

Anne-Karin Sunnevåg og
Ann Margareth Aasen

Implementering av LP-modellen

Evaluering av arbeidet med
LP-modellen 2007–2009 (LP-2)

Høgskolen i Hedmark
Rapport 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.

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

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

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

Rapport nr. 3 – 2010
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-790-7
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Implementering av LP-modellen. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP-2)			
Forfattere: Anne-Karin Sunnevåg og Ann Margareth Aasen			
Nummer: 3	År: 2010	Sider: 140	ISBN: 978-82-7671-790-7 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver: Lillegården kompetansesenter			
Emneord: LP-modellen, læringsmiljø, implementeringsstrategier			
<p>Sammendrag: I denne forskningsrapporten presenteres resultater fra arbeidet med LP-modellen i perioden 2007–2009. Høsten 2007 ble LP-modellen implementert i 27 skoler i 11 kommuner i Norge. Lillegården kompetansesenter har hatt ansvaret for opplæring og implementering av LP-modellen, mens Høgskolen i Hedmark har gjennomført evalueringen av dette utviklingsarbeidet. Målet med evalueringen er å gi en oversikt over hvilke resultater LP-skolene har oppnådd i prosjektperioden, samt å kartlegge kvaliteten på arbeidet med å implementere LP-modellen. Den kvantitative evalueringen dreier seg om resultater fra to kartleggingsundersøkelser. Den første ble gjennomført høsten 2007, der skolene fikk et bilde på hvordan situasjonen var før arbeidet med LP startet innenfor områder knyttet til læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Den andre kartleggingen som ble foretatt våren 2009 viste hvilken endring eller utvikling som hadde skjedd fra den første til den andre kartleggingen. Høsten 2009 ble det også foretatt en kartlegging av hvordan arbeidet med implementering hadde blitt gjennomført på LP-skolene. Av 27 skoler har 14 skoler deltatt i denne evalueringen av arbeidet med implementering av LP-modellen.</p> <p>Resultatene fra de kvantitative kartleggingsundersøkelsene viser at det har vært en positiv utvikling innenfor flere områder i LP-skolene. Særlig er dette synlig på de lærervurderte områdene. De uttrykker at de har fått en mer strukturert undervisning, et mer positivt elevsyn, en økende trivsel på arbeidsplassen og skolekulturen generelt har blitt forbedret. Størst positiv endring finner vi innenfor området der lærerne vurderer sin relasjon til elevene. Når det gjelder vurderingene som er knyttet opp mot elevene så finner vi ingen markante endringer, men det er en utelukkende positiv utvikling, selv om den er noe varierende.</p>			

Resultatet fra arbeidet med implementeringen av LP-modellen viser at det er mindre variasjon mellom skolenes arbeid med implementering av modellen enn resultatene fra LP-1 viste. Resultatene viser at skoleeier nivået opplever å ha gjennomført en tilfredsstillende implementering, de har prioritert og støttet skolene i sitt arbeid. De er også godt fornøyd med den opplæring som er gitt, men resultatet viser at LP-modellen ikke er godt nok forankret i organisasjonen. På skolenivået viser evalueringen at bare 2 av 14 skoler kan sies å ha hatt en svak implementering, de resterende 12 skoler har, om enn noe ulikt, hatt en god implementering, men også her viser resultatet at LP-modellen ikke er godt nok forankret i skolen som organisasjon.



Hedmark University College

Title: Implementation of the LP-model 2007–2009 (LP-2)			
Authors: Anne-Karin Sunnevåg and Ann Margareth Aasen			
Number: 3	Year: 2010	Pages: 140	ISBN: 978-82-7671-790-7 ISSN: 1501-8563
Financed by: Lillegården kompetansesenter			
Keywords: The LP-model, learning environment, implementation strategies			
<p>Summary: In this research report results from the work with the LP-model from 2007 to 2009 will be presented. In the fall 2007, the LP-model was implemented in 27 schools placed in 11 municipalities in Norway. Lillegården Resource Center has been responsible for the implementation process, while Hedmark Community College has carried out the evaluation. This evaluation is aimed to give a general picture of what results the schools have achieved during the project periode, and to chart the quality of the implementational work. The quantitative evaluation presents results from two survey investigations. The first survey that was carried out in the fall 2007 presented to the schools how their situation was, before working with the LP-model, within areas connected to learning environment and the students' learning profit. The other survey that was carried out in the spring 2009 presented the change or development between the two surveys. In the fall 2009 a third survey of how the implementational work had been carried out in the LP-schools was made. 14 of the 27 schools participated in this evaluation of the implementation process.</p> <p>The results from the quantitative survey investigations show that there has been a positive development within several areas in the LP-schools. This development is especially visible in the teachers' evaluations. They express that they have achieved a more structured teaching situation, a more positive view of the students, an increased job satisfaction and a general improvement in the school culture. The positive development is significant within the area where the teachers evaluate the relations between themselves and the students. There are no significant changes in the evaluations connected to the students, however there is an exclusively positive development even though it might be of some variation.</p> <p>The results from the implementational work with the LP-model views less variation between the schools' work with the implementation than what the results from LP-1 viewed. The results view that the school owners experience</p>			

to have completed a satisfying implementation. They have prioritized and supported the schools in their work. They are also satisfied with the teaching that has been given, but the results reveal that the LP-model is too loosely rooted in the organization. The evaluation from the schools shows that only 2 out of 14 schools can document a weak implementation. The remaining 12 schools have, with some variation, had a good implementation, but again the results reveal that the LP-model should have been deeper rooted in the schools.

FORORD

Målet med LP-modellen er å bidra til at skolene og lærerne skal få kunnskaper og ferdigheter i å utvikle gode læringsmiljøer hvor det foregår både en faglig og sosial utvikling for alle elever. Denne rapporten er basert på 27 skoler som i perioden 2007 til 2009 har arbeidet med LP-modellen. Den handler om hvilke resultater LP-skolene har oppnådd og hvordan arbeidet med implementeringen av modellen har fungert.

Vi vil takke alle elever, lærere, skoleledere, PP-tjenester og skoleeiere for deres bidrag til denne rapporten. Ikke minst takker vi for den innsatsen som er lagt ned i det daglige arbeidet med LP-modellen og ikke minst med gjennomføringen av kartleggingsundersøkelsene. Denne rapporten viser at mange elever og lærere etter all sannsynlighet opplever et godt læringsmiljø som kanskje i større grad enn før fremmer læring og utvikling for alle.

Lillegården kompetansesenter har hatt ansvaret for implementeringen av LP-modellen og vi takker dere for et godt og lærerikt samarbeid.

Takk til Karoline Sunnevåg Madsbu for hjelp med den engelske oversettelsen og Thomas Nordahl for god veiledning og konstruktive innspill.

Uten alle deres innsats ville ikke denne rapport kunne blitt skrevet.

Hamar, april 2010

INNHOOLD

1. Innledning	13
1.1 Mål for evaluering av LP-modellen	14
1.2 Problemstilling	15
2. LP-modellen	16
2.1 Bakgrunnen for LP-modellen	16
2.2 En kort beskrivelse av LP-modellen	17
2.3 Tidligere evalueringer av arbeidet med LP-modellen	19
2.3.1 Resultater fra pilotprosjektet 2002–2005	19
2.3.2 Evaluering av LP-modellen 2006–2008 (LP-1)	20
3. LP-modellen og strategier for implementering	23
3.1 Innovasjonsprosessen	25
3.2 Initieringsfasen	26
3.2.1 Analyse av skolens etablerte praksis	27
3.2.2 Aktiv ledelse	28
3.2.3 Tilslutning fra lærere	30
3.2.4 Forankring og legitimitet av utviklingsarbeidet	30
3.2.5 Implementeringsplan	31
3.3 Implementeringsfasen	31
3.3.1 Utvikle skolens samarbeidskultur	32
3.3.2 Opplæring og kompetanseutvikling	32
3.3.3 Programlojalitet og lokal tilpasning	33
3.3.4 Refleksjon i grupper	34
3.3.5 Veiledning	34
3.4 Institusjonaliseringsfasen	35
3.4.1 Evalueringsrutiner	36
3.4.2 Kompetanseutvikling blant lærere og opplæringsstrategi for nyansatte	37
3.4.3 Vedlikeholdsrutiner	37

4. Metode	38
4.1 Evalueringsdesignet på de kvantitative undersøkelsene	38
4.1.1 Gjennomføring av kartleggingsundersøkelsene	39
4.1.2 Utvalg og svarprosent	40
4.1.3 Måleinstrumenter	41
4.1.4 Individ variabler	41
4.1.5 Kontekstuelle variabler	43
4.2 Evalueringsdesign på evaluering av implementering	45
4.2.1 Gjennomføring av undersøkelsen	45
4.2.2 Utvalg og svarprosent	46
4.2.3 Måleinstrumenter	47
4.2.4 Variabler på skolenivå	47
4.2.5 Variabler på skoleeier nivå	48
4.3 Statistiske analyser brukt i begge evalueringene	49
4.3.1 Frekvensanalyser	49
4.3.2 Faktor og reliabilitetsanalyser	49
4.3.3 Variansanalyser og effektmål	50
4.4 Validitet og reliabilitet	52
4.4.1 Reliabilitet	52
4.4.2 Begrepsvaliditet	53
4.4.3 Indre validitet	54
4.4.4 Ytre validitet	55
5. Resultater fra de kvantitative undersøkelsene	57
5.1 Framstilling av resultater	57
5.1.1 Gjennomsnittstabeller og reliabilitetstabeller	57
5.1.2 500 poengskala	58
5.2 Individvariabler	60
5.2.1 Elevenes atferd i skolen	60
5.2.2 Elevenes sosiale kompetanse	62
5.2.3 Elevenes skolefaglige prestasjoner	64
5.2.4 Sammenligning LP-1 og LP-2 individuelle variabler	65
5.3 Kontekstuelle variabler	67
5.3.1 Undervisningen	68
5.3.2 Relasjoner mellom elev og lærer	71
5.3.3 Elevenes trivsel og syn på skolen	72
5.3.4 Spesialundervisning	73
5.3.5 Skolens miljø	76

5.3.6	<i>Skolemiljø på skolenivå</i>	79
5.3.7	<i>Sammenligning LP-1 og LP-2 kontekstuelle variabler</i>	82
5.4	Oppsummering de kvantitative resultater	84
6.	Resultater fra arbeidet med implementering	86
6.1	Evaluering av implementering på skolenivå	86
6.1.1	<i>Ledelsens arbeid med implementering</i>	86
6.1.2	<i>Personalets arbeid med implementering av LP-modellen</i>	95
6.1.3	<i>Oppsummering skolenes arbeid med implementering</i>	103
6.2	Evaluering av implementering på skoleeiernivå	105
6.2.1	<i>Oppsummering skoleeiers arbeid med implementering</i>	110
6.3	Oppsummering av arbeidet med implementering	112
7.	Vurdering og konklusjon	115
7.1	En vurdering av de kvantitative resultatene LP-2	116
7.2	En vurdering av implementeringsarbeidet LP-2	117
7.3	Vurdering av arbeidet med LP-modellen fra pilot, LP-1 til LP-2	119
7.3.1	<i>Pilotprosjektet 2002–2005</i>	119
7.3.2	<i>LP-1 (2006–2008)</i>	120
7.3.3	<i>LP-2 (2007–2009)</i>	120
7.4	Avslutning	122
Referanser		124

1. INNLEDNING

Flere undersøkelser i dag viser at det er relativt store forskjeller i læringsutbyttet i grunnopplæringen. PISA-resultatene viser at det er en stor spredning i resultatene og det betyr at vi har for store forskjeller mellom de elever som mestrer skolen bra og har et godt læringsutbytte, og de elever som ikke mestrer skolen så bra og dermed har et dårligere læringsutbytte (Kjærnslye, Lie, Olsen, Røe og Trumo 2007, Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009, Nordahl og Egelund 2009). Slike resultater krever handling både nasjonalt og lokalt i den enkelte kommune og den enkelte skole. Mange skoler har derfor lagt opp arbeidet som et utviklingsarbeid for på den måten å kunne møte disse utfordringene. På bakgrunn av dette har derfor også mange skoler i Norge valgt LP-modellen som et utviklingsarbeid.

Vi har i dag mye forskningsbasert kunnskap om hvordan vi skal møte utfordringer i norsk grunnopplæring. Vi mangler ikke kunnskap om hva som virker i skolen, utfordringen ligger snarere i å få kunnskapen anvendt i det enkelte skole og i den enkelte klasserom (Nordahl 2005). Målet med et utviklingsarbeid i skolen generelt og LP-modellen spesielt er å endre praksis i klasserommet og således oppnå et bedre læringsutbytte for elevene (Fullan 2005, Nordahl 2005). I alle former for utviklingsarbeid framstår derfor selve arbeidet med implementeringen som en avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås (Ogden 2004).

Forskning viser derimot at mange skoler i for liten grad arbeider systematisk og målrettet når de innfører nye planer eller iverksetter endrings tiltak (Bogsnes Larsen, Lamer, Mørch, Olweus, & Helland 2006). Ola Erstad (2004) hevder at noen skoler er systematiske i sin utviklingsorientering, mens andre er usystematiske og atter andre viser stor motstand

mot endring. Michael Fullan (1992) påpeker at 25 % av resultatet på utviklingsarbeidet skyldes den pedagogiske ideen eller tiltaket, mens 75 % av resultatet kan knyttes til arbeidet med gjennomføringen i den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Nøkkelen til et vellykket utviklingsarbeid ligger i et planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering, involvering og fornyelse av arbeidet (Fullan 2001).

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

1.1 Mål for evaluering av LP-modellen

Målet for arbeidet med LP-modellen er å etablere gode læringsmiljø i skolen der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. Det er i tidligere evalueringer av LP-modellen vist at et systematisk arbeid med modellen over tid gir resultater både i forhold til skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte (Nordahl 2005). I denne evalueringen blir det rettet et spesielt fokus på hvilke resultater LP-skolene har oppnådd etter to års arbeid, og hvilken eventuell sammenheng disse resultatene har med selve implementeringsarbeidet som har foregått i prosjektperioden.

1.2 Problemstilling

Problemstillingene for denne evalueringen er primært relatert til de resultater som skolene har oppnådd og selve arbeidet med implementering av LP-modellen.

- Hvilke resultater har LP-skolene oppnådd fra første til andre kartleggingsundersøkelse relatert til ulike individ- og kontekstuelle variabler?
- I hvilken grad har LP-2 skolenes arbeid med implementering av LP-modellen fungert tilfredsstillende?
- I hvilken grad har det vært en utvikling både på de kvantitative resultater og på arbeidet med implementering fra pilot, LP-1 til LP-2?

Disse problemstillingene har blitt lagt til grunn for både teorigrunnet som evalueringen bygger på og det designet som er utviklet og anvendt i arbeidet med evalueringen av LP-modellen.

2. LP-MODELLEN

2.1 Bakgrunnen for LP-modellen

Alle elever har, uavhengig av evner og forutsetninger de samme rettighetene knyttet til opplæring i grunnskolen. Dette ligger både i formålsparagrafen i opplæringsloven og læreplanene. Ikke bare har de rett til et likeverdig opplæringstilbud, elevene har også plikt til å gjennomføre et 10-årig grunnskoletilbud. Denne kombinasjonen av rettighet og plikt gir samfunnet et sterkt ansvar i forhold til å gi alle elever et opplæringstilbud som bidrar til positiv læring og utvikling.

De fleste elever får et godt læringsutbytte og får erfaringer som gjør at de utvikler seg i en positiv retning og blir «ganglege og sjølstendige mennesker i heim og samfunn» slik det heter i formålsparagrafen i opplæringsloven. Men det finnes og elever som får en rekke uheldige lærings-erfaringer i skolen og ikke utvikler seg i en ønskelig retning både i et individ og et samfunnsperspektiv (Haug 2004, Kjærnsli m. fl. 2007).

Senere tids forskning viser at atferds- og læringsproblemer henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold eller faktorer i og omkring de situasjoner der problemene framkommer (Sørli 2000, Kjærnsli m. fl. 2007, Egelund 2008). I skolen kan slike faktorer blant annet knyttes til elevens trivsel, relasjoner mellom jevnaldrene, forhold mellom elev og læreren, undervisningen og klasseledelse (Nordahl 2005). Dette innebærer at mange av utfordringene i norsk skole henger nært sammen med hva som foregår i det enkelte klasserom.

Det er ikke bare individuelle egenskaper ved den enkelte elev eller forhold i hjemmet som forklarer elevenes problemer i skolen. Et ensidig fokus på lærings- og atferdsproblemer som en egenskap eller vanske som kan knyttes til den enkelte elev er sjelden tilstrekkelig for å forstå og forklare atferden. Problemer tilknyttet skolefaglig læring og atferdsproblematikk framstår som et komplekst fenomen der en rekke faktorer i omgivelsene bidrar til å etablere og opprettholde de utfordringer elevene har i skolen.

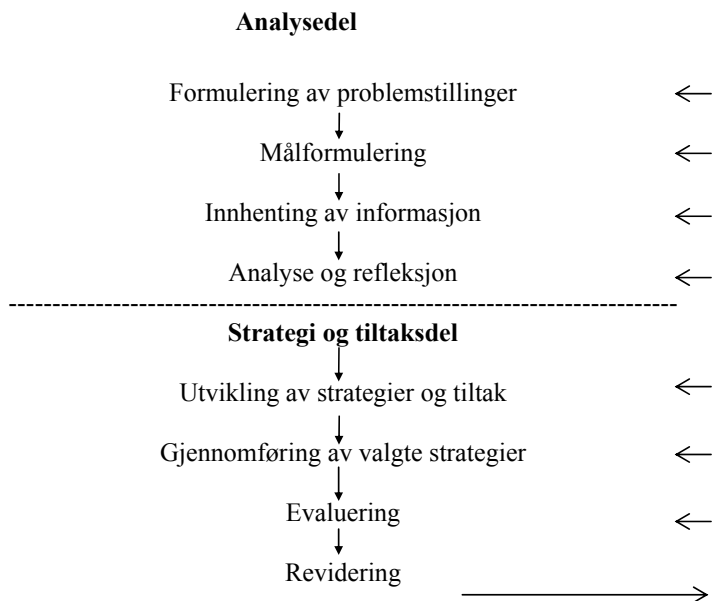
Den pedagogiske utfordringen er at vi ikke vet konkret hvilke faktorer som er virksomme i det enkelte tilfellet eller i bestemte pedagogiske situasjoner. Konsekvensen av denne kunnskapen er at elevenes problemer ikke kan møtes med én bestemt strategi i skolen, og at det ikke vil være tilstrekkelig å rette fokus på individet. Det finnes ikke en bestemt metode eller et tiltak som kan forebygge og redusere lærings- og atferdsproblemene i norsk skole. For å finne ut hva som kan være virksomt i den enkelte klasse eller skole er det nødvendig med gode analyser av situasjonene der atferden framkommer. Dessuten vil det kreves flere og ulike pedagogiske strategier for å kunne forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk.

Dette er noe av bakgrunnen for utviklingen av LP-modellen. I LP-modellen er læringsmiljøet i fokus, og det er tatt utgangspunkt i både teoretisk og empirisk kunnskap om sammenhenger mellom lærings- og atferdsproblemer og kontekstuelle betingelser læringsmiljøet i skolen. LP-modellen bygger på den kunnskapen som eksisterer om sammenhengen mellom opplæringen i skolen og elevenes læring og utvikling.

2.2 En kort beskrivelse av LP-modellen

LP-modellen er en analysemodell som skal anvendes av lærere for å finne fram til hensiktsmessige pedagogiske tiltak på de utfordringene som finnes i skolehverdagen. Det er en modell der hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. Fokus rettes på de konkrete situasjoner i skolen og på de faktorer som opprettholder problemene. I dette ligger det at læreren også skal ha fokus på seg selv og sin egen undervisning.

På dette grunnlaget kan det så gjennom bruk av modellen utvikles og gjennomføres tiltak og strategier som bidrar til at utfordringene blir mindre og elevenes læringsutbytte bedre.



I tillegg til analysemodellen ligger det i LP-modellen en rekke bestemte arbeidsprinsipper og implementeringsstrategier (se Kap 3). Et viktig prinsipp for LP-modellen er at den skal være skoleomfattende. Det vil si at alle lærerne og ledelsen i den enkelte skole skal involveres i arbeidet med modellen, og det skal også være en egen prosjektorganisering i skole-ene. Videre skal alle lærerne arbeide regelmessig i egne lærergrupper der analysemodellen skal anvendes systematisk på de utfordringer de står ovenfor i sin egen pedagogiske praksis. Disse lærergruppene skal også motta veiledning. Det er i modellen også lagt opp til spesifikk opplæring eller kompetanseheving som alle lærere, skoleledere og veiledere skal gjennomgå.

2.3 Tidligere evalueringer av arbeidet med LP-modellen

LP-modellen blir i dag implementert i ca 180 norske grunnskoler fordelt på det vi kaller LP-1 (2006–2008) 105 skoler, LP-2 (2007–2009) 27 skoler, LP-3 (2008–2010) 32 skoler og LP-4 (2009–2012) 11 skoler. I tillegg startet det høsten 2009 et pilotprosjekt hvor LP-modellen implementeres i 7 norske videregående skoler. I Danmark er modellen implementert i ca 400 folkeskoler (LP-1dk 2008–2011 og LP-2dk 2009–2012) og 1.1.2010 startet et pilotprosjekt i 40 daginstitusjoner/barnehager i Danmark.

Høgskolen i Hedmark har ansvaret for å evaluere LP-arbeidet i Norge. I Danmark gjøres dette i samarbeid med Danmarks Pædagogiske Universitetskole (DPU).

Det foreligger ferdige evalueringsrapporter fra arbeidet med LP-modellen i forbindelse med det første pilotprosjektet i 2002–2005 og LP-1 2006–2008 i Norge samt fra LP-modellen 2008–2011 i Danmark. I avnittet under vil vi ta med konklusjonene fra de to norske evalueringene for kort å kunne sammenligne resultatene fra dem med resultater fra denne evalueringen.

2.3.1 Resultater fra pilotprosjektet 2002–2005

LP-modellen er prøvd ut ved 14 skoler i tre kommuner i Norge fra 2002 til 2005. Utviklingsprosjektet ble ledet av Lillegården kompetansesenter og NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) evaluerte det. I evalueringen deltok alle prosjektskolene og et antall sammenligningsskoler som ikke hadde brukt LP-modellen. Det ble foretatt en kartleggingsundersøkelse før oppstart av prosjektet, og en kartlegging i slutfasen av prosjektet i begge skoletypene med elever, lærere og foreldre som informanter.

Resultatene viser at læringsmiljøet i prosjektskolene har blitt bedre i denne perioden ved at elevene i prosjektskolene har fått en bedre relasjon til sine lærere, det er et bedre miljø mellom elevene og at det er en klarere

struktur på undervisningen. Det er også blitt mindre atferdsproblemer i form av en reduksjon i mobbing og mindre bråk og uro i undervisningen. Samtidig har det vært en positiv utvikling i samarbeidet mellom hjem og skole.

Disse positive endringene i læringsmiljø og atferd er også den mest vesentlige grunnen til at elevenes skolefaglige prestasjoner har blitt bedre. Dette er målt ved bruk av karakterer elever på ungdomstrinnet fikk til jul i 8. klasse (første kartlegging) og til jul i 10. klasse (andre kartlegging) for de samme elevene på prosjektskolene og kontrollskolene. Disse resultatene viser at elevene ved prosjektskolene har fått bedret sin skolefaglige kompetanse i snitt med nesten 0,4 karakterer i fag som norsk, matematikk og engelsk sett i forhold til elevene i sammenligningsskolene.

Resultatene fra evalueringen viser dessuten at det ikke er noen motsetning mellom et godt læringsmiljø, trivsel hos elevene og gode skolefaglige resultater. Tvert imot ser det ut til å være en nær sammenheng. Gode relasjoner mellom elev og lærer, et godt miljø mellom elevene, tydelig klasseledelse og godt samarbeid mellom hjem og skole ser ut til å kunne bidra til et positivt læringsutbytte.

2.3.2 Evaluering av LP-modellen 2006–2008 (LP-1)

Høsten 2006 ble LP-modellen implementert 105 skoler i 32 kommuner i Norge. Lillegården kompetansesenter har ansvaret for implementeringen og Høgskolen i Hedmark har evaluert dette utviklingsprosjektet. Evalueringen viser at det har vært en positiv utvikling innenfor flere områder i LP-skolene fra starten av prosjektet høsten 2006 til våren 2008. Arbeidet med LP-modellen har gitt resultater både for elevenes læringsutbytte og læringsmiljø og for lærernes arbeidssituasjon.

Innenfor elevvurderingene av undervisningen og læringsmiljøet har det vært en liten utvikling, og det samme gjelder individvariablene som lærerne og elevene selv har vurdert. Elevene har i noe mindre grad enn lærerne opplevd endringer i sin situasjon i skolen. Men likevel har det vært noe positiv utvikling. Dette gjelder særlig i forhold til elevenes

atferd på skolen der elevene viser mindre bråk og uro i undervisningen. Elevene har dessuten forbedret sin sosiale kompetanse særlig innen området innordning på skolen slik lærerne vurderer elevene. Det har også vært en liten forbedring i elevenes skolefaglige prestasjoner fra 2006 til 2008. Andelen elever som mottar spesialundervisning har blitt redusert med 15 % sett i forhold til utviklingen innen spesialundervisning ellers i grunnskolen i denne perioden

En grunn til at det har vært liten utvikling innenfor individvariablene og elevenes vurderinger av læringsmiljøet i skolene kan være at det var relativt gode resultater i den første kartleggingsundersøkelsen og at flere skalaer var klart høyrevridde og slik skjevfordelte. Da skal det svært mye til for å få en stor endring.

I lærervurderingene er det særlig tre områder som viser en klar utvikling. Skolekulturen ved skolene har utviklet seg i en positiv retning ved at lærerne samarbeider bedre og ikke minst ved at lærerne har fått et mer positivt syn på elevene. Lærerne opplever klart mer ro og orden i undervisningen, og de har mer struktur på den pedagogiske praksisen. Lærerne opplever klart mindre atferdsproblemer i sin undervisning og opplever at de takler det bedre enn ved prosjektstart.

Disse resultatene uttrykker at lærerne klart opplever en mer samarbeidsorientert skolekultur samtidig som det er mer struktur på undervisningen og en bedre atferd hos elevene. Skolene viser størst utvikling innen lærernes vurderinger av skolekulturen og sin egen opplevelse av atferdsproblemer på skolen. Dette kan innebære at arbeidet med LP-modellen har hatt størst betydning i forhold til den refleksjon som har vært mellom lærerne i lærergruppene. Lærerne samarbeider bedre, har et mer positivt elevsyn og opplever at de takler atferdsproblemer på en mer hensiktsmessig måte. Men det er mindre endringer i elevenes opplevelse av læringsmiljøet og i deres individuelle sosiale og faglige læringsutbytte. Dette kan indikere at lærerne i flere skoler ikke har arbeidet tilstrekkelig med sin egen praksis i klasserommet.

Evalueringen av selve implementeringsarbeidet med LP-modellen 2006–2008 viser at det ligger en del utfordringer knyttet til dette arbeidet både på kommune-, skole- og klassenivå. Det er stor variasjon i hvilken grad de ulike nivåene har gjennomført en implementering etter intensjonen i LP-modellen og for mange skoler har en utilfredsstillende kvalitet på arbeidet. Det betyr at det i mye sterkere grad må fokuseres på strategier for implementering og gjennomføring i LP-modellen og dette må følges opp av skoleeier, PP-tjeneste, skoleledere og av lærere både i drøftinger i lærergrupper og i undervisningen.

Sett i forhold til pilotprosjektet 2002–2005 der det var med 14 skoler er endringene i de 105 LP-1 skolene langt mindre i forhold til antall faktorer som det har vært utvikling innenfor. Pilotprosjektet hadde en annen type implementering og gjennomføring enn LP-1. Dette er særlig knyttet til at alt direkte ansvar for implementeringen i piloten tilhørte lærere, skoleledelsen og PP-tjenesten, og det var et mye tettere samarbeid mellom Lillegården kompetansesenter som implementør og skolene.

Begge evalueringene viser dermed at det er en nær sammenheng mellom resultatene som oppnås og kvaliteten på implementeringen. Vi kan si at resultater fra bruk av en pedagogisk modell som LP-modellen aldri blir bedre enn den måten den blir anvendt på i den enkelte skole. Derfor framstår anvendelse av kunnskap om implementering som helt avgjørende for de resultater skolene oppnår tilknyttet skolekultur, læringsmiljø og elevenes læringsutbytte.

3. LP-MODELLEN OG STRATEGIER FOR IMPLEMENTERING

I et hvert utviklingsarbeid i skolen framstår implementeringen som en avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås (Ogden 2004). God kvalitet på program, modell og strategier som ønskes gjennomført er ikke tilstrekkelig. Det er like viktig at programmet eller modellene anvendes i skolen slik de er ment at de skal anvendes. Det er derfor avgjørende at skolene arbeider med hvordan tiltaket skal implementeres (Nordahl 2005).

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

Lokal plan
for implementering

Opplæring
av ansatte

Forpliktelse
og integritet på
alle nivå

LP-modellen -----Veiledning----- Læringsutbytte

Utvikling av
skolens kultur

Tilpasning til
lokal kontekst

Forankring og legitimitet
hos kommune- og skoleledelse

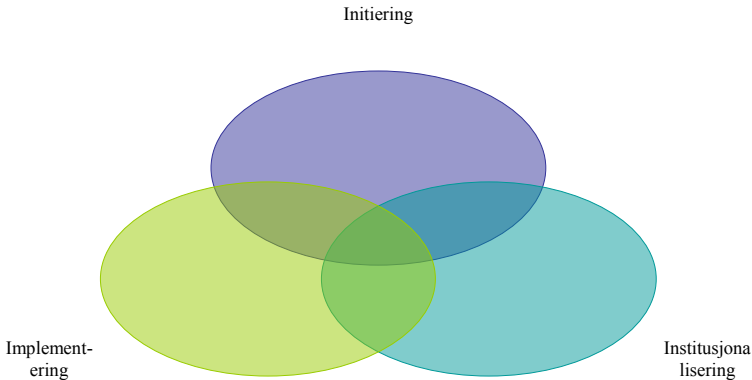
Figur 3.1: Hovedområder i implementeringsprosessen.

Opplæringen av de ansatte på skolene blir ivaretatt gjennom regelmessig opplæring av lærere, skoleledere og PP-veiledere både før og underveis i prosjektperioden. Hver skoleleder har som et ledd i opplæringen utarbeidet en *lokal plan* for hele implementeringsarbeidet i starten av prosjektperioden. *Forpliktelse* til å bruke modellen slik den er tenkt, blir vektlagt både i opplæringen og i det direkte arbeidet med LP-modellen på alle nivå. *Tilpasning* til lokal kontekst blir i LP-modellen i stor grad ivaretatt gjennom bruken av modellen, men det er de kontekstuelle betingelsene i den lokale skolen som er utgangspunktet for selve arbeidsmodellen. *Forankring og legitimitet* av LP-modellen hos skoleeier, skoleledelse og lærerne, ivaretas gjennom en bindende avtale med implementør og gjennom den informasjon og opplæring som gis til alle aktørene. Det blir i LP-modellen lagt stor vekt på å utvikle *skolens kultur* og klima. Dette foregår både gjennom den opplæringen som blir gitt i startfasen, men det blir også vektlagt kontinuerlig gjennom hele prosjektperioden gjennom det konkrete arbeidet med LP-modellen.

I de følgende avsnittene vil hovedområdene i LP-modellens strategi for implementering bli knyttet til teori og forskning om de tre fasene i selve innovasjonsprosessen.

3.1 Innovasjonsprosessen

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



Figur 3.2: Innovasjonsprosessens ulike faser (Fullan 2001).

Disse tre fasene kan ikke isoleres fra hverandre som en lineær prosess, de går i hverandre og må snarere ses som sirkulære, men de indikerer likevel en retning fra initiering via implementering til institusjonalisering (Fullan 2001). Hva en har tenkt og forberedt i initieringsfasen vil ha betydning for hvordan arbeidet implementeres og eventuelt institusjonaliseres. Det betyr at hvor godt lærerkollegiet er forberedt, skolert og motivert i forhold til arbeidet som skal starte, vil kunne påvirke resultatet av implementeringen og om institusjonalisering vil kunne være mulig. Implementering og institusjonalisering kan således sies å starte allerede

når en skole bestemmer seg for å delta i et utviklingsarbeid og forutsetningen for å kunne lykkes med arbeidet kan delvis føres tilbake til denne første fasen.

3.2 Initieringsfasen

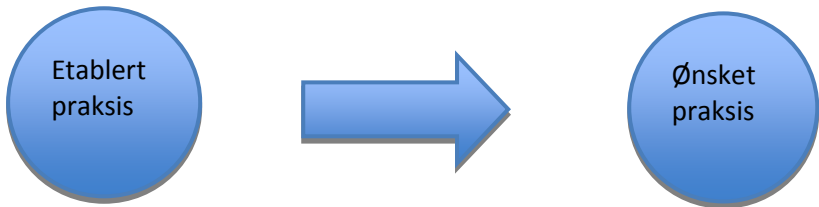
Innovasjonsprosessens første fase, initiering, leder fram mot en beslutning om å implementere et program, modell eller tiltak, altså starte opp et utviklingsarbeid. Det kan være flere måter å initiere dette på. Fullan (2003) hevder at den beste måten å initiere et utviklingsarbeid på er når ledelsen og lærerne er enig om hvilke utfordringer de står overfor og hva som er målet med utviklingsarbeidet. Han peker videre på to vesentlige momenter; dersom utviklingsarbeidet kun initieres fra overordnet hold uten at lærere har deltatt i drøftinger rundt beslutningen, vil det ofte oppstå motstand mot arbeidet fra lærernes side.

Denne motstand kan deretter bli overført til selve tiltaket og sannsynligheten for et mislykket utviklingsarbeid er stor. Dersom initiativet kommer fra lærerne kan prosessen bli tidkrevende før den eventuelt får gjennomslagskraft hos alle involverte. Han anbefaler derfor et både – og, en ledelse som i samarbeid med sine ansatte analyserer seg fram til hvilke utfordringer skolen står overfor og hvordan disse på best mulig måte kan i møtekommes. Til sist er det likevel ledelsen som tar den endelige avgjørelsen. En drøfting mellom ledelsen og de ansatte om hvilke utfordringer de står overfor og enighet om hvilken vei de skal gå vil kunne bidra til å sikre at et klart flertall av de ansatte er motivert for å ta i bruk program, modell, eller tiltak som strategi for å få til ønsket endring. Det er viktig at implementeringen skjer i en samkjørt organisasjon og med et samkjørt personal. Lederens evne til både å lede og administrere et utviklingsarbeid, kunne være aktiv og støttende og foreta nødvendige prioriteringer knyttet til ressursbruk, intern organisering og planlegging har stor betydning for det videre arbeidet. Utviklingsarbeidet må derfor forankres i ledelsen både på skoleeier og skoleleder nivå. Det bør utarbeides en plan for selve utviklingsarbeidet hvor mål, arbeidsoppgaver, ansvarsforhold som er knyttet til de ulike fasene i innovasjonsprosessen er beskrevet. Dette for å klargjøre og kvalitetssikre utviklingsarbeidet. I denne fasen

er det også viktig å tenke hvordan en vil videreføre erfaringer og kunnskaper en får og hvordan en vil integrere dette i skolens daglige drift (Fullan 2001). Det krever tid å endre handlingsmønstre og samarbeidsstrukturer og det kreves derfor støtte og stor innsats på alle nivå. Vi vil i avsnittene under utdype noen av disse faktorer som er av betydning for at skoler på best mulig måte skal kunne initiere utviklingsarbeid generelt og LP-modellen spesielt.

3.2.1 Analyse av skolens etablerte praksis

En vellykket implementering vil gjerne henge sammen med i hvilken grad skolen i forkant av utviklingsarbeidet har analysert seg fram til skolens etablerte praksis i dag, hva som kjennetegner den på ulike nivå (ledelse, lærere, klasseromspraksis, samarbeid internt og eksternt) og hvilke utfordringer de står overfor. Med utgangspunkt i den etablerte praksis er det viktig at skolens ledelse i samarbeid med de ansatte søker kunnskap om hvilke redskaper som vil være mest hensiktsmessige å ta i bruk i forhold til de utfordringer de står overfor, og således ha en mulighet for komme til den framtidige ønskede praksis.



Dette analysearbeidet må skolens ledelse legge til rette for slik at alle ansatte på skolen deltar og således får den samme forståelsen og i fellesskap kunne ta beslutningen om hvilke type program, modell eller tiltak som vil være mest hensiktsmessige å ta i bruk. Det vil her være viktig å framheve muligheten for at ledelse og ansatte skal kunne komme fram til en samstemt beslutning på hvilke tiltak som vil være hensiktsmessig å ta i bruk, kan være problematisk. Alle ansatte innehar sin egen subjektive virkelighetsoppfatning og det vil kunne resultere i at det er ulike oppfatninger av hvilke utfordringer skolen står overfor og hvilken vei som vil

være mest hensiktsmessig å gå. Det betyr at gjennom denne analyseprosessen vil målet være at alle ansatte skal bli hørt, men når beslutningen er tatt må alle forholde seg lojalt til den. Det er en forutsetning for å kunne lykkes i et hvert utviklingsarbeid.

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

3.2.2 Aktiv ledelse

Det tar tid å endre handlingsmønstre og samarbeidsstrukturer i skolen og det krever derfor en tydelig og støttende ledelse med god evne til å administrere utviklingsarbeidet. Fullan (1992), Larsen (2005) og Nordahl, Sunnevåg og Ottosen (2009) poengterer alle at skoleleder må fungere både som leder og administrator dersom de skal lykkes med implementeringsarbeidet. Det vil si at skoleleder må legitimere prioriteringer av arbeidet både i form av tid og ressurser. Det er skoleleder som leder og administrerer selve utviklingsarbeidet.

Videre skal skoleleder i samarbeid med resten av ledelsen praktisk legge til rette for arbeidet gjennom alle fasene i innovasjonsprosessen, holde fokus, etterspørre og følge opp arbeidet. Skoleleder må således ha evnen til å involvere og ansvarliggjøre sitt personal. En svak skoleleder eller skoleledelse har vist seg å være en faktor for mangelfulle resultater. En hver skole som er i en endringsprosess har behov for en sterk og stødig ledelse gjennom hele prosjektperioden (Fullan 2001).

Både nasjonal og internasjonal forskning (Elias, Zins, Graczyk & Weissberg 2003, Hargreaves 2005, Larsen 2005) dokumenterer ledelsens betydning for å lykkes med utviklingsarbeid. I en studie av implementeringen av «Steg for steg» fant Larsen (2005) at skoler som lykkes i implementeringen av programmet hadde sterkt fokus på ledelse kombinert med klare administrative strategier og et vedvarende og systematisk

fokus. Utviklingsarbeid er en krevende prosess både når det gjelder tid og krefter for alle aktører. Målet er at skolen over tid vil institusjonalisere de erfaringer de opparbeider seg og det vil kunne resultere i endret praksis og et bedre læringsutbytte for elevene. Men implementeringsperioden vil kunne oppleves veldig utfordrende for de mange. Både ledelse og lærere vil kunne oppleve et økt arbeidspress uten at de straks ser gevinsten av det. Derfor er det viktig at ledelsen støtter personalet, talesetter resultater av arbeidet underveis, samtidig som de også må ha forventninger til- og etterspørre aktivitet (Ertesvåg og Roland 2007).

Skoleledelsen befinner seg ofte i en sone mellom lærernes behov for autonomi og samfunnets behov for at skolen endres og utvikles. En skoleleder som ønsker endring kan, for å ivareta læreres autonomi, risikere å trå så varsomt at det hemmer endringsprosessen. Skoleledere kan på den andre side trykke så hardt på at han eller hun møter motstand i personalet (Larsen 2005). I kraft av sin formelle rolle som leder har rektor likevel et spesifikt ansvar for skolens kvalitet og kvaliteten på det arbeidet som gjøres, og må derfor vurdere dette opp mot de utfordringer han eller hun måtte oppleve i forbindelse med utvikling av egen skole.

Flere studier viser også til at det kommunale nivået er sentralt i både gjennomføring og videreføringen av utviklingsarbeid (Fullan 2005, Greenberg, Domitovich, Graczyk og Zins 2001 i Ertesvåg og Roland 2007, Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Gjennom å skaffe seg god kunnskap om utviklingsarbeidet, vise interesse ved å etterspørre arbeidet, støtte og tildele ressurser, vil det kommunale nivået fungere som en viktig støttespiller i selve implementeringsprosessen, men også for at arbeidet skal kunne videreføres etter endt prosjektperiode. I studiet til Larsen (2005) og Nordahl, Sunnevåg og Ottosen (2009) ble det pekt på at det å skape arenaer for dialog og støttefunksjoner for utviklingsarbeidet i kommunene, bidrar til et mer målrettet arbeid, større engasjement og vilje til å utføre arbeidet. Skolene opplever også en større forpliktelse til å følge opp utviklingsarbeidet der skoleeier er aktivt til stede.

3.2.3 Tilslutning fra lærere

I St.meld. nr. 30 (2003–2004) poengteres det at uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere vil alle planer om å utvikle og forbedre skolen mislykkes. Det er lærerne som primært skal iverksette selve implementeringen i sitt klasserom, og deres tilslutning og motivasjon er helt essensielt for å oppnå suksess (Larsen 2005, Olweus 2001). I arbeidet med å få ansatte motivert og engasjert i utviklingsarbeidet er det viktig at de får kunnskap om hvordan endringsarbeid foregår og at motstand mot endring er noe som er vanlig i innovasjonsprosesser. For å få tilslutning fra lærerne er det viktig at de opplever et behov for programmet, modellen eller tiltaket og opplever at dette er et redskap som kan brukes i forhold til de utfordringer de står overfor. Dette fordi et opplevd behov i stor grad er styrende for tenkningen og handlingen i den pedagogiske praksis (Midthassel 2002). Når skolene arbeider med å analysere skolens etablerte praksis og framtidig ønskede praksis, som beskrevet ovenfor, vil lærere og ledelse kunne oppleve at de i fellesskap har analysert seg fram til hvilke utfordringer og behov for endring de har, og hvilke tiltak som vil være aktuelle å igangsette. På denne måten vil det gjennom dialog og åpenhet kunne utvikles en felles forståelse, en forpliktelse for utviklingsarbeidet og således et eierskap til det (Larsen 2005).

3.2.4 Forankring og legitimitet av utviklingsarbeidet

Forankring og legitimitet av valgte program, modell eller tiltak ivaretas først og fremst gjennom den bindende avtalen som gjøres mellom skoleeier, skolene og programutvikler. Men utviklingsarbeidet forankres og gis legitimitet også gjennom den informasjon og opplæring som gis til alle aktørene. En aktiv og synlig ledelse vil gjennom en god administrering av utviklingsarbeidet kunne skape trygghet og engasjement hos de ansatte og sammen med en godt utarbeidet implementeringsplan vil utviklingsarbeidet synliggjøres og lettere gis legitimitet.

3.2.5 Implementeringsplan

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

3.3 Implementeringsfasen

I implementeringsfasen fokuseres det på å legge tilrette for systematisk arbeid over tid. Skolens ledelse må kontinuerlig prioritere utviklingsarbeidet og støtte aktivt opp om det. Det må utvikles en kollektiv og samarbeidsorientert skolekultur preget av felles visjoner, ansvar og forpliktelser til arbeidet. Det er viktig at utviklingsarbeidet integreres i skolens mål og planer. Det er nødvendig med opplæring og kompetanseutvikling av alle lærere samt at det etableres en plan for opplæring av nyansatte. Det er avgjørende for resultatet at lojaliteten til å gjennomføre program, modell eller tiltak etter dens intensjoner er høy. Lokal tilpasning vil kunne være nødvendig, men må balanseres opp mot lojaliteten til programmet, modellen eller tiltaket. Det å utvikle en innovativ holdning hos de ansatte der en arbeider etter prinsippene i programmet, modellen eller tiltaket i et kontinuerlig utviklingsperspektiv har betydning for resultatet med utviklingsarbeidet. Også her vil vi i kapitlene som kommer gå nærmere inn på faktorer som er av betydning i selve implementeringsfasen.

3.3.1 Utvikle skolens samarbeidskultur

Utvikling av skolens kultur står sentralt i mange programmer, modeller og tiltak. Dette fordi skolen i mange år har vært preget av den privatpraktiserende læreren som i for stor grad har vært opptatt av sitt eget klasserom med sine elever, sine regler og konsekvenser på bekostning av fellesskapet og en helhetlig tenkning i skolen. Å utvikle en kultur hvor samarbeid og felles refleksjon er framtredd kommer ikke av seg selv, men som et resultat av en prosess hvor lærere arbeider sammen, reflekterer og arbeider mot en felles målsetting. Henry A. Giroux (1997) hevder at en forutsetning for å utvikle gode læringsmiljø er utvikling av en fellesskapsfølelse og et godt lærersamarbeid. Men en kollektiv skolekultur utvikles ikke en gang for alltid, den må vedlikeholdes og videreutvikles. Lærere slutter ved skolen og nye blir ansatt, og da er det viktig å innlemme de nye fort i arbeidet som pågår slik at denne kollektive skolekulturen ikke forvitrer og dør.

Om ikke skolens kultur videreutvikles og tiltak ikke forankres i skolen, vil tidligere overbevisninger og pedagogisk praksis raskt reetableres (Nordahl 2005). Forskning viser at det er den samarbeidende skolekulturen som vil være avgjørende å få utviklet dersom et utviklingsarbeid skal kunne resultere i endret praksis. Samarbeidskulturen styrker nemlig skolens evne til å fatte beslutninger, den fremmer profesjonskunnskap i kollegiet gjennom at lærere samhandler og dermed øker evnen til refleksjon og således bidrar til kontinuerlig utvikling (Hargreaves 2000).

3.3.2 Opplæring og kompetanseutvikling

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

Elias et al. (2003) hevder at opplæring i det teoretiske og empiriske grunnlaget for valgte program, modell eller tiltak er avgjørende for at aktørene skal kunne omforme dette i praksis. Forskningsbaserte programmer er stort sett konstruert slik at sentrale teoretiske perspektiver formidles gjennom dets oppbygning og struktur, men det er likevel viktig å sikre forståelsen for prinsippene bak programmet, modellen eller tiltaket gjennom opplæring, diskusjoner, veiledet trening og praktiske øvelser (Lamer og Hauge 2005). Opplæringen bør derfor foregå både før og underveis i prosjektperioden.

Opplæring av nyansatte er nok en faktor som er av betydning for resultatet på utviklingsarbeidet. Det er viktig at disse hurtigst mulig blir innlemmet i det arbeidet som pågår slik at de får mulighet til å utvikle samme språk og få samme forståelsen for utviklingsarbeidet som de andre har. Uten opplæring er sjansen for at den kollektive samarbeidskulturen vil kunne forvitte.

3.3.3 Programlojalitet og lokal tilpasning

Å være lojal overfor det valgte program, modell eller tiltak kan vise seg å være en utfordring. Programmer, modeller eller tiltak som gjennom vitenskapelige evalueringer har vist en dokumentert effekt dersom de blir gjennomført etter intensjonen, kan gjennom endringer og tilpasninger som skolene gjør i gjennomføringen ha innvirkning på resultatet (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Det er grunn til å tro at skoler i varierende grad faktisk gjennomfører programmene (Midthassel & Ertesvåg 2007). Tilpasninger blir gjerne gjort for å tilpasses skolens organisering, utfordringer, ressurser eller aktørers interesser. Tilpasninger på noen av disse områdene er ofte akseptable, mens endringer for eksempel i innhold, varighet og omfang vil trolig påvirke resultatet negativt.

Programmer, modeller og tiltak inneholder ofte det vi kaller for kjernekomponenter og som kan beskrives som den viktigste delen av programmet. Dersom skoler begynner å endre eller tilpasse disse kjernekomponentene vil selve utviklingsarbeidet for kunne smuldre opp. Men skoler er ulike med hensyn til både organisering, antall elever og ansatte, og

kultur for læring. Da vil det måtte oppstå et behov for tilpasning, men da er det viktig at skolens ledelse og de ansatte er seg bevisst hva som skal tilpasses og hvorfor, og ikke minst når. Erfaringer viser at tilpasning som skjer som en bevisst prosess og med utgangspunkt i organisatoriske utfordringer og ikke tilknyttet kjernekomponentene, vil kunne gi et tilfredsstillende resultat. I motsatt fall vil en skole fort kunne komme til å tilpasse utviklingsarbeidet i retning av den gamle og etablerte praksis som var før arbeidet startet.

3.3.4 Refleksjon i grupper

Å utvikle en felles forståelse, delt eierskap og forpliktelse for utviklingsarbeidet vil kunne påvirke resultatet i en positiv retning. Et viktig redskap for å oppnå dette er refleksjon (Midthassel 2006). Refleksjon er et kraftfullt instrument og nødvendig for utvikling av et felles ståsted og eierskap i kollegiet. Dette er spesielt aktuelt dersom det er flere skoler i en kommune som arbeider etter samme program, modell eller tiltak. Ofte er det satt sammen grupper for skoleeier, skoleleder, ulike koordinatorene, gruppeledere, lærere og pedagoger. Andre ganger blir det satt sammen grupper på tvers av disse. Hensikten er å samkjøre utviklingsarbeidet, utveksle erfaringer og mulighet for å lære av hverandre.

Refleksjon i grupper er også et ledd i utviklingen av skolens samarbeidskultur. Ved å etablere grupper på tvers av «gamle team» vil det resulterer i at nye tanker og kommunikasjonsmønstre blir utviklet. Dersom man beholder de gamle gruppene vil ikke kommunikasjonen bli tilført den forstyrrelsen eller de spørsmål som skal til for at utvikling skjer (Wilson 2007).

3.3.5 Veiledning

Når aktørene i utviklingsarbeidet diskuterer og reflektere sammen i grupper vil det ofte kunne være hensiktsmessig å innhente eksterne veiledere eller ressurspersoner. Aktørene i en gruppe vil alltid være i en relasjon til hverandre gjennom blant annet den måten de kommunisere

med hverandre på. Gregory Bateson (1972) benytter det han kaller et kommunikativt perspektiv på erkjennelse ved å se på ulike mønster og sammenhenger i et system. Han trekker fram spesielt to mønster som er framtrepende i kommunikasjonen blant aktørene i en gruppe (system): symmetriske og komplementære relasjoner i kommunikasjonen.

Den symmetriske relasjonen kjennetegnes av en kommunikasjon blant aktørene i gruppen som sirkulær og selvforsterkende. Det vil si at den ene bekrefter en annens opplevelser og legger til mer av samme informasjon, som igjen bekrefter opplevelsen sterkere. I en slik relasjon vil ikke ny informasjon få innpass og det foregår liten utvikling. Denne interaksjonen må «punkteres» slik at situasjonen kan tilføres noe nytt og mønsteret i samspillet blir brutt. Dette kan skje ved at det stilles spørsmål som kan bidra til refleksjon over opplevelsen og utvikling vil kunne skje.

Den komplementære relasjonen kjennetegnes av en kommunikasjon som også er sirkulær, men aktørene har gjennom relasjonen de har etablert mulighet og trygghet til å utfordre hverandre og således bryte den symmetriske relasjonen. Det vil si at de her «punkterer» samspillet med spørsmål som utfordrer aktørene. Her slipper ny informasjon til og det oppnås fremdrift og utvikling.

Å ta i bruk eksterne veiledere eller ressurspersoner har vist seg å være hensiktsmessig i den grad dette innebærer en systematisk oppfølging og veiledning over tid (Nordahl et al. 2006). En ekstern veileder vil kunne bidra med spørsmål, nye perspektiver og tilnærminger som ikke alltid er lett å se i det daglige arbeidet. En slik veileder har i liten grad forankring i den enkelte skole og vil dermed ikke fremme egne ønsker eller behov i drøftingen.

3.4 Institusjonaliseringsfasen

Institusjonalisering betyr å se implementering som en prosess over tid og hvor evaluering er essensielt som et hjelpemiddel og korrektiv ved at det settes fokus på hva en har fått gjort, hva en har oppnådd og hva en bør jobbe mer med. Arbeidet med institusjonalisering må starte allerede

i initieringsfasen. Det må derfor etableres rutiner for evaluering av arbeidet på den enkelte skole. Dernest handler institusjonalisering at det legges til rette for læring og kompetanseutvikling blant lærerne og for opplæring av nye ansatte. Det må også etableres rutiner for vedlikehold av felles målsettinger over tid (Fullan 1992).

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

3.4.1 Evalueringsrutiner

Skolene bør etablere rutiner for evaluering både av hva som faktisk er innført/gjennomført i forhold til målsettingen, og ikke minst hva en har oppnådd. Erfaringer viser at fortløpende registreringer kan bidra til å vedlikeholde entusiasme og kompetanse. Slike evalueringer av både gjennomføring og eventuell effekt av tiltak bør gjøres regelmessig gjennom hele prosjektperioden og minst hvert halvår. Ledelsen må også taesette denne evalueringen. Det vil si at det jevnlig holdes møter med alle hvor en ser på hvor langt skolen er kommet i arbeidet, hva som har fungert og eventuelt hva som bør justeres. Dette bør gjøres med utgangspunkt i implementeringsplanen. Alle utviklingsarbeid fungerer veldig bra i noen perioder og ikke fullt så bra i andre, og da er det viktig å fokusere på det arbeidet som har gitt resultater eller fungerer bra, og mindre på det som ikke har fungert så bra. Dette kan bidra til å holde engasjementet og pågangsmotet oppe i en ellers tung periode.

3.4.2 Kompetanseutvikling blant lærere og opplæringsstrategi for nyansatte

Det er av avgjørende betydning at skoleeier legger til rette for og avsetter resurser til videreutvikling og vedlikehold av kompetanse blant de ansatte. Dette fordi det over tid og uten oppfølging vil kunne utvikle seg en generell materialtretthet, entusiasmefall eller kunnskapsforglemelse (Fullan 2005). Å sette av tid til kollegaveiledning, litteraturlæsning eller konkrete midler til videreutdanning og kompetanseheving vil være avgjørende viktig for at arbeidet skal kunne videreføres etter endt prosjektperiode. Samtidig er det viktig at det også blir laget en plan for opplæring av alle nyansatte slik at de raskt blir en del av skolens samarbeidskultur, at de får den samme forståelseshorisonten og fort kan delta i arbeidet.

3.4.3 Vedlikeholdsrutiner

Skolene møter stadig nye krav om implementering av planer, undervisningsopplegg og tiltak, og for mange er det en utfordring å klare å holde på det man har i møte med det nye. Utfordringen ligger derfor i å ha utviklet gode evalueringsrutiner og opplegg for å sikre videreføring av opplæring og kompetansebygging. Ved å ha bygd inn slike rutiner i skolens virksomhet kan det hjelpe til og bidra i prosessen med vedlikehold. Dersom en har arbeidet godt med alle hovedområdene i innovasjonsprosessen vil det kunne gjøre at vedlikeholdsarbeidet blir mindre krevende. Dersom disse rutineene ikke er innarbeidet i skolens virksomhet vil arbeidet kunne forvitne og stoppe opp.

4. METODE

I evalueringen av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP-2) er det foretatt to ulike evalueringer. Den første er en kvantitativ evaluering av skolenes konkrete arbeid ut fra to kartleggingsundersøkelser basert på før- og ettermåling for å se hvilken utvikling skolene har på ulike innsatsområder. Den andre er en evaluering av selve implementeringsarbeidet hvor arbeidet på skoler, PP-tjeneste og skoleeier er blitt evaluert gjennom en spørreundersøkelse etter at prosjektperioden er over.

4.1 Evalueringsdesignet på de kvantitative undersøkelsene

Den kvantitative evalueringen er gjennomført ved bruk av en før- og en ettermåling uten at det er anvendt en egen kontroll- eller sammenligningsgruppe (pre-postdesign). Det er imidlertid anvendt en annen form for sammenligning (kontroll) ved at f.eks. 5. trinn på den første målingen er kontrollgruppe for 5. trinn på den andre målingen. På denne måten er elevene på de ulike trinnene i evalueringsmaterialet sammenligningsgruppe for hverandre. Dette kalles et tidsserielt forskningsdesign.

Et slikt design gir ikke den samme kontrollen over uavhengige variabler som en egen kontroll- eller sammenligningsgruppe vil gi. utfordringen ligger i at sammenligningsgruppen her er målt på et annet tidspunkt enn det som vil være aktuelt ved en egen kontrollgruppe. Dette gjør at det kan være vanskelig å fange den generelle utviklingen som har vært i skolen. I denne evalueringen er det forsøkt tatt hensyn til dette ved å foreta sammenligninger for utviklingen på elevundersøkelsen. Det har vært en

viss negativ utvikling på de generelle resultatene i elevundersøkelsen fra 2007 til 2009, og det vil generelt styrke en eventuell positiv utvikling fra T1 til T2 ved LP-skolene.

4.1.1 Gjennomføring av kartleggingsundersøkelsene

I kartleggingsundersøkelsene T1 (2007) og T2 (2009) ble det brukt spørreskjema som elever, kontaktlærere og lærere besvarte elektronisk. Det var stort sett de samme elevene som gjennomførte begge kartleggingsundersøkelsene. Men elever på 10. trinn gjennomførte bare en måling (T1) fordi de ved den andre kartleggingen (T2) hadde avsluttet sin skolegang. Det kom også til nye elever ved den andre kartleggingen (T2) på 8. trinn som tidligere ikke hadde gått på en LP-barneskole og vi mistet noen elever fra 7. trinn som startet på en ikke LP-ungdomsskole. Det betyr at vi har data fra to målinger på de samme elever som har gått i 5. klasse, 6. klasse og 9. klasse. Vi har data fra en og/eller to målinger på elever som har gått i 7. klasse, 8. klasse og data fra en måling på elever som har gått i 10. klasse. Uansett om det har vært en eller to målinger på elevene vil vi på skolenivå ha representative data innenfor alle områdene som er målt og således kunne måle utvikling over tid.

Det er imidlertid et problem at alder har påvirkning på resultatene innenfor flere av de aktuelle variabelområdene. Det betyr at alder og modning kan føre til at noen områder vurderes mer positivt desto eldre elevene blir, mens det på andre områder kan være en negativ utvikling.

Et annet problem i forhold til LP-elevundersøkelsen er at de to kartleggingene er foretatt på to forskjellige tidspunkter på året. Den første ble gjennomført sent høsten 2007, mens den andre ble gjennomført sent våren 2009. Alle typer elevundersøkelser foretatt på vårparten viser en naturlig nedgang i forhold til undersøkelser foretatt på høsten. Denne problematikken er bare aktuell i forhold til elevundersøkelsen. Kontaktlærere og lærere ser i større grad ut til å være stabile i sine svar uavhengig av når på året målingene foretas. Nedenfor er det satt opp et design for evalueringen.

Tidspunkt	Informanter	Metode	Evalueringsområder
Oktober/november 2007	Elever Kontaktlærere Alle lærere	Spørreskjema ved elektronisk registrering	<ul style="list-style-type: none"> • Læringsutbytte sosialt og faglig • Relasjoner • Skolekultur
April 2009	Elever Kontaktlærere Alle lærere	Spørreskjema ved elektronisk registrering	<ul style="list-style-type: none"> • Læringsutbytte sosialt og faglig • Relasjoner • Skolekultur

Tabell 4.1: Evalueringsdesign.

4.1.2 Utvalg og svarprosent

Utvalget i denne kvantitative evalueringen består av 27 skoler som startet sitt arbeid med LP-modellen høsten 2007 og avsluttet sin prosjektperiode våren 2009. Skolene representerer 11 kommuner fra 8 fylker og består av elever fra 5.–10. klasse, deres kontaktlærere og alle lærere ved disse 27 skolene. Utvalget består av skoler fra ulike deler av landet, både fra byer og land. Likeså er det både små og store skoler som deltar. Utvalget har kommet til ved at enten skoleeier, skoleledere eller lærere har tatt kontakt med Lillegården kompetansesenter og vist sin interesse for LP-modellen. Nedenfor er det en tabell som viser utvalget av elever, kontaktlærere og lærere, som har vært med i undersøkelsene og svarprosent.

Undersøkelse	Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
T1 - 2007	Elever	2381	2105	88,4 %
T1 - 2007	Kontaktlærere	2381	2112	88,7 %
T1 - 2007	Lærere	494	399	80,8 %
T2 - 2009	Elever	2691	2184	81,2 %
T2 - 2009	Kontaktlærere	2691	2291	85,1 %
T2 - 2009	Lærere	496	397	80,0 %

Tabell 4.2: Utvalg.

En svarprosent på over 80 % på både elev, kontaktlærer og lærer undersøkelsen anses som akseptabel.

4.1.3 Måleinstrumenter

Alle målinstrumentene som er anvendt i den kvantitative undersøkelsen er tidligere brukt i en rekke undersøkelser i norsk skole. Nedenfor er det gitt en beskrivelse av de spørreskjemaene som er brukt i kartleggingsundersøkelsene. Disse skjemaene er inndelt i to hovedområder. Det ene området er relatert til ulike *individvariabler* som atferd, sosial kompetanse, elevens skolefaglige kompetanse mens det andre området er knyttet til *kontekstuelle variabler* i skolen som undervisning, relasjoner, trivsel, spesialundervisning og skolekultur.

4.1.4 Individ variabler

I denne evalueringen er resultatene kartlagt gjennom tre individuelle variabelområder. Den første handler om problematferd er vesentlig i arbeid med LP-modellen. Bare ved å kartlegge og analysere denne atferden vil det være mulig å vurdere om elevenes atferd endrer seg, og om det er sammenheng mellom elevenes atferd og forhold i læringsmiljøet.

Den andre variabelen er sosial kompetanse. Sosial kompetanse defineres som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og opprettholde sosiale relasjoner og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes (Ogden 1995). Slik kan sosial kompetanse sees som en individuell variabel knyttet til både kunnskaper og holdninger som den enkelte har, og de ferdighetene som den enkelte tar i bruk.

Et tredje individuelt variabelområde er elevenes skolefaglige kompetanse. De skolefaglige prestasjonene vil her bli kartlagt gjennom standpunkt-karakterer på ungdomstrinnet. Individvariablene vil ut fra denne gjennomgangen bli operasjonalisert gjennom følgende forhold:

- Elevenes atferd i skolen
- Elevenes sosiale kompetanse
- Elevenes skolefaglige kompetanse

Atferd på skolen

Kartlegging av elevenes atferd på skolen er noe problematisk. Atferden kan ofte være situasjonsspesifikk og dermed vil målingene være preget av hva som skjedde rett før undersøkelsen. Videre vil som oftest vurderingene dreie seg om en relativ forekomst, og ikke bære preg av nøyaktige kvantitative observasjoner og vurderinger. Dette er det forsøkt tatt hensyn til gjennom utarbeidelse av målinstrumentet. Skalaen som benyttes er en bearbejdet utgave av Gresham og Elliott (1990) og Ogden (1995).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Atferd på skolen	«Hvordan jeg er på skolen»	Elev	Gresham og Elliott (1990) Ogden (1995)

Sosial kompetanse

I flere studier er det påvist en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og elevenes skolefaglige læringsutbytte (Ogden 2001, Nordahl 2005). Sosial kompetanse innebærer å foreta ulike vurderinger ut fra kunnskaper og holdninger i bestemte kontekstuelle situasjoner, for deretter å gjøre det som er hensiktsmessig. I denne kartleggingen brukes elevversjonen av Gresham og Elliot (1990) «Social skills rating system».

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Sosial kompetanse	«Sosial ferdigheter»	Kontaktlærer	Gresham og Elliott (1990)

Skolefaglig kompetanse

Flere empiriske studier viser en sammenheng mellom kvaliteter i læringsmiljøet og elevenes skolefaglige prestasjoner (Ogden 2004, Nordahl 2005, Hattie 2009).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Skolefaglig kompetanse	Standpunktkarakterer	Kontaktlærer	Ogden 2004, Nordahl 2005, Hattie 2009

4.1.5 Kontekstuelle variabler

Utvikling av gode læringsmiljøer der det eksisterer hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene er målet med dette utviklingsprosjektet. Kulturen i skolen betraktes som en del av læringsmiljøet. Relasjonene i skolen antas å være viktige betingelser for elevenes deltakelse og handlinger i skolen. Disse relasjonene betraktes her som en del av skolens læringsmiljø, og det er dokumentert at relasjonene mellom elevene og lærerne er vesentlig for elevenes erfaringer, læringsutbytte og atferd i skolen (Hattie 2009). Elevenes trivsel i skolen betraktes her som et mål på elevens erfaringer av læringsmiljøet og er kartlagt gjennom et eget måleinstrument. Den viktigste virksomheten i skolen er den undervisningen som til enhver tid gjennomføres. Denne undervisningen er kartlagt gjennom spørreskjemaer både til lærere og elever. Ut fra dette er området kontekstuelle variabler operasjonalisert og kartlagt ut fra følgende områder:

- Undervisning
- Relasjoner mellom elev og lærer
- Elevenes trivsel
- Spesialundervisning
- Skolens miljø (kultur)

Undervisningens innhold og arbeidsmåter

Innenfor undervisning rettes det søkelys på hva som formidles i skolen og hvilke arbeidsmåter som tas i bruk i formidlingen. Det er tatt i bruk to hovedsakelig identiske måleinstrument til lærere og elever for å vurdere undervisningen. Måleinstrumentet bygger på skaler utviklet av (Goodlad 1984, Eccles et al. 1991, Nordahl 2000).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Undervisningens innhold og arbeidsmåter	«Undervisningen»	Elever	Goodlad (1984), Eccles et al. (1991), Nordahl (2000)
	«Undervisningen»	Klassestyrere og timelærere	---- " ----

Relasjoner mellom elev og lærer

Relasjonen mellom elevene og lærerne betraktes som en viktig del av læringsmiljøet, og disse relasjonene viser i ulike studier sterk sammenheng med elevenes læringsutbytte og atferd i skolen (Hattie 2009, Nordahl m. fl. 2005). Skalaen er tatt ut fra «Classroom Enviroment Scale» (Moos og Trickett 1974) og Eccles et al. (1991). Informantene i denne skalaen er elevene.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Relasjoner mellom elev og lærer	«Lærerne»	Elever	Moos & Trickett (1974), Eccles (1989)

Trivsel

Trivsel er her operasjonalisert gjennom hva elevene synes er viktig i skolen, og hva de synes om å gå på skolen. Skalaen er utviklet med bakgrunn i Rutter et al.(1979), Goodlad (1984), Ogden (1995):

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Trivsel	«Hva jeg synes om å gå på skolen»	Elever	Goodlad (1984), Ogden (1995), Rutter et al. (1979)

Spesialundervisning

Innenfor kartleggingen av spesialundervisningen i skolene er det utviklet noen spørsmål for å få informasjon om lærernes innstillinger til og realisering av denne undervisningen. Dette gjelder særlig for å kunne avdekke forholdet mellom en individualisert forståelse av spesialpedagogisk praksis og en mer relasjonell og kontekstuelle forståelse (Nordahl og Hausstatter 2009).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Spesialundervisning	«Spesialundervisning»	Lærere	Nordahl og Haustatter (2009)

Skolens kultur

I studier av variasjoner og likheter mellom skoler brukes ofte begrepet skolekultur for å fange eller beskrive miljøet og kulturen i den enkelte skole. Arfwedson (1985) bruker begrepet skolekode for å karakterisere de normer og tradisjoner som eksisterer i den enkelte skole og viser at skolekode bidrar til store forskjeller mellom skoler. Informanter er her alle lærere på skolene. Innenfor skolekultur er følgende måleinstrument brukt i evalueringen.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Samarbeid og klima i skolen	«Samarbeid og klima i skolen»	Timelærere og kontaktlærere	Grosin (1990), Rutter et al. (1979), Arfwedson (1985)
Skolens ledelse	«Skoleledelse»	----"----	----" ----

4.2 Evalueringsdesign på evaluering av implementering

Evalueringen av arbeidet med å implementere LP-modellen er gjennomført ved en ettermåling høsten 2009 etter at selve implementeringsperioden var over. Det er foretatt en spørreundersøkelse som har rettet seg mot kommunekoordinatorer, PP-veiledere, skoleledere, lærere og assistenter.

4.2.1 Gjennomføring av undersøkelsen

I denne kartleggingsundersøkelsen er det utviklet spørreskjemaer ved Høgskolen i Hedmark, som de ulike informantgruppene har besvart på papir (vedlegg 1, 2 og 3). Alle de 27 skolene fikk tilsendt et spørreskjema som skulle besvares av skoleleder, lærere og eventuelt assistenter. De 11 kommunene fikk tilsendt spørreskjemaet som skulle besvares av den kommunale LP-koordinatoren og de 11 PP-tjenestekontorer som har hatt ansvaret for veiledning på LP-2 skoler fikk også eget spørreskjema som skulle besvares av PP-veiledere. De utfylte spørreskjemaene ble returnert til Høgskolen i Hedmark og alle dataene ble lagt inn i det kvantitative dataprogrammet SPSS for analyse.

4.2.2 Utvalg og svarprosent

Utvalget i evalueringen av selve implementeringsarbeidet består av skoleledere, lærere og assistenter i LP-2 skoler, PP-veiledere tilknyttet LP-2 skoler og kommunekoordinatorer i kommunene som startet sitt arbeid med LP-modellen høsten 2007 og avsluttet sin prosjektperiode våren 2009.

I tabellen under vises utvalget av skoler, PP-kontorer og kommuner som har vært med i undersøkelsen og svarprosenten.

Undersøkelse	Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
Høst 2009	Skoler	27	16	59,26 %
Høst 2009	Ansatte på skoler	496	203	40,93 %
Høst 2009	Kommuner	11	8	72,7 %
Høst 2009	PPT	11	3	30 %

Tabell 4.3: Utvalg og svarprosent.

Utvalget på skolenivå representerer 11 av 11 kommuner som er med i LP-2 arbeidet. Av 27 skoler responderte 16 på undersøkelsen. Det utgjør en svarprosent på 59 %. Av de 496 inviterte ansatte på skolene fikk vi tilbake 203 besvarte spørreskjemaer. Det tilsvarer en svarprosent på 40 %. Dersom vi forholder oss til de ansatte på de 16 skolene som har deltatt i undersøkelsen har vi en svarprosent på 70 %.

Utvalget fra PP-tjenesten representerer 3 av de 8 kommunene. Det ble sendt ut spørreskjemaer til de 11 PP-kontorene, men responsen var meget lav. Bare tre skjemaer kom i retur og det medfører at det ikke vil være mulig å kunne si noe om hvordan PP-veiledere i LP-2 har arbeidet med og opplevd implementeringen av LP-modellen. Det vil derfor ikke bli presentert resultater fra denne undersøkelsen.

Utvalget på kommunenivå representerer 8 av 11 kommuner. Svarprosenten her er ganske høy, på 72 %, men likevel er antall respondenter bare 8 og det gjør det vanskelig rent metodologisk å si noe om resultatene. Vi har likevel valgt ut fra et substansielt grunnlag og på bakgrunn av at

disse skoleeiere representerer 11 av de 16 skolene som er med i utvalget å presentere resultater fra skoleeiers arbeid med implementering av LP-modellen.

4.2.3 Måleinstrumenter

Måleinstrumentene som er brukt i evalueringen av implementeringsarbeidet er utarbeidet ved Høgskolen i Hedmark med utgangspunkt i LP-modellens strategier for implementering samt den teori og forskning som er på feltet. Således vil denne evalueringen måtte anses som en pilot eller test av de ulike måleinstrumentene. Nedenfor er det gitt en beskrivelse av de spørreskjemaer som er brukt i kartleggingen av implementeringsarbeidet.

4.2.4 Variabler på skolenivå

Skoleledelsens arbeid med implementering av LP-modellen Både nasjonal og internasjonal forskning (Elias, Zins, Graczyk & Weissberg 2003, Hargreaves 2005, Larsen 2005) dokumenterer ledelsens betydning for å lykkes med utviklingsarbeid. Skoleleder må fungere både som leder og administrator av arbeidet, det vil si å legge til rette for arbeidet gjennom alle fasene i innovasjonsprosessen i samarbeid med resten av ledelsen. Ledelsen må legitimere prioriteringer både i form av tid og ressurser, holde fokus, vise tillit og støtte til personalet. De må legge til rette for kompetanseheving av personalet, evaluere arbeidet og forankre det i ledelsen ved skolen. Det er avgjørende at det blir vist høy grad av lojalitet til LP-modellen samt at den enkelte skoleledelse er bevisst hva, når og hvorfor en eventuelt tilpasser modellen til lokal forhold (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Ut fra dette er *skoleledelsens arbeid* med implementering operasjonalisert og kartlagt ut fra følgende faktorer:

- Organisatoriske og administrative forutsetninger
- Tillit og støtte
- Lojalitet/integritet og lokal tilpasning

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Organisatoriske forutsetninger, tillit og støtte, lojalitet og lokal tilpasning.	«Hovedområder»	Skoleleder, kontaktlærere og assistenter	Nordahl (2006), Fullan (2005), Nordahl, Sunnevåg og Ottosen (2009)

Personalets arbeid med implementering av LP-modellen

Det er lærerne som primært skal iverksette selve implementeringen i sitt klasserom, og deres tilslutning og motivasjon er helt essensielt for å oppnå suksess (Larsen 2005, Olweus 2001). Det poengteres også at uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere vil alle planer om å utvikle og forbedre skolen mislykkes. Det er derfor avgjørende at skolen prioriterer opplæring av de ansatte og legger til rette for ekstern veiledning, samt arbeid med å utvikle skolen kultur. Lojalitet til prinsippene i LP-modellen er avgjørende for resultatet skolene oppnår. Ut fra dette er *personalets arbeid* med implementering operasjonalisert og kartlagt ut fra følgende faktorer:

- Opplæring
- Veiledning
- Samarbeidskultur
- Lojalitet til prinsippene i LP-modellen

Variabler	Måleinstrument	Informant	Kilde
Opplæring, veiledning, samarbeidskultur, lojalitet	«Hovedområder»	Skoleleder, lærere og assistenter	Nordahl (2006), Fullan (2005), Nordahl, Sunnevåg og Ottosen (2009)

4.2.5 Variabler på skoleeier nivå

Skoleeiers arbeid med implementering av LP-modellen

Det kommunale nivået er sentralt i både gjennomføring og videreføringen av utviklingsarbeid viser flere forskningsstudier både nasjonalt og internasjonalt (Fullan 2005, Greenberg, Domitovich, Graczyk og Zins 2001 i Ertesvåg og Roland 2007, Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Gjennom å skaffe seg god kunnskap om utviklingsarbeidet, vise interesse

ved å etterspør arbeidet, støtte og tildele ressurser, vil det kommunale nivået fungere som en viktig støttespiller i selve implementeringsprosessen, men også for at arbeidet skal kunne videreføres etter endt prosjektperiode. Ut fra dette er *skoleeiers arbeid* med implementering operasjonalisert og kartlagt ut fra følgende faktorer:

- Støtte
- Prioritere
- Samarbeid med de andre aktørene
- Opplæring
- Forankring

Variabler	Måleinstrument	Informant	Kilde
Støtte, prioritering, samarbeid, opplæring, forankring	«Hovedområder»	Kommune-koordinator	Fulland (2005), Nordahl, Sunnevåg og Ottosen (2009)

4.3 Statistiske analyser brukt i begge evalueringene

4.3.1 Frekvensanalyser

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

4.3.2 Faktor og reliabilitetsanalyser

Innenfor alle skalaområder er det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. De ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt ut fra en grundig vurdering i forhold til muligheten for

å kunne gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene det rettes søkelys på i denne evalueringen. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene.

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

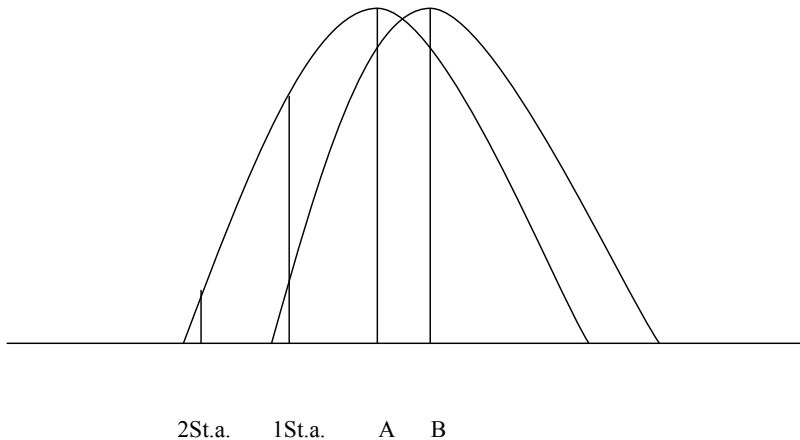
I undersøkelsen knyttet til implementeringsarbeidet er faktorløsningene basert på faktoranalyser av det tilgjengelige materialet fra arbeidet med LP-2. I vurderingen av faktorene er det anvendt både metodiske og substansielle kriterier.

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

4.3.3 Variansanalyser og effektmål

I den kvantitative kartleggingsundersøkelsen har det vært svært vesentlig å finne fram til den endringen som har skjedd fra første måling T1 i 2007 til den andre målingen T2 i 2009. Den relative størrelsen på endringen er vurdert ut fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellene mellom første og andre måling er angitt i standardavvik. Dette statistiske målet på forskjeller brukes som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av størrelsen på endringen mellom de to målingene.

I figuren nedenfor er det gjort et forsøk på å framstille variansen og gjennomsnittet i to målinger A og B. Innefor +/- ett standardavvik vil 68 % av variasjonen i målingen være og innenfor +/- to standardavvik vil 95 % av variasjonen være. Forskjellene i gjennomsnittet i figuren er tilnærmet et halvt standardavvik. Det er et standardavvik fra gjennomsnittet A til streken 1St.a. og forskjellen mellom A og B er ca. halvparten av dette.



Figur 4.1: Spredning og forskjeller i standardavvik.

Statistisk innebærer dette at den reelle endringen i skåre på en variabel ved to målinger (f.eks. fra T1 til T2) er dividert med den gjennomsnittlige størrelsen på standardavviket til variabelen. Dette kan uttrykkes ut fra følgende formel:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Resultat T2} - \text{resultat T1}}{\text{Gjennomsnittelig standardavvik (vektet)}}$$

Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavvikene på målingene som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av elever og lærere. Størrelsen på standardavvik som uttrykk for et variansmål blir influert av de typer av målinger som

gjennomføres. Dette gjelder særlig spredningen i materialet og forskjeller mellom middelerverdier på de ulike variablene. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller på ulike variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at en tar høyde for variasjonen i materialet. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål når variansen i målingene ikke er normalfordelt.

Det er ikke uproblematisk å skulle gi en vurdering av hva som er liten eller stor endring. Dette er avhengig av hvilke områder som måles, og hvilke elevergrupper som deltar. John Hattie (2009) har gjennomgått 800 metaanalyser tilknyttet effektstudier på læringsutbytte hos elever. Han uttrykker at effektstørrelser under 0,20 viser til ingen effekt, fra 0,20 til 0,39 viser liten effekt, fra 0,40 til 0,59 viser til moderat effekt og effektstørrelser over 0,60 viser til en sterk effekt (Hattie 2009:9).

4.4 Validitet og reliabilitet

Innenfor designet i den kvantitative evalueringen med målinger på to tidspunkt bør det stilles andre krav til vurderinger av reliabilitet og validitet enn ved tradisjonelle kartleggingsundersøkelser. Blant annet vil det være vesentlig å vurdere reliabilitetsverdiene på de to ulike måletidspunktene opp mot hverandre. Det finnes imidlertid mange ulike tilnærminger til og begreper om validitet. Slik framstår validitet som et mangeartet område der den tilnærming som velges bør være relevant for det empiriske materialet validitetsvurderingene skal anvendes på. Her legges det vekt på begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

4.4.1 Reliabilitet

I denne evalueringen anvendes reliabilitet for å finne hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling, og betraktes som et uttrykk for målingens nøyaktighet. Med utgangspunkt i den totale variansen, den «sanne» variansen og feilvariansen i en måling vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. Slik kan reliabilitet defineres som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen, eller

forholdet mellom feilvariansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter også at vi har mer enn en variabel eller et item for å måle det samme fenomenet. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet så anvendes det derfor i liten grad resultater fra enkeltitem i presentasjonen av det empiriske materialet i evalueringen. De mer konkrete analysene av reliabiliteten i de enkelte målingene blir drøftet i tilknytning til presentasjonen av de empiriske resultatene.

4.4.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det teoretiske begrepet det tas sikte på å måle faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet eller fenomenet. Dette nødvendiggjør en avklaring av begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cook og Campell 1979). De underbegreper og spørsmål som er valgt, skal på en best mulig måte dekke det begrepet som studeres. Dette har som konsekvens for analysene av datamaterialet at det må vurderes om den teoretiske begrepsmodellen som er utviklet får metodologisk og substansiell støtte i det konkrete materialet. Lave korrelasjoner mellom svarene på de enkelte spørsmålene og liten støtte til teoretiske faktorløsninger vil kunne indikere en lav begrepsvaliditet i materialet.

I presentasjonen av resultatene vil det gjennom faktoranalyser og reliabilitetsanalyser bli vurdert om datamaterialet gjenspeiler det måleinstrumentene var tenkt å måle. Det vil si om det er sammenheng mellom dette datamaterialet og de teoretiske begrepskonstruksjonene samt faktorløsninger i tidligere bruk av måleinstrumentene. I de tilfeller det ikke finnes tilfredsstillende sammenhenger er det valgt begrepsmessige løsninger som bygger mer på det empiriske materialet enn på de forventede teoretiske løsningene.

Ut fra faktoranalyser og reliabilitetsanalyser ansees videre begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ved at resultatenes samsvar med begrepskonstruksjonene er relativt god. Innenfor enkelte begrepsområder er imid-

lertid validiteten noe lav. Men det vurderes likevel som tilfredsstillende fordi hensikten med denne undersøkelsen er å vurdere utvikling over tid innenfor enkelte fenomener eller områder i skolen.

4.4.3 Indre validitet

I denne evalueringen er vi opptatt av å vurdere om LP-modellen har hatt en effekt forstått som at det er en årsakssammenheng mellom arbeidet med LP-modellen og resultater i skolene. Indre validitet referer til hvilke konklusjoner som kan trekkes om årsakssammenheng fra en variabel til en annen (Cook og Campell 1979). Indre validitet vil være særlig viktig i denne evalueringen fordi det er denne eventuelle årsakssammenhengen som er hovedspørsmålet i arbeidet.

Før og ettermålinger og bruk av sammenligningsgrupper er på mange måter grunnlaget for at vi i evalueringen kan drøfte indre validitet. I prinsippet bør det i en evaluering som dette være en randomisering av deltagerne i kontrollgruppen og tiltaksgruppen. Det vil sikre at de to gruppene er mest mulig like ved starten av et prosjekt. I denne evalueringen har det ikke vært mulig å randomisere LP-skoler eller elever. Siden LP-modellen er en skoleomfattende modell er det ikke hensiktsmessig å randomisere elever. I prinsippet kunne skolene vært randomisert ved at vi trakk et vist antall skoler for å arbeide med LP-modellen. Dette er i praksis ikke mulig fordi skolene har meldt seg på ut fra egeninteresse i prosjektet.

Tidspunktene mellom målingene i den kvantitative undersøkelsen kan være en trussel mot den indre validiteten. Det har gått 18 måneder mellom første og andre måling, og det vil i stor grad redusere faren for en type Hawthorne-effekt. Det vil si at engasjementet knyttet til å delta i et utviklingsprosjekt vil være borte i prosjektskolene i løpet av denne perioden. Denne lange tidsavstanden mellom første og andre måling vil også redusere faren for at informantene husker måleinstrumentene og gjennom det kan påvirke målingene.

En annen trussel mot den indre validiteten er svarprosent og frafall av informanter fra T1 til T2. Svarprosenten var omtrent lik ved T1 og T2. Men det er en liten nedgang i lærervurderinger og lærernes vurderinger av hver enkelt elev. Denne nedgangen er så liten at den sannsynligvis ikke reduserer styrken på eventuelle årsakssammenhenger i evalueringen.

Det er flere informantgrupper i både den kvantitative undersøkelsen og undersøkelsen knyttet til implementering, og dette kan betraktes som en styrke for den indre validiteten. Ved at både elever og lærere er informanter i den kvantitative evalueringen og både lærere, assistenter, skoleledere, og kommunekoordinatorer i evalueringen av implementeringen er informanter, vil faren for at bestemte prosjektdeltakere kan påvirke resultatene i en retning reduseres betraktelig.

4.4.4 Ytre validitet

Mulighetene for å generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt vil som oftest innebære en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. I den kvantitative evalueringen vil det være vesentlig å vurdere om disse LP-skolene er representative for norske grunnskoler. Samtidig vil også generaliseringsspørsmålet dreie seg om eventuell utvikling fra T1 til T2 ved disse LP-skolene også kunne ha skjedd i de fleste andre grunnskoler forutsatt den samme arbeidsinnsatsen.

Disse 27 skolene er som tidligere sagt fordelt på 11 kommuner i 8 fylker i Norge. Det er en jevn spredning i små og store skoler, skoler fra by- og landkommuner er jevnt representert. Dette betyr at det er liten grunn til å tro at skolene i materialet skiller seg veldig fra snittet av norske grunnskoler.

Videre er alle elever med i den kvantitative kartleggingen. Det er ikke et utvalg av klasser, trinn eller lærere ved de enkelte skoler. Dette er viktig fordi forskjeller internt i skoler er minst like store som forskjeller mellom skoler. Her er alle klassene og elevene på alle de aktuelle klassetrinnene

representert. Samlet understreker dette at det er liten grunn til å tro at dette utvalget av LP-skoler og de analyser som presenteres ikke skulle være representativt for norske grunnskoler.

I evalueringen av implementeringsarbeidet vil generalisering også dreie seg om det er realistisk at andre skoler kan ta i bruk LP-modellen etter de premisser som er brukt i denne implementeringen. Dette vil først og fremst omhandle størrelsen på den eksterne økonomiske innsatsen som er brukt i forhold til prosjektet, i hvor stor grad det har vært veiledning og hvor mye tid lærere har blitt fristilt for å arbeide med LP-modellen. Ingen av LP-skolene er tilført noe ekstern økonomi for å delta. Alle lærergruppene har mottatt veiledning to ganger pr. semester fra den kommunale PP-tjenesten. Denne veiledningen kan i prinsippet også gjennomføres av alle lokale PP-kontorer. Ved alle LP-skolene har alle lærere fått timeplanfestet fra 1–2 timer pr. uke til å arbeide med modellen. Dette har skjedd gjennom omdisponering av lærernes arbeidstid som ikke har vært knyttet til undervisning. Samlet innebærer dette at i prinsippet bør alle grunnskoler i Norge kunne arbeide med LP-modellen etter de premisser som disse LP-skolene har gjort.

Den ytre validiteten og muligheter for generalisering av resultatene og arbeidsprinsippene i LP-modellen ansees ut fra dette som svært god.

5. RESULTATER FRA DE KVANTITATIVE UNDERSØKELSENE

I dette kapitlet vil resultatene, med vekt på endring og utvikling, fra de to kartleggingsundersøkelsene bli presentert. Den første kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført høsten 2007 og vil bli omtalt som T1, mens den andre kartleggingsundersøkelsen gjennomført våren 2009 er kalt T2. Resultatene fra kartleggingsundersøkelsene vil bli fremstilt gjennom to variabler, henholdsvis individvariabler og kontekstuelle variabler, og de tar utgangspunkt i de områdene som er evaluert. Disse samsvarer i stor grad med temaene man finner i de ulike spørreskjemaene.

5.1 Framstilling av resultater

Alle resultater både fra den kvantitative kartleggingen og kartleggingen av selve implementeringsarbeidet, vil bli framstilt i egne tabeller og figurer for gjennomsnitt, reliabilitet og 500 poengskala.

5.1.1 Gjennomsnittstabeller og reliabilitetstabeller

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

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

Her sammenliknes gjennomsnittresultatene fra de to kartleggingene der man tar hensyn til standardavviket, derfor vil effekten bli et mål på endringen uttrykt i standardavvik (se forklaring s. 51). På alle områder vil resultatene bli presentert på både sumskåre- og faktornivå, og det er foretatt faktoranalyser innenfor alle kartleggingsområdene. I alle tabeller over gjennomsnittsverdier vil den høyeste verdien være den mest positive.

Reliabilitetsverdiene for hver av faktorene blir også vist i egne tabeller, men det blir ikke gitt en vurdering av de enkelte faktoranalysene.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm

Her framstilles reliabilitetsverdiene fra begge kartleggingsundersøkelsene innenfor de gitte individ- og kontekstuelle variabler.

5.1.2 500 poengskala

I alle oppsummeringer både til de kvantitative resultater og resultatene fra implementeringen av LP-modellen vil resultatene også bli presentert i det som kalles 500 poengskala. Det vil si at på alle skalaer er det lagt inn beregninger som gjør at gjennomsnittet i undersøkelsen på alle skalaer er 500 poeng. Videre er 1 standardavvik lik 100 poeng på alle skalaer. Dersom en skole skårer 400 poeng så betyr det at den skårer 100 poeng eller ett standardavvik dårligere enn gjennomsnittet for alle LP-2 skole. I denne presentasjonen av resultater vil fokuset være både på det enkelte nivå's resultater, men det vil også være fokus på forskjeller mellom skoler og skoleeiers arbeid. John Hattie (2009) viser i sin forskning til ulike effektstørrelse/mål:

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

Effektstørrelser må uansett være preget av en viss skjønnsmessig vurdering avhengig av det innholdsmessige området effektstørrelsen brukes på. Det betyr at en liten effekt innenfor et område kan være av betydning fordi arbeidet med dette området er enkelt og omvendt kan et område som gir stor effekt være et komplisert område å arbeide med (Hattie 2009:9). I stedet for ensidig å se på effektstørrelser bør en også se etter mønstre ut fra et substansielt grunnlag.

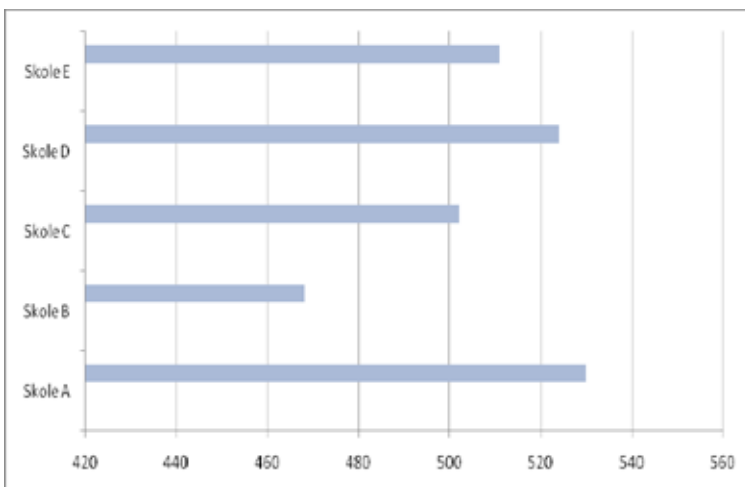
Beregningene er gjort på følgende måte (her brukes et eksempel):

- Gjennomsnittlig skåre for alle LP-2 skoler: 26.29
- Skole X sin reelle skåre: 26.63
- Standardavvik (LP-2 skolars snitt) 2,91

Differanse X-skolens skåre – LP-2 skolesnitt = 26,63 – 26,29 = 0,34 reell differanse
 Differansen uttrykt i standardavvik = reell differanse/standardavvik = 0,34/2,91 = 0,12
 Skolens skåre i 500 poeng = 500 + (0,12 * 100) = 500 + 12 = **512 poeng**

Denne type beregning er gjort innenfor noen av de faktorene som er målt. Selve framstillingen av resultater i en 500 poengskala kan ses i tabell og bilde under (her brukes et eksempel):

Skole	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D	Skole E
Poeng	530	468	502	524	511



Denne måten å framstille resultater på gir umiddelbart et godt visuelt bilde og det er tatt hensyn til spredningen eller standardavviket i den. Gjennomsnittet er som tidligere sagt 500 og vi ser i dette eksempelet at fire av skolene skårer over gjennomsnittet her (A, C, D, E). Størst forskjell finner vi mellom skole A og B. Skole B skårer 468 poeng og skole A skårer 530, det er en forskjell på hele 62 poeng eller 0,62 standardavvik. Dette indikerer en stor forskjell mellom skole B og A i dette eksempelet (Hattie 2009).

5.2 Individvariabler

Variabler knyttet til individet går på individets egenart, som atferd, sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner. Elevene har selv vurdert sin egen atferd, mens det er kontaktlæreren som vurderer den enkelte elevs sosiale kompetanse. Skoleprestasjonene i norsk, engelsk og matematikk fremkommer gjennom karakterene elevene fikk til jul årene 2007 og 2008, og er registrert av deres kontaktlærere.

5.2.1 Elevenes atferd i skolen

Vurderingen av problematferd i LP-2 skolene har foregått ved at den enkelte elev har vurdert sin egen atferd ved å ta stilling til 26 utsagn om hvor ofte de viser ulike typer atferd i skolen. Faktoranalysen ga en firedelt faktorløsning av sumskåren. Dette er i samsvar med tidligere bruk av måleinstrumentet (Nordahl 2000).

Den første faktoren er satt sammen av 12 spørsmål og har fått betegnelsen *undervisnings- og læringshemmende atferd*. Dette er en atferd som kjennetegnes av å drømme seg bort og tenke på andre ting i timene, bli lett distraheret, være urolig og bråkete i timene, og forstyrre andre elever i timene. *Sosial isolasjon* dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være lei seg eller deprimert, være sjenert og rødme lett og å være alene i friminuttene. *Utagerende atferd* handler om å bli fort sint på skolen, svare tilbake på lærerens irettesettelser, krangle med andre elever og sloss med medelever. *Alvorlige atferdsproblemer* er norm og regelbrytende atferd

der man med vilje ødelegger ting som tilhører skolen, truer eller plager medelever, stjeler ting som tilhører skolen eller medelever eller har med kniv/slagvåpen på skolen. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå gjengitt.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Elevenes atferd i skolen	.886	.904	26
Faktor 1	Undervisnings og læringshemmende atferd	.859	.881	13
Faktor 2	Sosial isolasjon	.539	.597	5
Faktor 3	Utagerende atferd	.695	.723	4
Faktor 4	Alvorlige atferdsproblemer	7.51	.843	4

Tabell 5.1: Reliabilitetsverdier problematferd.

Reliabilitetsanalysen ga tilfredsstillende verdier på sumskåren og tre av faktorene. Sosial isolasjon som faktor fikk en lav reliabilitet og resultatene her inneholder sannsynligvis en del feilvarians. Faktoren beholdes i analysene, men resultatene innen sosial isolasjon må tolkes med forsiktighet.

Innenfor området problematferd skulle elevene ta stilling til 26 utsagn ut fra en femdelt skala med svaralternativene: 5=aldri (har aldri gjort det), 4=sjelden (har gjort det en eller noen ganger dette skoleåret), 3=av og til (har gjort det en eller noen ganger hver måned dette skoleåret), 2=ofte (har gjort det en eller flere ganger i uka) og 1=svært ofte (har gjort det hver dag).

	T1	T2	Effekt
Sumskåre elevenes atferd i skolen	4,19	4,25	0,13
Undervisnings og læringshemmende atferd	3,96	4,04	0,13
Sosial isolasjon	4,27	4,32	0,09
Utagerende atferd	4,20	4,28	0,11
Alvorlige atferdsproblemer	4,85	4,87	0,05

Tabell 5.2: Gjennomsnittresultater innen elevvurdert problematferd.

Det er relativt lite problematferd på begge kartleggingstidspunktene sett ut fra snittet i de andre undersøkelsene der dette måleinstrumentet er brukt (Sørлие og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Nordahl 2005). Tallene i tabellen viser at LP-2 skolene i utgangspunktet har arbeidet relativt bra i forhold til problematferd og /eller at skolene har elevgrupper som i stor grad viser en hensiktsmessig atferd. Ved høy svarverdi på T1 vil det være svært utfordrende å forbedre atferden slik at det blir tydelige effekter av arbeidet med LP-modellen. Allikevel kan vi se en tendens til positiv utvikling.

5.2.2 Elevenes sosiale kompetanse

Det er kontaktlærerne som har vurdert elevenes sosiale kompetanse i denne evalueringen. De har svart på spørsmål knyttet til den enkelte elev om hvordan de handler og opptrer i ulike sosiale situasjoner. Denne kompetansen betraktes som en individvariabel som kan gi uttrykk for om det har skjedd en utvikling i elevenes sosiale handlinger på skolen slik lærerne ser det.

Skalaen, utviklet av Gresham og Elliot (1990) inneholder 30 utsagn som elevene er vurdert ut fra. Denne skalaen er brukt i en rekke studier både nasjonalt og internasjonalt. Faktoranalysen gir en inndeling i fem faktorer, som i hovedsak samsvarer med faktorløsninger i andre nasjonale studier (Sørлие 1998, Nordahl 2005). Men det er noen endringer som har bidratt til at faktor 4 og faktor 5 har fått litt andre navn. Femfaktorløsningen stemmer ikke overens med Gresham og Elliott sine faktorer. Det skyldes nok først og fremst kulturelle forskjeller.

Den første faktoren *tilpasning til skolens regler* dreier seg om elevene fullfører oppgaver i tide, om de rydder etter seg, holder orden, følger instruksjoner og lignende. *Selvkontroll* omhandler blant annet hvordan de reagerer på press fra andre og hvordan elevene kontrollerer sinnet sitt. *Selvhevdelse* er knyttet til hvordan elevene forholder seg til andre, om de tar sosiale initiativ, kan ta i mot ros og lignende. *Empati og rettferdighet* er knyttet til å forsvare andre og selv gi uttrykk for urettferdig behand-

ling. *Innordning* dreier seg om å kunne akseptere forslag fra andre elever og å kunne skifte aktiviteter uten å protestere. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå gjengitt.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Elevenes sosiale kompetanse	.886	.904	26
Faktor 1	Tilpasning	.949	.948	9
Faktor 2	Selvkontroll	.905	.906	6
Faktor 3	Selvhevdelse	.890	.906	8
Faktor 4	Empati/rettferdighet	.816	.840	4
Faktor 5	Innordning	.773	.774	3

Tabell 5.3: Reliabilitetsanalyser sosial kompetanse.

Reliabilitetsanalysene er tilfredsstillende på begge kartleggingstidspunktene.

Alle elever er vurdert av sin kontaktlærer ut i fra en firedelt skala der 1=Aldri/sjelden, 2=av og til, 3=ofte, 4=svært ofte. Nedenfor er gjennomsnittresultatene og effektskåren fra T1 til T2.

	T1	T2	Effekt
Sumskåre sosial kompetanse	2,95	3,04	0,17
Tilpasning	3,04	3,10	0,08
Selvkontroll	2,98	3,09	0,17
Selvhevdelse	2,78	2,89	0,17
Empati/rettferdighet	2,76	2,92	0,24
Innordning	3,22	3,30	0,14

Tabell 5.4: Gjennomsnittresultater sosial kompetanse, vurdert av kontaktlærer.

Disse resultatene viser at det har skjedd en moderat positiv endring fra T1 til T2 innenfor tre av faktorene. Den største utviklingen finner vi på området empati og rettferdighet. En effektskåre på 0,24 standardavvik betraktes som en liten utvikling, og det vil si at lærerne vurderer elevene til å si fra oftere dersom de føler at de selv eller medelever blir urettferdig behandlet og gir naturlig uttrykk for skuffelse dersom de mislykkes.

Lærerne ser også en utvikling innenfor elevenes selvkontroll og selvhevdelse. Dette kan ha å gjøre med større bevissthet om elevenes følelsesmønstre. At lærerne rett og slett har blitt mer opptatt av elevene. Eller det kan være en positiv konsekvens av at man har arbeidet med et mer åpent klassemiljø, der man har lov til å uttrykke følelser.

5.2.3 Elevenes skolefaglige prestasjoner

Elevenes skolefaglige prestasjoner er målt ved julekarakterene ungdomsskolelevne i LP-2 prosjektet fikk i 2007 og 2008 i fagene engelsk, matematikk og norsk. De tre fagene er slått sammen til en sumskåre som sier noe om karakterene samlet sett. Under vises reliabilitetsverdien for denne sumskåren:

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Elevenes skolefaglige prestasjoner	.905	.897	3

Tabell 5.5: Reliabilitetsanalyser elevenes skolefaglige prestasjoner.

Reliabilitetsverdiene er tilfredsstillende ved begge målingene.

Tabellen under viser gjennomsnittresultatene og effektskåren i elevenes skolefaglige prestasjoner fra T1 til T2.

	T1	T2	Effekt
Elevenes skolefaglige prestasjoner	3,63	3,67	0,05
Norsk hovedmål, skriftelig	3,75	3,79	0,05
Matematikk	3,41	3,51	0,09
Engelsk skriftelig	3,72	3,71	0,01

Tabell 5.6: Gjennomsnittresultater av elevenes skolefaglige resultater.

Resultatene viser at elevene har hatt en meget liten utvikling i fagene generelt. Selv om effektmålene er lave, må de allikevel betraktes fordi skolefaglige prestasjoner i noen grad også blir forklart av individuelle forutsetninger og hjemmeforhold. Det betyr at elevenes karakterer i stor grad

vil bli påvirket av relativt stabile forhold som skolen ikke har noen innflytelse på. Derfor kan relativt små endringer i gjennomsnittskarakterer karakteriseres som en tydelig endring.

5.2.4 Sammenligning LP-1 og LP-2 individuelle variabler

For å gi en nærmere beskrivelse av resultatene i de individuelle variablene, vil det være interessant å sammenlikne resultatene fra LP2 med resultatene fra de skolene som startet LP-prosjektet året før (LP1). Tabellen sammenlikner dataene fra de to prosjektene. Hensikten er å sammenlikne forskjeller og likheter.

Individuelle variabler	LP1			LP2		
	Gj.sn T1	Gj.sn T2	For-skjell i st.av	Gj.sn T1	Gj.sn T2	For-skjell i st.av
Elevvurderinger						
Elevenes atferd i skolen						
<i>Undervisnings-og læringshem-mende atferd</i>	4,05	4,29	0,23	3,96	4,04	0,13
<i>Sosial isolasjon</i>	4,31	4,36	0,09	4,27	4,32	0,09
<i>Utagerende atferd</i>	4,25	4,31	0,09	4,20	4,28	0,11
<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>	4,87	4,87	---	4,85	4,87	0,05
<i>Sumskåre elevenes atferd i skolen</i>	4,26	4,39	0,29	4,19	4,25	0,13
Lærervurderinger						
<i>Sosial kompetanse</i>						
<i>Tilpasning</i>	3,07	3,07	---	3,04	3,10	0,08
<i>Selvkontroll</i>	2,95	3,00	0,07	2,98	3,09	0,17
<i>Selvhevdelse</i>	2,84	2,85	0,02	2,78	2,89	0,17
<i>Empati/rettferdighet</i>	2,76	2,79	0,05	2,76	2,92	0,24
<i>Innordning</i>	3,18	3,26	0,15	3,22	3,30	0,14
<i>Sumskåre sosial kompetanse</i>	2,95	2,99	0,09	2,95	3,04	0,17
<i>Motivasjon og arbeidsinnsats</i>	3,69	3,72	0,06	3,65	3,66	0,01
Elevenes karakterer	3,68	3,79	0,12	3,63	3,67	0,05
<i>Norsk skriftlig</i>	3,80	3,92	0,13	3,75	3,79	0,05
<i>Matematikk</i>	3,59	3,64	0,05	3,41	3,51	0,09
<i>Engelsk skriftlig</i>	3,65	3,82	0,17	3,72	3,71	0,01

Tabell 5.7: Sammenlikning av gjennomsnittresultater mellom LP1 og LP2, individuelle variabler.

Om man først ser på utviklingsresultatene fra LP-1 og LP-2, så er effekt-målene på faktorene innen de individuelle variablene på elevvurderinger ganske like på tre av faktorene, de er små, men med en positiv tendens. Men en av forskjellene ses på sumskåren av elevens atferd i skolen. Der vurderer LP1 elevene at de har hatt en større nedgang i negativ atferd enn LP2 elevene. Dette gjelder særlig innenfor undervisnings- og lærings-hemmende atferd. LP1 elevene opplever at det har blitt en del mindre

bråk og uro i klasserommet enn det LP2 elevene har gjort. Mens elevene i LP2 har kommet opp på samme snitt på T2 som elevene i LP1 var på ved sin første kartleggingsundersøkelse.

Det er større forskjeller i effektmålene innenfor de individuelle variablene vurdert av lærerne. Tabellen viser at den største forskjellen mellom LP1 og LP2 er på faktorene tilhørende sosial kompetanse. Ved T1 hadde skolene i LP-1 og LP-2 samme gjennomsnittresultat på denne faktoren. Elevenes sosiale kompetanse blir vurdert av kontaktlærerne, og her ser det ut til at LP-2 lærerne mener at sine elever har hatt en noe bedre utvikling av sosial kompetanse enn LP-1 elevene i løpet av prosjektperioden. Særlig kommer dette frem gjennom faktoren empati og rettferdighet som handler om å forsvare sine medelever og uttrykke misnøye mot det som oppleves som urettferdig behandling. Men vi finner også forskjeller innenfor faktorene selvkontroll og selvhevdelse. Det kan altså se ut til at LP2 lærerne har sett en bedre utvikling innenfor elevenes rettferdighetsans, at de sosialt forholder seg bedre til andre og at de reagerer mer egnet i situasjoner som oppleves vanskelig eller presset.

Dersom man ser på de to siste områdene innenfor de individuelle variablene, fremkommer det en likhet i motivasjon og arbeidsinnsats, der det er en positiv tendens. Mens når det kommer til skolefaglige prestasjoner, så har LP1 elevene skåret noe bedre enn LP2 elevene, spesielt innen fagene norsk og engelsk. I matematikk har LP2 elevene hatt en svak bedre utvikling.

5.3 Kontekstuelle variabler

De kontekstuelle variablene dreier seg om forholdene rundt elevene, som undervisning, læringsmiljø, skolekultur og lærernes syn på spesialundervisning. Et godt og inkluderende læringsmiljø er å forstå som de betingelser i skolen som fremmer elevenes helse, trivsel, sosial og faglig læring. Kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever henger nøye sammen med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen (Nordahl

2009). Følgende områder ligger innenfor de kontekstuelle variablene: *Undervisning, relasjon mellom lærer og elev, elevenes trivsel, lærernes syn på spesialundervisning og skolemiljø.*

5.3.1 Undervisningen

Undervisningens innhold og arbeidsmåter har blitt kartlagt både gjennom elevvurderinger og lærervurderinger. Elevene har tatt stilling til 15 utsagn, mens lærerne har vurdert sin egen undervisning gjennom 11 utsagn. Begge vurderingene er gjort etter i hovedsak like item, bortsett fra de få utsagnene om lærerens bruk av ros og oppmuntring på elevspørreskjemaet.

Faktoranalysen av de 15 spørsmålene på elevskjemaet og de 11 på lærerskjemaet ga 3 faktorer for elevskjemaet og to faktorer på lærerskjemaet. Disse faktorstrukturene var forventet ut fra tidligere undersøkelser. Faktorenløsningene har både metodologisk og substansiell støtte, og gir dermed hensiktsmessige underbegreper relatert til område undervisning.

Elevvurdert undervisning

Faktoranalysene ga de samme faktorenløsningene som tidligere kartlegginger basert på dette skjemaet (Nordahl 2005). Den første faktoren i elevvurderingen er knyttet til *variasjon i arbeidsmåter og innhold* i undervisningen. Verdiskalaen i dette spørreskjemaet er femdelt. Vi kan derfor forstå høye verdier som en indikasjon på at innhold og arbeidsmåter vil innebære en variert, elevsentrert og elevaktiviserende undervisning. Mens lave verdier indikerer en lite elevsentrert undervisningsform preget av formidling og lærerstyring. Den andre faktoren omhandler *struktur i undervisningen*. Undervisning som viser høy grad av struktur, vil være preget av at undervisningen kan starte med en gang timene begynner, at elevene er punktlig og at mesteparten av tiden i timene brukes til undervisning og ikke til å holde ro og orden. Den tredje faktoren, kalt *ros og oppmuntring*, er knyttet til vurdering av lærerens bruk av positive tilbakemeldinger i undervisningen og om elevene spør læreren når det er noe de ikke forstår. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå gjengitt.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre undervisning		.835	.858	15
Faktor 1	Variasjon i arbeidsmåter	.662	.699	6
Faktor 2	Struktur i undervisningen	.701	.746	6
Faktor 3	Ros og oppmuntring	.744	.784	3

Tabell 5.8: Reliabilitetsanalyse av faktoren undervisning.

Reliabilitetsverdiene kan i liten grad betraktes som tilfredsstillende, men de er i samsvar med reliabilitetsverdier i andre undersøkelser om undervisning (Sørлие og Nordahl 1998, Nordahl 2005). Undervisning er en svært komplisert virksomhet som det er vanskelig å måle empirisk. Likevel beholdes faktorene fordi de gir substansiell god mening, og dekker vesentlig forhold tilknyttet denne evalueringen.

I elevvurderinger av undervisning var det fem svaralternativer: 5=Ja, alltid, 4= Ofte, 3= Av og til, 2=Sjelden, 1=Nei, aldri. Elevene har vurdert hvert enkelt utsagn ut fra hvordan de opplevde undervisningen i sin klasse/basisgruppe. Tabellen under viser gjennomsnittresultatene for alle elever i LP-2 skoler både for T1 og T2.

Undervisning	T1	T2	Effekt
Variasjon i arbeidsmåter	3,17	3,24	0,11
Struktur i undervisningen	3,59	3,68	0,14
Ros og oppmuntring	3,96	4,00	0,05

Tabell 5.9: Gjennomsnittresultater undervisning, elevvurdert.

Ut fra tallene i tabellen kan vi lese at elevene gir uttrykk for en moderat bruk av arbeidsmåter i undervisningen. De mener at timene i hovedsak er ganske like og at lærerne i liten grad relaterer undervisningens innhold til det elevene er interessert i. Elevene uttrykker videre at det er relativt god struktur på undervisningen. De opplever også at lærerne i relativt stor grad roser og oppmuntrer dem.

Innen de tre faktorene knyttet til undervisning har det imidlertid vært liten utvikling fra T1 til T2, men en viss positiv utvikling er det både innenfor variasjon og struktur på undervisningen.

Lærervurdert undervisning

De to faktorene i den lærervurderte undervisningen er i stor grad de samme som i elevvurdert undervisning. Den første faktoren er knyttet til *variasjon i arbeidsmåter* og den andre faktoren er *ro og orden i undervisningen*.

Som tabellen under viser er det også relativt lave reliabilitetskårer i den lærervurderte undervisningen. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser (Nordahl 2005). Men på samme måte som den elevvurderte, så er undervisning en avgjørende aktivitet i skolen som det er vesentlig å kartlegge, og faktorene blir derfor beholdt. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på faktornivå gjengitt.

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Faktor 1	Variasjon i arbeidsmåter	.529	.538	7
Faktor 2	Ro og orden i undervisningen	.640	.625	4

Tabell 5.10: Reliabilitetsverdier i lærervurdert undervisning.

Reliabilitetsanalysene her er ikke tilfredsstillende. Som nevnt i forbindelse med den elevvurderte undervisningen så er undervisning en svært komplisert virksomhet som det er vanskelig å måle empirisk. Allikevel beholdes faktorene fordi de gir substansiell god mening, og dekker vesentlig forhold tilknyttet denne evalueringen

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

	T1	T2	Effekt
Variasjon i arbeidsmåter	3,35	3,41	0,17
Ro og orden i undervisningen	3,67	3,75	0,16

Tabell 5.11: Gjennomsnittsverdier lærervurdert undervisning.

Sammenliknet med den elevvurderte undervisningen, på variasjon og struktur, er lærernes vurderinger relativt like, men lærerne vurderer begge faktorer noe høyere enn elevene. Begge faktorene har hatt en

positiv endring (Hattie 2009) mellom de to kartleggingsperiodene. Hva som er mest positivt, mye eller lite variasjon i undervisningen, er noe problematisk å bestemme. Det kan se ut til at både for mye og for lite variasjon i bruk av arbeidsmåter er uheldig for elevenes motivasjon og atferd på skole (Nordahl, Kostøl og Mausestaden 2009). Det vil si at en moderat variasjon kan være det beste for elevene, og dermed kan det være positivt at ikke verdiene er høyere på denne faktoren. Når det gjelder lærernes opplevelse av ro og orden i undervisningen ser det ut til at denne har blitt noe bedre i prosjektperioden.

5.3.2 Relasjoner mellom elev og lærer

Relasjoner mellom elev og lærer er nok et område elevene har vurdert. I elevskjemaet er det 15 utsagn om kontaktlæreren som elevene skal ta stilling til. Ut fra faktoranalyser av datamaterialet er det kun valgt å fremstille resultatene på sumskårenivå. Andre faktorløsninger ga ikke tilfredsstillende resultater ved at både forklart varians og reliabilitetsverdiene ble lave. Men reliabilitetsverdiene av sumskåren, se tabellen under, vurderes i denne sammenhengen som svært tilfredsstillende. Det indikerer at disse utsagnene samlet gir et godt uttrykk for hvordan elevene opplever sitt forhold til sine kontaktlærerne.

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Relasjon mellom lærer og elev	.875	.889	15

Tabell 5.12: Reliabilitetsanalyse av elevvurdert relasjon mellom lærer og elev.

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

	T1	T2	Effekt
Relasjon mellom lærer og elev	3,03	3,08	0,09

Tabell 5.13: Gjennomsnittresultater elevvurdert relasjoner lærer og elev.

Samlet viser disse resultatene at flertallet av elevene har positive relasjoner til sine lærere. Det er imidlertid betydelige forskjeller både mellom hva den enkelte elev svarer og hva de svarer på de ulike utsagnene. Om

vi går ned på itemsnivå (spørsmålsnivå) vurderer elevene spørsmålene som er knyttet til lærerens arbeid for å skape et godt klassemiljø høyest, både å skape et godt samhold og ta hensyn til hverandre. Lærerens evne til å rose elevene dersom de arbeider hardt kommer også høyt opp. Mens lavest vurderes spørsmålene som omhandler lærerens evne til ikke å behandle noen elever bedre enn andre og at læreren er mer som en venn for elevene. Elevene vurderer også at læreren ikke alltid har like mye tid til å snakke med dem. Størst sprik på hva elevene svarer finner vi på spørsmålet der elevene skal vurdere om de kan snakke med læreren når de har problemer eller er lei seg.

LP-prosjektet så langt har ikke ført til noen store endringer i elevenes syn på lærernes relasjonelle kompetanse. Dette kan ha noe med at skårene allerede er forholdsvis høye på dette området, og da skal det mye til for å få markante endringer.

5.3.3 Elevenes trivsel og syn på skolen

I denne evalueringen kan området elevenes trivsel på skolen betegnes som det syn elevene har på egen skolegang. *Elevenes trivsel og syn på skolen* dekker både elevenes forhold og innstilling til skole, samt hvordan de trives i skolen. Området kartlegges gjennom vurdering av 8 spørsmål som dreier seg om elevenes syn på undervisningen i skolen, skolens betydning og den sosiale trivselen og forholdet til jevnaldrende. Dette er gjort med utgangspunkt i et skille mellom undervisningen og elevenes sosiale forhold til hverandre. Spørsmål om elevene blir mobbet inngår også i denne sumskåren på 8 spørsmål. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre gjengitt.

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Elevenes trivsel og syn på skolen	.643	.693	8

Tabell 5.14: Reliabilitetsverdier elevenes trivsel og syn på skolen, elevvurdert.

Sumskårens reliabilitetsverdi betraktes som relativt lav og lite tilfredsstillende. Men den gir relativt god substansiell mening, og den er i samsvar med de temaene som blir lagt til grunn ved utformingen av

måleinstrumentet. Med denne bakgrunnen betraktes allikevel reliabilitetsverdiene for begge kartleggingsundersøkelsene som tilfredsstillende for denne evalueringen.

De 8 spørsmålene som er knyttet til området elevenes trivsel og syn på skolen, vurderes ut i fra en firedeelt skala: 1=NEI (Helt uenig), 2=nei (litt uenig), 3=ja (litt enig), 4=JA (helt enig). I tabellen under vises gjennomsnittresultatene for LP-2 skolene ved begge kartleggingene.

	T1	T2	Effekt
Elevenes trivsel og syn på skolen	3, 24	3, 27	0,08

Tabell 5.15: Gjennomsnittresultater elevenes trivsel og syn på skolen.

Dette resultatet viser at elevene er opptatt av at skolen både er viktig for det sosiale og det faglige. De uttrykker at de liker seg godt både i frimiddagene og i klasse miljøet, og de er også opptatt av at skolen er viktig for å lære og at de ønsker å oppnå gode karakterer. Men mange elever opplever relativt kjedelige timer. Tabellen viser videre at det nesten ikke har vært noen endring på dette området mellom de to kartleggingsundersøkelsene. Samtidig er det viktig å understreke at skåren på T1 i utgangspunktet er høy, elevene gir uttrykk for at de trives bra på skolen og dermed skal det mye til for å få en markant endring på dette området.

5.3.4 Spesialundervisning

Spesialundervisning begrunnes ofte med at elevene er faglig svake og har behov for ekstra hjelp og støtte. Samtidig er det også dokumentert at spesialundervisning kan fungere som en avlastningsordning for lærere når det er mye problematferd i en klasse og læreren like mye som elevene har behov for hjelp (Skrtic 1991, Nordahl og Overland 1997, Nordahl, Kostøl og Mausethagen 2009).

Tabellen under viser utviklingen av andelen elever med enkeltvedtak som mottar spesialundervisning for LP-2 skolene i prosjektperioden. Som kontrollgruppe brukes nasjonal statistikk (GSI-data) over andel elever på landsbasis som mottok spesialundervisning i skoleårene 2007/08 og

2008/09. Det er noen forskjeller i datagrunnlaget fra LP2-skolene og den nasjonale statistikken ved at LP-2 skolene kun har opplysninger fra 5.–10. trinn, mens den nasjonale statistikken omfatter 1.–10. trinn. Andel elever som mottar spesialundervisning øker klart med alder slik at det vil være en mindre prosentandel i den nasjonale statistikken som mottar spesialundervisning enn ved LP-skolene (Nordahl og Sunnevåg 2008).

	LP2 2007/2008	LP2 2008/2009	GSI 2007/2008	GSI 2008/2009
Andel elever med spesialundervisning	7,8 %	8,3 %	6,3 %	7,0 %

Tabell 5.16: Andel elever med spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak.

Denne tabellen viser at LP-2 skolene har en høyere andel spesialundervisning enn landsgjennomsnittet. Men i prosjektperioden har andelen spesialundervisning vært mindre økende for LP-2 skolene (0,5 %) enn hva GSI tallene (0,7 %) viser nasjonalt. Det er liten grunn til å tro at økningen i den nasjonale statistikken kun har skjedd på klassetrinnene fra 1–4, som vi ikke har oversikt over i LP-2 materialet. Derfor kan man argumentere for at LP-arbeidet kan ha bidratt til at andelen spesialundervisning har avtatt noe sammenliknet med landsgjennomsnittet.

Kartleggingsundersøkelsen knyttet til LP-prosjektet har et område som avdekker læreres syn på spesialundervisning. Sumskåren spesialundervisning kan i følge faktoranalysen deles i de 3 faktorene: *Individfokus og differensiering, spesialundervisning gis av hensyn til medelever og lærer og spesialundervisning gis ut fra elevens vanske*. Den første faktoren handler om lærernes holdninger til spesialundervisning, mens de to andre faktorene dreier seg om lærernes begrunnelser for å gi spesialundervisning. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå gjengitt.

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre spesialundervisning	.652	.660	9
Individfokus og differensiering	.564	.608	4
Gis av hensyn til medelever og lærer	.634	.692	2
Gis ut fra elevens vanske	.640	.647	3

Tabell 5.17: Reliabilitetsverdier spesialundervisning, lærervurdert.

Reliabilitetsverdiene er ikke tilfredsstillende, men faktorene beholdes allikevel fordi de gir substansiell god mening, og dekker vesentlig forhold tilknyttet denne evalueringen.

Lærerne kunne her velge mellom følgende svaralternativer: **Ja alltid** – hvis du mener at skolen alltid står for dette. **Ofte** – hvis du mener skolen ofte eller nesten alltid står for dette. **Av og til** – hvis du mener skolen av og til står for dette. **Sjelden** – hvis du mener skolen sjelden står for dette. **Aldri** – hvis du mener skolen aldri står for dette.

En femdelt skala betyr at høyeste verdi vil være 5. Nedenfor vises gjennomsnittresultatene.

	T1	T2	Effekt
Sumskåre spesialundervisning	2,55	2,56	0,01
Individfokus og differensiering	2,53	2,53	---
Gis av hensyn til medelever og lærer	3,09	3,06	0,04
Gis ut fra elevens vanske	2,23	2,26	0,05

Tabell 5.18: Gjennomsnittresultater spesialundervisning, lærervurdert.

Innenfor området spesialundervisning har ikke prosjektperioden hatt noen særlig effekt ser det ut til. Derfor må vi heller prøve å tolke hva gjennomsnittstallene forteller oss. Den første faktoren som dreier seg om *individfokus og differensiering* har fått gjennomsnittskåre akkurat midt på skalaen. Det betyr at lærerne nivådifferensier noe, men ikke hele tiden. Videre veksles det på om spesialundervisningen spesifikt organiseres rundt elevene som har en konkret diagnose eller lære vanske. Dette indikerer at individfokus i spesialundervisningen står relativt sterkt blant lærerne, og at arbeidet med LP-modellen ikke har endret særlig på

praksis og tilnæringer til elever som har behov for spesialundervisning. Det individ og kategoriskorienterte perspektivet ser ut til å stå sterkere enn et mer relasjonelt perspektiv (Nordahl og Hausstatter 2009).

Når det gjelder lærernes begrunnelser for spesialundervisning ser det ut til at den enkelte elevs vansker står sterkere som argument enn at de elevene det gjelder får spesialundervisning med hensyn til medelever og lærere. Dette er ikke helt i samsvar med opplæringsloven som uttrykkes at det er elevens behov som skal avgjøre om det skal gis spesialundervisning. Lærernes svar uttrykker imidlertid at spesialundervisningen har en klar avlastningsfunksjon. En del spesialundervisning gis for å avlaste læreren og for å gi flertallet av elever bedre arbeidsbetingelser i klassen.

Utfordringen er her at dette ikke nødvendigvis gir de elevene som mottar spesialundervisning noe kvalitativt godt opplæringstilbud. Det har vært en svak positiv utvikling innen dette feltet i LP-skolene slik at det er mulig at analyseprinsippene i LP-modellen har motvirket denne utviklingen noe. Det vil si at det svakt har vært en utvikling i at lærerne i større grad klarer å løse utfordringene i klassen uten at noen elever trenger ekstra hjelp eller må tas ut av fellesskapet. Dette er i samsvar med intensjonene bak LP-modellen.

5.3.5 Skolens miljø

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

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Miljø i skolen	.847	.862	18
Faktor 1	Lærerens trivsel og kompetanse	.726	.753	5
Faktor 2	Samarbeid mellom lærerne	.794	.771	6
Faktor 3	Relasjon mellom lærer og elev	.708	.754	5
Faktor 4	Fysisk miljø	.753	.755	2

Tabell 5.20: Reliabilitetsverdier skolekultur.

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

Innenfor dette området har lærerne vurdert utsagnene ut i fra en firedelt skal: 1=passer ikke så bra, 2=passer nokså bra, 3=passer bra, 4=passer meget bra. Lærerne har vurdert hvert utsagn ut fra hvordan det passet i forhold til situasjonen på egen skole. Høye verdier vil indikere et positivt skolemiljø i form av å være støttende, utviklende, samarbeidsorientert, i tillegg til at lærerne er oppmerksomme på elevenes behov. Et lite positivt miljø, med lave verdier, vil motsatt uttrykke et mer privatiserende og lite enhetlig lærerkollegiet der enhver lærer er seg selv nok.

	T1	T2	Effekt
Sumskåre: Miljø i skolen	2,56	2,68	0,29
Lærerens trivsel og kompetanse	2,87	3,02	0,33
Samarbeid mellom lærerne	2,61	2,69	0,14
Relasjon mellom lærer og elev	2,39	2,60	0,40
Fysisk miljø	2,03	2,07	0,05

Tabell 5.21: Gjennomsnittresultater skolekultur.

Ved begge kartleggingsundersøkelsene kan skolekulturen sies å bære preg av at lærerne er relativt tilfredse med sin egen rolle og situasjon som lærer. De ser ut til å støtte og hjelpe hverandre, og opplever at de arbeider

i et entusiastisk pedagogisk miljø. Fra T1 til T2 har skolene hatt en positiv utvikling i skolens miljø med et effektmål på 0,29. Dette betraktes som en liten, men her positiv forskjell (Hattie 2009) fra T1.

Om vi går ned på faktornivå, vil vi se at endringen varierer mellom faktorene. Særlig endring finner vi innenfor de to faktorene som omhandler *lærerens trivsel og kompetanse* og *relasjoner mellom lærer og elev*. Den positive utviklingen innenfor lærertrivsel og kompetanse kommer til uttrykk ved at lærerne føler seg tryggere på seg selv som pedagoger, de har bedre tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet og de er noe mer entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid. Effektmålet på 0,33 standardavvik må sees på som en positiv endring av skolekulturen innen dette området.

Enda større effektmål finner vi i faktoren *relasjon mellom lærer og elev*. Endringen har en effekt på 0,40, og det kan betraktes som en moderat endring (Hattie 2009). Lærerne tar seg bedre tid til uformelle samtaler med elevene, de er i større grad opptatt av alle elever og ikke bare «sine egne» og de er bedre på å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Dette kan forstås som at lærergruppearbeidet har bidratt til et mer positivt syn på elevene, og bidratt til et sterkere fellesansvar for elevene. Det kan også se ut til at samtaler om utfordringer i skolen og analyser av de opprettholdende faktorene har gjort lærerne mer bevisst på hvordan de forholder seg til elevene.

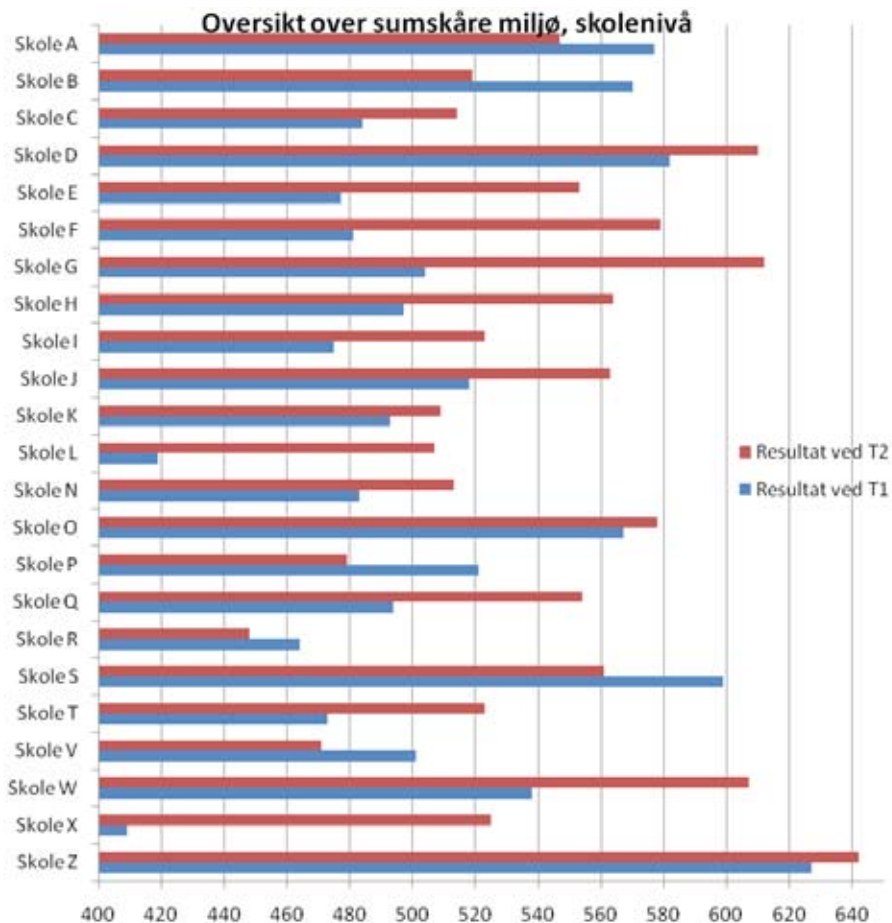
I LP-2 skolene har også samarbeidskulturen mellom lærerne blitt noe bedre ved at lærerne nå planlegger undervisningen noe mer sammen, de støtter og hjelper hverandre, de tar hensyn til andre læreres undervisning i egen undervisning og det er et noe mer gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne. Dette kan ses som et uttrykk for at arbeidet i lærergruppene har bidratt til et mer forpliktende samarbeid mellom lærerne. Dette er en av de viktige intensjonene ved LP-modellen.

Evalueringen av LP2 så langt har konkludert med at det er innenfor skolemiljøet LP2 skolene har hatt størst effekt med arbeidet. Arfwedson (1985) viser at skolekode forstått som normer og tradisjoner som eksisterer på en skole bidrar til store forskjeller mellom skoler. Derfor vil det

være interessant å gjøre et nærmere studie av hvordan resultatene fra skolenes miljø eller skolekulturen vil slå ut på den enkelte skole. Men før vi presenterer den analysen, må vi se nærmere på presentasjonsmåten som vil bli brukt i fremstillingen. Den samme vil også brukes senere ved implementeringsresultatene.

5.3.6 Skolemiljø på skolenivå

Som tidligere nevnt vil det være interessant å analysere faktorområdet skolemiljø nærmere, siden det er innenfor dette området vi finner den største utviklingen i LP2. Figuren under illustrerer resultatet på den enkelte skole i LP2 prosjektet innenfor skolemiljø. Skolene er anonymisert ved bokstaver. De blå stolpene viser skolens resultat ved den første kartleggingsundersøkelsen (T1), mens de røde stolpene viser skolens resultat ved den andre kartleggingsundersøkelsen (T2). Skole M, U og Y vises ikke siden de ikke har respondert ved begge kartleggingene. Ved de skolene som blir fremstilt i tabellen varierer svarantallet fra 3 til 25 lærere, noe som betyr at man må ta svarene på skolenivå med en viss forsiktighet.



Figur 5.1: Oversikt over sumskåren skolemiljø for den enkelte LP2 skole.

I 500 poengskalaen er gjennomsnittet alltid 500. Ved T1 var det 11 av 24 skoler som skåret over gjennomsnittet på 500 poeng, mens i den andre T2 kartleggingsundersøkelsen skåret hele 20 av 24 skoler over gjennomsnittet. Det viser at det har vært en markant utvikling på området skolemiljø hos LP-2 skolene vurdert av lærerne selv.

Skole X er den skolen som har hatt størst utvikling på disse to årene. De gikk fra 409 ved T1 til 525 ved T2. Det er en forskjell på 116poeng (effekt mål på 1,16 standardavvik), noe som tilsvarer over ett standardavvik. Denne skolen har en pålitelig svarprosent også. Det samme gjelder skole L, som har gått fra 419 ved T1 til 507 ved T2 på 88 poeng, denne endringen ligger rett under ett standardavvik. Begge disse viser en meget stor endring og utvikling på dette området (Hattie 2009). Men vi ser også at det er noen skoler som har hatt en negativ utvikling. 6 skoler (A, B, P, R, S og V) har hatt en reell negativ utvikling, men av disse 6 skolene skårer likevel 3 av dem (A, B, S) over 500 poeng. Skolene R og V har hatt en svak negativ utvikling på T2 og skårer under snittet på begge målingene.

5.3.7 Sammenlikning LP-1 og LP-2 kontekstuelle variabler

I tabellene nedenfor er resultatene fra de kontekstuelle variablene i LP-2 sammenliknet med resultatene i LP-1 som begynte året før. Hensikten er å se på likheter og forskjeller i utvikling mellom de to prosjektene.

Kontekstuelle variabler	LP1			LP2		
	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt-mål	Gj.sn T1	Gj.sn T2	Effekt-mål
Elevvurderinger						
Undervisning						
<i>Variasjon i arbeidsmåter</i>	3,24	3,29	0,09	3,17	3,24	0,11
<i>Struktur i undervisningen</i>	3,71	3,76	0,10	3,59	3,68	0,14
<i>Ros og oppmuntring</i>	4,08	4,09	0,01	3,96	4,00	0,05
Elevenes trivsel og syn på skolen	3,31	3,33	0,06	3, 24	3, 27	0,08
Relasjon mellom lærer og elev	3,14	3,14	---	3,03	3,08	0,09
Lærervurderinger						
Undervisning						
<i>Variasjon i arbeidsmåter</i>	3,46	3,40	0,11	3, 35	3,41	0,17
<i>Ro og orden i undervisningen</i>	3,70	3,88	0,40	3, 67	3,75	0,16
Miljø i skolen						
<i>Lærerens trivsel og kompetanse</i>	3,01	3,04	0,06	2, 87	3,02	0,33
<i>Samarbeid mellom lærerne</i>	2,71	2,79	0,16	2,61	2,69	0,14
<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>	2,49	2,65	0,32	2,39	2,60	0,40
<i>Fysisk miljø</i>	2,19	2,19	---	2,03	2,07	0,05
<i>Sumskåre: Miljø i skolen</i>	2,73	2,83	0,21	2,56	2,68	0,29

Tabell 5.22: Sammenlikning av gjennomsnittresultater på kontekstuelle faktorer; LP1 og LP2.

Om man ser på effektmålene, så er det ikke så store forskjeller mellom de to prosjektene jevnt over. Innenfor elevvurderingene har utviklingen så og så hvert lik, med en svak positiv tendens. Når det gjelder lærervurderingene er det også samsvar mellom LP1 og LP2 innen flere områder. Men her finnes det også noen forskjeller.

I LP1 var det en stor endring innen den lærervurderte faktoren *ro og orden i undervisningen*, med et effektmål på 0,40. Det samme området ble vurdert med et effektmål på 0,16 av lærerne i LP2. Gjennomsnittet for begge var ganske likt ved den første undersøkelsen, men lærerne i LP1 vurderer at det har blitt en del mer ro og orden i undervisningen gjennom LP-perioden, enn det lærerne i LP2 gjør. Disse lærervurderingene styrkes noe gjennom elevresultatene på struktur i undervisningen, der LP1 elevene har et høyere gjennomsnittresultater enn LP2 elevene ved begge. Videre vurderte LP1 elevene at de opplevde mindre lærings- og undervisningshemmende (tabell 5.7), innenfor de individuelle variablene, enn det LP2 elevene har opplevd i løpet av prosjektperioden. Det betyr at det er samsvar mellom elevene og lærernes vurdering og opplevelse knyttet til bråk og uro i undervisningen.

Når det gjelder lærernes opplevelse av trivsel og egen kompetanse, ser det ut til at LP2-lærerne har økt trivselen en del mer enn LP1-lærerne. De føler seg også tryggere som pedagoger i løpet av prosjektet. Nå hadde LP1-lærerne i utgangspunktet et høyere resultat innenfor dette området enn LP2-lærerne ved T1, mens de ved T2 har et omtrent likt gjennomsnittstall.

Om vi utelukkende ser på gjennomsnittresultatene uten å se på effektmålene, synliggjør tabellen at LP1-skolene har et gjennomgående høyere gjennomsnitt på alle T1-målingene og alle T2-målingene så nær som ett. Det vil si at LP-skolene representerer utviklingen som skjer på landsbasis. Både PISA-undersøkelsen og Elevundersøkelsen formidler at pilen peker nedover innenfor disse områdene.

5.4 Oppsummering de kvantitative resultater

Om man ser på alle faktorene under ett uavhengig om de er innenfor individuelle eller kontekstuelle variabler, så kan man oppsummere med at de største endringene har vært innenfor de lærervurderte områdene som skolemiljø, struktur på undervisningen og vurdering av elevenes sosiale kompetanse. Det har vært en liten utvikling i de elevvurderte områdene, som atferd, trivsel, skolefaglige prestasjoner og elevenes relasjon til sine lærere. En moderat positiv endring dokumenteres gjennom at elevene opplever en mer strukturert undervisning og at de utøver mindre bråk og uro i klassen. Selv om det på de andre elevvurderte områdene er liten endring, er det gjennomgående en positiv tendens. I den forbindelse er det viktig å påpeke at det har vært en viss negativ utvikling på de generelle resultatene i Elevundersøkelsen fra 2007–2009, og det vil kunne styrke den positive utviklingen som er dokumentert i LP2-skolene.

Målet med LP-modellen er å få lærerne til å reflektere over egen praksis gjennom arbeid i lærergrupper der man analyserer pedagogiske utfordringer etter bestemte prinsipper. Man skal belyse opprettholdene faktorer ut fra tre perspektiver, kontekst, individ og aktør. Det er lærerne som er primærmålgruppen for LP-modellen, og det er kanskje ikke så rart at det er innenfor de lærervurderte områdene vi finner den største effekten i prosjektperioden. Lærerne ser ut til å vurdere elevenes sosiale kompetanse noe høyere ved T2 enn ved T1. Særlig endring er dokumentert innenfor faktoren *empati og rettferdighet*, men også innenfor *selvkontroll* og *selvheldelse* er det moderate endringer. Dette kan ha å gjøre med at lærerne har fått større bevissthet om elevenes følelsesmønstre. At lærerne rett og slett har blitt mer opptatt av elevene. Eller det kan være en positiv konsekvens av at man har arbeidet med et mer åpent klassemiljø, der man har lov til å uttrykke følelser.

Disse forklaringene har sammenheng med et annet område som har hatt den største utviklingen gjennom prosjektet, nemlig lærer–elev relasjoner. Lærernes vurdering av sine relasjoner til elevene viser en utvikling mellom første og andre kartlegging på hele 0,40 standardavvik noe som kan beskrives som en moderat endring (Hattie 2009). Om vi sammenlikner

dette resultatet med hvordan elevene vurderte relasjonen, kan vi ikke finne samme endring. Her lå den bare på 0,09 standardavvik. Hvorfor det er sprik mellom lærernes og elevenes vurderinger av om det har vært noen endring i relasjonen mellom dem, kan det være mange forklaringer på. Relasjoner til elevene er ett av de store refleksjonsområdene i LP-modellen. Og det kan ha ført til at lærerne derfor er mer opptatt av elevene, snakker mer om dem sammen med kollegaer, men ikke nødvendigvis slik at elevene har lagt merke til det.

Faktoren *relasjon mellom lærer og elev* er innenfor faktorområdet miljø i skolen. Og her er det flere faktorer som har gitt utvikling. Lærerne ser ut til å oppleve en økt trivsel på arbeidsplassen i løpet av prosjektperioden og de føler seg tryggere på seg selv som pedagoger. Endringen er på 0,33 standardavvik er en positiv endring. Som sumskåre er det nettopp skolens miljø som har hatt størst utvikling i LP2-prosjektet. Sammenlikningen med LP1 ga ikke samme resultat, der var det sumskåren av elevenes atferd som hadde utviklet seg mest. Men også miljøet i skolen ga gode resultater i LP1.

I presentasjonen av skolekulturen i LP2 evalueringen ble det valget på å gjøre en nærmere analyse av skolekulturen på skolenivå. Resultatene her viser at det er store forskjeller mellom skolene når det gjelder dette området. De fleste har hatt en positiv utvikling, og kommet seg over gjennomsnittet for første kartlegging. Hos noen skoler har denne utviklingen vært enormt stor med over ett standardavvik, hos andre har den vært mindre, mens noen få skoler har også opplevd en negativ utvikling.

Dokumentert effekt er det også når det gjelder lærernes opplevelse av forbedret struktur på egen undervisning. De har bedre tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet og de er noe mer entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid.

6. RESULTATER FRA ARBEIDET MED IMPLEMENTERING

I dette kapitlet presenteres resultatene fra kartleggingen av arbeidet med implementeringen av LP-modellen 2007–2009 foretatt høsten 2009. Framstillingen av resultatene tar utgangspunkt i de operasjonaliserte faktorene og er i samsvar med dem. Resultatene framstilles i egne tabeller hvor det gjøres rede for reliabilitetsverdier, gjennomsnittsverdier og standardavvik. Det gis en løpende vurdering av resultatene i teksten.

6.1 Evaluering av implementering på skolenivå

Spørreskjemaet er besvart av både skoleleder, lærere og assistenter. I denne framstillingen skilles det ikke mellom de ulike informantgruppens forståelse av ledelsens arbeid med implementering av LP-modellen. Vi har på bakgrunn av utvalgsstørrelsen valgt å vise resultatene på skolenivå og ikke gruppenivå. Det betyr at resultatene gir et bilde av hva alle de ansatte inkludert ledelsen på skolen mener om ledelsens arbeid med implementering.

6.1.1 Ledelsens arbeid med implementering

Faktoranalysen av de 20 spørsmålene tilknyttet ledelsens arbeid med implementering av LP-modellen ga 3 faktorer og 2 av spørsmålene ble forkastet. De to spørsmålene ble forkastet fordi de ikke korrelerte med noen av de andre spørsmålene i dette datamaterialet og var spørsmål om «skoleledelsen hadde tatt beslutningen om å implementere LP-modellen i

samarbeid med skoleeier» og «om det på skolens hjemmeside var synliggjort at dette er en LP-skole». Det betyr at i dette materialet er det ingen sammenheng mellom kvaliteten på implementeringen og de to spørsmålene. De er derfor ikke tatt med i den videre presentasjonen. Det betyr at ledelsens arbeid med implementering av LP-modellen består av 18 spørsmål fordelt på 3 faktorer.

Faktorløsningen har både metodologisk og substansielt støtte, og gir hensiktsmessige underbegreper relatert til ledelsens arbeid. Den første faktoren handler om *organisatoriske og administrative forutsetninger* og består av 13 spørsmål. Denne faktoren har ut fra både en metodologisk og substansiell vurdering fått en trefaktorløsning fordelt på utsagn knyttet til administrering, kompetanseheving, evaluering og forankring. Den andre faktoren handler om ledelsens evne til å *støtte og vise tillit* til lærerne i arbeidet med implementering av LP-modellen og består av 3 spørsmål. Den tredje faktoren inneholder 2 spørsmål om ledelsens *lojalitet og integritet* i arbeidet med implementering og hvilken grad det er foretatt *lokale tilpasninger*.

Faktor 1: Organisatoriske og administrative forutsetninger

Det er her ut fra faktoranalysene valgt en trefaktorløsning. Den første faktoren er knyttet til hvordan skolens ledelse har *administrert* arbeidet med implementering av LP-modellen. Dernest er det spørsmål knyttet til utvikling av nødvendig *kompetanse* og tilslutt skoleledelsens evne til å *evaluere* og *forankre* arbeidet i skolens virksomhet. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå gjengitt:

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre:	Organisatoriske og administrative forutsetninger	.932	13
Faktor 1	Administrering	.844	6
Faktor 2	Kompetanseutvikling	.755	4
Faktor 3	Evaluering og forankring	.726	3

Tabell 6.3: Reliabilitetsverdier organisatoriske og administrative forutsetninger.

Sumskåre betraktes i hovedsak som en meget god Chronbach alpha verdi. På faktornivå er i hovedsak alle reliabilitetsverdier å betrakte som tilfredsstillende. Faktor 2 og 3 er noe lave, men beholdes ut fra en substansiell vurdering av at de gir god mening og dekker vesentlige forhold tilknyttet denne evalueringen.

Svarkategoriene for å vurdere utsagnene er en firedelte skala; 1 = helt uenig, 2 = uenig, 3 = enig, 4 = helt enig. Skolens ansatte vurderte hvert enkelt utsagn ut fra hvordan dette utsagnet passet i forhold til egen opplevelse av ledelsens implementeringsarbeid. Et godt og tilfredsstillende arbeid med implementering av LP-modellen vil ut fra disse verdiene karakteriseres av en god administrering, fokus på kompetanseheving og evaluering og at LP-modellen i dag er forankret i skolen som organisasjon. Her vil det være en skåre i nærheten av verdi 4 = helt enig. En svak implementering vil derimot karakteriseres ved en skole som ikke har hatt en ledelse som har hatt et tilfredsstillende implementeringsarbeid i forhold til administrering, kompetanseheving og evaluering, og LP-modellen kan i dag ikke sies å være godt forankret i skolens organisasjon. Her vil en skåre være i nærheten av verdi 1 = helt uenig. Nedenfor er gjennomsnittresultater og standardavviket på sumskåren og de enkelte faktorene satt opp:

	Gj.sn	St.avvik
Sumskåre: Organisatoriske og administrative forutsetninger	2,92	0,51
1. Administrering	2,96	0,57
2. Kompetanseutvikling	2,86	0,62
3. Evaluering og forankring	2,76	0,57

Tabell 6.4: Gjennomsnittresultater organisatoriske og administrative forutsetninger.

Samlet (sumskåren) viser resultatet at personalet på skolene inkludert ledelsen vurderer skoleledelsen arbeid med å *organisere og administrere* arbeidet med implementering av LP-modellen som delvis godt. Skåren på 2,92 ligger over gjennomsnittet, men samtidig viser dette også at skoleledelsen ved disse LP-2 skolene har noen utfordringer knyttet til å organisere og administrere arbeidet. Standardavviket på 0,51 antyder en

viss spredning i materialet og det vil si at enkelte skoler skårer lavt og opplever dermed ikke et godt organisatorisk og administrativt arbeid, mens andre skoler skårer høyt og opplever et tilfredsstillende arbeid.

Ledelsen får høyest skåre på *administrering* med et gjennomsnitt på 2,96 som viser til at det oppleves relativt bra, arbeidet blir prioritert i form av tid og ressurser, ledelsen evner å legge til rette arbeidet gjennom de ulike fasene, de holder fokus og etterspør resultater. Men standardavviket viser det at det er en viss spredning i materialet ved en skåre på 0,57.

Kompetanseutvikling er en avgjørende faktor for å nå målene i alle endringsarbeid. Ansatte som føler seg profesjonelt trygge og som vet hva som forventes av dem, lykkes i høyere grad med å innføre endringer (Gundem 1990). Skogen (2004) hevder at kunnskap ikke kan læres en gang, den må vedlikeholdes og utvikles over tid. Her vises det til ledelsens evne til selv å delta i opplæring i bruk av LP-modellen, til å ha en klar strategi med opplæring av de ansatte og eventuelt nyansatte gjennom hele prosjektperioden og således prioritere å få utviklet nødvendig kompetanse i personalet. Skoleledelsen skårer her 2,86, litt svakere enn på administrering, men over gjennomsnittet. Dette viser at det også her er utfordringer i forhold til kompetanseutvikling hos alle ansatte noe også standardavviket på 0,62 indikerer. Det kan bety at det er skoleledelser som mestrer dette bedre enn andre.

I forhold til å *evaluere og forankre* LP-modellen i skolens virksomhet viser skåren her et noe svakt resultat på 2,76, mens spredningen her er noe mindre 0,57. Vi vet fra tidligere evalueringer (Vaaland et al 2005, Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009) at dette området innenfor implementeringsarbeid er vanskelig. Det kan henge sammen med at kunnskap om implementering og anvendelse av denne kunnskapen i skoler har vært mangelfull. Likevel viser resultatet at det er skoleledelser som har evaluert arbeidet kontinuerlig og kan si at LP-modellen i dag er forankret i skolens virksomhet.

Standardavviket er på alle faktorene ganske høy. Det betyr at det er en relativt stor spredning i resultatene på disse LP-2 skolene. En slik spredning vil også dra ned gjennomsnittet totalt sett, men det forteller samtidig at det er skoler i dette materialet som har en ledelse som mestrer dette arbeidet meget godt og andre ikke fullt så godt.

Faktor 2:Tillit og støtte

Endringsarbeid er en krevende prosess både når det gjelder tid og krefter for alle aktører og vil kunne oppleves veldig utfordrende for de fleste. Både ledelse og ansatte vil kunne oppleve økt arbeidspress uten at de straks ser gevinsten av det. Derfor er det viktig at ledelsen støtter de ansatte, talesetter resultater av arbeidet underveis samtidig som de også har forventninger til og etterspør aktivitet (Ertesvåg og Roland 2007). Det tar tid å endre handlingsmønstre og samarbeidsstrukturer i skolen og det krever derfor en tydelig og støttende ledelse.

Denne sumskåren inneholder spørsmål knyttet til skoleledelsen evne og vilje til å vise tillit og støtte til personalet, om de holder seg orientert om det pågående arbeidet og følger dette opp gjennom evaluering av det sammen med de ansatte. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre gjengitt.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Tillit og støtte	.703	3

Tabell 6.5: Reliabilitetsverdier tillit og støtte.

Reliabilitetsverdien er noe lav, men tatt i betraktning av at den bare består av tre spørsmål samt ut fra en substansiell vurdering av at den gir god mening og dekker vesentlige forhold tilknyttet denne evalueringen, beholdes den.

Svarkategoriene for å vurdere utsagnene er en firedelte skala; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig. I tabellen under er gjennomsnittresultatet og standardavviket gjengitt.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Tillit og støtte	3,21	0,50

Tabell 6.6: Gjennomsnittresultater tillit og støtte.

Resultatet her viser en relativt god skåre på 3,21 og en noe mindre spredning enn faktorene ovenfor. Dette betyr at de ansatte på skolene opplever at skoleledelsen på LP-2 skoler viser dem tillit og støtte, de opplever også at de holder seg orientert om det pågående arbeidet og følger opp arbeidet gjennom evalueringer sammen med de ansatte.

Faktor 3: Integritet, lojalitet og lokal tilpasning

Å forholde seg lojalt til et valgt program eller modell uten å foreta store tilpasninger til lokale forhold på denne enkelte skole kan vise seg å være en utfordring. Det er grunn til å tro at skoler i varierende grad faktisk gjennomfører det valgte program, modell etter dens intensjoner (Midthassel & Ertesvåg 2007). Det er derfor viktig at skoleledere og ansatte er seg bevisst hva de tilpasser, når i prosjektperioden og hvorfor. Faren for at en skole tilpasser seg tilbake der de var før arbeidet startet vil kunne være stor.

Det fokuseres her på i hvilken grad skoleledelsen har fulgt opp ulike tiltak som er i verksatt ut fra arbeidet med modellen og i hvilken grad skoleledelsen er lojal overfor modellens prinsipper. Tilslutt fokuseres det også på i hvilken grad det er foretatt tilpasning av selve modellen til lokale forhold. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre gjengitt.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Lojalitet, integritet og lokal tilpasning	.646	2

Tabell 6.7: Reliabilitetsverdier lojalitet, integritet og lokal tilpasning.

Reliabilitetsverdien er lav, men tatt i betraktning av at den bare består av to spørsmål samt ut fra en substansiell vurdering av at den gir god mening og dekker vesentlige forhold tilknyttet denne evalueringen, beholdes den.

Svarkategoriene på denne faktoren er; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Lojalitet, integritet og lokal tilpasning	2,92	0,59

Tabell 6.8: Gjennomsnittresultater lojalitet, integritet og lokal tilpasning.

Resultatet viser at skoleledelsens arbeid i forhold til lojalitet og grad av lokal tilpasning har en skåre på 2,92 noe som indikerer at det nok har forekommet tilpasninger av modellen og at lojaliteten til å følge den etter dens intensjoner ikke alltid har vært like sterk noe størrelsen på standardavviket indikerer. Men resultatet ligger over gjennomsnittet. På dette området kan vi sammenligne med resultatet fra LP-1 skolene som hadde en skåre på 2,74 og et standardavvik på 0,78 så viser dette en forskjell på 0,40 uttrykt i standardavvik, eller en forskjell mellom disse to målingene på 40 poeng. Dette kan anses som en markant positiv utvikling og et interessant funn. Det betyr at LP-2 skoler i større grad er lojale og foretar mindre tilpasninger av LP-modellen, noe som kan være et uttrykk for en større bevissthet om at dette området er avgjørende for de resultater skolene oppnår.

Oppsummering ledelsens arbeid med implementering

Forskningen poengter sterkt at skoleledelsen må både kunne lede og administrere dersom en skal kunne lykkes med et implementeringsarbeid (Fullan 1992, Larsen 2005, Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). En svak ledelse har vist seg å være en faktor for mangelfulle resultater derfor kreves det et sterkt fokus på ledelse kombinert med klare administrative strategier og et vedvarende systematisk fokus over tid (Larsen 2005).

Her er alle spørsmålene knyttet til skolens ledelse av arbeidet med implementering slått sammen til en sumskår. Det er 18 spørsmål som til sammen består av de ulike faktorene ovenfor, organisatoriske og administrative forutsetninger, tillit og støtte, lojalitet og lokal tilpasning, og forankring av modellen. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre gjengitt.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Ledelsens arbeid med implementering	.895	18

Tabell 6.9: Reliabilitetsverdier.

Denne reliabilitetsverdien anses som tilfredsstillende. Men sumskåren inneholder mange spørsmål, noe som gjør det letter å oppnå høye alphaverdier.

I tabellen under presenteres en samlet vurdering av skoleledelsens arbeid med å implementere LP-modellen slik både ledelsen selv og de ansatte vurderer det. Svarkategoriene for å vurdere de 18 utsagnene er; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Ledelsens arbeid med implementering	2,86	0,54

Tabell 6.10: Gjennomsnittsresultater ledelsens arbeid med implementering.

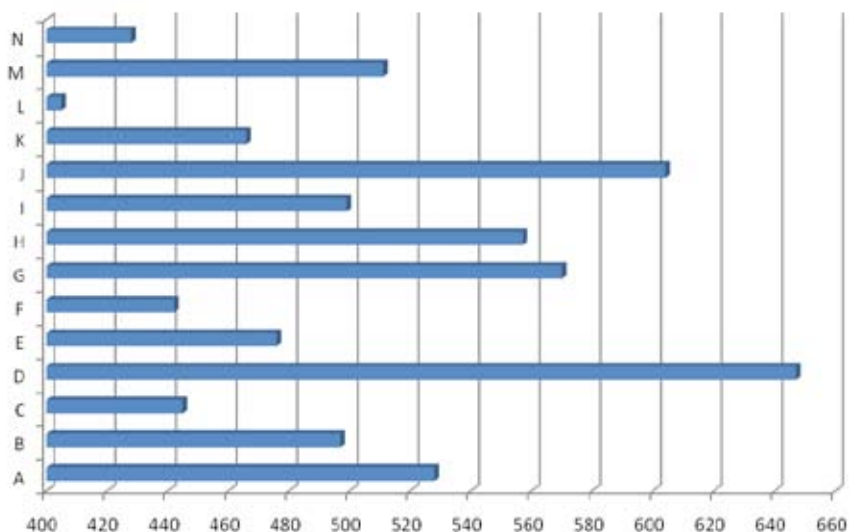
Resultatet viser at skoleledelsen i LP-2 skoler i gjennomsnitt har en sumskåre på 2,86. Den høyeste skåren er 4,00 så dette resultatet ligger over gjennomsnittet, men noe lavt i forhold til å skulle ha ledet og administrert arbeidet etter LP-modellens intensjoner. Standardavviket er på 0,54 som viser at det er noe spredning i materialet. Det betyr at det er skoleledelser som har arbeidet godt med implementering og fått et tilfredsstillende resultat, men andre ikke har mestret dette arbeidet godt nok.

I tabellen og den grafiske framstillingen under presenteres resultatet fra alle LP-2 skolenes vurdering av skoleledelsens arbeid skolevis. To skoler M og O er ikke med i dette tallmaterialet fordi utvalget ved skolene var for lite. Alle de 14 skolene er her anonymisert og fått betegnelsene A, B, C...P. Resultatet framstilles her i en 500 poengskala (se forklaring s. 49) som betyr at gjennomsnittet for LP-2 skoleledelsens arbeid med implementering av LP-modellen er 500 poeng. Her vises resultatet fra de enkelte skoler.

Skoleledelse	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Poeng	528	497	445	647	476	442	570	557	499	604	466	405	511	428

Tabell 6.11: Skoleledelse i 500 poeng skala.

Tabellen viser at det er store forskjeller i hvordan ledelse og de ansatte ved LP-2 skolene vurderer sin egen ledelses arbeid med implementeringen av modellen. Det er hele 242 poeng mellom skole D og skole L, eller over 2,00 standardavviks forskjell mellom hvordan de ansatte med skoleleder vurderer ledelsens arbeid med implementering. Denne forskjellen er så stor at man med høy grad av sannsynlighet kan si at skole D har hatt en ledelse som har mestret implementeringen av LP-modellen på en tilfredsstillende måte, men skole L sannsynligvis ikke har fått til dette godt nok.



Figur 6.1: Skolenes egen vurdering av ledelsens arbeid med implementering.

8 skoler B, C, E, F, I, K, L og P skårer i dette materialet under 500 poeng og kan i ulik grad sies å ha hatt en ledelse som på en ikke tilfredsstillende måte har arbeidet med implementering av LP-modellen. De fleste av disse skårer likevel jevnt rundt 450–480 poeng.

6 skoler A, D, G, H, J og N skårer over gjennomsnittet på 500 poeng noe som indikerer i ulik grad et godt arbeid. Disse skolene sprer seg i større grad enn skoler som skårer under gjennomsnittet.

Et annet interessant funn her er at det er forskjeller mellom skoler som kommer fra samme kommune. Skole A og B viser en forskjell på 31 poeng og er det vi sier en liten forskjell. Skole C og D derimot har en forskjell på hele 202 poeng noe som indikerer en stor forskjell i ledelsens arbeid med implementering på to skoler fra samme kommune. Skole I og J har en forskjell på 55 poeng, noe som også er en stor forskjell selv om de begge skårer over gjennomsnittet av de andre LP-2 skolene.

6.1.2 Personalets arbeid med implementering av LP-modellen

Alle spørsmålene er også her besvart av både skoleleder, lærere og assistenter. I denne framstillingen skilles det ikke mellom de ulike informantgruppens forståelse av personalets arbeid. Til det er informantgrunnlaget for lite, men det gir et bilde av hva alle de ansatte på skolen inkludert ledelsen mener om personalets arbeid i forbindelse med implementering av LP-modellen.

Faktoranalysen av de 15 spørsmålene tilknyttet personalets arbeid med implementering av LP-modellen ga 4 faktorer og 3 av spørsmålene ble forkastet. Disse spørsmålene omhandler kommunikasjonen i lærergruppen, innsendt veiledningsdokument og håndtering av utfordringer. Det betyr at personalets arbeid med implementering av LP-modellen består av 12 spørsmål fordelt på 4 faktorer.

Faktorløsningen har både metodologisk og substansielt støtte, og gir hensiktsmessige underbegreper relatert til personalets arbeid. Den første faktoren handler om *opplæring* og består av 2 spørsmål. Den andre faktoren handler om samarbeidskulturen og består av 3 spørsmål. Den tredje faktoren inneholder 5 spørsmål om personalets *lojalitet og integritet* i arbeidet med implementering. Den fjerde faktoren har spørsmål rundt *veiledning* og består av 2 spørsmål.

Faktor 1: Opplæring

Elias et al. (2003) hevder at opplæring i det teoretiske og empiriske grunnlaget for valgte program, modell eller tiltak er avgjørende for at aktørene skal kunne omforme dette i praksis. Dette for å sikre felles forståelsen for prinsippene gjennom opplæring, diskusjoner, veiledet trening og praktiske øvelser (Lamer og Hauge 2005). Mangelfull opplæring vil kunne resultere i demotiverte og frustrerte aktører, hvor fokuset rettes innover og helhetstanken kan bli fraværende (Tiller 1990). Det er her fokusert på i hvilken grad personalet har gjennomført opplæringen i bruk av LP-modellen og om de opplever at den har vært tilfredsstillende. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre gjengitt.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre:	Opplæring	.699	2

Tabell 6.12: Reliabilitetsverdier opplæring.

Reliabilitetsverdien er noe lav, men den består også bare av to spørsmål. Substansielt gir faktoren god mening og er derfor tatt i betraktning.

Svarkategoriene på denne faktoren er; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Opplæring	3,33	0,49

Tabell 6.13: Gjennomsnittresultater opplæring.

Resultatet er viser klart at personalet ved LP-2 skolene i stor grad har både gjennomført og opplevd opplæringen i bruk av LP-modellen som tilfredsstillende. En skåre på 3,33 er langt over gjennomsnittet. Standardavviket indikerer likevel noe spredning i materialet. Av alle faktorer i materialet knyttet både til ledelsen og personalets arbeid med implementeringen av modellen er det denne faktoren det skåres høyest på. Dersom vi sammenligner resultatet her med ledelsens prioritering av og tilrettelegging for kompetanseheving hos sine ansatte som hadde en skåre på 2,74, ser vi likevel at personalet er godt fornøyd med selve opplæringen. Dette er et godt resultat når forskningen viser at denne faktoren er avgjørende viktig for å kunne lykkes med en god implementering.

Faktor 2: Samarbeid

Henry A. Giroux (1997) hevder at en forutsetning for å utvikle gode læringsmiljø er utvikling av en fellesskapsfølelse og et godt lærersamarbeid. Samarbeid styrker skolens evne til å fatte beslutninger, den fremmer profesjonskunnskap i kollegiet gjennom at lærere samhandler. Dette bidrar til at evnen til refleksjon øker og således bidrar dette til kontinuerlig utvikling (Hargreaves 2000). Det fokuseres her på hvordan personalet opplever samarbeidet i personalgruppen, med ledelsen og om de opplever at det har utviklet seg en samarbeidskultur ved skolen knyttet til implementering av LP-modellen. Nedenfor er reliabilitetsverdiene gjengitt.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Samarbeid	.743	3

Tabell 6.14: Reliabilitetsverdier.

Reliabilitetsverdien er på denne faktoren delvis tilfredsstillende spesielt når det tas i betraktning at den består av tre spørsmål. Substansielt gir faktoren god mening.

Svarkategoriene på denne faktoren er; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Samarbeid	2,14	0,35

Tabell 6.15: Gjennomsnittresultater samarbeid.

Resultatet her er meget svakt. Denne faktoren er den i materialet knyttet til implementering som har lavest skåre. Standardavviket er også lavt og indikerer at det er liten spredning i materialet. En stor andel av personalet i LP-2 skolene opplever ikke at det er utviklet seg et godt samarbeid mellom de ansatte, i forhold til ledelsen eller at det er utviklet en god samarbeidskultur ved skolen. Dersom vi sammenligner med resultatet fra den kvantitative kartleggingen viser resultatene der det motsatte. Samarbeidskultur er den faktoren vi ser størst utvikling på mellom den første T1 og den andre T2 målingen.

Dette kan tolkes dit hen at samarbeidet rundt selve implementeringsarbeidet ikke oppleves tilfredsstillende, men at samarbeidet knyttet til skolehverdagen og de utfordringer som oppleves der har vist en markant utvikling. Spørsmålene er heller ikke likelydende i de to evalueringene og informantgrunnet er også ulikt, noe som i aller høyeste grad må tas i betraktning.

Faktor 3: Lojalitet til LP-modellen

Lojalitet til å gjennomføre et valgt program, modeller eller tiltak etter dens intensjoner er en forutsetning for om en vil lykkes med arbeidet. Likevel viser forskning at dette i ulik grad blir gjort noe som også gir ulikt resultat med arbeidet (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Ofte blir det foretatt lokale tilpasninger og erfaringer viser at tilpassning som skjer som en bevisst prosess og med utgangspunkt i organisatoriske utfordringer vil kunne gi et tilfredsstillende resultat.

I motsatt fall vil en skole fort kunne komme til å tilpasse arbeidet i retning av den gamle og etablerte praksis som var før arbeidet med implementering startet. Det fokuseres her på forståelse av LP-modellen, bruken av den og framdriften i lærergruppene hvor prinsippene i modellen realiseres. Nedenfor er reliabilitetsverdien på denne faktoren gjengitt.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Lojalitet til LP-modellen	.824	5

Tabell 6.16: Reliabilitetsverdier lojalitet til LP-modellen.

Reliabilitetsverdien er her tilfredsstillende.

Svarkategoriene på denne faktoren er; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Lojalitet til LP-modellen	3,01	0,48

Tabell 6.17: Gjennomsnittresultater lojalitet til LP-modellen.

Personalet gir her uttrykk for at de i stor grad er lojale i forhold til prinsippene som ligger i LP-modellen. Resultatet viser en skåre på 3,01 og ligger godt over gjennomsnittet, også her er det noe spredning i data-materialet. Det betyr at mange opplever at de har fått en forståelse for hvordan modellen fungerer og aktivt bruker den i hverdagen. De har i stor grad gjennomført de pedagogiske tiltakene de har analysert seg fram til og opplever en god framdrift med arbeidet. Det er som sagt spredning i materialet og det betyr at ikke alle opplever like sterk lojalitet til modellen som beskrevet ovenfor, og vi kan derfor anta at grad av vellykket implementering sett fra personalets side varierer.

Faktor 4: Veiledning

Å ta bruk eksterne veiledere eller ressurspersoner har vist seg å være hensiktsmessig i den grad dette innebærer en systematisk oppfølging og veiledning over tid (Nordahl et al. 2006). En ekstern veileder vil kunne bidra med spørsmål, nye perspektiver og tilnærminger som ikke alltid er lett å se i det daglige arbeidet. Spørsmålene her fokuserer på i hvilken grad personalet har hatt veiledning fra PP-veiledere og om denne veiledningen har fungert tilfredsstillende. Et av spørsmålene som ble forkastet fordi faktoranalysen viste at det ikke korrelerte med de andre spørsmålene i denne faktoren var spørsmålet om bruk av veiledningsdokument som grunnlag for veiledningen. At det ble forkastet kan tolkes dit hen at det i dette datamaterialet ikke viste at det var avgjørende for å kunne gi en god veiledning.

Reliabilitetsverdien er gjengitt nedenfor.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Veiledning	.780	2

Tabell 6.18: Reliabilitetsverdier veiledning.

Reliabilitetsverdien er også her delvis tilfredsstillende tatt i betraktning at det bare er to spørsmål. Substansielt gir faktoren god mening og er derfor tatt i betraktning.

Svarkategoriene på denne faktoren er; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Veiledning	3,12	0,69

Tabell 6.19: Gjennomsnittresultater veiledning.

Resultatet på 3,12 ligger over snittet, men standardavviket er stort og indikerer relativt høy spredning i materialet. Likevel kan dette tolkes dit hen at mange opplever at veiledningen som er blitt gitt også har vært tilfredsstillende. Av erfaring vet vi at mange LP-skoler ønsker at det skal være veiledning oftere enn to ganger i semesteret, noe som kan bety at dette er et viktig prinsipp i LP-modellen.

Oppsummering personalet og arbeidet med implementering
I St.meld. nr. 30 (2003–2004) poengteres det at uten et kompetent, engasjert og ambisiøst personalet vil alle planer om å utvikle og forbedre skolen kunne mislykkes. Gjennom dialog og åpenhet mellom personalet og mellom personal og ledelse vil en kunne utvikle en felles forståelse og forpliktelse for arbeidet og således et eierskap til det (Larsen 2005). Men det er også avgjørende viktig at personalet opplever et behov for LP-modellen og at dette er et redskap som kan brukes i forhold til de utfordringer de står overfor i skolehverdagen.

Her er alle spørsmålene knyttet til personalets arbeid med implementering av LP-modellen slått sammen til en sumskår. Det er 12 spørsmål som til sammen består av de ulike faktorene ovenfor opplæring, samarbeidskultur, lojalitet og veiledning. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre gjengitt.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Personalets arbeid med implementering	.893	12

Tabell 6.20: Reliabilitetsverdier.

Reliabilitesverdien på denne sumskåren er tilfredsstillende. Også her går verdiskalaen fra 1 til 4 hvor fire er beste skåre.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Personalets arbeid med implementering	3,04	0,43

Tabell 6.21: Gjennomsnittresultater personal.

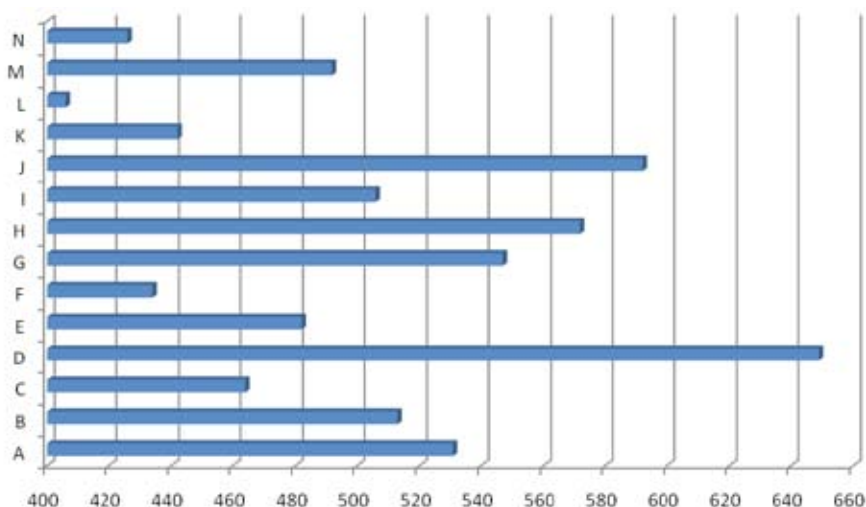
Resultatet viser et gjennomsnitt på 3,04 knyttet til hvordan personal og ledelse ved LP-2 skoler opplever personalets arbeid med implementering av LP-modellen. Standardavviket er moderat men forteller at det er en viss spredning i materialet. Sammenlignet med vurdering av ledelsens arbeid med implementering (2,86/0,54) viser dette resultatet at personalets arbeid med implementering av LP-modellen oppleveres som mer tilfredsstillende enn ledelsens arbeid.

I tabellen og den grafiske framstillingen under presenteres resultatet fra alle LP-2 skolenes vurdering av personalets arbeid ved egen skole i 500 poeng skala. To skoler M og O er ikke med i dette tallmaterialet fordi utvalget ved skolene var for lite. Alle de 14 skolene er også her anonymisert. Her vises resultatet fra den enkelte skole.

Skole-personal	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Poeng	539	545	518	642	508	438	512	577	513	568	407	422	459	464

Tabell 6.22: Skolens personal i 500 poeng skala.

Tabellen viser en noe mindre forskjell mellom skolen som skårer høyest og lavest enn ved vurdering av ledelsens arbeid. Skole D skårer også her høyest med 642 poeng, men skole K skårer 407 noe som tilsvarer en forskjell på 235 poeng. Dette er over 2 standardavviks forskjell og kan sies å være en stor forskjell.



Figur 6.2: Skolens personal i 500 poeng skala.

Av de 14 skolene som er med i evalueringen av personalets arbeid med implementeringen av LP-modellen skårer hele 9 av skolene over gjennomsnittet på 500 poeng. Bare 5 av skolene har en skåre under gjennomsnittet, og flere av disse skårer også lavt under 455 poeng og lavere, noe som er mer enn 40 poeng under gjennomsnittet. Av de 9 skolene som skårer over gjennomsnittet skårer hele 5 av dem over 539 poeng altså nesten 40 poeng over snittet.

Skole A og B som er fra samme kommune, og som under ledelse hadde en forskjell på 31 poeng, skårer her nesten likt 539 og 545 poeng. Det skiller dem bare 6 poeng. Det betyr at personalets arbeid med implementering av LP-modellen blir vurdert av begge skoler som meget tilfredsstillende.

Skole C og D viser her en mindre forskjell enn under ledelse (202 poeng), her er forskjellen på 125 poeng. Likevel viser dette til en stor forskjell på to skoler fra samme kommune. Det samme ser vi på skolene I og J som under ledelse hadde 499 og 604 poeng, en forskjell på 105 poeng, her skårer de 513 og 568 poeng en forskjell på 55 poeng.

6.1.3 Oppsummering skolenes arbeid med implementering

Målet for arbeidet med LP-modellen er å etablere gode læringsmiljø i skolen der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. Det er i tidligere evalueringer av LP-modellen vist at et systematisk arbeid med modellen over tid gir resultater både i forhold til skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte (Nordahl 2005).

Det er også påvist en nær sammenheng mellom resultatene som oppnås og kvaliteten på implementeringen og således kan vi si at resultatet fra bruk av en pedagogisk modell som LP-modellen aldri blir bedre enn den måten den blir anvendt på i den enkelte skole (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). I denne oppsummeringen av skolenes arbeid med implementering er alle spørsmålene knyttet til både ledelsens og personalets arbeid (18+12 spørsmål) slått sammen til en sumskåre for på den måten kunne få et bilde av hvordan den enkelte skole skårer som helhet. Reliabilitetsverdien er gjengitt nedenfor.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Skolenes arbeid med implementering	.951	30

Tabell 6.23: Reliabilitetsverdier.

Reliabilitetsverdien på denne sumskåren er meget høy og består av de 30 spørsmålene knyttet til ledelsen og personalets arbeid med implementering. Det store antall spørsmål gjør det enklere å få verdien høy. Substansielt fungerer spørsmålene godt sammen og blir derfor beholdt som en sumskåre.

Verdiskalaen går fra 1,00 til 4,00 hvor fire er beste skåre.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Skolenes arbeid med implementering	2,95	0,47

Tabell 6.24: Gjennomsnitt skolens arbeid med implementering.

Resultatet fra de 14 LP-2 skolene som er med i denne evalueringen av implementering av LP-modellen viser at de i gjennomsnitt skårer 2,95. Dette resultatet ligger over gjennomsnittet og det betyr at ledelsen og personalets arbeid blir vurdert som relativt tilfredsstillende, men standardavviket indikerer en viss spredning. I LP-1 evalueringen ble skolenes arbeid med implementering vurdert til en skåre på 2,64 og et standardavvik på 0,57. Selv om vi ikke direkte kan sammenligne disse to målingene på grunn av spørsmål, faktorer og utvalg, så kan det likevel se ut som at det har vært en viss utvikling når det gjelder implementering av LP-modellen fra LP-1 til LP-2.

I tabellen og den grafiske framstillingen under vises et samlet resultat (sumskåre) fra arbeidet med implementeringen på den enkelte skole. Skolene er også her anonymisert.

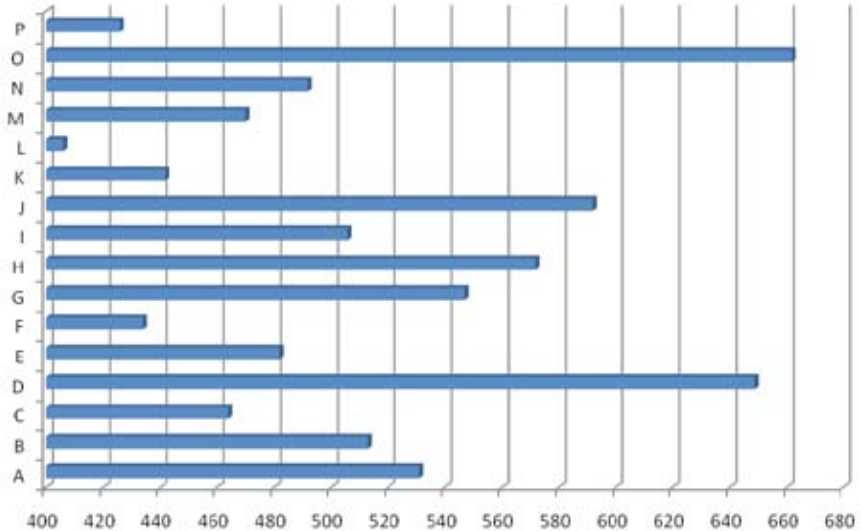
Skoler	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	N	P
Skole-nivå	531	513	464	649	482	434	547	572	506	592	442	406	492	426

Tabell 6.25: 500 poengskala på skolenivå.

Tabellen viser at 7 av de 14 skolene A, B, D, G, H, I, J skårer over gjennomsnittet på 500 poeng. Igjen ser vi at skole D skårer meget høyt med 649 poeng. Dette tilsvarer 149 poeng eller 1,4 standardavviks forskjell fra de skolene som skårer gjennomsnittet på 500 poeng og må anses som en meget stor forskjell. Denne skolen skårer også høyt på ledelse og personal og vi kan ut fra dette anta at de har hatt en god implementering av LP-modellen.

4 av disse skolene D, G, H og I skårer alle over 540 poeng, 40 poeng over gjennomsnittet og vi kan anta at de har hatt en relativt god implementering sammenlignet med skoler som skårer under snittet. 7 skoler C, E, F, K, L, N, P skårer under gjennomsnittet på 500 poeng, hvor 4 av dem skårer under 440 poeng. Dette er en lav skåre og viser at arbeidet med implementeringen sannsynligvis har vært vanskelig.

Figuren under viser tallmaterialet over når vi slår sammen ledelse og personal og således får fram et bilde på hvordan arbeidet med implementering har gått.



Figur 6.3: 500 poenskala på den enkelte skole.

6.2 Evaluering av implementering på skoleeiernivå

Alle spørsmålene er her besvart av skoleeier v/ kommunekoordinator som har til oppgave å være inspirator, drivkraft og ressursperson for prosjektet i kommunen, og se til at skolenes arbeid med LP-modellen er forankret i kommunenes satsingsområde for skoleutvikling (Tinnesand 2008).

Faktorløsningene er her kun konstruert med utgangspunkt i substans fra teori og forskning på feltet, men gir hensiktsmessige underbegreper relatert til skoleeiers arbeid. Utvalget var for lite til at faktoranalysen ga resultater. Den første faktoren handler om *støtte og prioritering* og består av 2 spørsmål. Den andre faktoren handler om *samarbeid* med andre aktører og består av 4 spørsmål. Den tredje faktoren inneholder 6 spørsmål knyttet til *opplæring* i arbeidet med implementering. Den fjerde faktoren har

spørsmål rundt *forankring* og består av 4 spørsmål. Fire spørsmål knyttet til beslutning, utbytte av opplæring og synliggjøring på hjemmeside (spørsmål 1, 2, 7 og 15) er ut fra reliabilitetsanalysen tatt ut av materialet. Det betyr at resultatene under er på bakgrunn av 16 spørsmål om skoleeiers arbeid med implementering av LP-modellen.

Faktor 1: Støtte og prioritering

I studier til Larsen (2005) og Nordahl, Sunnevåg og Ottosen (2009) ble det pekt på at det å skape arenaer for dialog og støttefunksjoner for utviklingsarbeidet i kommunene, bidrar dette til et mer målrettet arbeid, større engasjement og vilje til å utføre arbeidet. Skolene opplever også en større forpliktelse til å følge opp utviklingsarbeidet der skoleeier er aktivt til stede gjennom å prioritere og støtte opp om arbeidet. Her er det fokusert på om skoleeier har deltatt aktivt med både organisering og administrering av LP-arbeidet i skolene, og om de har støttet skolene gjennom prioritering av ressurser.

Reliabilitetsverdien for denne faktoren er gjengitt nedenfor.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Støtte og prioritering	.769	2

Tabell 6.26: Reliabilitetsverdier støtte og prioritering.

Reliabilitetsverdien er her delvis tilfredsstillende tatt i betraktning at det bare er to spørsmål, men substansielt gir faktoren god mening og er derfor tatt i betraktning.

Svarkategoriene på denne faktoren er; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig. Det betyr at høy skåre opp mot fire indikerer at skoleeier i stor grad har prioritert og støttet opp om skolens arbeid med implementering av LP-modellen.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Støtte og prioritering	3,14	0,48

Tabell 6.27: Gjennomsnittresultater støtte og prioritering.

Tabellen over viser en gjennomsnittsskåre på 3,14 som betyr at skoleeiere i relativ stor grad har støttet og fulgt opp skolene i arbeidet. Standardavviket viser at det er ed del spredning noe som betyr at mange har opplevd dette arbeidet som tilfredsstillende, men andre har et stykke å gå her.

Faktor 2: Samarbeid

Å utvikle en samarbeidskultur er en av strategiene i implementeringen av LP-modellen som er avgjørende for at skolene skal kunne endre eller utvikle egen praksis. Dette arbeidet gjøres blant annet gjennom opplæring, veiledning og arbeid i lærergrupper på den enkelte skole. Men forskningen viser at skoleeiers evne til å legge til rette for samarbeid mellom skoler, eier og PP-tjeneste også er av betydning for resultatet. Derfor legges det i LP-modellen opp til at det skal dannes samarbeidsfora hvor det fokuseres på utviklingsprosesser, drøfte utfordringer med arbeidet og ikke minste utveksle erfaringer (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Spørsmålene her er derfor knyttet samarbeid med skolene, i hvilken grad skoleeier er orientert om LP-arbeidet og evalueringsrutiner.

Reliabilitetsverdien er gjengitt nedenfor.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Samarbeid	.638	4

Tabell 6.28: Reliabilitetsverdier samarbeid.

Reliabilitetsverdien er også her delvis tilfredsstillende. Substansielt gir faktoren god mening og er derfor tatt i betraktning.

Svarkategoriene på denne faktoren er; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Samarbeid	3,22	0,51

Tabell 6.29: Gjennomsnittsresultater samarbeid.

Tabellen viser et gjennomsnitt på 3,22 og viser at mange av skoleeierne har etablert samarbeidsfora som ser ut til å fungere greit. Skåren ligger godt over gjennomsnittet. Standardavviket på 0,51 viser at det er spredning og sannsynligvis et noe ulikt resultat på denne faktoren.

Faktor 3: Opplæring

I alle endrings- og utviklingsarbeid vil det være behov for opplæring og kompetanseutvikling på alle nivåer. Slike er det også i forbindelse med implementering av LP-modellen. På skoleeiers nivå ligger det i opplæringsplanen utarbeidet av Lillegården kompetansesenter at eier skal gjennom opplæring ha fokusert på lederrollen i alle fasene i utviklingsprosjekter, spesielt i forhold til å kunne motivere, legge til rette arbeidet og legitimere det.

Det er derfor blitt stilt spørsmål knyttet til deltakelse i opplæringen, om den har fungert tilfredsstillende, og om det er oppnådd en felles forståelse for LP-modellen. Det er også spørsmål om strategi for opplæring av nyansatte, deltakelse i nettverksgrupper og om disse har fungert tilfredsstillende.

Reliabilitetsverdien er gjengitt nedenfor.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Opplæring	.774	6

Tabell 6.30: Reliabilitetsverdier opplæring.

Reliabilitetsverdien er også her delvis tilfredsstillende. Substansielt gir faktoren god mening og er derfor tatt i betraktning.

Svarkategoriene på denne faktoren er; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Opplæring	3,29	0,47

Tabell 6.31: Gjennomsnittresultater opplæring.

Tabellen viser en skåre på 3,29 som er godt over gjennomsnittet. Det betyr at skoleeier har en opplevelse av at forhold rundt opplæring har fungert bra hos dem. Standardavviket forteller at det er spredning også her, men med så høyt snitt betyr det at kurven er høyre vridd og flertallet har hatt en god opplæring.

Faktor 4: Forankring

Evalueringsplanen av LP-1 2006–2008 viste at de skoleeiere som hadde forankret arbeidet gjennom implementeringsplan, gode evalueringsrutiner hadde resultert i en økt forpliktelse og samtidig var det en kvalitetssikring av arbeidet.

Det er derfor her fokusert på i hvilken grad skoleeier har laget en plan for implementeringsarbeidet og nedfelt det i kommunens øvrige planverk. Dernest er det spørsmål knyttet til evalueringsrutiner og om LP-modellen i dag oppleves å være forankret i kommunen som organisasjon.

Reliabilitetsverdien er gjengitt nedenfor.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Forankring	.797	4

Tabell 6.32: Reliabilitetsverdier forankring.

Reliabilitetsverdien er her tilfredsstillende på disse fire spørsmålene.

Svarkategoriene på denne faktoren er; 1 = helt uenig 2 = uenig, 3 = enig 4 = helt enig.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Forankring	2,78	0,51

Tabell 6.33: Gjennomsnittresultater forankring.

Tabellen viser en skåre på 2,78 og er den faktoren skoleeiere i LP-2 skårer lavest på. Den høyeste skåren er 4,00 og sammenlignet med de andre faktorene kan dette sies å være en lav skåre. Standardavviket er også høyest her og forteller at det er spredning i materialet. Det betyr at LP-modellen i mindre grad kan sies å være forankret på skoleeier nivå. Enkelte eiere

opplever likevel at implementeringsarbeidet har fungert greit, men det er nok en del av disse kommunene som ikke opplever det like greit på alle områder.

6.2.1 Oppsummering skoleeiers arbeid med implementering

Forskningen viser at de skoler som har en vellykket implementering av et utviklingsarbeid ofte har hatt en skoleeier som både har prioritert og støttet skolene i sitt arbeid. De har selv gjennom opplæring fått forståelse for hva tiltaket eller modellen går ut på og på den måten kunnet bidra i å kvalitetssikre arbeidet.

I denne oppsummeringen er alle de 16 spørsmålene slått sammen til en sumskåre for på den måten kunne gi et generelt bilde av hvordan skoleeier har arbeidet med implementeringen av LP- modellen i egen kommune.

Reliabilitetsverdien er satt opp nedenfor.

		Alpha	Ant. sp.mål
Sumskåre	Skoleeiers arbeid med implementering	.921	16

Tabell 6.34: Reliabilitetsverdi.

Her blir verdien på reliabilitet veldig høy og vi vil si meget tilfredsstillende. Men det er også hele 16 spørsmål i denne sumskåren og ved mange spørsmål vil det alltid være enklere å få høy reliabilitet.

Verdiskalaen er også her fra 1 til 4, hvor høyeste skåre er best.

		Gj.snitt	St.avvik
Sumskåre	Skoleeiers arbeid med implementering	3,12	0,35

Tabell 6.35: Gjennomsnittresultater skoleeier.

Tabellen over viser en gjennomsnittsskåre på 3,12 noe som ligger godt over gjennomsnittet. Spredningen eller standardavviket er relativt lavt og sier noe om en mindre spredning på verdiskalaen. Oppsummert kan vi si at skoleeiere i LP-2 materialet i gjennomsnitt har gjort et godt arbeid

med å implementere LP-modellen. Det er faktorer som prioritet og støtte, samarbeide og opplæring i LP-modellen som skårer meget høyt. Dette er alle faktorer vi vet fra forskningen er av betydning for et vellykket resultat.

I tabellen og den grafiske framstillingen under er resultatet fra den enkelte kommune framstilt. Kommunene er anonymisert med betegnelsen A, B, C..G. Kommunekoordinator i kommune B er også koordinator i kommune B2. Vedkommende har besvart spørreskjema med utgangspunkt i de tre skolene fra disse to kommunene og som har deltatt i denne evalueringen av implementeringsarbeidet. Det er ingen resultater fra kommunene til skole L, M og N fordi de ikke har besvart undersøkelsen. Hvilke skoler som hører til under den enkelte kommune er satt opp under og det er med utgangspunkt i samarbeidet mellom skoleeier og skolene at denne evalueringen på eier nivå er foretatt.

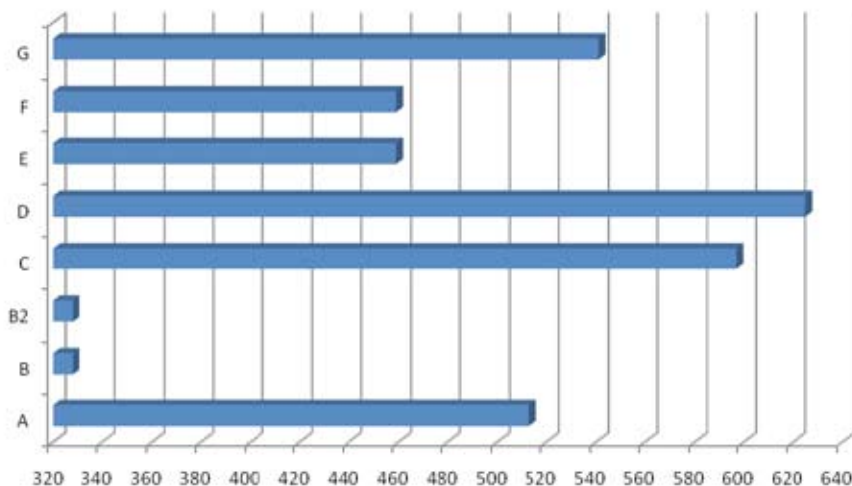
Framstillingen her er omgjort i 500 poengskala. Hensikten med denne framstillingen er å kunne gi et bedre visuelt bilde av hvordan arbeidet med implementeringen har vært i den enkelte kommune.

Kommune	A	B	B2	C	D	E	F	G
Skoler	A, B	C, D	E	F	G	H	I, J	K
Poeng	513	328	328	597	625	459	459	541

Tabell 6.36: Kommune i 500 poeng skala.

Tabellen viser at 4 av kommunene skårer over 500 poeng, men 4 skårer under. Kommunene B/B2 og E, F ligger alle under gjennomsnittet på 500 poeng. Kommunene E og F ligger 41 poeng under og de har ett all sannsynlighet hatt problemer med deler av implementeringen.

Av de fire kommunene som skårer over gjennomsnittet er det bare kommune A som så vidt over 513 poeng, mens de andre tre skårer veldig høyt med 541, 597 og 625 poeng. Forskjellen mellom kommune A og D er her på 113 poeng og er en stor forskjell i arbeidet med implementering.



Figur 6.4: Kommune i 500 poengskala.

Figuren viser at forskjellen mellom kommune B-B2 og D er på hele 297 poeng, nesten tre standardavviks forskjell. Dette er en veldig stor forskjell og kan tolkes dit hen at kommune B/B2 ikke har hatt en tilfredsstillende implementering, mens kommune D har gjort en meget god jobb.

Oppsummert kan vi si at fire av kommunene har mestret arbeidet med å implementere LP-modellen, to har delvis fått gode resultater, mens de to siste ikke kan sies å ha hatt en tilfredsstillende implementering.

6.3 Oppsummering av arbeidet med implementering

I ethvert utviklingsarbeid framstår selve innovasjonsprosessen som en avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås (Ogden 2004). Evalueringen av selve implementeringsarbeidet med LP-modellen har tidligere vist at det ligger en del utfordringer knyttet til dette arbeidet på ulike nivå. Dette er utfordringer som må tas på alvor dersom alle skoler skal kunne lykkes i arbeidet med LP-modellen og endring av praksis skal kunne bli realisert.

I tabellen under er resultatet på skoleledelsen, personalet, skole og skoleeiernivåets arbeid med å implementere LP-modellen samlet og uttrykt i 500 poeng skala. Hensikten er å gi en samlet oversikt over alle aktørers arbeid med LP-modellen og se etter hvordan de enkelte aktørene har opplevd og vurdert arbeidet. Det er resultatet fra 14 skoler, deres ledelse og personals arbeid som synliggjøres samt 11 skoleeiers arbeid.

Skoler	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Skolenivå	531	513	464	649	482	434	547	572	506	592	442	406	492	426
Ledelse	528	497	445	647	476	442	570	557	499	604	466	405	511	428
Personal	539	545	518	642	508	438	512	577	513	568	407	422	459	464
Skoleeier	513	513	328	328	328	597	625	459	459	459	541	----	----	----

Tabell 6.37: 500 poengskala på alle nivå.

Tabellen viser at to skoler (A, G) skårer over 500 poeng på skolenivå, ledelse, personal og skoleeier når det gjelder arbeid med implementering av LP-modellen. Det betyr at ledelsens arbeid blir vurdert av dem selv samt personalet til å ha gjennomført en god implementering. Personalet og ledelsen vurderer også arbeidet til personalet som tilfredsstillende, og skoleeier gir uttrykk for å ha arbeidet godt med implementering. Det er viktig å ta fram at disse skoler og kommuner implisitt med dette gir en god tilbakemelding til Lillegården kompetansesenter for det arbeidet de har gjort i forbindelse med implementeringen av LP-modellen.

5 skoler (B, D, H, I, J) skårer alle rundt og over 500 poeng på alle utenom ett nivå. 4 av skolene viser til en svak skåre på skoleeier nivå med 459 poeng. Det betyr 41 poeng under og kan ikke sies å være tilfredsstillende. To av disse skolene har samme skoleeier (I, J). Men alle fem skårer meget tilfredsstillende på skole, ledelse og personal.

2 skoler (E, M) skårer under på flere av nivåene, men så pass lite (ca 10–20 poeng) slik at vi kan anta at de har hatt en tilfredsstillende implementering på flere av nivåene.

4 skoler (C, F, K, L,) skårer alle lavt (ca 50 poeng under snitt) på flere av nivåene og har således hatt noe vansker med implementeringen.

2 skoler (L, N) har ikke skoleeier nivå med og skårer meget svakt på alle de andre nivåer, men det er personalets arbeid som blir vurdert best.

På 8 av 14 skoler skårer personalet høyest av alle nivåer. Dette kan kanskje forstås ut fra at det er i det enkelte klasserom, hos den enkelte lærer at det harde arbeidet med å implementere en modell som LP skal gjennomføres. De kvantitative resultatene bekrefter også at det er området skolens kultur (miljø) som har hatt størst utvikling fra første til andre kartlegging. På 9 av disse 14 skolene skårer personalet over 500poeng, mens det bare er 6 av skolenes ledelse, og 5 av 11 skoleeiere som skårer over 500 poeng. Igjen bekrefter dette resultatene over.

Oppsummert kan vi si at bare 2 skoler har en meget svak implementering av LP-modellen på alle nivå. De resterende 12 skoler har i større og mindre grad på ulike nivå hatt en implementering som etter all sannsynlighet har fungert tilfredsstillende.

7. VURDERING OG KONKLUSJON

I problemstillingene for evalueringen av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 ble det primært fokusert på forholdet mellom de resultater som skolene hadde oppnådd og selve arbeidet med implementering av LP-modellen. Følgende problemstillinger var satt opp:

- Hvilke resultater har LP-skolene oppnådd fra første til andre kartleggingsundersøkelse relatert til ulike individ- og kontekstuelle variabler?
- I hvilke grad har LP-2 skolenes arbeid med implementering av LP-modellen fungert tilfredsstillende?
- I hvilken grad har det vært en utvikling både på de kvantitative resultater og på arbeidet med implementeringen fra pilot, LP-1 til LP-2?

Disse problemstillingene har blitt lagt til grunn for både teorigrunnet som evalueringen bygger på og det designet som er utviklet og anvendt i arbeidet med evalueringen av LP-modellen. I de følgende avsnitt vil det bli gitt en vurdering av de kvantitative resultatene i LP-2 og en vurdering av selve implementeringsarbeidet til LP-2 skolene. Tilslutt vil det bli gitt en vurdering av den utviklingen som har vært fra pilot, LP-1 til LP-2.

7.1 En vurdering av de kvantitative resultatene LP-2

Evalueringen viser at det har vært en positiv utvikling innenfor flere områder i LP-2 skolene fra oppstarten av prosjektet i 2007 til våren 2009. Den positive utviklingen er best dokumentert innenfor de områdene som er vurdert av lærerne. Det er særlig innenfor fire områder LP-2 skolene har hatt en klar utvikling:

- Størst effekt finner vi i der lærerne vurderer relasjonen til sine elever. Det ser ut til at lærerne har fått et mer positivt syn på elevene.
- Lærerne opplever at de har en bedre arbeidssituasjon og trives bedre på arbeidsplassen. De opplever også at de er tryggere i sin pedagogiske rolle.
- Lærerne vurderer elevenes sosiale kompetanse høyere. Dette gjelder særlig innenfor området empati og rettferdighet, men også innenfor både selvkontroll og selvhevdelse.
- Lærerne opplever mer ro og orden i undervisningen og de har en bedre strukturert pedagogisk praksis.

Disse resultatene uttrykker at arbeidet i lærergruppene har gitt resultater både innenfor skolens læringsmiljø og skolekultur.

Innenfor elevvurderingene, som atferd, relasjoner til læreren og undervisning har det vært mindre utvikling. Selv om elevene i mindre grad enn lærerne har opplevd utvikling, så ser det ut til at det er utelukkende positive tendenser.

- Elevene opplever at det er bedre struktur på undervisningen.
- Elevene gir uttrykk for at de viser mindre bråk og uro i undervisningen.

En grunn til at det har vært liten utvikling innen elevenes vurderinger av læringsmiljøet i skolene kan være at det var relativt gode resultater i den første kartleggingsundersøkelsen og at flere skalaer var klart høyrevridde og dermed skjevfordelte. Da skal det svært mye til for å få en stor endring uttrykt i effektskåre. En annen grunn kan være at det har vært

en viss negativ utvikling på de generelle resultatene i Elevundersøkelsen fra 2007–2009, og det vil kunne styrke den positive utviklingen som er dokumentert i LP2-skolene.

Det kan også være grunn til å trekke frem tidsaspektet her. Mellom første og andre kartleggingsperiode er det knapt halvannet år. Dersom noen skoler kom sent i gang med lærergruppearbeidet og deretter arbeidet med å utvikle egen praksis i klasserommet, er det kanskje ikke så rart at de store endringene ikke er tydelige for elevene enda.

7.2 En vurdering av implementeringsarbeidet LP-2

En av de største utfordringene med all type endrings- og utviklingsarbeid i skolen er å kunne arbeide systematisk og over tid. Det er en tidkrevende og til tider smertefull prosess for alle involverte, men når målet er å skape en skolehverdag for alle elever slik at de skal kunne utvikle seg og lære på best mulig måte, er det forhåpentligvis verd alt slitet.

I evalueringen av LP-2 sitt implementeringsarbeid ser vi at det er variasjon med hensyn til i hvilken grad det er utviklet en samarbeidende skolekultur, gjennomført opplæring, lojalitet til modellen, grad av lokal tilpasning og forankring av modellen i skolen og kommunen som organisasjon. Men variasjonen ser ut til å være mindre enn ved LP-1. Det er flere skoler, skoleledelser, personal og skoleeiere som har gjennomført en implementering som kan sies å ha vært vellykket.

Det kan henge sammen med at dette er andre generasjons LP-skoler og kunnskap om hvordan det er smart å arbeide med implementering av LP-modellen er større hos alle aktører. En del av LP-2 skolene ligger i kommuner som allerede har arbeidet med LP-modellen og det har kanskje gitt lærerike erfaringer for skoleeiere, PP-tjenester og ansatte på skoler. Lillegården kompetansesenter som implementør har sannsynligvis også høstet erfaring fra arbeidet med både piloten i 2002–2005 og LP-1 og i sterkere grad hatt fokus på viktige betingelser for en god implementering.

Resultatene av LP-2 skolenes og skoleeiers arbeid med implementering viser at i snitt er skoleeier mest fornøyd med arbeidet som er gjort. De viser en sumskåre på 3,12 mens personalets sumskåre er på 3,04 og skoleledelse på 2,86. Dette er et viktig funn fordi både forskningen og teori viser at skoleeier er av stor betydning for de resultater skolene oppnår med sitt utvikling- og endringsarbeid (Fullan 2005, Ertesvåg og Roland 2007, Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009).

Et av områdene som er målt handler om støtte og prioriteringer og er relatert til både skoleeier og skoleledelse. Her viser evalueringen at de begge skårer høyt. Skoleleder skårer 3,21 og skoleeier 3,14. Forskningen både nasjonalt og internasjonalt sier at selve arbeidet må gjennomføres i det enkelte klasserom av den enkelte lærer, men med stor støtte fra ledelsen både på skolen og hos skoleeier dersom resultatet skal bli bra (Nordahl 2005, Fullan 2005). Det viser dette resultatet at har skjedd i mange av LP-2 skolene.

Et annet resultat er at området forankring skårer relativt dårlig. Hos skoleleder er dette det området det skåres lavest på, 2,92, skoleeier har en skåre på 2,78. Det betyr at selv om LP-modellen har gjennomført en tilfredsstillende implementering på mange skoler, så er ikke arbeidet nødvendigvis i dag godt forankret i skolen som organisasjon. Her ligger det en utfordring i å fokusere tidlig i prosjektet på hva en vil gjøre med den kunnskapen en får underveis. Hva skjer når prosjektperioden er over? Dette for å forhindre at utviklingsprosjektet blir en parentes i skolens historie.

Oppsummert kan vi kanskje si at bare 2 av de 14 skolene i denne evalueringen av implementeringsarbeidet har hatt en meget svak implementering av LP-modellen på alle nivå. De resterende 12 skoler har i større og mindre grad på ulike nivå hatt en implementering som etter all sannsynlighet har fungert tilfredsstillende. Vi har ikke informasjon om de resterende 13 skolene som 2007–2009 startet arbeidet med implementeringen av LP-modellen, men vi vet at det er en del kommuner hvor flere av skolene har fortsatt arbeidet etter LP-modellen. Selv om vi ser en utvikling i

forhold til LP-1 og deres implementering (se avsnittet under) viser denne evalueringen at det fremdeles er utfordringer på alle nivå knyttet til å implementere LP-modellen etter dens intensjoner.

7.3 Vurdering av arbeidet med LP-modellen fra pilot, LP-1 til LP-2

Vi kan si at resultater fra bruk av en pedagogisk modell som LP-modellen aldri blir bedre enn den måten den blir anvendt på i den enkelte skole. Derfor framstår anvendelse kunnskap om implementering som helt avgjørende for de resultater skolene oppnår tilknyttet skolekultur, læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. I de følgende avsnitt vil det kort bli fokusert på den utvikling som har vært fra pilotprosjektet, LP-1 til LP-2, både på de kvantitative resultatene og arbeidet med selve implementeringen.

7.3.1 Pilotprosjektet 2002–2005

I kapittel 2 ble det vist til tidligere evalueringer av LP-modellen. Den første var en pilot (2002–2005) med 14 skoler og hvor det var en signifikant positiv utvikling i prosjektskolenes læringsmiljø sett i forhold til utviklingen i kontrollskolene innenfor følgende hovedområder i det kvantitative materialet (Nordahl 2005); relasjoner, trivsel, klasseledelse, ros og oppmuntring, skolekultur, skole–hjem samarbeid, sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner.

I dette prosjektet var det en annen type implementering og gjennomføring som ble foretatt i og med at det også var en pilot. Dette er særlig knyttet til at alt direkte ansvar for implementeringen tilhørte lærere, skoleledelsen og PP-tjenesten, men med tett oppfølging fra Lillegården Kompetansesenter. Konklusjonen ble at de positive resultatene LP-skolene oppnådde kunne relateres til den implementeringen som hadde blitt gjennomført i skolene.

7.3.2 LP-1 (2006–2008)

De kvantitative resultatene fra LP-1 viste at den største utviklingen var på faktoren skolemiljø (kultur) vurdert av lærerne og mindre utvikling på faktorer blant elevene. Som det er sagt tidligere så skårest elevene i utgangspunktet høyt på første kartlegging og dermed er det vanskelig på bare to år å se store endringer. De største endringene ligger hos lærerne og det er også her selve arbeidet med implementering gjennomføres.

Evalueringen av implementeringsarbeid i LP-1 viste variabel kvalitet. Mange skoler, PP-kontorer og skoleeiere realiserte en implementering i samsvar med intensjonene i LP-modellen, men mange skoler viste ikke et tilfredsstillende arbeid. Det er derfor god grunn til å tro at det er en nær sammenheng mellom resultatene som oppnås og kvaliteten på implementeringen (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Det ble derfor avgjørende at det i det videre arbeidet med implementeringen av LP-modellen måtte legges større vekt på anvendelsen av prinsippene for implementering og gjennomføring i den enkelte skole. Videre måtte disse prinsippene for implementering og gjennomføring følges opp av skoleeier, PP-tjeneste, skoleledere og av lærere både i drøftinger i lærergrupper og i undervisningen.

7.3.3 LP-2 (2007–2009)

I både den kvantitative evalueringen og evalueringen av selve implementeringsarbeidet i LP-2 ser vi noe av de samme resultatene som i LP-1. Men resultatene viser likevel at endringen er større på flere variabler i LP-2 enn LP-1. De kvantitative resultatene i LP-2 viser som i LP-1 liten endring på de fleste individvariabler, men endringen er likevel større (se tabell s. 66) på flere områder.

Innenfor de kontekstuelle variablene ser vi noe av det samme (se tabell s. 82). Det er flere områder hvor LP-2 skårer høyere enn LP-1, og spesielt på faktoren skolens miljø som omhandler skolekultur.

Den største endringen er på skolemilø (kultur) knyttet til lærerne. Her har et vært en utvikling på området trivsel på 0,33 uttrykt i standardavvik eller over 30 poeng fra T1 til T2 og det er i følge Hattie (2009) en liten til moderat endring. Sammenlignet med LP-1 viste resultatene en utvikling fra T1 til T2 på bare 0,06 standardavvik eller 0,6 poeng. Også området relasjoner til elevene har vist en utvikling fra T1 til T2 på 40 poeng eller 0,40 standardavvik. I LP-1 var endringen på 0,32 eller 32 poeng. Dette henger kanskje sammen med, som vi tidligere har sagt, at det er i det enkelte klasserom det arbeides og gjennom refleksjoner over de utfordringer en opplever i hverdagen er det naturlig at det er dette området som viser størst utvikling.

Det interessante her er at under evalueringen av implementeringsarbeidet blir området samarbeid kartlagt, og dette området er der det skåres svakest (2,14) på hos lærerne. Det kan bety at de opplever at det samarbeides veldig godt om det daglige arbeidet ved skolen, de trives og opplever også en god relasjon til elevene (faktorer i skolemiljø), men de opplever ikke at samarbeidet med skoleleder og skoleeier rundt selve implementering av LP-modellen fungerer like bra.

Det er variasjon i LP-2 materialet knyttet til implementering, men den er mindre enn i LP-1. Det betyr at flere skoler har gjennomført en tilfredsstillende implementering og således kan vi si at det har vært en utvikling på dette området fra LP-1. Dersom vi ser på sumskåren på skolenivå viser den en skåre i LP-2 på 2,95 mens i LP-1 var den på 2,64. Dette viser at LP-2 skolene i snitt opplever at arbeidet med implementering av LP-modellen har fungert bedre enn LP-1 skolene ga uttrykk for.

Evalueringen viser også at lojalitet og lokal tilpasning er et område hvor det har vært en god utvikling. LP-1 skårer 2,74 og LP-2 skårer 2,92. Vi vet at det ofte oppleves vanskelig å forholde seg lojalt til et tiltak og ønsker etter hvert å tilpasse det lokale forhold. Faren er at en sakte men sikkert har tilpasset seg tilbake til der en var før arbeidet startet. LP-2 viser at de i mindre grad enn LP-1 foretar lokale tilpasninger og i større grad er lojale til innholdskomponentene i modellen. Dette kan henge sammen med at kunnskap om implementering er større og ikke minst at den i større grad blir anvendt.

7.4 Avslutning

Utfordringene videre i arbeidet med å implementere LP-modellen ligger i å forstå at endringsarbeid krever systematisk arbeid over tid. Raynolds (2001) hevder at for å videreutvikle skolen gjennom endrings- og utviklingsarbeid, bør en i større grad fokusere på at *elevresultater* på det skolefaglige og sosial området skal inngå som viktige kriterier for vellykethet. Disse resultatene bør i større grad bygge på kvantitative målinger for å kunne øke tilliten til resultatene både innenfor og utenfor skolen. Dette blir gjort i arbeidet med LP-modellen, utfordringen ligger i å få skolene til å oppleve at de kvantitative resultatene er et redskap som kan brukes i det daglige arbeidet.

Videre hevder han at skolen også i større grad bør anvende *forskningsbasert kunnskap* der hovedvekten legges på hva som virker og gir resultater. Fokuset for arbeidet bør også vendes mot det som skjer i *klasserommet* fordi engasjementet og forpliktelsen til arbeidet er større her enn om fokuset bare er på skolenivå. Også denne faktoren er det tatt høyde for i LP-modellen. Den er forskningsbasert og fokuset ligger på lærernes egne opplevelse av de utfordringer de møter i klasserommet.

Skolene bør også ha fokus på *forpliktelse* og i hvilken grad de ulike komponentene i et program, modell eller tiltak blir tatt i bruk. Raynolds (2001) kaller dette for implementeringskvalitet og handler om i hvilken grad skolene gjennomfører arbeidet slik det i utgangspunktet var tenkt. Dette er også en utfordring ar arbeidet med å implementere LP-modellen. Som resultatene over viser er det en tendens til at skolene tilpasser modellen i for stor grad til lokale forhold. Det vil kunne medføre at resultatene ikke blir som forventet.

Det finnes som tidligere sagt mye kunnskap om hva som skal til for en vellykket implementering av utviklingsarbeider i skolen (Larsen et al. 2006). Denne kunnskapen viser at endrings- og utviklingsarbeid er avhengig av en rekke betingelser eller faktorer om det skal føre til ønskede resultater. Betingelser som opplæring og kompetanseheving, utvikling av en samarbeidskultur, lojalitet og integritet, bevisst lokal tilpasning og ikke minst forankring av utviklingsarbeidet. Disse betingelsene for endring

er identifisert gjennom forskningsbasert evalueringer både nasjonalt og internasjonalt. Hvis ikke disse betingelsene eller faktorene blir tatt hensyn til gjennom hele innovasjonsprosessen vil utviklingsarbeid i liten grad kunne gi gode resultater. Utfordringen ligger derfor i å få anvendt denne kunnskapen i den enkelte skole og det enkelte klasserom.

REFERANSER

- Arfwedson, G. (1985): *Schools Codes and Teachers Work. Three studies in Teachers Work Context*. Doctorial Dissertation. Malmø: Liber forlag/CWK Gleerup.
- Bateson, G. (1972): Steps to an Ecology of Mind I Wilson, D (2007): *Implementering av LP-modellen. En casestudie*. Rapportserien nr. 7. Høgskolen i Hedmark.
- Busch, T. E. Johnsen og Vanebo, J. O (2003): *Endringsledelse i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T (1979): *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Eccles, J.C (1989): *Evolution of the brain: creation of the self*. London: Routledge.
- Egelund, N. (2008): *PISA 2006. En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003): *Implementation sustainability and scaling up of social emotional and academic interventions in public schools*. *School Psychology Review*, 3, 3003–319.
- Erstad, O.(2004): *Piloter for skoleutvikling. Rapport for forskning i PILOT 2000–2003*. Universitetet i Oslo. Rapport 28/04.

- Ertesvåg, S. K. og Roland, P. (2007): *Den vanskelege vidareføringa. Spesialpedagogikk 01/07.*
- Fullan, M. G. (1992): *Successful school improvement.* Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. G. (2001): *Leading in a culture of change.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2005): *Leadership & sustainability.* Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Fullan, M. G. (2007): *The new meaning of educational change.* London: Cassell.
- Gager, P.J. og Elias, M.J. (1997): *Implementing prevention programmes in high risk environments: Application of the resiliency paradigm.* American Journal of Orthopsychiatry.
- Giroux, H.A (1991): *Postmodernism, feminism, and cultural politics: redrawing educational boundaries.* Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Goodlad, J. I. (1984): *A place Called School. Prospects for the future.* New York: McGraw Hill Book Company.
- Gresham, F. M & Elliott, S. N (1990): *Social skills rating system.* Manual. Circle Pines, American Guidance Service.
- Grosin, H (1990): *Skolans klima.* Stensil.
- GSI-data: <http://www.wis.no/gsi>
- Gundem, B. B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon til læreplanområdet.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Hargreaves, A. (2005): *Educational changes take ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational changes*. Teacher and teacher education.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006): *Educational Change Over Time? The Sustainability and No sustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity*. *Educational Administration Quarterly*, 42,1, s. 3–41.
- Hargreaves, A. og D. Fink (2006): *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2004): *Resultat fra evalueringa av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Hopkins, D. (2001): *School improvement for real*. London: Routhlegde.
- Kjærnsli, M. Lie, M, Olsen, S. Røe, S.R. og Trumo, A (2007): *Tid for tunge løft norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. og Hauge, S. (2005): *Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to!» med fokus på veiledningsprosesser i personalet, og om sosial kompetanse fremmes og problematferd reduseres hos barn*. Sluttrapport Skedsmo kommune/ Fylkesmannen i Oslo og Akershus.
- Larsen, T. (2005): *Evaluating principals and teachers implementation og Second Step. A case study of four Norwegian primary schools*. The doctoral degree philosophiae doctor ved Universitetet i Bergen.
- Midthassel, U. (2002): *Teachers involvement in school development activity. A study of Teachers in Norwegian compulsory schools*. Bergen, Norway: University of Bergen, Department of Psychosocial Science.

- Midthassel, U.V (2006): *Creating a shared understanding of classroom management*. Educational Management Administration and Leadership, 34 (3), 365–383.
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. K. (2007). *Schools Implementing Zero – The process of implementing an anti-bullying programme in six Norwegian compulsory schools*.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974): *The classroom Environment Scale*. California: Consulting psychology Press.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1997): *Individuelle opplæringsplaner*. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole. 2.utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00.
- Nordahl, T (2005a): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T, Sørli, M-A., Manger, A. og Tveit, A. (2005b): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2006a): *Modellheftet: beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. Larsen og K. Rørnes (red.) (2006b): *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl T og Egelund N (2009): *Billeder af stuationen i den danske grundskole. LP-modellen, forskningsbaseret viden – vi gør, der virker*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.

- Nordahl, T. og Sunnevåg, A-K. (2008): Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4/2008 s. 287–299.
- Nordahl, T, Kostøl, A og Mausestagen, S. (2009b): *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer*. Hamar. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3 2009.
- Nordahl, T, Sunnevåg A-K, Ottosen A.L (2009c): *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006–2008*. Hamar. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 5 2009.
- Ogden, T. (1995): Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skole: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Olweus, D. (2001): *Olweus kjerneprogram og antisosial atferd. En lærerveiledning*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Raynolds, D. (2001): Beyond effectiveness and school improvement?. I A.Harris og N. Bennett (red.): *School effectiveness and school improvement: Alternative perspectives*. London: Continuum.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Skalde, A & Skaret, M. (2005): En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler? Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Skogen, K og Holmberg, J.B (2002): *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogen, K (2004): *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrtic, T. M. (1991): *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Stortingsmelding 30 (2003–2004): *Kultur for læring*.
- Sørli, M-A. (1998): *Mestring og tilkorkomming i skolen*. Rapport 12c/98 Oslo: NOVA.
- Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Tiller, T (1990): *Kenguruskolen, det store spranget*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag A/S.
- Tinnesand, T (2008): *Veilederheftet. Beskrivelsen av rollen som ekstern veileder med eksempler fra arbeid i lærergrupper*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Vaaland, G.S. (2005): *«I fjor ville jeg slått, men i år er det ikke lov»: rapport fra gjennomføring og evaluering av ConnectOslo 2002–2005*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Wilson, D. (2007): *Implementering av LP-modellen*. En casestudie. Masteroppgave ved avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark.

VEDLEGG

Vedlegg 1:	131
Vedlegg 2:	135
Vedlegg 3:	138

Vedlegg 1:



Høgskolen i Hedmark

Hamar, 2009

Evaluering av implementeringen av LP-modellen 2 2007–2009 for skoleledere, lærere og evt. assistenter

I forbindelse evaluering av LP-modellen trenger vi informasjon om hvordan arbeidet med implementeringsprosessen har fungert på din skole. Vi ber derfor hele skolens personal som har vært med i utviklingsarbeidet, fylle ut hele spørreskjema og returnere dem til Anne-Karin Sunnevåg, Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Holsetgt 3, 2318 Hamar.

Med vennlig hilsen

Anne-Karin Sunnevåg

Navn på skole: _____

Barneskole/ungdomsskole: _____

Navn på kommune: _____

Antall elever: _____

Antall ansatte: _____

Bakgrunnsspørsmål

1. Stilling:

- Skoleleder
- Inspektør
- Skolekoordinator
- Gruppeleder
- Lærer
- Assistent

2. Antall skoler i kommunen som arbeider med LP-modellen

1–2 3–5 6–8 flere enn 9 vet ikke

3. Spørsmål om ledelsens arbeid med å implementere LP-modellen (alle svarer)

Utsagn	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Skoleledelsen har i samarbeid med skoleeier besluttet å implementere LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har drøftet beslutningen om å implementere LP-modellen med skolens personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har sikret tilslutning fra personalet om å implementere LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har deltatt aktivt med organisering og administrering av LP-arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har på egen hjemmeside på internett synliggjort at de er en LP-skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har laget en egen plan for implementering av LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har drøftet implementeringsplanen med personalet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Implementeringsplanen har vært aktivt brukt gjennom hele prosjektperioden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Utsagn	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Skoleledelsen har deltatt i opplæring i bruk av LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har hatt en klar strategi med opplæring av nyansatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har deltatt i nettverksgrupper i kommunen i forbindelse med LP-arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har vist tillit og støtte til personalet i LP-arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen er blitt orientert om arbeidet i læregruppene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har fulgt opp tiltak som er blitt iverksatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er i liten grad foretatt lokale tilpassninger av LP-modellen og det er vist en sterk lojalitet til den.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har evaluert LP-arbeidet underveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har gitt personalet tilbakemelding på underveisevalueringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har evaluert LP-arbeidet sammen med de ansatte etter at prosjektperioden er over	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleledelsen har gjennom hele prosjektperioden prioritert å få utviklet nødvendig kompetanse i personalet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LP-modellen er i dag godt forankret i skolens organisasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Spørsmål om personalets arbeid med LP-modellen (alle svarer)

Utsagn	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Personalet har gjennomført opplæring i bruk av LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalet har hatt en tilfredsstillende opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalet har fått forståelse for hvordan LP-modellen fungerer og aktivt brukt den i det daglige arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeidet i personalgruppen har fungert bra i LP-arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeidet med ledelsen har fungert bra i LP-arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er utviklet en god samarbeidskultur på skolen tilknyttet arbeidet med LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I lærergruppene er prinsippene i analysemodellen fulgt hele tiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I bruken av analysemodellen har lærerne anvendt det kontekstuelle perspektivet og forstått betydningen av opprettholdende faktorer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikasjonen i lærergruppene har vært preget av refleksjon omkring de utfordringer som er lagt fram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalet har i stor grad gjennomført de pedagogiske tiltakene de har analysert seg fram til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært god framdrift med arbeidet i lærergruppene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærergruppene har hatt veiledning fra PPT hvert semester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærergruppene har sendt inn veiledningsdokument til PPT i forkant av veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veiledningen gitt av PPT har fungert tilfredsstillende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalet håndterer i dag utfordringer i klasserommet ut fra et kontekstuellt perspektiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 2:



Høgskolen i Hedmark

Hamar, 2009

Evaluering av implementeringen av LP-modellen-2 2007–2009 for PP-tjenesten

I forbindelse evaluering av LP-modellen trenger vi informasjon om hvordan arbeidet med implementeringen har fungert både på ditt PP-kontor og samarbeidet med skolene. Vi ber dere derfor fylle ut spørreskjema og returnere dem pr post til Anne-Karin Sunnevåg, Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Holsetgt 3, 2318 Hamar eller på mail til annekarin.sunnevag@hihm.no.

Med vennlig hilsen

Anne-Karin Sunnevåg

Navn på PP-kontor/kommune: _____

Navn på skoler du veileder: _____

Antall lærergrupper du veileder: _____

Antall ansatte på PP-kontoret: _____

Antall ansatte på PP-kontoret som veileder lærergrupper: _____

1. Stilling:Leder PP-veileder **2. Spørsmål om arbeidet med å implementere LP-modellen (alle svarer)**

Utsagn	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig
Beslutningen om å delta i å implementere LP-modellen er tatt i et fellesskap mellom ledelsen og ansatte på PP-kontoret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen har deltatt aktivt med organisering og administrering av LP-arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen har laget en egen plan for arbeidet med LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen har drøftet planen med de ansatte på kontoret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen har vist tillit og støtte til de ansatte i LP-arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle har deltatt i opplæring i bruk av LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle har hatt en tilfredsstillende opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De ansatte har fått forståelse for hvordan LP-modellen fungerer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er utarbeidet en klar strategi for opplæring av nyansatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er utviklet en god samarbeidskultur på PP-kontoret tilknyttet arbeidet med LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PP-veilederne har deltatt i nettverksgrupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PP-veilederne har hatt godt utbytte av å delta i nettverksgrupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærergruppene har hatt veiledning fra PPT hvert semester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Utsagn	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig
Lærergruppene har sendt inn veiledningsdokument til PPT i forkant av veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I veiledning av lærergruppene er prinsippene i analysemodellen fulgt hele tiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I bruken av analysemodellen har lærerne anvendt det kontekstuelle perspektivet og forstått betydningen av opprettholdende faktorer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært god framdrift med arbeidet i lærergruppene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikasjonen i lærergruppene har vært preget av refleksjon omkring de utfordringer som er lagt fram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne har i stor grad gjennomført de pedagogiske tiltakene de har analysert seg fram til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veiledningen gitt av PPT har fungert tilfredsstillende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har fra skolens side vært ønskelig med oftere veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeidet med lærerne i lærergruppene har fungert tilfredsstillende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PP-kontoret har evaluert sitt LP-arbeidet underveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PP-kontoret har evaluert sitt arbeid med LP-modellen etter at prosjektperioden er over	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LP-modellen er i dag godt forankret i PP-kontoret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 3:



Høgskolen i Hedmark

Hamar, 2009

Evaluering av implementeringen av LP-modellen-2 2007–2009 for skoleeier

I forbindelse evaluering av LP-modellen trenger vi informasjon om hvordan arbeidet med implementeringsprosessen har fungert i din kommune. Vi ber dere fylle ut spørreskjema og returnere dem pr post til Anne-Karin Sunnevåg, Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Holsetgt 3, 2318 Hamar eller på mail til annekarin.sunnevag@hihm.no.

Med vennlig hilsen

Anne-Karin Sunnevåg

Navn på kommune:

Navn på skoler som deltar:

1. Spørsmål om arbeidet med å implementere LP-modellen

Utsagn	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Skoleeier har besluttet å implementere LP-modellen i deres kommune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har drøftet beslutningen om å implementere LP-modellen med skolens ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har deltatt aktivt med organisering og administrering av LP-arbeidet i skolene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har prioritert LP-arbeidet (ressurser og støtte) i skolene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har laget en egen plan for implementering av LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Implementeringsplanen er en del av kommunens øvrige planverk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunen har på egen hjemmeside synliggjort at dette er en LP-kommune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har deltatt i opplæring i bruk av LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har hatt en tilfredsstillende opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har fått forståelse for hvordan LP-modellen fungerer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er utviklet en god samarbeidskultur med skolene tilknyttet arbeidet med LP-modellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har hatt en klar strategi med opplæring av nyansatte i LP-modellen i kommunen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har deltatt i nettverksgrupper i kommunen i forbindelse med LP-arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nettverksgruppene har fungert tilfredsstillende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle deltakerne i nettverksgruppene har hatt et godt utbytte av å være i en slik gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier er blitt orientert om LP-arbeidet på skolene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Utsagn	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Skoleeier er blitt orientert om resultatene av LP-arbeidet fra den enkelte skoleleder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har evaluert sitt LP-arbeide underveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har evaluert LP-arbeidet sammen med skolene etter at prosjektperioden er over	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LP-modellen er i dag godt forankret i kommunen som organisasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>