presise og robuste, i sær i større utvalg med tidsserier av data.

⁷ Softwareløsningens navn er Envivo, tidligere NQ6 og NUDIST.

REFERANSER

- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Andreassen, S. G. (2010). Tysk på restaurant-og matfag (CLIILiG). I B. W. Svenhard (Red.). *Fokus på språk*, (24). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bakkenes, I., de Brabander, C., & Imants, J. (1999). Teacher Isolation and Communication Network Analysis in Primary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 166-202.
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-politics of the School*. London: Methuen.
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the implementation of National Curriculum policy. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- Berg, G. (1991). *Analys av en skolas kultur i ett utvecklingsperspektiv*. Uppsala: Uppsalagruppen.
- Berg, G. (1993). *Curriculum and state schools as organizations: a Scandinavian view; an integration of research into the school as an organization and institution*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Berg, G. (1995a). *I korstrycket. Om rektors roll i skolan. En antologi från SLAV-prosjektet*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G. (1995b). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G. (1996). *Skolan i spännvidden mellan uniprofessionalism och multiprofessionalism*. Loka Brunn Conference. Falun: Förlagshuset Gothia.
- Brass, D. J., Calaskiewicz, J., Greve, H. R., & Tsai, W. (2004). Taking Stock of Networks and Organizations: A Multilevel Perspective. *Academy of Management Journal*, 47(6), 795-817.
- Brunsson, N. (2002). *The Organization of Hypocrisy. Talk, decision and actions in organizations* (2 ed.). Malmö: Liber.
- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of School Subject Areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305-318.

- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Cook, S. D. N., & Brown, J. S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*, 10(4), 381-400.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deal, T. E. (1990). Reframing Reform. *Educational Leadership*, 47(8), 6.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). Culture and School Performance. *Educational Leadership*, 40(5), 14.
- Dimmen, Å. (2005). *Lærende organisasjoner. Mellomledelse og kunnskapsledelse*. (Høgskolen i Buskerud Rapport nr. 56). Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2009). 8 Forces for Leaders of Change. I M. Fullan (Red.). *The Challenge of Change. Start School Improvement Now!*. Thousand Oaks: Corwin.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goodlad, J. (1984). *A Place Called School*. New York: Mc Graw-Hill.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management & Administration Leadership*, 28(3), 317-338.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2003). Understanding the contribution of leadership to school improvement. I I. Wallace, & L. Poulson (Red.). *Learning to read critically in Educational Leadership & Management*. London: Sage Publications.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hansen, M. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organizational subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 82-111.
- Hargreaves, A., & Shriley, D. (2009). The Fourth Way of Change. I M. Fullan (Red.). *The Challenge of Change. Start School Improvement Now!*. Thousand Oaks: Corwin.
- Harris, A., Jamieson, I., & Russ, J. (1995). A Study of 'Effective' Departments in Secondary Schools. *School Organisation*, 15(3), 283-299.
- Hellekjær, G. O. (2005). *The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities?* (Unpublished Doctoral Dissertation). Oslo: University of Oslo.

- Hellekjær, G. O. (2007a). Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok! I G. Doetjes, & B. Trandem (Red.). *Fokus på Språk*, (3). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Hellekjær, G. O. (2007b). Reading: From a Forgotten to a Basic Skill. *Språk & språkundervisning*, (2), 23-29.
- Hellekjær, G. O. (2008). A case for improved reading instruction for academic English reading proficiency. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-17.
- Hellekjær, G. O. (2009). Fremmedspråk i statsforvaltningen: en behovsanalyse. I G. Doetjes, & E. Thue Vold (Red.). *Fokus på Språk*, (17). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Hjertø, K. B., & Paulsen, J. M. (2009). *The relationship between psychological empowerment, intra-group and learning in school management teams*. Academy of Management Annual Meeting 2009. Chicago.
- Holm, A. (2002). Distributional justice in the Norwegian basic school – a study of distribution and preferences. *European Education*, 34(3), 55-73.
- Iván, A. L. (1998). Upper Secondary School Reform in Norway. I A. Tjeldvoll (Red.). *Education and the Welfare State in the Year 2000*. New York: Garland Publishing Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lauglo, J. (1998). Populism and Education in Norway. I A. Tjeldvoll (Red.). *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000*. New York: Garland Publishing Inc.
- Leithwood, K. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford: JAI Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The Relative Effects on Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with Schools. *Education Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Andersen, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Lokalisert på www.wallacefoundation.org
- Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership according to the Evidence*. New York: Routledge.
- Maljers, A., Marsh, D., & Wolff, D. (2007). *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- March, J. G. (1994). *A primer on decision making : how decisions happen*. New York: Free Press.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Education Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.

- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Education Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Meyer, J. W. (1992). Innovation and Knowledge in Use. I J. W. Meyer, & W. R. Scott (Red.). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. (Updated Edition). Newsbury Park: Sage Publications.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1991). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. I P. DiMaggio, & W. W. Powell (Red.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1992). The Structure of Educational Organizations. I J. W. Meyer, & W. R. Scott (Red.). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. (Updated Edition). Newsbury Park: Sage Publications.
- Meyer, J. W., & Scott, W. R. (1983). *Organizational environments : ritual and rationality*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., & Deal, T. E. (1992). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. I J. W. Meyer, & W. R. Scott (Red.). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. (Updated Edition). Newsbury Park: Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). Data Management and Analysis Methods. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organizational Design. *Management Science*, 26(3). 322-341.
- Moe, E. (2010). CLIL og språkutvikling. I B. W. Svenhard (Red.). *Fokus på språk*, (24). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Møller, J. (1995). *Lære å/og lede*. Oslo: Cappelen.
- Nylehn, B., & Presthus, A. M. (2001). *Upper Secondary School Organizations. A case study of two Norwegian Schools*. Kristiansand: Agder University College, Department of Education.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Pappas, J. M., Flaherty, K., E., & Wooldridge, B. (2004). Tapping into Hospital Champions-Strategic Middle Managers. *Health Care Management Review*, 29(1), 8-16.
- Pappas, J. M., Flaherty, K., & Wooldridge, P. (2003). Achieving strategic consensus in the hospital setting: A middle management perspective. *Hospital Topics*, 81(1), 15.
- Paulsen, J. M. (2008a). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Oslo: BI Norwegian School of Management.

- Paulsen, J. M. (2008b). Profesjonelle nettverk – motor for effektiv samhandling. *Yrke*, (12), 22-24.
- Paulsen, J. M. (2009). Mellomlederen – den undervurderte endringsagenten. *Bioingeniøren*, (12), 25-26.
- Paulsen, J. M., Hjertø, K. B., & Thiveräinen, S. (2010). *Social-Cognitive Outcomes of Teachers' Engagement in Community of Practice*. Evidence from Finnish Basic Schools, University Conference for Educational Administration (UCEA). New Orleans.
- Poliany, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). *Integrated Leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence*. Michigan: Michigan State University.
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing Social Research*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Rowan, B. (1982). Organizational structure and the institutional environment: The case of public schools. *Administrative Science Quarterly*, (27), 259-279.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Scott, W. R. (1992). The Organization of Environments: Network, Cultural, and Historical Elements. I J. W. Meyer, & W. R. Scott (Red.). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. (Updated Edition). Newsbury Park: Sage Publications.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of the level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, (52), 951-960.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Song, M., & Miskel, C. G. (2005). Who Are the Influentials? A Cross-State Social Network Analysis of the Reading Policy Domain. *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 7-48.
- Starratt, R. J. (2005). Cultivating the moral character of learning and teaching: a neglected dimension of educational leadership. *School Leadership & Management*, 25(4), 399-411.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Streitlien, M. (2010). Hva motiverer (best) for å lære språk? I B. W. Svenhard (Red.). *Fokus på Språk*, (24). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Svenhard, B. W. (2010). CLIL- engelsk og fremmedspråk i andre fag. I B. W. Svenhard (Red.). *Fokus på språk*, (24). Halden: Fremmedspråksenteret.

Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action: social science bases of administrative theory*. New York: McGraw-Hill.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Weick, K. E. (2001). Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements. I K. E. Weick (Red.). *Making Sense of the Organization*. Malden MA: Blackwell Publishing.

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational Leadership and Student Achievements: The Elusive Search for an Association. *Education Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). A social cognitive theory of organization management. *Academy of Management Review*, (14), 361-384.

Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.