

Ann Margareth Aasen og Kristin Søyby

«Vi ser at det fungerer»

En kvalitativ og kvantitativ evaluering av
arbeidet med LP-modellen 2008–2010 (LP3)

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 5 – 2011

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografloven 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. 5–2011

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 978-82-7671-821-8

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: «Vi ser at det funker». En kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2010 (LP3)			
Forfattere: Ann Margareth Aasen og Kristin Søyby			
Nummer: 5	År: 2011	Sider: 147	ISBN: 978-82-7671-821-8 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgivere: Lillegården kompetansesenter			
Emneord: LP-modellen, læringsmiljø, implementeringsstrategier			
Sammendrag: I denne forskningsrapporten presenteres resultater fra arbeidet med LP-modellen i perioden 2008–2010 (LP3). Høsten 2008 ble LP-modellen implementert i 34 skoler i 15 kommuner i 10 fylker i Norge. Lillegården kompetansesenter har hatt ansvaret for opplæring og implementering av LP-modellen, mens Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark har gjennomført evalueringen av dette utviklingsarbeidet. Målet med evalueringen av LP3 har vært å gi en oversikt over hvilke resultater skolene har oppnådd i LP-perioden, samt å presentere erfaringer knyttet til utviklingsarbeidet. I evalueringen er det derfor brukt både kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative evalueringen er i form av analyse av resultater fra to elektroniske kartleggingsundersøkelser. Den første ble gjennomført høsten 2008, der skolene fikk et bilde av skolens utgangspunkt før LP-modellen, både knyttet til ulike faktorer i læringsmiljøet og til elevenes skolefaglige prestasjoner. Den andre undersøkelsen, som er identisk med den første, ble gjennomført våren 2010. Her fikk den enkelte skole vist sin endring eller utvikling fra den første til den andre kartleggingsundersøkelsen. Den kvalitative evalueringen er i form av intervjuer i et utvalg av kommuner. Vi har intervjuet 6 kommunekoordinatorer og 6 veiledere fra PPT, i tillegg har vi valgt ut 5 skoler fordelt på 3 av disse kommunene. På hver av disse skolene har vi hatt intervju med skoleleder, skolens LP-koordinator, gruppeleder og til lærergrupper. Resultatene fra den kvalitative studien viser at det er variasjoner i forhold til hvordan initieringsfasen, implementeringsfasen og initieringsfasen i LP-modellen på den enkelte skole har vært. Noen av kommunekoordinatorene, som også har erfaring fra LP-prosjekter før og etter LP3, har erfart at det generelt har vært noe mer utfordrende å implementere LP i ungdomsskolene enn det har vært i barneskolene. Stort sett virker informantene svært fornøyde med Lillegårdens oppfølging av prosjektet i form av fagdager, men noen mener at			



noen av de eksterne foredragsholderne ikke i sterk nok grad knytter sine temaer sterkt nok til LP-modellen. En annen del av opplæringen er å tilegne seg kunnskap fra de utarbeidede LP-heftene. I hvilken grad disse leses varierer i sterkt. Det ligger ingen føringer fra Lillegården om hvordan dette arbeidet bør organiseres. I LP-modellen er det flere viktige nøkkelpersoner: Skoleleder, LP-koordinator, kommunekoordinator, PPT-veileder og gruppeleder. Den rollen det har vært mest usikkerhet rundt, viser seg å være skolelederrollen. Noen av skolelederne har fått en forståelse av at Lillegården har formidlet at de skal ha en passiv rolle, og derfor har følt seg litt på siden av utviklingsarbeidet, mens andre allikevel har tatt en aktiv rolle. Gruppelederne uttrykker at de har følt et behov for noe mer oppfølging underveis i LP-perioden. De fleste skolene har organisert arbeidet i lærergruppene annenhver uke. Mange av lærergruppene har følt at de har hatt stort utbytte av LP, mens andre har famlet litt både med modellen og med å finne relevante saker. Alle skolene vi intervjuet har valgt å videreføre LP-modellen.

De kvantitative resultatene fra kartleggingsundersøkelsen viser at det har vært en positiv tendens i LP-skolene knyttet til flere av områdene. Men når vi kun ser på gjennomsnittresultatene for alle LP3-skolene finner vi få områder med effekt. Dersom vi sammenlikner gutter og jenter, finner vi at guttene gjennomgående vurderer seg selv og blir vurdert av sine lærere lavere enn det jentene gjør ved første kartleggingsundersøkelse. Men ved den andre kartleggingsundersøkelsen, tar guttene innpå jentene på flere områder. På resultatene fra lærerskjemaene er det også små endringer å spore dersom man kun ser på gjennomsnittresultatene, selv om det er positive tendenser. Men dersom man sammenlikner gjennomsnittresultatene fra barneskolene, ungdomsskolene og de kombinerte barne- og ungdomsskolene, er det barneskolene som skårer best ved begge målinger, og som har utviklet seg mest. Dette er i samsvar med kommunekoordinatorenes erfaringer, som kom frem i de kvalitative intervjuene.

Tittelen på rapporten «Vi ser at det funker» er hentet fra et utsagn til en av lærerne på den skolen som utmerket seg spesielt positivt i det kvalitative studiet. På denne skolen var det sterk tilslutning til LP, en tydelig leder med klare forventninger til sine medarbeidere, som viste at LP på denne skolen var av høy prioritet. Det er derfor et kapittel i rapporten som tar for seg både de kvalitative og de kvantitative resultatene ved denne skolen, og finner med det en sterk sammenheng mellom skolens innsats og skolens resultater.

Title: «It works»

Authors: Ann Margareth Aasen and Kristin Søyby

Number: 5

Year: 2011

Pages: 147

ISBN: 978-82-7671-821-8

ISSN: 1501-8563

Financed by: Lillegården kompetansesenter

Keywords: The LP-model, learning environment, implementation strategies

Summary: In this research report results from the work with the LP-model from 2008 to 2010 will be presented. In the fall of 2008, the LP-model was implemented in 34 schools placed in 15 communities in 10 counties in Norway. Lillegården Resource Center has been responsible for the implementation process, while the Center for practical research (SePU) in 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 period, and to chart the quality of the implementation. Both quantitative and qualitative methods have therefore been carried out. The quantitative evaluation presents results from two survey investigations. The first survey that was carried out in the fall of 2008 presented the current situation to the schools before working with the LP-model, within areas connected to learning environment and the students' learning profit. The other survey, identical to the first one, was carried out in the spring of 2010, presented the change or development between the two surveys. The qualitative evaluation has been carried out through interviews with 6 community coordinators and 6 councillors in two communities. In addition 5 schools in 3 different communities are chosen. For each of these schools interviews have been carried out with the school management, the coordinator of the school and, the group leader, and two teacher groups.

The results from the qualitative survey shows variation in the schools according to the way the initiation and implementation phases of the LP-model have been carried out. Some of the community coordinators, who have made experiences from LP- projects before and after LP3, have experienced it to be more challenging to implement the LP-model in Secondary schools compared with Primary schools. The informants generally seem to be satisfied with the follow up of Lillegården Resource Center connected to the project; the conferences. However some of the informants have experienced the external speakers to be less connected to the LP-model. Another part of the training has been to

adapt knowledge through the LP-leaflets. To what extent these leaflets have been read has varied a lot. There have been no instructions from Lillegården Resource Center providing guidelines on how this work should be carried out. In the LP-model it has been several important key persons: School administrator, LP-coordinator, community coordinator, councillor and group leader. The most uncertain role has been that of the School administrator. Some of the School administrators have assumed a passive role and experienced to be on the outside of the LP-project, and others have anyway taken an active role. The group leaders have felt the need of more supervision through out the project. Most of the schools have organised work in the teacher groups every second week. Several of the teacher groups have expressed the work with the LP-model to be very beneficial while others have struggled with the model and to find relevant cases. All the participating schools have decided to proceed with the project.

The results from the quantitative survey investigations show that there has been a positive development within several areas in the LP-schools. But when looking at the average score of participating schools, only limited effects can be observed. By comparing boys with girls in the first survey, boys consider themselves to achieve poorer than the girls and this view is shared by their teachers. However in the second survey the boys seem to catch up with the girls in the several areas. The teacher's survey forms show small variations while just looking at average score although positive tendencies can be found. But comparing results from Primary and Secondary schools individually and the combined Primary and Secondary respectively, the Primary schools are scoring highest on both surveys and show the most progress. This development is especially visible in the teachers' evaluations. This is in accordance to the experiences expressed by the community coordinators demonstrated in the interviews.

FORORD

I denne forskningsrapporten presenteres kvantitative og kvalitative resultater for evalueringen av arbeidet med LP-modellen i perioden 2008–2010. Tittelen på rapporten «Vi ser at det fungerer» er et sitat fra en av informantene i en av lærergruppene vi intervjuet høsten 2010. Vi synes utsagnet viser til at dersom alle nøkkelpersonene i et utviklingsprosjekt er lojale og prioriterer arbeidet, så vil det gi resultater!

Det er mange å takke for at vi har fått skrevet evalueringen av LP3-prosjektet. Først og fremst må vi takke alle informantene i den kvalitative studien. Det var sporty gjort av de 6 utvalgte kommunene å stille opp. Tusen takk til alle kommunekoordinatorer og PPT-veiledere for å sette av tid og besvare spørsmål i telefonintervjuene! Vi er takknemlige for den gjestfriheten og velvilligheten de 5 skolene viste oss når vi kom for å foreta intervjuer. Vi vet at det ikke alltid er like lett å sette av 3–4 timer til intervjuer i løpet av en hektisk skolehverdag! Uten dere alle, ville vi ikke hatt en kvalitativ studie.

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

Vi takker også implementøren av LP-modellen, Lillegården kompetansesenter, for et godt samarbeid!

Sist, men ikke minst, står vi i takknemmelighetsgjeld til våre gode kollegaer på Senter for praksisrettet utdanningsforskning. Tusen takk til Anne Sunnevåg og Anne Kostøl for korrekturlesing, og sist, men ikke minst må vi takke vår fantastiske senterleder, Thomas Nordahl, for den inspirasjonen han gir og den tilliten han viser oss i arbeidet vårt!

Hamar, januar 2011

Kristin Søby og Ann Margareth Aasen

INNHold

Forord	7
1. Innledning	11
1.1 Mål for evaluering av LP-modellen	12
1.2 Problemstilling	13
2. LP-modellen	14
2.1 En kort beskrivelse av LP-modellen og dens teorigrunnlag	14
2.2 Tidligere evalueringer av arbeidet med LP-modellen	16
3. Evalueringsdesign og metode	17
3.1 Kvalitativ metode	17
3.1.1 Operasjonalisering i intervjuguidene	18
3.1.2 Utvalg	19
3.1.3 Gjennomføring	20
3.1.4 Validitet	20
3.2 Kvantitativ metode	22
3.2.1 Gjennomføring av kartleggingsundersøkelsene	22
3.2.2 Utvalg og svarprosent	24
3.2.3 Måleinstrumenter og statistiske analyser	25
4. Resultater fra de kvalitative undersøkelsene	27
4.1 Initieringsfasen	28
4.1.1 Tilslutning	28
4.1.2 Organisering av LP-prosjektet	31
4.2 Implementeringsfasen	35
4.2.1 Opplæring for lærere	35
4.2.2 Opplæring av veiledere	40
4.2.3 Nøkkelpersoner i LP-prosjektet	41
4.2.4 Arbeidet i lærergruppene	51
4.2.5 Gjennomføring av kartleggingsundersøkelsene	56
4.3 Institusjonaliseringsfasen	59
4.3.1 Evaluering	59
4.3.2 Resultater	60
4.3.3 Videreføring	62
4.4 Oppsummering av de kvalitative resultatene	63

5. Resultater fra de kvantitative undersøkelsene	68
5.1 Framstilling av resultater	68
5.1.1 500 poengskala	69
5.2 Individvariabler	71
5.2.1 Elevenes atferd i skolen	71
5.2.2 Elevenes sosiale kompetanse	75
5.2.3 Elevenes skolefaglige prestasjoner	78
5.2.4 Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats	83
5.3 Kontekstuelle variabler	85
5.3.1 Undervisningen	85
5.3.2 Relasjoner mellom elev og lærer	90
5.3.3 Relasjoner mellom elevene	92
5.3.4 Elevenes trivsel og syn på skolen	95
5.3.5 Lærernes opplevelse av atferdsproblemer	98
5.3.6 Spesialundervisning	100
5.3.7 Skolens miljø	102
5.4 Oppsummering av de kvantitative resultatene	107
6. Klare sammenhenger mellom skolens innsats og resultat	110
6.1 Presentasjon av «Trivselen skoles» arbeid med LP-modellen	110
6.1.1 Trivselens skoles initieringsfase	111
6.1.2 Trivselens skoles implementeringsfase	111
6.1.3 Trivselens skoles institusjonaliseringsfase	113
6.1.4 Oppsummering av innovasjonsprosessen ved «Trivselen skole»	114
6.2 Presentasjon av «Trivselens skoles» kvantitative resultater	114
6.2.1 Lærernes vurdering av «Trivselens skoles» miljø	115
6.2.2 Elevenes opplevelse av læringsmiljøet ved «Trivselen skole»	116
6.2.3 Kontaktlærernes vurdering av sine elever ved «Trivselen skole»	119
6.2.4 Oppsummering	122
7. Avslutning	123
Referanser	126
Vedlegg	131

1. INNLEDNING

Ulike internasjonale forskningsrapporter viser til svake skolefaglige prestasjoner hos norske skolelever sammenliknet med andre vestlige land, selv om vi nå i siste PISA-undersøkelse har forbedret oss litt. Allikevel pekes det fortsatt på at man i den norske grunnskolen har store forskjeller i skoleprestasjoner mellom elever på samme skole. Noen av studiene relatert til forskning i grunnskolen, viser at en rekke norske lærere har problemer med å fremstå som tydelige voksne eller autoriteter i klasserommet (Kjærnsli m.fl. 2008, Nordahl, Mausehagen og Kostøl 2009). For skolen vil konsekvensen av disse resultatene være at de må utvikle bedre læringsmiljøer, med sterkere vekt på faglig læring hos elevene og en kompetanseheving knyttet til lærerens evne til å skape og opprettholde gode læringsmiljøer. For å kunne møte disse utfordringene har mange skoler iverksatt utviklingsarbeider, og flere av dem har valgt å bruke LP-modellen i dette arbeidet.

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 den enkelte skole og i det enkelte klasserom (Nordahl 2005). Det er blant annet påvist en tydelig sammenheng mellom elevens læring og hvordan læreren fremstår overfor elevene i forhold til struktur i undervisningen, tydelige tilbakemeldinger og forventninger om læring (Hattie 2009). I tillegg konkluderer Hattie (2009) med at læreren er den faktoren som har størst innflytelse på elevenes læring etter en metaanalyse av 800 studier om hva som påvirker elevenes læring. Dette kommer også klart til uttrykk i en annen metaanalyse, som er gjennomført ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. De har på oppdrag

fra Kunnskapsdepartementet stilt følgende grunnleggende spørsmål: Hvilken kompetanse hos lærere kan effektstudier påvise bidrar til læring hos elevene?

Rapporten er basert på 70 publiserte studier fra hele verden omkring forholdet mellom læringsutbytte og lærernes kompetanse (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt og Østergaard 2008). Det ble konkludert med tre kompetanseområder hos læreren som gir effekt i forhold til elevenes læringsutbytte:

- Læreren skal inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev
- Læreren skal ha kompetanse til å lede klassen/ et undervisningsforløp og utvikle og overholde regler
- Læreren skal ha fagdidaktiske kunnskaper

Dette er i samsvar med det John Hattie (2009) har kommet frem til i sin omfattende undersøkelse av hva som påvirker elevenes prestasjoner. Hva læreren gjør er helt avgjørende for å realisere de prosesser som bidrar til at eleven lærer. Han dokumenterer at vi har lagt for stor vekt på endringsarbeid tilknyttet skolenivå og organisering i skolen og for lite vekt på det som faktisk betyr noe, nemlig læreren. Hatties forskning konkluderer med at forbedringspotensialet særlig ligger i det som skjer når døren til klasserommet lukkes, i undervisningen, ledelsen og i relasjonene mellom elever og lærere.

I LP-prosjektet er det derfor lagt stor vekt på lærernes utvikling av egen praksis.

1.1 Mål for evaluering av LP-modellen

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

1.2 Problemstilling

Problemstillingene for evalueringen av LP-prosjektet 2008–2010, LP3, er primært relatert til de resultater som skolene har oppnådd og selve arbeidet med implementering av LP-modellen.

- Hvilke resultater har LP-skolene generelt oppnådd fra første til andre kartleggingsundersøkelse relatert til ulike individ- og kontekstuelle variabler?
- Er det forskjeller i jenter og gutters utvikling og læring når skoler arbeider med LP-modellen?
- Er det noen sammenheng mellom skolens arbeid med LP-modellen og de resultater som oppnås?

Disse problemstillingene er lagt til grunn for organiseringen og det designet som er utviklet og anvendt i arbeidet med evalueringen av LP-modellen.

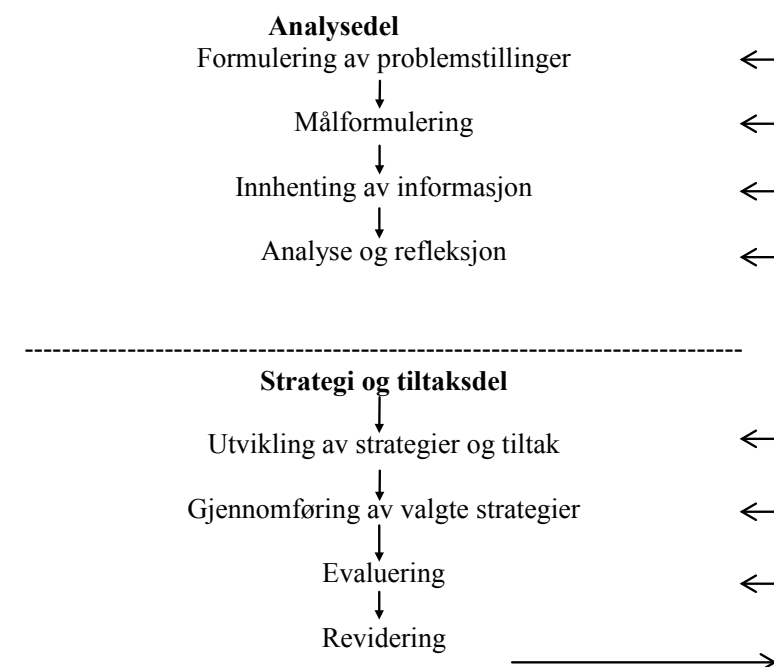
2. LP-MODELLEN

Norske skoler benytter seg av ulike tiltak og programmer for å redusere og forebygge problematferd og videreutvikle læringsmiljøet. I 2006 kom det en rapport, «Forebyggende innsatser i skolen», som konkluderte med at den faglige kvaliteten på mange av disse varierer mye. De beste programmene bygger på forskningsbasert kunnskap, legger opp til en evaluering av programmet, har en klar strategi for implementering og har sjelden bare en teoretisk tilnærming til problemet. Rapporten viser til 9 programmer som er vurdert til å ha dokumentert effekt dersom man arbeider etter programmets intensjon. Disse anbefales til skoler, og LP er et av programmene.

2.1 En kort beskrivelse av LP-modellen og dens teorigrunnlag

LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse. LP-modellen er en strategi for utvikling av gode læringsmiljø og en pedagogisk analysemodell der lærere i grupper, sammensatt på tvers av team/trinn, foretar analyse og refleksjon i et systemperspektiv. Felles for alle systemteorier er en forståelse om at alle aktører deltar i et system der det er gjensidig påvirkning mellom den enkelte aktør og helheten (Eide og Eide 2000). Til forskjell fra den tradisjonelle individrettete problemforståelsen, der man leter etter årsaker knyttet til det enkelte individ, så vil man i systemteorien prøve å få forståelse for problemet gjennom å se på helheten og samspillet med omgivelsene. En forutsetning for at man skal kunne endre sosiale systemer og dermed bedre forutsetningene for elevenes læring og atferd, er at det blir gjennomført analyser av det sosiale systemet, eller klassen (Nordahl 2009).

I LP-modellen skal lærerne i grupper analysere seg frem til de faktorene som opprettholder utfordringer for elevene og dermed det sosiale systemet. Det er først når de har kommet frem til de opprettholdende faktorene for utfordringen at lærerne kan iverksette pedagogiske tiltak for å endre systemet. Læreren er en av aktørene i det sosiale systemet, og det ligger en sterk føring i LP om at læreren også skal ha fokus på seg selv og sin egen undervisning. På dette grunnlaget kan lærerne gjennom bruk av modellen først arbeide med analysedelen før det utvikles og gjennomføres tiltak som bidrar til at utfordringene blir mindre og elevenes læringsutbytte bedre.



Figur 2.1: Analysemodellen i LP.

I tillegg til analysemodellen ligger det i LP-modellen en rekke bestemte arbeidsprinsipper og implementeringsstrategier. Noen av disse vil bli nærmere omtalt gjennom presentasjonen av de kvalitative resultatene.

Men et av de viktige prinsippene 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 skolene. 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 lagt opp til spesifikk opplæring eller kompetanseheving som alle lærere, skoleledere og veiledere skal gjennomgå.

2.2 Tidligere evalueringer av arbeidet med LP-modellen

Over 200 norske grunnskoler har deltatt eller er en del av LP-prosjektet etter at de første skolene startet opp i 2006. Hvert år starter nye LP-skoler, og de er fordelt på følgende måte: LP1(2006–2008) 105 skoler, LP2 (2007–2009) 27 skoler, LP3 (2008–2010) 34 skoler, LP4 (2009–2012) 11 skoler og LP5 (2010–2013) 44 skoler. I tillegg startet det høsten 2008 et pilotprosjekt hvor LP-modellen ble implementert i 7 norske videregående skoler.

I 2007 startet også Danmark opp med LP-prosjekter. Det er i dag over 500 skoler som er med i prosjektet, noe som innbefatter 198 372 elever og 26 583 ansatte i skrivende stund. I januar 2010 startet de også opp et pilotprosjekt i 40 daginstitusjoner/barnehager i Danmark. Høgskolen i Hedmark har eneansvaret for å evaluere LP-arbeidet i Norge, mens i Danmark gjøres dette i samarbeid med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU).

Det foreligger ferdige evalueringsrapporter fra arbeidet med LP-modellen i forbindelse med det første pilotprosjektet i 2002–2005, LP1 2006–2008 og LP2 2007–2009 i Norge.

3. EVALUERINGSDESIGN OG METODE

For å gi svar på problemstillingene er det satt sammen et evalueringsdesign av ulike metoder som skal kunne utfylle hverandre. Forskningsdesignet i evalueringen av arbeidet med LP-modellen 2008–2010 (LP3) består av både kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvalitative metoden er knyttet til intervjuer av et utvalg av kommunenes LP-koordinatorer, skoleledere, skolens LP-koordinator, lærergrupper og representanter fra PPT. Den kvantitative evalueringen er av skolenes konkrete arbeid, ut fra to kartleggingsundersøkelser basert på før- og ettermåling for å se hvilken utvikling skolene har på ulike innsatsområder.

Å kombinere flere forskningsmetoder omtales ofte som metodetriangulering. Metodetriangulering innebærer at bestemte fenomen studeres fra ulike synsvinkler og synspunkt, og problemstillingen belyses ved hjelp

av forskjellige metoder og data (Grønmo, 2004). Det å hente informasjon fra både kvantitative og kvalitative data vil sannsynligvis kunne medføre at resultatene som kommer fram er både mer valide og har høyere reliabilitet (Kalleberg, 1996).

3.1 Kvalitativ metode

Den kvalitative metoden som er anvendt i denne evalueringen er i form av intervjuer med et utvalg av informanter. Det er intervjuer med kommunekoordinator, skoleleder, skolekoordinator, lærergrupper og veiledere i PP-tjenesten. Målet med intervjuene har vært å få en evaluering av

LP3, basert på erfaringer og tilbakemeldinger. Her er det lagt stor vekt på å få tak i hvilke erfaringer og opplevelse informantene har fra arbeidet med LP-modellen.

3.1.1 Operasjonalisering i intervjuguidene

Hovedområdene i intervjuguiden er utviklet på bakgrunn av kunnskap om LP-modellens innovasjonsstrategi. Mange av kategoriene i intervjuguidene har også vært prøvd ut i liknende undersøkelser (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009 og Aasen og Kostøl 2011).

Nedenfor følger en oversikt over de tema eller områder som intervjuguidene har dekket.

Tabell 3.1: Temaer dekket i intervjuguidene.

Tema	Lærer-grupper	Skole-koordinator	Skole-leder	PPT-veileder	Kommune-koordinator
Tilslutning	X	X	X	X	X
Opplæring	X	X	X	X	X
Organisering av prosjektet		X	X		
Arbeid i lærergruppene	X			X	
Beskrivelse av egen rolle		X	X	X	
Beskrivelse av rollene i prosjektet				X	X
Arbeidsgruppemøter og nettverksmøter		X	X	X	X
Samarbeid med andre		X	X	X	X
Veiledning	X			X	
Evaluerings/vurdering	X	X	X	X	X
Resultater	X	X	X	X	X
Videreføring	X	X	X		
Avsluttende bemerkninger	X	X	X	X	

Disse temaene eller områdene er utviklet på bakgrunn av innholdsmomentene som ligger i LP-prosjektet, og oversikten viser at flere informanter har omtalt mange av de samme temaene. Selv om temaene tilsynelatende er like, kan det forekomme ulike spørsmålsformuleringer. Hensikten med intervjuene har vært å kunne vurdere likheter og forskjeller i opplevelser og erfaringer knyttet til LP3, og å kunne identifisere forhold som er av særlig betydning.

3.1.2 Utvalg

I LP3 er det 34 skoler som deltar. Skolene er fordelt på 15 kommuner og 11 fylker. På grunn av kapasitet, måtte vi ta et utvalg av de 34 skolene for å gjennomføre den kvalitative studien. I utvalget er det, så langt som mulig, tatt hensyn til landsdeler, by og land, skolestørrelse og skoletype.

Intervjuene på kommunenivå er foretatt i 6 kommuner, fordelt på 6 fylker. På kommunenivå er det kommunens LP-koordinator og en representant fra kommunens PP-tjeneste som er intervjuet per telefon. I tre av disse seks kommunene er det også gjennomført intervjuer på skolenivå; 2 ungdomsskoler og 3 barneskoler. På skolene er informantene rektor, skolens LP-koordinator, samt 2 av skolens lærergrupper. Tabellen under gir en oversikt over utvalget i den kvalitative undersøkelsen.

Tabell 3.2: oversikt over informanter i den kvalitative undersøkelsen.

Informanter	Antall
Kommunekoordinator	6
Representant fra PP-tjenesten	6
Rektor	5
LP-koordinator	5
Lærergrupper	10

De kvalitative intervjuene ble foretatt høsten 2010 med besøk på den enkelte av de utvalgte skolene og med telefonintervju med informantene på kommunenivået.

3.1.3 Gjennomføring

Ved den enkelte skole er det foretatt gruppeintervju av to lærergrupper på 5–9 medlemmer. I tillegg til lærerne er skolekoordinator og skoleleder ved den enkelte skole intervjuet. For å kunne dra nytte av den interaksjonen som foregår mellom informantene der de samhandler og kommuniserer, utveksler meninger og korrigerer hverandre, har gruppeintervju vært en hensiktsmessig tilnærming i forhold til lærerne. Intervjuene av rektorer og skolekoordinatorer er individuelle intervjuer. Det samme gjelder intervjuene med kommunekoordinatorer og en representant fra hver kommunes PP-tjeneste, men disse er foretatt over telefon.

Med utgangspunkt i intervjuguiden tilpasset de enkelte informantgruppene (se vedlegg 1–5), er det gjennomført halvstrukturerte intervjuer der intervjuguiden har sikret at alle informantene har snakket om de samme temaene (Kvale 1997). Intervjuguidene har allikevel ikke vært totalt styrende for intervjuene, da det har blitt lagt vekt på at den enkelte informant også har fått snakket om og utdypet enkelte temaer. På denne måten kan de halvstrukturerte intervjuene ha bidratt til en dypere forståelse av aktørenes begrunnelser og intensjoner, og forskerne har hatt mulighet til å forfølge interessante utsagn eller korrigere misforståelser.

3.1.4 Validitet

Metodetriangulering blir ofte betraktet som et sentralt spørsmål relater til validitetsspørsmål i forskning (Kvale 2001). Bruk av både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming, som i denne studien omfatter spørreundersøkelse og intervju, gir et utgangspunkt for triangulering og kan være med på å styrke validiteten. De kvantitative resultatene vil gi et generelt bilde av det nasjonale (les informantene fra de 34 skolene) og den enkelte skoles vurdering av ulike faktorer i skolen. Mens man gjennom de kvalitative intervjuene kan gå mer i dybden på informantenes erfaringer med LP-modellen. Man kan også se om det er en sammenheng mellom de kvalitative og de kvantitative resultatene, enten ved at man kan bekrefte

områder dersom begge studier uttrykker samme resultat, eller at resultater gjennom den ene studien ser ut til å påvirke eller ha sammenheng med resultater i den andre studien.

Validiteten i det kvalitative materialet vil være avhengig av blant annet arbeidet med utformingen av intervjuguidene og ikke minst gjennomføringen av intervjuene. For å sikre validiteten i intervjuguidene har det vært tatt utgangspunkt i kategorier som tidligere har vært utprøvd, samt teori om innovasjonsprosesser i utviklingsprosjekter. For å sikre validiteten i intervjuene har det i alle intervjuer, bortsett fra på en skole grunnet sykdom, vært to forskere til stede. Alle intervjuene har vært tatt opp på bånd. Den ene forskeren har ført intervjuet, mens den andre har skrevet notater. I og med at det har vært to forskere til stede har man kunnet diskutere inntrykkene etter hvert intervju.

Det har innenfor rammen på dette prosjektet ikke vært mulig å kunne transkribere alle intervjuene for så å gjennomføre mer kvalitative analyser. Intervjuopptakene og referatene har imidlertid vært brukt aktivt i analysene av dataene, og for å hente ut sitater. Sitatene i rapporten er direkte gjengitt. Det har vært gjort forsøk på å få frem likheter og forskjeller i synspunkter innad i den enkelte informantgruppe, men også mellom informantgrupper. Hvilke informanter som uttaler seg er prøvd å tydeliggjort ved å vise til informantgruppen. Dersom flere informantgrupper deler felles erfaringer eller synspunkter, vil det synliggjøres ved at vi eksempelvis skriver «de fleste mener at ...». Det er også innimellom forsøkt å skille informantene etter to nivåer, på skole (skoleleder, LP-koordinator, lærergrupper) og kommunenivå (kommunekoordinator og PPT-veileder).

Forskernes forkunnskaper knyttet til skolens arbeid med LP-modellen har vært forholdsvis kjent, siden forskerne både er kjent med teorigrunnlaget og LP-modellens innovasjonsprosess. På mange måter har dette hjulpet oss i å kunne stille enda mer relevante spørsmål til informantene. Vi har så langt som mulig forsøkt å forholde oss så objektive som mulig til informantenes erfaringer, og gjengitt disse etter beste evne.

3.2 Kvantitativ metode

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 2008 til 2010, og det vil generelt styrke en eventuell positiv utvikling fra T1 til T2 ved LP-skolene.

3.2.1 Gjennomføring av kartleggingsundersøkelsene

I kartleggingsundersøkelsene T1 (2008) og T2 (2010) 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. Vi mistet også noen elever fra 7. trinn som startet på en ungdomskole som ikke var en del av LP-prosjektet. 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 elevspørreskjemaet i LP er at de to kartleggingene er foretatt på to forskjellige tidspunkter på året. Den første ble gjennomført sent høsten 2008, mens den andre ble gjennomført sent våren 2010. 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 det spørreskjemaet som elevene har besvart. Kontaktlærere og lærere ser i større grad ut til å være stabile i sine svar, uavhengig av når på året målingene foretas. Resultatene fra elevskjemaet derfor justert for å kompensere for forskjellighetene ulike årstider kan gi. Tallene er justert etter resultatene fra den nasjonale Elevundersøkelsen.

Nedenfor er det satt opp en design for den kvantitative evalueringen.

Tabell 3.3: Design for den kvantitative evalueringen.

Tidspunkt	Informanter	Metode	Evalueringsområder
Oktober/november 2008	Elever Kontaktlærere Alle lærere	Spørreskjema ved elektronisk registrering	<ul style="list-style-type: none"> • Læringsutbytte sosialt og faglig • Relasjoner • Skolekultur
April 2010	Elever Kontaktlærere Alle lærere	Spørreskjema ved elektronisk registrering	<ul style="list-style-type: none"> • Læringsutbytte sosialt og faglig • Relasjoner • Skolekultur

3.2.2 Utvalg og svarprosent

Utvalget i denne kvantitative evalueringen består av 34 skoler som startet sitt arbeid med LP-modellen høsten 2008 og avsluttet sin prosjektperiode våren 2010. Skolene representerer 15 kommuner fra 11 fylker og består av elever fra 5.–10. klasse, deres kontaktlærere og alle lærere ved disse 34 skolene. Utvalget representerer alle landsdelene, både kyst og innland, og det er skoler både fra by og bygd. Videre er det både små og store skoler med i LP3. Datamaterialet rommer 10 ungdomsskoler, 21 barneskoler og 3 kombinerte barne- og ungdomsskoler. Utvalget har kommet til ved at enten skoleeier, skoleledere eller lærere har tatt kontakt med Lillegården kompetansesenter og vist sin interesse for LP-modellen. Det er skrevet kontrakt med alle skoler som deltar.

Nedenfor er det en tabell som viser utvalget av elever, kontaktlærere og lærere, som har vært med i undersøkelsene. Antallet inviterte elever er de elevene som har fått samtykke fra foreldrene om å delta i undersøkelsene. Antallet kontaktlærere skal samsvare med antallet elever. Det er slik at kontaktlærerne kun skal svare på spørsmål om de elevene som har fått skriftlig samtykke. Det er frivillig også for alle lærere å delta i undersøkelsen, men skolene forventer at lærerne gjennomfører, for å få et best mulig bilde av situasjonen på den enkelte skole.

Tabell 3.4: Utvalg og svarprosent i den kvantitative undersøkelsen.

Undersøkelse	Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
T1 - 2008	Elever	4486	4100	91,40
T1 - 2008	Kontaktlærere	4486	4104	91,48
T1 - 2008	Lærere	809	683	84,43
T2 - 2010	Elever	4555	4019	88,23
T2 - 2010	Kontaktlærere	4555	4125	90,56
T2 - 2010	Lærere	857	666	77,71

Svarprosenten på elever og kontaktlærere på 91,40 og 91,48, betraktes som svært tilfredsstillende, mens lærernes svarprosent på 84,43 er tilfredsstillende.

3.2.3 Måleinstrumenter og statistiske analyser

Alle måleinstrumentene som er anvendt i den kvantitative undersøkelsen er tidligere brukt i en rekke undersøkelser i norsk skole. Spørreskjemaene som er brukt i kartleggingsundersøkelsen er inndelt i to hovedområder. Det ene området er relatert til ulike *individvariabler* som atferd, sosial kompetanse, elevens skolefaglige kompetanse og motivasjon og arbeidsinnsats, mens det andre området er knyttet til *kontekstuelle variabler* i skolen som undervisning, relasjoner, trivsel, spesialundervisning, atferdsproblematikk og skolekultur. Operasjonaliseringen av de ulike variablene ligger som vedlegg 6.

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 (enkeltspørsmål) for alle variablene.

Faktor-, reliabilitetsanalyser og validitet

Innenfor alle skalaområder er det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Det er tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Nordahl og Egelund 2009). Basert på disse faktoranalysene er det laget delskalaer eller faktorer av dataene. Videre er det utviklet sumskårer, som er summen av alle spørsmål innenfor et tema eller hovedbegrep. For å kunne så langt som mulig undersøke hvor pålitelige eller stabile faktorene og sumskårene er, har det blitt foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha. Reliabilitetsverdiene til de ulike variablene på begge kartleggingstidspunktene finnes som vedlegg 7.

Ut i fra disse analysene ansees begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ved at resultatenes samsvar med begrepskonstruksjonen er relativt god. Innenfor enkelte begrepsområder er imidlertid validiteten noe lav. Men det vurderes likevel som tilfredsstillende i forhold til hensikten med denne evalueringen.

Variansanalyser og effektmål

I den kvantitative evalueringen foretas det sammenlikninger mellom gjennomsnittresultatene fra T1 og T2, i tillegg til at man sammenlikner guttene og jentenes resultater i datamaterialet. Den relative størrelsen på gruppeforskjeller er vurdert ut i fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellene mellom de aktuelle gruppene er angitt i standardavvik. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller på ulike variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at man tar høyde for variasjoner i materialet. Men det kan være noe problematisk å vurdere hva som er små og store forskjeller mellom gruppene, for dette kan variere ut i fra hvilken variabel som måles osv.

For nærmere beskrivelse av de statistiske analysene vises det til tidligere evalueringer av LP-modellen (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009, Sunnevåg og Aasen 2010).

4. RESULTATER FRA DE KVALITATIVE UNDERSØKELSENE

Denne delen av rapporten vil presentere resultatene fra de kvalitative intervjuene som ble foretatt i forbindelse med evalueringen av LP3. Hensikten med den kvalitative evalueringen var å samle erfaringer fra prosjektet både fra skolene gjennom lærergrupper, rektor og LP-koordinator, og fra kommunenivået gjennom veiledere fra PPT og kommunens LP-koordinator. Innledningsvis er det viktig å si at den kvalitative undersøkelsen er gjort på et utvalg av alle LP3-skolene. Selv om ikke alle stemmer har blitt hørt, er det tatt hensyn til landsdeler, store og små skoler, barne- og ungdomstrinn. Det er gjennomført intervjuer med kommunekoordinator og en PPT-veileder fra 6 av de 13 kommunene. Intervjuene med rektor, skolekoordinator og to lærergrupper er gjort på 5 av de 34 skolene, fordelt på 3 kommuner.

LP-modellen iverksettes som et utviklingsarbeid, og er kontraktfestet mellom den enkelte kommune og Lillegården kompetansesenter. Målet med et utviklingsarbeid i skolen er å endre og utvikle lærerens praksis i klasserommet slik at elevene skal oppnå et så godt læringsutbytte som mulig, både faglig og sosialt (Fullan 2007). De kvalitative resultatene vil bli presentert med utgangspunkt i et utviklingsarbeids tre hovedfaser; initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen (Fullan 1991). Disse tre fasene, som til sammen omtales som en innovasjonsprosess, kan ses på som en planlagt prosess. De må ikke oppfattes som isolerte faser, for skal man oppnå institusjonalisering, forutsettes det at sentrale elementer er ivarettatt i initierings- og implementeringsfasen. Allikevel er det valgt å presentere fasene hver for seg for å holde en god struktur i rapporten.

4.1 Initieringsfasen

Initieringsfasen er en forberedelsesfase. Det er denne delen som leder frem til en beslutning om å iverksette et utviklingsarbeid. For LP-modellen handler denne fasen om å opprette kontakt mellom kommune og Lillegården kompetansesenter i førsteomgang. Videre anbefaler Lillegården at det settes av et halvt års tid til forberedelse og avklaringer før den enkelte skole setter i gang med LP-prosjektet. I det ligger det blant annet en prosess på skolen om å finne begrunnelser for valg av LP-modellen før personalet drøfter deltakelse i LP-prosjektet. Dersom en skole ønsker å bli en LP-skole anbefales det en oppslutning på minst 75 %. Når beslutningen er tatt kan den praktiske planleggingen for arbeidet med LP-modellen begynne (Lillegården 2010).

4.1.1 Tilslutning

Det er flere måter å initiere et prosjekt på. Fullan (2003) hevder at den største betydningen for om man skal lykkes med initieringen, er at skoleledelsen og lærerne er enige både om hvilke utfordringer de står overfor og målet med arbeidet. Videre sier han at det er ulike måter å initiere et utviklingsarbeid på. Dersom prosjektet kun initieres fra overordnet hold uten at lærerne har deltatt i prosessen rundt beslutningen, kan det ofte oppstå motstand (top-down). Initiativet kan også komme fra lærerne (bottom-up), men det kan være en tidkrevende prosess før den får gjennomslagskraft hos alle involverte. Derfor sier Fullan at det beste vil være et både og, et samarbeid mellom ledelsen og de ansatte.

Gjennom intervjuene fremkommer det at bakgrunnen for skolenes valg av LP-modellen er noe ulik. For de fleste av de 6 skolene ser det ut til at LP-modellen har vært et initiativ fra skoleeier, altså kommunen. Noen skoler har fått et tilbud fra kommunen om å starte opp med LP, noen har fått valget fra skoleeier om å begynne med LP eller et annet bestemt utviklingsprosjekt, mens det i andre kommuner har vært gjort en beslutning fra skoleeier om at LP skal innføres i alle kommunens skoler. Selv om denne prosessen har vært ulik, ser det allikevel ikke ut til at det er «bottom-up» eller «top-down» som er det avgjørende for tilslutningen til

prosjektet. Tilslutningen ser ut til å avhenge av hvordan den enkelte skoleleder har ledet prosessen på egen skole, i hvilken grad forholdene har blitt tilrettelagt for lærerne, med tanke på avsatt tid til arbeidet, forventninger til den enkelte prosjektdeltaker, prosjektets prioritet osv. I tillegg har det vært avgjørende at ledelsen har jobbet for at lærerne skal se nytteverdien av LP, og drevet brannslukking for at eventuelle motstandere ikke skal få påvirket prosjektet i negativ retning.

Stor tilslutning etter at vi følte nytteverdien.

Her opplever vi ingen motstand, selv om prosjektet er «nedtredd». Vi ser at det virker.

Motrøstene sluttet før prosjektstart, og vi fikk da en grei oppstart.

Det å skulle innføre noe nytt i skolen kan ofte møte motstand. Ikke nødvendigvis for at lærerne er i mot det nye, men fordi noe nytt krever at man gjør en forandring, og det kan berøre tryggheten til den enkelte (Garret 1997). I tillegg vil ytre krav om forandring kunne tolkes som signaler om at noe ikke er godt nok slik det er, derfor er det vesentlig at skolen samlet gjør en readiness for å kunne implementere nye planer, program eller tiltak (Bogsnes Larsen m.fl. 2006). Selve implementeringen i klasserommet, er det lærerne som primært skal iverksette. Derfor vil deres tilslutning og motivasjon være helt essensiell for å oppnå suksess (Larsen 2005, Olweus 2001).

På de fleste skolene uttrykkes det at tilslutningen er variabel, blant alle informantgrupper på skolenivå, men at det i hovedsak er de som ønsker å arbeide med LP som dominerer.

Folk har opplevd LP som nyttig.

Vi har hatt problemer med enkelte lærere som har vært veldig negative.

Det er også et par skoler som opplever at det ikke har vært noen motstand i det hele tatt, selv om noen lærere er mer engasjerte enn andre.

Veldig bra! Alle har vært lojale når det først ble bestemt.

Noen av skolene har også opplevd en sterk entusiasme til LP ved oppstart, men at denne har dalt underveis. En annen forteller om en vanskelig periode der lærergruppene synes det var vanskelig å finne LP-saker. Men at det etter hvert gikk seg til. Det kan være ulike forklaringer til hvorfor noen synes det er vanskelig å finne saker til drøfting. En mulig forklaring kan være at man ikke har forstått intensjonen eller arbeidet med LP-modellen godt nok. I motsatt fall kan noen lærere nesten være i overkant lojale, og dermed kan de i redsel for at de ikke gjør alt rett, ende opp med «sakstørke». I andre tilfeller kan det dreie seg om lærere som synes det er vanskelig å innrømme at det er situasjoner i klasserommet de ikke behersker så godt. Lillegården er opptatt av å veilede lærere fra store fellessaker til saker om er avgrenset og knyttet til enkeltlæreres praksis.

Kommunekoordinatorne, som har et innblikk i alle kommunens skoler, har noe ulike oppfatninger av tilslutningen. I en kommune oppleves det svært ulikt mellom skolene, uavhengig om de er med i LP3 eller oppstart av LP på et annet tidspunkt enn 2008:

Tilslutningen er veldig ulik fra skole til skole. Noen skoler har utfordringer i forhold til å holde gløden oppe, og tidsbruk. Mens andre er utelukkende positive og ser nytteverdien.

I en annen kommune er tilslutningen jevnt over god, og man opplever at det er flere skoler i kommunen som ber om å få implementert LP-modellen.

Alle kommunekoordinatorne i intervjuene har erfaring fra andre LP-prosjekter også. I tillegg til LP3 har noen deltatt i LP-prosjekter før LP3, mens andre har deltatt i prosjekter etter LP3. Det er trolig at de 6 kommunekoordinatorne til sammen har fulgt innovasjonsprosessen på om lag førti–femti skoler. De fleste formidler at det generelt har

vært mer utfordringer knyttet til noen av ungdomsskolenes deltakelse i LP-prosjektene enn barneskolene. Der oppleves det en sterkere motstand og mindre lojalitet.

4.1.2 Organisering av LP-prosjektet

Etter at skolene har besluttet å bli en LP-skole, så må de forberede prosjektet. Lillegården legger føringer for hvordan LP-prosjektene skal organiseres. De har utarbeidet et hefte «Kom i gang med utviklingsarbeid» (Lillegården 2010) der de knytter LP-prosjektet til de tre fasene i et utviklingsarbeid. I dette heftet står det tydelig hvordan skolene skal planlegge gjennomføringen av LP-arbeidet. Dette heftet forelå ikke ved initieringsfasen 2008, men noen av stegene ble allikevel fulgt.

Nedenfor følger en kort beskrivelse av hvordan arbeidet med LP-modellen er organisert. De fleste punktene her vil bli nærmere omtalt senere i rapporten.

Lærergruppemøtene

Det er avgjørende at et utviklingsarbeid foregår systematisk og over tid. Bare på den måten kan det bidra til endring i skolens kultur som er en forutsetning for at dette blir varige endringer i skolene. Et virkemiddel i en slik kulturendringsprosess er at lærerne reflekterer sammen i lærergrupper over egen pedagogiske praksis. Derfor har LP lagt opp til arbeid i lærergrupper.

Tiden til lærergruppemøtene tas av lærernes bundne arbeidstid. Lillegården anbefaler at lærergruppene møtes annenhver uke. De aller fleste skolene vi har intervjuet har organisert møter etter dette prinsippet, minimum en time hver gang. De fleste ser ut til å ha en møtetid på 1,5 timer. I en kommune har de valgt å organisere lærergruppemøtene i bolker, 4 runder i året, med 4 møter hver uke i en periode. Det er ulike erfaringer knyttet til begge organiseringsformene. De som har hatt fast møte annenhver uke føler innimellom at sakene tar altfor lang tid, mens de som har møter i bolker har følt på at de får for liten tid til

informasjonsinnhenting i perioder. Akkurat det har den ene skolen tatt tak i ved å legge inn en ekstra uke mellom 3. og 4. møte i en periode, slik at lærerne får litt ekstra tid.

Gruppesammensetting

I LP er det også et sterkt prinsipp om at lærergruppene skal settes sammen på tvers av fag og trinn. Grunnen til det er tanken om at dersom man skal få til en endring, må man få inn nye perspektiver. I etablerte grupper, som eksempelvis teamet, er det lett for at kommunikasjonen har kommet inn i et fast mønster. Dersom man vil skape en endring, må man tilføre noe nytt, og det kan ivaretas gjennom tverrfaglige grupper (Nordahl 2006). Alle de 5 skolene vi besøkte har fulgt dette prinsippet, og de er svært fornøyde. Noen har også bevisst tatt hensyn til både kjønn og alder på gruppene.

Blanding mellom småskolen og storskolen, på tvers av team, har vært nyttig.

Gruppestørrelsen har variert mellom 5 og 9. Det er ulike erfaringer knyttet til gruppestørrelse. Noen på de største gruppene mener at det har vært greit å være så mange, siden det ofte er sykdom eller andre hindre som gjør at man sjelden er fulltallige. Mens andre på samme gruppe synes at det kan bli litt for mange. De minste gruppene er fornøyde med antallet, men opplever at de er sårbare ved forfall.

En av skolene har også valgt å ha med assistentene inn i lærergruppene, og har god erfaring med det. Lærergruppa uttrykker det slik:

Kjempeviktig at assistentene får være med. Vi er blitt mer bevisst på miljøet i klasserommet og organisering av dette. Blitt tydelige lærere når det gjelder grensesetting og har mer giv til å bestemme hvordan ting skal være.

Valg av gruppeleder og skolekoordinator

Lillegården anbefaler at den personen som blir valgt inn i rollen som skolekoordinator ikke skal ha andre lederfunksjoner på skolen. Det fremkommer noe ulik praksis her. I hovedsak har denne anbefalingen blitt

fulgt, men det er ikke alle skolene eller kommunene som deler dette synet. På en av skolene er det derfor en i skoleledelsen som er skolekoordinator, og på en annen har rektor denne rollen. Vi finner gode begrunnelser for valget. Det handler både om engasjement, egnethet og for rektors del å sikre seg en aktiv deltakelse i prosjektet.

Det er ofte de med mange verv som gløder, og det er det viktigste.

Men dersom dette skal fungere er det viktig at man ikke blander roller. Det er svært uheldig om andre områder ved skolens virksomhet spiser opp LP-tiden.

Når det gjelder gruppelederne har valget også her foregått på litt ulike måter. Noen har brukt eksisterende teamledere, andre har hatt valg, mens det også er rektorer som har håndplukket sine gruppeledere.

Det ser ut til at de fleste kommunene har avsatt en ekstra ressurs til skolekoordinatorene. Noen rektorer har også valgt å bruke av egen ramme for å tildele gruppelederne noe ekstra for den jobben de gjør.

Fagdager

I LP3 har Lillegården lagt opp til 5 fagdager i prosjektperioden. Det er 2 dager ved oppstart og en påfølgende fagdag hvert semester.

Møter i arbeidsgruppene

Hver skole skal etablere en arbeidsgruppe bestående av rektor, skolekoordinator og gruppeledere. Lillegården anbefalte i LP3 at arbeidsgruppene skulle gjennomføre månedlige møter i arbeidsgruppen første semester og deretter lavere frekvens. Det er store forskjeller mellom skolene om hvor ofte de gjennomfører disse møtene. En skole oppgir at de møtes en gang i semesteret, to sier at de har møte to ganger i semesteret, mens det også er to skoler som oppgir at de har møter i forkant av hvert lærergruppemøte.

Nettverksgrupper

Kommunekoordinatorer har ansvaret for å drifte nettverksgrupper mellom skolene. I noen kommuner har de valgt å samle de ulike nøkkelpersonene i ett og samme nettverk, som gruppeledere, skolekoordinator, kommunekoordinator, skoleleder og PPT-veileder, mens man i andre kommuner har valgt å etablere flere nettverk på bakgrunn av rolle. En av koordinatorer som har valgt sistnevnte løsning sier:

Jeg har god erfaring med å ha egen nettverksgruppe for skoleleder, PPT-veileder og meg. I dette forat tør alle å være ærlige. Det kan være litt vanskeligere hvis skolekoordinatorer også er til stede.

I forkant av hvert nettverksmøte, enten det er med rektorene eller gruppeledere og skolekoordinatorer, har samme kommunekoordinator et forberedelsesmøte med PPT.

Det kan se ut til at nettverksmøtene i hovedsak gjennomføres to ganger i året, mens det innenfor noen grupper er hyppigere. De fleste informantere synes disse nettverksmøtene er nyttige. De brukes til å utveksle erfaringer, ta opp utfordringer, fylle på med noe teori osv. Noen kommuner har valgt å ha egne samlinger for gruppelederne for å styrke deres rolle.

Veiledning fra PPT

For å sikre et kvalitativt godt nivå på arbeidet i LP vil det være nødvendig med ekstern veiledning. En veileder som kommer utenfra vil kunne bidra med nye perspektiver og tilnærminger som det er vanskelig å se for lærere som til daglig møter elevene. Dessuten vil eksterne veiledere i liten grad ha forankring i den enkelte skole, og vil dermed ikke kunne tas til inntekt for å fremme egne behov og interesser i drøftingene (Nordahl 2006).

I LP3 ligger det føringer fra Lillegården om at PPT skal inn og veilede hver lærergruppe 2 ganger hvert semester. Gjennom intervjuene med lærergruppene ble spørsmålet om hvor ofte veileder har vært til stede stilt. Flere skoler melder om planlagt veiledning to ganger i halvåret. Men

det er svært ulikt i hvilken grad det har gått etter planen. Noen grupper har opplevd at de knapt har fått veiledning pga sykemeldinger, mens andre har hatt et stabilt oppmøte.

Den enkelte kommune har ikke tilført PPT noen ekstraressurser knyttet til LP-prosjektet. De ser på det systemrettede arbeidet som en del av sitt daglige virke.

4.2 Implementeringsfasen

Implementeringsfasen handler om selve gjennomføringen av utviklingsprosjektet, og man fokuserer på hvordan man tilrettelegger for et systematisk arbeid over tid. Fullan (2003) hevder at selv om ideen er god og det er god kvalitet på programmet i et utviklingsprosjekt, så betyr det allikevel bare 25 % av resultatet. De resterende 75 % vil avhenge av arbeidet. Det betyr at den jobben som gjøres i implementeringsfasen vil være avgjørende for resultatet av endrings- og utviklingsarbeidet.

I LP3 har skolene fått to års oppfølging av Lillegården kompetansesenter og PP-tjenesten i opplæring og bruk av modellen. I prosjektperioden får både veilederne i PPT og lærerne egen opplæring.

4.2.1 Opplæring for lærere

Det er Lillegården kompetansesenter som har ansvaret for opplæringen i LP-modellen. Opplæringen i LP omfatter både fagdager og egne LP-hefter. I intervjuguiden til lærergruppene er det 6 spørsmål knyttet til opplæringen, for rektorene er det 7 spørsmål, kommunekoordinatorer har svart på 3 spørsmål, mens veilederne har besvart 4 spørsmål om opplæringen.

Fagdagene

Høsten 2008 fikk alle skolene i LP3 tilbud om en grunnopplæring i LP over to dager, i sitt distrikt. Temaet for disse introduksjonsdagene var introduksjon til LP-modellen, rolleavklaringer og bruk av analysemodellen. De fleste lærerne uttrykker at de stort sett er fornøyde med disse introduksjonsdagene.

«God og nødvendig start på prosjektet.»

«Innføringen var bra, viktig at alle var med.»

Men noen lærergrupper uttrykker at de kunne fått noe mer praktisk opplæring i bruk av analysemodellen. Gjennom arbeidet i lærergruppene har de følt at de ikke har kunnet modellen godt nok.

I tillegg til de to introduksjonsdagene ligger det også inne 3 fagdager i LP-prosjektet. Det ser ut til at de fleste fagdage har blitt lagt til oppstart av vært semester. Temaene for fagdage gir skolene/kommunen uttrykk for at de har kunnet være med å påvirke, derfor er det ulikt fra sted til sted både i forhold til tema og ekstern foredragsholder. Eksempler på temaer det har blitt forelest om er klasseledelse, samarbeid hjem-skole, relasjoner og sosial kompetanse. Lærerne meddeler en til dels stor tilfredshet også med disse fagdage.

I LP-prosjektet ligger det forventning om at alle rektorer, skoleeiere og PPT-veiledere skal delta på all opplæring som lærerne gjennomfører. Alle skolelederne og de fleste kommunekoordinatorne vi har intervjuet har deltatt på de samme fagdage som lærerne. De er hovedsakelig fornøyde, men har noen flere bemerkninger enn lærerne. En rektor sier at teorigrunnlaget bør presenteres på en tydeligere måte, slik at lærerne oppfatter seg selv som en del av systemet. En kommunekoordinator setter spørsmål vedrørende at man i LP trekker inn så mange andre forelesere enn de fra Lillegården. Flere uttrykker at det er stor variasjon mellom de eksterne foreleserne fordi enkelte av dem ikke har klart å knytte LP godt nok sammen med temaet de foreleser om, slik at lærerne ikke ser sammenheng mellom temaet og arbeidet med LP-prosjektet.

I noe større grad enn enkelte forelesere fikk til hadde det vært fint om de hadde knyttet temaene sine enda nærmere til arbeidet med LP-modellen. De eksterne foreleserne bør se på LP-modellen som en ressurs i arbeidet med temaer som klasseledelse, hjem-skole osv.

Noen av informantene opplever med dette at noen av disse kursdagene ikke er direkte knyttet til LP-prosjektet.

Heftene

Thomas Nordahl har utarbeidet to hefter til bruk i LP-prosjektet. Det ene bærer navnet «Kunnskapsheftet – Forståelse av læring og atferd i skolen», og det andre har tittelen «Modellheftet – Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen». Disse to heftene er skrevet for lærere og har som mål å gjennomgå kunnskapsgrunnlaget som LP-modellen bygger på, samt å gi en innføring i bruk, organisering og implementering av modellen. Alle deltakere i prosjektet får disse heftene med anmodning om å sette seg inn i stoffet. Utover det ligger det ingen føringer fra implementørens side.

Vi opplever at det er store forskjeller mellom skolene og innad i gruppene i hvilken grad heftene er lest og arbeidet med. Noen trengte å bruke tid på heftene ved prosjektstart for å sette seg inn i prosjektet.

Vi prøvde å gi leselekser fordi vi ikke helt forstod hva vi holdt på med (i lærergruppene), men å gi en lærer en leselektse er håpløst.

Vi brukte modellheftet mye det første året. Vi ble enige om at det var nyttig å lese og gi hverandre lekser.

På to av skolene satte rektor av tid, slik at lærerne fikk lest heftene. Andre lærergrupper uttrykker at de ikke har lest heftene systematisk, men at de er med på alle læregruppemøtene.

Heftene har vært gode som argumentasjon.

Vi har brukt heftene som oppslagsverk på møtene våre.

Siden det er mange av lærerne som ikke har lest heftet, er det forslag om at heftene med fordel kunne blitt revidert, eller at man kunne lage en kortversjon for å sikre at alle leste et minimum.

Vi savner en kortere, mer oppskriftsmessig versjon av heftet.

Det blir for mange ord. Heftene kunne blitt fremstilt mye kortere og konsist med bruk av flere eksempler fra praksis.

Vi opplever også at flere lærere setter sin lit til at gruppelederen har den kunnskapen som trengs, og derfor ikke leser så aktivt selv.

PPT-veilederenes erfaringer knyttet til skolens anvendelse av LP-heftene har variert en god del. En veileder sier at heftene har blitt brukt mer eller mindre, men mest i begynnelsen av prosjektet. *Det er viktig at ansatte på skolen leser heftene og henviser til disse i gruppedrøftingene*, mener en av PP-veilederne. Samtidig, sies det videre, at det kanskje ikke bare er å lese disse heftene, men at man også må kunne bruke dem. Det har ikke alle lærerne forholdt seg til. En PP-veileder viser til at deres kontor har formidlet til skolene at heftene må være levende hele tiden.

Praksis og teori «går hånd i hånd». Jeg erfarer at de skolene som har jobbet på denne måten, har lyktes best med arbeidet.

Kort oppsummert har noen lærere ikke lest LP-heftene, mens andre lærergrupper bruker de bevisst i gruppedrøftingene sine og er i stand til å kople teori til praksis.

Forskningsbasert kunnskap

Bakgrunnen for kunnskapsheftet og de tre temafagdage er å øke lærernes kunnskapsbaserte praksis. Når lærerne arbeider med utfordringer i lærergruppene, skal de tiltakene man velger å iverksette for å redusere betydningen av en opprettholdende faktor, så langt som mulig bygge på forskningsbasert kunnskap. Kunnskap om hvilke faktorer i læringsmiljøet

som har dokumentert effekt. Problemet er ikke at man mangler kunnskap om hvordan skolen kan bli bedre, men det er en utfordring å få formidlet kunnskapen ut til lærerne slik at den blir anvendt i praksis (Nordahl 2005). I intervjuet av lærergruppene spurte vi om de hadde behov for å tilegne seg mer forskningsbasert kunnskap underveis i prosjektet. Noen lærere uttalte impulsivt at de ikke hadde det.

Fagdage har gitt oss kunnskap.

Vi har fått kjøpt inn faglitteratur på skolen og tatt kopier.

Har ikke tenkt så mye over det.

Andre innrømmet at de hadde et forbedringspotensiale på dette punktet.

Her har vi nok mer å gå på. Vi er lite oppleste på heftene.

Om det er noe vi kunne blitt flinkere til, så var det å bruke mer forskningsbasert kunnskap og knytte den til tiltakene.

Atter andre tok frem tidsperspektivet og sa at de ikke har hatt tid på egenhånd til å sette seg inn i forskningsdokumenter, og at de kanskje ikke i sterk nok grad har vært bevisste på å ta med kunnskapen som har blitt formidlet gjennom opplæringen.

Ja, vi har savnet å ha mer tid til å lese litteratur.

Et par av skolene sier at de også har søkt Lillegårdens LP-sider aktivt for å tilegne seg oppdatert forskningskunnskap. En av rektorene sier at

Nettsidene bør introduseres enda sterkere som et bidrag inne i LP-gruppene. Vi liker sidene godt. Det er en god måte å lete etter informasjon på. Det å skaffe seg forskningsbaserte synspunkter er utfordrende. Vi som lærere synes og mener veldig mye.

Men noen har også opplevd at nettsidene i løpet av prosjektperioden har blitt lite fornyet, og synes det er synd at de nå har blitt erstattet av en blogg.

Til tross for at det i LP-prosjektet anmodes om å bruke mest mulig forskningsbasert kunnskap, sier de fleste lærerne at det i hovedsak er den erfaringsbaserte kunnskapen som har blitt anvendt i lærergruppemøtene.

4.2.2 Opplæring av veiledere

Opplæringen av veilederne organiseres ved at de gjennomfører tre moduler i løpet av prosjektperioden. I tillegg deltar de på grunnopplæring sammen med skolene. Temaene har vært koblet mot kartleggingsundersøkelsen, implementering og videreføring av arbeidet med LP-modellen. Erfaringene fra de ulike modulene er noe forskjellig. En av modulene hadde fokus på teorigrunnet i LP-modellen, noe en del veiledere hevdet ble for abstrakt og vanskelig tilgjengelig. En veileder uttrykte følgende om denne modulen:

Det er viktig å fange opp hvor du er. Hva er det man gjør når man jobber systemretta? Vi kunne fått mer hjelp til å jobbe systemretta. Ett ønske hadde vært å få opplæring i dette for PPT-ledere.

I tillegg til opplæringen har Lillegården veiledet ansatte i PPT to ganger i halvåret. Dette har foregått på nettverksmøter eller internt på kontorene i PPT. Ett av PPT-kontorene hevder at Lillegården har jobbet systematisk med teorigrunnet i LP-modellen i samarbeid med veilederne i PPT. Dette arbeidet har ført til en rekke aha-opplevelser for de ansatte, som også har prøvd ut modellen i grupper på kontoret.

Når det gjelder Lillegården sitt ansvar for oppfølging av opplæringen, så er erfaringene noe delt. En veileder fra PPT hevder at oppfølgingen er gjennomført i henhold til avtalene de hadde. En annen PP-veileder mener at veiledning knyttet til oppfølgingen av samarbeidet har fungert fra middels godt til bra for de involverte partene på kontoret. Ett

PP-kontor framhever en fantastisk dyktig veileder hos Lillegården som alltid ringer tilbake når det er behov for støtte og dessuten omtales som en «fenomenal oppbakker».

I forhold til forbedringsmuligheter i opplæringen, hevder en PP-veileder at på deres kontor hadde de ansatte et ønske om at PPT var bedre forberedt i forkant av arbeidet med de tre modulene. De brukte for eksempel mye tid på å forstå hva begrepet reflekterende samarbeidspartnere betød. Det innebar at veilederne i begynnelsen forholdt seg tause i møte med lærergruppene. To PP-veiledere uttrykker ønske om at opplæringen fra Lillegården skal føre til en større bevisstgjøring rundt systemrettet arbeid, for eksempel knyttet til arbeid med å drive organisasjonsutvikling. Hvordan få til systemendring i skolene; hvilke prosesser skal PPT igangsette? En veileder uttrykte at de ansatte på PPT ønsket mer fokus på samarbeidet med gruppelederne.

PPT har følt et behov for mer opplæring i forhold til gruppedynamikk og mer fokus på lærergruppelederne. Vi har behov for å lære mer om prosesser i gruppedynamikken.

Oppsummert mener PP-veilederne at samarbeidet med Lillegården har vært bra. Det har vært noe usikkerhet knyttet til teoriforståelsen i forhold til LP-modellen, og noen PP-kontorer har opplevd ett behov for å være bedre forberedt i forkant av veiledningsarbeidet.

4.2.3 Nøkkelpersoner i LP-prosjektet

Endringsprosesser vil involvere alle aktører ved en skole. I hvilken grad de ulike aktørene eller nøkkelpersonene er engasjerte, motiverte og ser behovet for å delta i et utviklingsprosjekt vil være av betydning for resultatet (Sunnvåg og Guttorm 2010). I LP-prosjektet er lærerne primærmålgruppen. Det er de som skal arbeide for å utvikle sin egen praksis. Men for at de skal ha størst sannsynlighet for å lykkes er det viktig at de har et støtteapparat rundt seg. I LP-prosjektet har disse nøkkelpersonene definerte roller: kommunekoordinator, skolelederen, skolekoordinatoren og gruppelederen.

Kommunekoordinator

Kommunenes LP-koordinator er bindeleddet mellom Lillegården og skolene. De har kontakt med Lillegården og får oppfølging derfra, samtidig som de har et koordineringsansvar for kommunens LP-skoler og kommunens PP-tjeneste. Alle de 6 kommunekoordinatorerne som har deltatt i intervjuene har hatt flere enn en skole å koordinere, og de fleste har erfaringer fra flere LP-prosjekter, enten før eller etter LP3.

I forhold til kommunekoordinatorens rolle ble det spurt om de var kjent med rollen sin. 5 av 6 mener at de har fått en god og tydelig avklaring om sin rolle. Sistemann viser til at en noe utydelig rolleavklaring kan ha sammenheng med at vedkommende kom noe sent inn i prosjektet.

Felles for alle kommunekoordinatorerne er at de drifter ulike nettverk. Det er nettverk for skoleledere, skolekoordinatorer og lærergruppeledere. En av kommunene har også iverksatt et regionalt nettverk der de møter andre kommuner for å diskutere LP-prosjektet. Et par av kommunekoordinatorerne formidler at de også har ansvaret for å utarbeide kommunens aktivitetsplan. Dette er særlig for å få koordinert veiledningen fra PPT på en best mulig måte.

Kommunekoordinatorerne fungerer som et bindeledd mellom implementøren og skolene. Alle kommunekoordinatorerne uttrykker at de har hatt et godt samarbeid. De har fått svar på eventuelle spørsmål raskt, de opplever en god oppfølging og dialog.

Skoleleder

Hvis et implementeringsarbeid skal lykkes kreves det en tydelig skoleleder som fungerer både som administrator og som leder. Det vil si at skolelederen må synliggjøre at prosjektet prioriteres både i form av tid og ressurser (Nordahl m.fl. 2009, Larsen 2005). Videre er det viktig at ledelsen støtter sitt personale underveis, har tydelige forventninger til dem og etterspør resultater (Ertesvåg og Roland 2007).

Den rollen det er knyttet mest usikkerhet rundt i LP3, er skolelederrollen. Dette uttrykker både skolelederne selv, kommunekoordinatorerne og enkelte av lærerne. Flere rektorer syns det har vært vanskelig å finne sin

rolle i LP, og har følt seg litt på siden av prosjektet. De fleste har oppfattet at rektor, fra Lillegården sin side, skulle ha en tilbakelemt rolle i prosjektet. Dette har ført til uttalelser fra rektorer som:

Jeg er den som teknisk sett kjenner LP-modellen dårligst på skolen. Jeg har holdt meg i bakgrunnen og ikke deltatt aktivt.

Rektors rolle har vært for uklar. Jeg mener at et utviklingsarbeid ved en skole er avhengig av en rektor som er deltakende, ikke bare støttende.

De kommunekoordinatorerne som representerer noen av «de nye» LP-kommunene ser også et utviklingspotensial i skolelederrollen for LP3:

Lillegården hadde tjent på å løfte frem betydningen av tydelig ledelse av alt utviklingsarbeid.

Mens noen av kommunekoordinatorerne som har vært med i tidligere prosjekter har gjort seg noen erfaringer og anbefalt at rektorene har vært mer tydelige.

Hvis du følger modellen skikkelig så får du også de resultatene som modellen lover. Til det arbeidet trengs det en tydelig leder.

Uten å få rektorleddet mer inn i drivverket for LP-satsingen, så vil ikke LP kunne opprettholdes i institusjonaliseringsfasen.

To av veiledere fra PPT har også opplevd rollen til skoleleder som diffus. En av dem uttrykker at:

Rektor på en skole har vært frustrert over sin uklare rolle i LP.

Når det gjelder PPT sitt samarbeid med skoleledelsen i LP-prosjektet, hevder veilederne at dette har fungert enten bra eller veldig bra. En veileder sier at det har blitt et godt samarbeid underveis i LP-prosjektet. Når samarbeidet har fungert bra har det vært knyttet til at alle parter på skolen har funnet sin deltagelse i prosjektet på ulike måter, sier de. Men her kunne ledelsen med fordel ha vært tydeligere og koordinert prosjektarbeidet bedre. På skoler der samarbeidet har fungert veldig godt, mener veileder at det har sammenheng med at rektor har vært aktiv og brydd seg med arbeidet i LP-prosjektet. Det har også betydd et godt samarbeid med lærergruppene.

På en skole der rektor har hatt en profilert rolle i LP-prosjektet, har rektor blitt et talerør inn i nettverket for de andre skolene som PPT samarbeider med.

Det viser seg at noen rektorer, til tross for opplevelsen av en noe utydelig rolleavklaring fra Lillegårdens side, har vært opptatt av at ledelse er et nøkkelbegrep i utviklingsarbeid, og derfor tatt en mer aktiv rolle.

Viktig å være tilstede og tenke LP. Når rektor er tydelig i sin rolle og har fokus på dette prosjektet, vil lærerne på skolen innta samme holdning.

To av rektorene har i tillegg hatt et mer aktivt forhold til lærergruppene og deltatt i disse som observatør eller aktør som har kommet med innspill til drøftingene. En rektor formulerer følgende:

Det er viktig å være lojal mot LP-modellen. Jeg har sett til at lærergruppene har gjort det de skal ved å oppmuntre dem, hørt på drøftingene deres og sett til at det blir skrevet referater.

En annen skoleleder mener det var et poeng å ta rollen som skolekoordinator i prosjektet i tillegg til rollen som rektor. Informanten forteller:

De andre rektorene i kommunen synes det er vanskelig å finne sin rolle, de følte seg litt på siden av prosjektet. For meg har det derfor vært godt å ha begge roller. Jeg har vært aktiv i rollen min som rektor, og samtidig, som skolekoordinator har jeg hatt oversikt over lærergruppene. På den måten har samarbeidslinjene blitt veldig korte.

Uavhengig av hvordan rektorene har oppfattet sin rolle i prosjektet har de gjennomgående tatt rollen som tilrettelegger og pådriver. Lærergruppene har i ulik grad opplevd hvor tydelig ledelsen har prioritert arbeidet med LP.

Det er viktig å formidle i denne rapporten at det har skjedd store forandringer når det gjelder skolelederfunksjonen i LP-prosjektet etter LP3. Lillegården har, fra og med i fjor, nå en egen rektoropplæring. Dette er en 2-dagers samling for rektorer i LP-modellen. Noen av de kommunekoordinatorene som har vært med i senere LP-prosjekter gir svært gode tilbakemeldinger på denne.

Skolekoordinator

Rollen som LP-koordinator blir beskrevet som sammensatt og delvis utfordrende av skolekoordinatorene. I starten av prosjektet, opplevde noen det som en uklar rolle fordi de ikke hadde noen å dele erfaringene sine med, heller ikke på nettverksmøter. Flere hevder at det har vært deres oppgave å ha oversikt over lærergruppene og gruppeledere, og legge til rette for og støtte dem i arbeidet.

PPT-veilederne svarer at de har opplevd at skolekoordinatorene har fungert delvis godt til meget bra. Utskifting av koordinatører på skoler har vært uheldig, hevder to veiledere. En veileder uttrykker dette:

Når skolekoordinatorene har vært tydelige i sin rolle, fungerer de meget bra på skolene, og det har medført at de har holdt orden på lærergruppene.

Skolekoordinatorene og rektorene ved skolene har hatt faste (hver 14. dag) eller mer spredte møter i løpet av semesteret; to ganger i halvåret, eller etter behov.

Gruppeleder

Aktørene som har deltatt i LP-prosjektet; fra lærergruppene til skoleledelse og PPT veiledere, svarer nokså unisont at gruppelederne har fått liten eller ingen opplæring i sin rolle som leder i lærergruppene. Ifølge skoleledelsen på de fleste skolene blir gruppelederne ansett som noen av de viktigste personene for å holde LP-prosjektet i gang, og de mener derfor at denne opplæringen burde vært ivarettatt på en bedre måte.

Gruppelederne på noen skoler har fått ekstra ressurser, sier rektorene, for å utøve rollen sin best mulig i lærergruppene. På disse skolene har ledelsen i tillegg plukket ut gruppeledere som enten har noe ledererfaring eller lang ansiennitet som lærere på skolen. En av lærergruppene sier imidlertid som følger:

Det er viktig å plukke ut gruppeledere som egner seg i jobben. I starten av prosjektet var ingen av lærerne drevne. Men det er viktig at gruppeleder ligger litt foran og drar lærergruppa med seg.

En PPT-veileder sier at når gruppeledere ikke har gått frivillig inn i denne rollen, har det fått konsekvenser for det faglige samarbeidet innad i gruppene og i forhold til veiledningen utenifra. Denne PPT-veilederen sier følgende:

Noen lærergrupper har bevega seg bort fra LP-modellen. Gruppelederne har ikke utøvd rollen som gruppeleder fordi de har vært negative til LP-prosjektet.

På en av skolene der læregruppene i det første prosjektåret ble delt inn i tilfeldige grupper med tilfeldig valgte gruppeledere, mener skoleledelsen at dette reduserte det faglige utbyttet for lærerne og skolen. Møter ble avlyst når gruppeleder var borte og noen lærere la annen møtevirksomhet, som de prioriterte, på dager som var avsatt til lærergruppemøter.

Rektor på denne skolen snudde denne negative prosessen i lærergruppene ved å håndplukke gruppeledere og gi de ekstra ressurser for arbeidet de utførte. Rektor legger til:

Vi mener gruppelederen er krumtappen i prosjektet. Deres oppgave er å koordinere arbeidet i lærergruppene.

En skoleleder som har erfart at gruppelederne har fått for dårlig opplæring i sin rolle, sier at dette har endret seg i det 3. året med LP-prosjektet. Ledelsen ved skolen har derfor sørget for at gruppelederne nå får egen opplæring.

Det har vært opprettet effektive kommunikasjonslinjer mellom lærergruppene og skoleledelsen på skolene. Gruppeledere i lærergruppene har hatt jevnlig møter med skolekoordinator og rektor. Hyppigheten på disse møtene varierer. På to av skolene er det møte i forkant av hvert lærergruppemøte, annenhver uke. På disse møtene tar man opp utfordringer knyttet til prosjektet osv.

Veilederrollen

Veiledning på skolene har vært organisert slik at det har vært gjennomført to til tre møter med lærergruppene pr. semester. PPT-veiledere gir uttrykk for at de generelt gjennomfører veiledningen i lærergruppene som det blir beskrevet her:

Det har stort sett vært faste veiledere på lærergruppene som har dratt ut på skolene for å veilede på samme dager og tidspunkt.

På ett PP-kontor har de vært to veiledere på alle lærergruppene for å sikre at læregruppene alltid har fått veiledning, også ved sykdom eller annet fravær fra PPT sin side.

PPT-veilederne hevder at de i varierende og liten grad har mottatt veiledningsgrunnlag fra skolene i forkant av veiledningene. En veileder har fått veiledningsgrunnlag fra lærergruppene, andre sier at det enten har vært mer «Adhoc veiledning» og mangel på bestillingskompetanse fra lærergruppene eller, som enda en veileder sier:

PPT har, i mangel av mottatt veiledningsgrunnlag, bedt om å bli forbedret på å komme inn i kasus som lærergruppene arbeider med.

Når det gjelder sentrale veiledningsspørsmål som lærerne har ønsket veiledning på fra PPT, har det dreid seg om ulike behov, i følge veilederne. Noen lærergrupper har hatt behov for veiledning i forhold til analysemodellen og ny kunnskap knyttet til denne, mens andre har hatt behov for veiledning på sentrale temaer som relasjonskompetanse lærer–elev, klasse- og gruppeledelse, jentekonflikter og mobbing på skolen.

I to kommuner har utfordringene i lærergruppene i ulik grad dreid seg om at noen veiledere fra PPT har opplevd motstand fra lærere i forhold til å jobbe med LP-modellen. Noen lærere har ment at dette arbeidet ikke er greit eller interessant. I andre lærergrupper har det vært gruppeledere som enten ikke har utøvd rollen sin som gruppeleder, som har gått ufri-villig inn i rollene, eller vært negativ til arbeidet med LP-modellen. En veileder sier dette:

Jeg har reflektert over hvorfor PPT skal prioritere dette arbeidet når samarbeidet om LP-prosjektet møter så mye motstand ute i skolene.

Andre utfordringer for veiledere i en annen kommune har vært koplet til læreres opplevelse av bråk og uro i klasserommet; for eksempel når elever melder seg ut og ikke deltar i undervisningen, eller i klasser der lærere ikke når fram til elevene med leseopplæringen.

Veilederne i PPT hevder at de har jobbet konkret og systematisk med LP-modellen i lærergruppene. Det har dreid seg om alt fra minikurs på LP-modellen etter initiativ fra lærergrupper til praktisk anvendelse, samt begrunnelse i teorigrunnlaget som modellen bygger på. En veileder svarer slik:

Når skolene har startet opp med LP-prosjektet har PPT hatt et stort fokus på opplæring i modellen. Vi har jobbet med trinnene i LP-modellen. Vi har jobbet med case som lærergruppene har fått av oss. I forhold til trinnene i modellen påpeker vi også at det er greit å gå tilbake til start.

PPT-veilederne hevder at kollegiet og skolene i ulik grad har vist lojalitet til LP-modellens faser. En veileder hevder at det i noen lærergrupper har vært nødvendig å sørge for at lærerne ikke henger seg opp i feil knyttet til arbeidet med kasusene fordi de føler seg utrygge på fasene i LP-modellen. Hun mener videre at det også har vært motstand i enkelte grupper og sier følgende:

Gruppedrøftinger har stoppet opp og lærergrupper har ikke kommet videre i arbeidet sitt, noe som har vært en måte å trenere dette arbeidet på.

Det går greit for lærergruppene å forholde seg lojalt til LP-modellens faser, sier en annen veileder. Samtidig, hevder hun, at det i noen sammenhenger har vært nødvendig å minne lærergruppene på at det er viktig å jobbe med analysen før tiltak blir satt ut i livet.

Samarbeidet med kommunekoordinatorne har fungert tett og bra i to kommuner og veldig bra i en annen kommune, sier veilederne. Der samarbeidet har fungert bra, mener veilederne at det har sammenheng med at arbeidsplassen til kommunekoordinatorne og PP-kontorene er lokalisert på samme sted. I kommunen der samarbeidet med kommunekoordinator har fungert veldig godt, mener veileder det skyldes dette:

Kommunekoordinator er i utgangspunktet interessert i LP-prosjektet og kjenner Lillegården kompetansesenter veldig godt.

I forhold til samarbeidet med Lillegården, sier veilederne i PPT at de stort sett har sendt inn veiledningsgrunnlag til fagpersoner på kompetansesenteret og fått veiledning av disse to ganger pr. semester. Lillegården har i tillegg vært ansvarlig for fagdage der PPT har deltatt.

Når det gjelder LP-samarbeid innad på PPT-kontoret og med andre PPT-kontorer, viser det seg å være ulik praksis i kommunene. PPT-veileder i en kommune forteller at de internt på kontoret jobber med førveiledning og av og til med etterarbeid koplet til veiledningen med lærergruppene. Og at de har nettverkssamarbeid med andre PP-kontorer. I to andre kommuner, uttaler veilederne i PPT at de innad på kontoret enten har anvendt LP-modellen i i forhold til inntaksmøter, eller til å drøfte saker generelt, men ingen av disse har nettverkssamarbeid med andre PP-kontorer. En veileder uttrykker det slik:

Vi har ikke LP-samarbeid med andre kontorer. Vi har ambisjoner om å få det til, men tidsressursen har vært for knapp.

Veilederne i PPT svarer som følger i forhold til om det ligger noen forpliktelser rundt LP-prosjektet. Alle veilederne svarer at PPT følger opp arbeidet og samarbeider med skolene, slik kommunekoordinatoren har bestemt. En veileder sier at arbeidet med LP-prosjektet er en prioritert oppgave der alle på PPT-kontoret skal delta.

Oppsummering

Gjennom dette kapitlet kommer det frem at de ulike nøkkelpersonene i LP-prosjektet er viktige. Kommunekoordinatoren har ansvaret for å være en pådriver, trekke i trådene og koordinere kommunens skoler i LP-arbeidet. Skolelederen må legge til rette for, støtte sine ansatte og prioritere LP. Skolekoordinatoren er skolens prosjektleder og skal informere, distribuere og støtte lærergruppene, samt ta ansvaret for gjennomføringen av kartleggingsundersøkelsen. Gruppelederen har i oppgave å lede lærergruppen både gjennom analysemodellen, påse at alle deltar

aktivt, sørge for at det skrives referater fra lærergruppemøtene, sikre at alle deltakerne får legge frem sin sak osv. Veilederen fra PPT skal komme inn i lærergruppene å hjelpe dem i arbeidet med å følge modellen, samt å bringe inn nye perspektiver i kommunikasjonen.

Alle rollene i LP er sentrale for at prosjektet skal få et best mulig resultat. Dersom det blir en svikt i et av leddene vil det kunne få konsekvenser for de andre leddene. En av kommunekoordinatorene opplever at svakheten til LP-modellen er knyttet nettopp til de mange rollene:

Det er så mange roller som må dekkes for at prosjektet skal flyte. Min rolle er forholdsvis uproblematisk, men dette med at så mange roller må dekkes for at det skal virke, er sårbart.

I LP3 ser det ut til at de fleste aktørene har funnet sin rolle på en grei måte, bortsett fra rektorleddet som har savnet en tydeligere rolleavklaring. Noen av rektorene fikk en forståelse av at de skulle ha en tilbaketrasket rolle i prosjektet, noe som førte til at noen har følt seg litt på siden. Andre har allikevel tatt sterkere del i prosjektet gjennom tydelig ledelse, noe som ser ut til å ha hatt en positiv virkning på de andre aktørene.

Det er flere av aktørene som fremhever gruppelederrollen som den mest sentrale i LP. Mye av arbeidet som foregår i lærergruppene er avhengig av gruppelederen. Flere av gruppelederne selv har kjent på denne viktige rollen, og uttrykker at de gjerne kunne tenke seg mer skolering og oppfølging under prosjektperioden for å være enda bedre rustet. Dette gjelder særlig ved oppstart, der de sier at arbeidet i lærergruppene ville gått mye lettere dersom gruppelederne hadde vært mer i forkant, fått en dypere innføring i modellen.

4.2.4 Arbeidet i lærergruppene

Dette kapitlet vil omhandle hvilke erfaringer informantene har knyttet til arbeidet i lærergruppene. Det er dette arbeidet som er det mest sentrale i LP-modellen.

Når det gjelder lærergruppene gjennomføring av møtene, samt lojalitet i forhold til arbeidet med LP-modellen, har dette fungert bra og stort sett etter intensjonen i prosjektet. Lærergruppene i intervjuene har med få unntak gjennomført alle møter og fulgt fasene i LP-modellen lojalt, selv om noen grupper har brukt mer tid enn andre i denne prosessen. En rektor uttrykte det på følgende måte:

Det har vært ganger der det har vært for lite folk på gruppene. Mange unge lærere her med syke barn etc. Nå har prosjektet festet seg såpass at lærerne er lojale i forhold til LP-modellen, men det har tatt tid. En toårs periode er i minste laget.

På en skole formidlet lærergruppene at LP-tid har vært prioritert. Tannlegebesøk, permisjon osv. har ikke vært lov når lærerne har møtetid for å jobbe med LP-prosjektet.

I forhold til utfordringer som lærergruppene har valgt å analysere, har flere grupper valgt temaer som; tilpasset opplæring, relasjon lærer–elev, klasseledelse og atferdsproblematikk (for eksempel jentekonflikter). Andre lærergrupper har valgt å analysere klassemiljøet. En gruppe sier dette:

Første året fokuserte vi mye på eleven, hva som var galt med han/henne. Så gikk vi over til klasseledelse – hva vi kunne forbedre. Vi har også drøftet hvorfor klassemiljøet i denne klassen har blitt så bra.

Tidsrammen for hver utfordring og kasus som lærergruppene har valgt, har vært veldig varierende. I følge lærergruppene har det ikke vært noen føringer knyttet til hvor mange møter man skal sette av til hver sak. Noen grupper har brukt ca to–tre møter på hver sak, mens andre har brukt langt flere. Noen av de gruppene som har brukt mange møter, uttrykker at det kan virke noe demotiverende dersom en sak strekker seg over for mange møter. Mens en annen lærergruppe derimot sier at de det første året i LP-prosjektet forholdt seg til for mange kasus, noe de begrunnet i behovet for å lære LP-modellen.

Når det gjelder å utfordre hverandre i lærergruppen, kontra å være støttende og ha en symmetrisk kommunikasjon, svarer majoriteten av lærergruppene at de generelt er «snille» og støttende i forhold til hverandre. En lærergruppe svarer slik:

Vi er ganske snille mot hverandre og kunne ha utfordret hverandre mer. Samtidig har vi fått hverandre til å reflektere. Vi har ikke vært så opptatt av hvorfor, men det å sette ord på ting som skjer. Det har vært åpenhet i kommunikasjonen og vi har gjort erfaringer i forhold til hva som har vært bra og dårlig.

I forhold til om lærerne av og til så på seg selv som opprettholdende faktorer, svarte alle lærergruppene bekræftende på det. Noen av gruppene svarer et ubetinget ja. Andre lærergrupper begrunner svarene med at relasjonen lærer–elev kan endres når begge parter endrer atferd, men læreren er den meste ansvarlige. En lærergruppe sier følgende:

Det er jo det LP går ut på. Du kan ikke endre eleven, men deg selv. Vi kan ikke snakke om den andre, men hva vi kan gjøre. Kanskje vil barnet endre seg om jeg endrer meg på noe.

En lærergruppe mener at det «går vel an» å se på seg selv som opprettholdende faktorer, særlig knyttet til tema klasseledelse. Gruppen konkretiserer svaret med at lærerens plassering i klasserommet kan være uheldig. Lærerne i en annen gruppe uttrykker dette:

Ja, det at man er til stede betyr at læreren er en opprettholdende faktor. Vi er endringsvillige. Hva kan jeg gjøre for at ting endrer seg. Hjelp meg til å se det!

Når det gjelder lærergruppene valg av pedagogiske tiltak og i hvilke grad de har blitt gjennomført, har lærerne jobbet med tiltak knyttet til observasjon i klasserommet, struktur på undervisningen og tydelig klasseledelse. Videre har de pedagogiske tiltakene vært rettet mot lærernes

proaktive atferd i forhold til bråk og uro i elevgruppa og samtaler med elever, gruppevis eller individuelt. En lærergruppe svarer slik om sine valg av pedagogiske tiltak:

Organisering rundt oppstart av timen. Hvordan vi forbereder elevene på hva som skal foregå. Hvordan vi tar imot dem, plassering i klasserommet. Hvordan man opptrer i klasserommet.

Lærergruppene har evaluert de pedagogiske tiltakene i ulik grad, med ulike tyngde. Noen grupper mener at tidsrammen for lærermøtene har medført at de ikke har hatt tid nok til å evaluere de pedagogiske tiltakene grundig. En lærergruppe hevder at det er en utfordring når alle gruppe-medlemmene har skrevet et veisøkernotat i forkant av drøftingene som de gjerne vil presentere. To lærergrupper mener at de har vært dårligst på evalueringsdelen av arbeidet sitt og begrunnet det blant annet med en hektisk skoledag, eller at tiltakene var glemt eller ikke fulgt opp. Andre grupper har evaluert de pedagogiske tiltakene underveis og til slutt i gjennomføringsfasen. En lærergruppe har brukt observasjoner i klasserommet og knyttet disse til samtaler med elevene som har konfliktfylte samspill. Det har skjedd en stor endring med elevene etter dette arbeidet, ifølge lærergruppa. Lærerne i en gruppe uttaler dette om sin evaluering av pedagogiske tiltak:

Vi har hatt oppsummering på hvordan det har gått. Noen ganger har vi revidert. Funnet at dette ikke fungerer, og så kommet fram til andre tiltak. Men det kan jo hende at vi kan være enda mer nøye med dette arbeidet.

Det kan se ut som at lærergruppene har brukt mer tid på å tilrettelegge for de pedagogiske tiltakene i klasserommet, enn tid til evaluering av tiltakene.

Lærergruppenes lojalitet til LP-modellens hovedfaser viser seg generelt å være meget sterk, eller sterk. Flere lærergrupper hevder at de er «veldig lojale» i forhold til å knytte arbeidet sitt til LP-modellens hovedfaser. En gruppe utdyper dette slik:

Vi er veldig lojale i forhold til LP-modellens ulike faser. Vi har en svær plakate og passer på at vi ikke går rett på tiltak. Viktig å hjelpe hverandre med å tydeliggjøre hvor i modellen vi er. Det er det som skiller denne modellen fra andre. Vi må finne de opprettholdende faktorene.

To grupper mener de er tro mot hovedfasene i LP-modellen, og sier de bruker modellen noe annerledes nå enn i det første prosjektåret. Lærerne i en av disse gruppene forteller at de kanskje har «syndet noe» ved å ha gått over på mer generelle saker som omhandler flere elever enn en. De har gjort noe med de mange opprettholdende faktorene som lå i skolens regelverk som nå er endret til noen få fellesregler (med konsekvenser) som er hengt opp på hele skolen. I den andre lærergruppa, som sier de er tro mot hovedfasene, uttaler lærerne dette:

Vi er lojale. Vi ser raskt dersom det er noe vi kan hoppe over. Vi følger rekkefølgen, men ikke så slavisk lenger. Vi tar bort de opprettholdende faktorene som vi ikke kan gjøre noe med raskere.

Andre lærergrupper har et bevisst forhold til hovedfasene i LP-modellen, sier de, og har hengt opp plakater med fasene for at de skal bli fulgt.

Dette viser at lærergruppene anvender LP-modellens hovedfaser på en lojal og bevisst måte i gruppedrøftingene.

På majoriteten av skolene er det, ifølge lærergruppene, ikke gjort noen lokale tilpasninger i forhold til anvendelse av LP-modellen. En lærergruppe sier imidlertid at de har brukt LP-modellen i samtaler på personalmøter. På en annen skole er LP-modellen «smeltet sammen med» med et annet prosjekt som har oppstart nå, forteller en lærergruppe.

Når det gjelder måten foreldre og elever er involvert i LP-prosjektet, har foreldrene fått skriftlig informasjon om prosjektet. På flere skoler har lærerne brukt LP-modellen på foreldremøter, forteller lærergruppene. Erfaringer knyttet til anvendelse av modellen på foreldremøter er, ifølge en lærergruppe, som følger:

Vi har involvert foreldrene i prosjektet. Modellen ble presentert for foreldrene som deretter fikk jobbe med denne i grupper der foreldre i to og to klasser samarbeidet. Tilpasset opplæring var tema; med analyse av problemstilling først og deretter tiltak. Dette opplevde foreldrene som viktig.

En annen lærergruppe sier at de på deres skole har prøvd å bruke en del av LP-modellen på foreldremøtene for å problematisere en sak. Foreldrene ble her bedt om finne de opprettholdende faktorene, men opplevde dette som «en større sak enn det var», og var derfor ikke interesserte i arbeidsmåten. Involvering av elevene i LP-prosjektet ble ikke et tema i denne sammenheng med unntak av en lærer som brukte modellen på klassenivå.

Det kan se ut som foreldre er involvert LP-prosjektet på noen skoler, mens tenkningen i modellen i liten grad er knyttet til elevenes medvirkning.

Når det gjelder lærergruppens gjennomføring av møtene, samt lojalitet i forhold til arbeidet med LP-modellen, har dette fungert bra og stort sett etter intensjonen i prosjektet. Lærergruppene har med få unntak gjennomført alle møter og fulgt fasene i LP-modellen lojalt, selv om noen grupper har brukt mer tid enn andre i denne prosessen. En rektor uttrykte det på følgende måte:

Det har vært ganger der det har vært for lite folk på gruppene. Mange unge lærere her med syke barn etc. Nå har prosjektet festet seg såpass at lærerne er lojale i forhold til LP-modellen, men det har tatt tid. En toårs periode er i minste laget.

4.2.5 Gjennomføring av kartleggingsundersøkelsene

Forskning og kartlegging er en viktig del av arbeidet med LP-modellen. Den primære hensikten med de to kartleggingene er at LP-skolene skal kunne anvende resultatene. Skolene gjennomfører to kartleggingsundersøkelser i løpet av prosjektperioden. Den første skjer den høsten de starter opp LP-arbeidet. Målet med denne er å gi skolene et bilde av

situasjonen før arbeidet med LP-modellen kommer ordentlig i gang. Her har de mulighet til å velge ut noen områder som de ønsker å forbedre. Den andre undersøkelsen gjennomføres på slutten av prosjektperioden med mål om å se om det har vært noen utvikling. For LP3 så ble første kartlegging gjennomført høsten 2008, mens den andre var våren 2010.

Det er Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark som har ansvaret for kartleggingsundersøkelsene i LP. De sender all informasjon og materiell knyttet til kartleggingen til skolens LP-koordinator, som er ansvarlig for gjennomføringen på den enkelte skole. Når det gjelder selve gjennomføringen formidler noen av skolekoordinatorene at det har vært mye å administrere, i tillegg til at de har fått tilbakemelding fra kontaktlærere om at det har vært et tidkrevende arbeid.

Når det gjelder resultatene fra de to kartleggingsundersøkelsene er det store forskjeller på hvordan de har blitt brukt på den enkelte skole. Noen mener at LP-undersøkelsen drukner i alle de andre undersøkelsene skolene må gjennomføre, eller at de i liten grad blir brukt.

Vi kan ikke si at vi har brukt de voldsomt.

Mens andre skoler har tatt tak i resultatene og pekt ut noen områder som skolen samlet har ønsket å jobbe med, enten etter den første eller den andre undersøkelsen.

Etter siste undersøkelse valgte vi ut noen punkter å arbeide med.

Vi har fokusert på relasjonen mellom lærer og elev etter første kartlegging.

I hvilken grad de har jobbet med disse områdene, og hvordan er noe uklart.

Gjennom intervjuene av de ulike informantene kan det tyde på at skoleleder og skolekoordinator har noe mer kunnskap om de kvantitative resultatene enn det lærerne opplever.

Ja, de har blitt formidlet. Men om vi har brukt dem....

Lærerne vet generelt lite om resultatene.

Noen stiller seg også noe kritisk til enkelte spørsmål i undersøkelsen. Et av spørsmålene i elevskjemaet er «læreren er mer som en venn for meg». Elevene forsto ikke at de skulle gå inn å svare på spørsmål om sin kontaktlærer, sier en lærergruppe og svarer slik:

Mange av elevene forsto ikke spørsmålene og spurte stadig: Hva betyr dette? For en del elever ble det for mange spørsmål.

Videre mener noen av lærerne at undersøkelsen må i større grad tydeliggjøre at det er kontaktlæreren elevene skal vurdere.

Når vi spør etter hva som kan forbedres ved kartleggingsundersøkelsen er det gjennomgående at analysearbeidet må forenkles. En rektor sier:

Resultatene er vanskelig å tolke. Det å regne ut forskjellen ved t2 er arbeidskrevende.

En veileder uttrykker seg slik:

Halve standardavvik har vært vanskelig å forstå. Gjennomgangen av resultatene har vært for dårlig og dermed har presentasjonen av resultatene på skolene blitt fordårlig, noe som har skapt irritasjon i lærergruppene.

Til tross for opplevelsen av en tidkrevende gjennomføring av kartleggingsundersøkelsen og en vanskelig analyseprosess, oppleves allikevel LP-undersøkelsen som nyttig.

Skolene er mye mer fornøyde med LP-undersøkelsen enn Elevundersøkelsen.

Både klasseledelse og relasjoner er bedre dokumentert i LP enn i elevundersøkelsen.

Resultatene fra kartleggingsundersøkelsen vil bli nærmere presentert i kapittel 5.

4.3 Institusjonaliseringsfasen

Institusjonaliseringsfasen er en slags evalueringsfase der man setter fokus på hva man har lykkes med i utviklingsprosjektet og hva som må endres. Målet med denne fasen er en videreføring av prosjektet. En videreføring handler om at skolene ønsker å fortsette LP-arbeidet selv om prosjektperioden er over, og at LP-modellen skal bli en del av den naturlige hverdagen. Det er viktig at man planlegger denne fasen allerede ved prosjektets start, ved å etablere rutiner for evaluering av arbeidet på den enkelte skole underveis (Sunnevåg og Guttorm 2010). Hargreaves og Godson (2006) viser gjennom sin forskning at det er få utviklingsprosjekter som opplever å bli institusjonalisert fordi mange av dem bryter sammen underveis på grunn av manglende kunnskap om de ulike fasene i en innovasjonsprosess.

4.3.1 Evaluering

Systematiske evalueringsrutiner vil være viktige for å vedlikeholde entusiasme og kompetanse underveis i et prosjekt. Man bør evaluere både gjennomføring og eventuelle effektstørrelser regelmessig gjennom hele prosjektperioden, og minst hvert halvår. De fleste utviklingsarbeid fungerer godt i noen perioder, mens andre perioder kan oppleves ikke fullt så gode (Sunnevåg og Aasen 2010). I de mindre gode periodene er det viktig å fokusere på det man har lykkes med i prosjektet, og hva man eventuelt kan gjøre av endringer for å holde motivasjonen oppe for deltakerne.

4 av de 5 skolene i intervjuet har hatt en eller annen form for underveisevaluering. To av skolene formidler at de har hatt systematiske evalueringer enten underveis eller etter hvert skoleår der alle lærerne har deltatt. Da har man drøftet hva som har gått bra, og kommet frem til eventuelle justeringer og løsninger underveis.

Hvor er vi? Hva skal vi eventuelt gjøre om på? Endring av LP-grupper?

I tillegg har disse to skolene hatt jevnlig underveisevaluering i arbeidsgruppemøtene. De andre to har ikke hatt noen formell evaluering annet enn at skolens personale har snakket sammen om hvordan det første året gikk. En av kommunekoordinatorene har bedt om å få skriftelige evalueringsrapporter fra sine LP3-skoler på slutten av prosjektperioden.

4.3.2 Resultater

Når det gjelder LP-prosjektets betydning for lærernes innsats og endring av pedagogisk praksis, sier både skolelederne og skolekoordinatorene at lærerne gjennomgående har fått ny innsikt gjennom arbeidet med LP-modellen. Lærerne har endret synet på lærerrollen, mener flere rektorer, og blitt opptatt av hva de gjør i pedagogisk praksis og hvordan de kan endre det som ikke fungerer i klasserommet. En rektor uttrykker det slik:

Slik jeg ser det, har det vært en læring i holdningsskapende arbeid. Vi har hatt for lite forskningsbasert kunnskap i skolen. For lite vekt på dette.. Vi skal fokusere på det som fungerer i skolen.

En skolekoordinator sier at lærerne har hatt utbytte av å observere hverandres undervisning i dette prosjektet. Det ble en form for kollegaveiledning, mener informanten og legger til:

Før var det mer dine og mine elever, nå ser vi på elevene mer felles. Vi iverksetter derfor felles tiltak som gjelder for alle elever på skolen.

Rektorene og skolekoordinatorenes erfaringer knyttet til om LP-modellen har bidratt til endringer i skolens kultur og lærernes praksis, viser svarene at det har skjedd endringer. Noen av skolelederne mener at deres skoler har utviklet seg til å bli en «Vi-skole» der det å endre praksis skal være en del av kulturen. En rektor mener at alle partene i skolesamfunnet nå tør å gå «dypere i seg sjøl» for å prate om egen praksis. En annen rektor sier følgende:

Ja, LP har bidratt til endring av skolens kultur. Jeg for min del tenker LP når jeg har et problem og bruker tenkning i hverdagen.

PPT-veilederne hevder nokså samstemt at de opplever at LP-prosjektet har ført til økt profesjonalisering i lærergruppene. En veileder sier følgende:

Jeg ser at skolene har blitt løsningsorienterte og har samme språk som oss i PPT. Systemperspektivet er inne og lærerne har turt å ta noen utfordringer fordi de har blitt tryggere i lærerrollen.

Veilederne mener generelt at arbeidet med LP-prosjektet har endret deres praksis i forhold til mer systemrettet arbeid. Modellen, sier to veiledere, har blitt et verktøy for dem i arbeidet med å strukturere møter og utvide drøftinger med lærere og foreldre. En veileder sier dette:

Jobber nå mer systemretta og er opptatt av organisasjon-sutvikling. Systemtenkning ligger i alt vi gjør. Vi bruker LP-modellen i henvisningssaker.

Om LP-modellens betydning for egen innsats og endring av praksis, sier lærergruppene generelt at dette arbeidet har ført til en økt bevissthet hos lærerne knyttet til egen undervisning. De begrunner dette med tydeligere klasseledere og at de har fokus på hva de sier og gjør i klasserommet. En lærergruppe mener dette:

Vi savnet tid til å snakke sammen før LP, og det har vi fått nå med dette prosjektet. Vi deler erfaringer med hverandre og det har vært spennende og lærerikt.

Lærergruppenes syn på når det gjelder om arbeidet med LP-prosjektet har gitt noen konkrete resultater i forhold til elevene, avviker noe. Flere lærergrupper sier at samspillet lærer–elev har ført til mer arbeidsro i klasserommet. Enkelte elever, som lærere har hatt et utfordrende forhold til, blir møtt på en ny måte, svarer en lærergruppe, og med en bedre tilpasset opplæring. En annen lærergruppe hevder at samspillet mellom elevene har blitt styrket. Lærerne i denne gruppa har hatt delte meninger om endringer i elevgruppa og det kommer til uttrykk slik:

Mer tilpassa opplæring og bedre struktur for elevene. Har ikke brukt LP-tenkningen så mye. Det har gått i det samme uansett. Ikke så store endringer, ikke noe nytt.

4.3.3 Videreføring

Alle de 5 skolene som har deltatt i intervjuene har valgt å videreføre LP-modellen, selv om de har valgt ulike varianter. På en av skolene sier rektor følgende:

Engang LP-skole, alltid LP-skole. Evaluering i ledergruppa på skolen var aldri i tvil om videreføring av prosjektet. Ingen på skolen ville noe annet. Jeg har plukket ut gruppelederne og lærergruppemøtene er kortet ned med en halv time.

Rektor på en annen skole svarer at arbeidet med LP-modellen vil fortsette med lærergruppemøter annenhver uke, og vare en time. Skolekoordinatorene vil følge opp arbeidet i gruppene og PPT vil komme inn og veilede. En skoleleder vil videreføre prosjektarbeidet ved å samarbeide med de andre skolene i kommunen. Arbeidet vil bli organisert som fellessamlinger i en bolk på 4–6 uker. Målet for denne skolen, sier en skoleleder, er å videreføre arbeidet med LP-modellen og bruke den i hverdagslivet på skolen og spesielt i forhold til klasseromsbaserte utfordringer.

Lillegården kompetansesenter vil ikke være involvert i videreføringen av LP-prosjektet på noen av skolene, sier skolelederne.

Lærergruppene sier at de er motiverte for videre arbeid med LP-modellen på skolene, men har ulike forventninger til videreføring av prosjektet. En lærergruppe vil kople tenkning i LP-modellen til et nytt prosjekt som skolen skal inn i. På en annen skole vil arbeidet bli knyttet til stasjonslæring, sier lærerne. En annen lærergruppe svarer at dette blir betydningsfullt:

Overføringsverdien fra LP-prosjektet til arbeidet med foreldrene blir viktig. Å være så trygg på modellen at den kan brukes i hverdagen på skolen.

Det synes som skoleledere og lærergruppene samlet vil gå inn for videreføring av LP-prosjektet på skolene. Fagpersonene i skolesamfunnet synes å være motiverte for å jobbe videre med tenkningen i LP og knytte denne til ulike områder og tema i skolehverdagen.

4.4 Oppsummering av de kvalitative resultatene

Den kvalitative evalueringen av LP3 bygger på intervjuer som er gjennomført i et utvalg av de 34 skolene som har deltatt i prosjektet. 5 barne- og ungdomsskoler i 6 kommuner fra ulike deler av landet er representert i undersøkelsen. Intervjuene er knyttet til ulike nøkkelpersoner i LP3 prosjektet. På skolenivå gjelder det rektor, skolekoordinator og 2 lærergrupper. På kommunenivå er PPT-veiledere og kommunekoordinatorer representert.

I initieringsfasen (forberedelsesfasen) av LP3, har Lillegården kompetansesenter anbefalt kommunene å avsette et halvt år til prosessen med forberedelse og avklaringer i forhold til igangsetting av prosjektet. I tillegg har det vært ønskelig med en oppslutning på minst 75 % fra skoler som vil bli LP-skoler (Lillegården 2010). Den kvalitative undersøkelsen viser at skolene har hatt ulik praksis i forhold til forberedelsesfasen; noen har selv tatt initiativet til LP-prosjektet, mens andre har fått tilbud om å delta

i dette utviklingsarbeidet. Resultatene fra den kvalitative undersøkelsen kan tyde på at initieringsfasen har lyktes best i de kommuner (og skoler) der de ulike aktørene har vært involvert og samarbeidet i prosessen før prosjektstart. Det vil si kommunekoordinator, PPT-veiledere, skoleledelse og lærerne.

Tilslutningen til LP-prosjektet på de ulike skolene ser ut til å ha vært noe variabel selv om overvekten av lærerne generelt ser ut til å ha vært positive til å delta. Det tyder på at det har vært sterkest motstand til prosjektet på enkelte av ungdomsskolene. Fullan (2003) hevder at den viktigste faktoren for å lykkes i forberedelsesfasen i et prosjekt, er knyttet til skoleledelsen og lærernes samarbeid om mål og utfordringer med arbeidet. Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at rektors rolle som leder av prosessen i LP på egen skole, både når det gjelder tydelig prioritering og ressurser avsatt til lærerne i dette arbeidet, har vært sentral for endrings- og utviklingsprosessen.

Implementeringsfasen i prosjektarbeid handler om gjennomføring av arbeidet og har fokus på systematisk tilrettelegging av arbeidet over tid. Forskning indikerer (Fullan 2003) at et vellykket resultat skyldes 25 % tiltaket (ideen) og 75 % hardt arbeid på den enkelte skole. Lillegården kompetansesenter har arrangert to introduksjonsdager og 3 fagdager i LP-prosjektet for skolene og PPT. Generelt sett er informantene tilfredse med opplæringstilbudet. Men noen lærergrupper har gitt uttrykk for at de kunne fått noe mer opplæring i anvendelsen av LP-modellen, fordi de opplever å ha manglet kunnskap om denne i det praktiske arbeidet sitt. Det samme mener noen av veilederne fra PPT, som hevder at innføringen av modellen ble for teoretisk presentert og derfor vanskelig tilgjengelig. Noen informanter uttrykker også at det faglige utbyttet av kursdagene har blitt redusert da noen av de eksterne foreleserne ikke i sterk nok grad har klart å knytte temaene sine godt nok til LP-modellen. Lærerne opplevde derfor sammenhengen til eget prosjektarbeid som uklar.

Thomas Nordahl har utarbeidet to hefter (Kunnskapsheftet og Modellheftet) til bruk i LP-prosjektet. Alle deltakerne ble anmodet om å lese disse fra Lillegårdens side. Bakgrunnen for Kunnskapsheftet (LP-modellens teorigrunnlag) og fagdagene har vært å styrke lærernes

kunnskapsbaserte praksis. Problemet er ikke mangel på kunnskap om hvordan skolene kan bli bedre, hevder Nordahl (2005), men det er en utfordring å få formidlet kunnskapen til lærerne slik at den blir anvendt i praksis. Noen læregrupper fikk avsatt tid fra skoleledelsen til å lese og jobbe aktivt med heftene slik at de ble anvendt bevisst i gruppedrøftingene for å kople teori til praksis. I andre grupper ble ikke heftene lest av den enkelte lærer, men gruppeledere tok ansvaret for å sette seg inn i disse. En PPT-veileder hevdet at LP-heftene må være levende hele tiden, og har erfart at de skolene som har arbeidet aktivt med både teori og praksis, har lyktes best i prosjektarbeidet. Til tross for at det i LP-prosjektet anmodes om å bruke mest mulig forskningsbasert kunnskap, sier de fleste lærerne at de i hovedsak har anvendt den erfaringsbaserte kunnskapen på lærergruppemøtene.

Endrings- og utviklingsarbeid må være skoleomfattende for å kunne lykkes. I LP-prosjektet har lærerne vært den primære målgruppen der fokus har vært rettet mot utvikling av egen praksis. Andre nøkkelpersoner som har vært sentrale samarbeidspartnere for lærerne i LP3 har vært kommunekoordinatoren i hver kommune, samt skolelederen, skolekoordinatoren og gruppelederne på de enkelte skolene. Kommunekoordinatorene har fungert som et bindeledd mellom Lillegården kompetansesenter og skolene. De har opplevd at oppfølging og dialog med implementøren i LP-prosjektet har fungert godt.

Hvis et implementeringsarbeid skal lykkes er det avhengig av en tydelig skoleleder som fungerer som leder for utviklingsprosjektet. Skoleleder må, ifølge Nordahl m.fl. (2009), synliggjøre at prosjektet blir prioritert både i forhold til tid og ressurser. I LP3 opplever informantene at skolelederrollen har vært noe uklar. Noen rektorer har imidlertid valgt å gå aktivt inn i LP3-prosjektet og vært tydelige ledere i dette arbeidet. Men flertallet av rektorene som har deltatt i intervjuene har opplevd det som vanskelig å finne sin rolle og har følt seg på siden av LP-prosjektet. Til tross for dette hevdet flere at de allikevel har påtatt seg rollen som tilrettelegger og pådriver i prosjektarbeidet. Gjennom den kvalitative studien kan det tyde på at LP3-prosjektet har gitt best resultater i de skolene som har hatt tydelige rektorer som har tatt lederansvar og styrt prosjektet.

Lillegården har etter LP3 arrangert en 2-dagers rektorsamling, som har fått svært gode tilbakemeldinger fra aktørene som har deltatt i senere LP-prosjekt.

Skolekoordinatorene har fungert som prosjektleder på egen skole og har hatt ansvar for å samordne arbeidet i lærergruppene. På en skole ble en skolekoordinator skiftet ut og det resulterte i at skolen trakk seg fra prosjektet. Rollen har vært utfordrende, hevdet flere. Men, ifølge lærerne, har skolekoordinator vært viktig for samarbeidet i lærergruppene.

Veilederne i PPT hevdet at de har jobbet konkret og systematisk med LP-modellen i lærergruppene. Enkelte veiledere hadde ønsket et nærmere samarbeid med Lillegården i forhold til opplæring av LP-modellen, men andre uttrykte at de var meget fornøyd med oppfølgingen de hadde fått fra implementøren.

Gruppelederfunksjonen har vært av den mest sentrale rollen i prosjektet, ifølge ulike aktører i LP3. På lærergruppemøtene har gruppelederne vært ansvarlige for prosessen og framdriften på møtene. Flere gruppeledere gir uttrykk for at de har hatt behov for mer opplæring og oppfølging under prosjektperioden for å mestre oppgavene sine bedre. For de gruppelederne som har fått tildelt ekstra ressurser for arbeidet sitt og dessuten hatt et nært samarbeid med skoleledelsen, ser det ut til å ha bidratt til de mest positive resultatene for arbeidet med LP3-prosjektet.

Lærergruppene har gjennomført det mest sentrale arbeidet i LP3-prosjektet og gjennomgående lojalt fulgt fasene i modellen. Lærerne har jobbet med ulike utfordringer og kasus som har vært gjenstand for grundige analyse. Problemområder som lærergruppene har valgt å jobbe med fra egen praksis, har blant annet vært tilpasset opplæring, relasjon lærer–elev og atferdsproblematikk. Noen lærergrupper har valgt å analysere klassemiljøet ved å endre fokus fra individ- til systemperspektivet. Lærerne uttrykker at de i større eller mindre grad har sett på seg selv som en opprettholdende faktor i klasserommet, og som følge av det vurdert endring av egen klasseledelse. I forhold til informasjonsinnhenting og pedagogiske tiltak, har disse vært knyttet til observasjon i klasserommet, struktur på undervisningen, samtaler med enkeltelever og tydelig

klasseledelse. Evaluering av de pedagogiske tiltakene har i liten grad blitt gjennomført, ifølge lærerne, som begrunner dette med en hektisk skoledag eller at tiltakene har blitt glemt.

Det synes å ha vært avgjørende for det endrings- og utviklingsarbeidet i lærergruppene at skoleledelsen på enkelte skoler har vært tydelige i gjennomføringen av prosjektet og vist at dette prosjektet har sterk prioritet. På disse skolene har skoleleder gått aktivt inn og påvirket gruppesammensettingene, valgt gruppeledere og hatt en tett oppfølging av prosessen og arbeidet i gruppene.

5. RESULTATER FRA DE KVANTITATIVE UNDERSØKELSENE

I dette kapitlet vil resultatene fra de to kartleggingsundersøkelsene bli presentert. Den første kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført høsten 2008 og vil bli omtalt som T1, mens den andre kartleggingsundersøkelsen gjennomført våren 2010 er kalt T2. Resultatene fra kartleggingsundersøkelsene vil bli fremstilt gjennom to sett av 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

De kvantitative resultatene vil bli presentert med vekt på endring og utvikling mellom de to kartleggingsperiodene. Rapporten tar da utgangspunkt i de samlede gjennomsnittsresultatene for de 34 skolene. I tillegg til at rapporten fremstiller gjennomsnittsresultatene, vil den også formidle hvordan gutter og jenter vurderer og blir vurdert i forhold til variablene i elev- og kontaktlærerskjemaene.

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

Reliabilitetsverdiene på sumskåren og den enkelte faktor for hver variabel ligger vedlagt i vedlegg 6.

5.1.1 500 poengskala

Alle skolene som arbeider med LP-modellen har tilgang til en elektronisk nettportal der man både gjennomfører kartleggingsundersøkelsene og leser resultatene fra dem. I nettportalen for LP3 er resultatene presentert i gjennomsnitt og standardavvik. I denne rapporten vil alle resultatene fra LP-modellen først bli presentert i gjennomsnitt, før endringene synliggjøres i det som kalles 500 poengskala. Det vil si at på alle skalaer er det lagt inn beregninger som gjør at gjennomsnittet i undersøkelsen på alle skalaer er 500 poeng. Videre er 1 standardavvik lik 100 poeng på alle skalaer.

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

500 poeng skalaen kan også brukes på skolenivå eller at man sammenlikner andre bakgrunnsvariabler opp mot et samlet gjennomsnitt. Eksempelvis kan man si at dersom en skole skårer 400 poeng så betyr det at den skårer 100 poeng, eller ett standardavvik dårligere, enn gjennomsnittet for alle LP3 skolene. 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 (0,20–0,39 st.avvik) viser til en liten effekt,
- fra 40–59 poeng fra (0,40–0,59 st.avvik) viser til en moderat effekt
- over 60 poeng (0,60 st.avvik) viser til en sterk effekt.

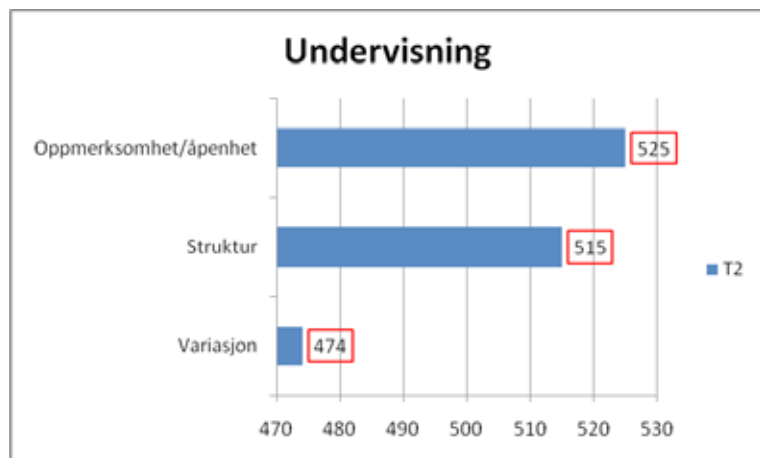
Effektstørrelser må uansett være preget av en viss skjønnsmessig vurdering avhengig av det innholdsmessige området effektstørrelsen brukes på. Det betyr at en liten effekt innenfor et område kan være av stor betydning fordi arbeidet med dette området er komplisert, og omvendt kan et område som gir stor effekt være et enkelt 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 to eksempler):

Tabell 5.1: Eksempel på utregning av endring fra første til andre kartlegging, 500 poengskala.

<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomsnittelig skåre for alle LP3 skoler, T1: 26,29 • Gjennomsnittelig skåre for alle LP3 skoler, T2: 26,63 • Standardavvik (Snittet fra T1 og T2) 2,91
Differanse Gjennomsnitt T2– Gjennomsnitt T1 = 26,63 – 26,29 = 0,34 reell differanse
Differansen uttrykt i standardavvik = reell differanse/standardavvik = 0,34/2,91 = 0,12
<p>Resultat fra T1, som er utgangspunktet for en endring, vil alltid være 500 poeng.</p> <p>Resultatet fra T2 i 500 poeng = 500 + (0,12 * 100) = 500 + 12 = 512 poeng</p>

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



Figur 5.1: Eksempel på resultater gjengitt i en 500-poengskala.

Denne måten å framstille resultater på gir umiddelbart et godt visuelt bilde og det er tatt hensyn til spredningen eller standardavviket i den. Gjennomsnittet for T1 vil hele tiden være 500. I dette eksemplet ser vi at skolene ved T2 har hatt en liten positiv effekt jf Hatties (2009) effektstørrelser i oppmerksomhet og åpenhet. Innenfor variasjon har det vært en litt tilbakegang, mens det innenfor struktur ikke har vært noen effekt, men at man kan snakke om en positiv tendens.

5.2 Individvariabler

Individvariabler går på variabler som er knyttet til individets egenart, som atferd, sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner. I kartleggingsundersøkelsen har elevene 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 2008 og 2009 for ungdomsskole elevene, mens på barnetrinnet vurderes elevene ut i fra en femdelt skala av sine kontaktlærere i de samme fagene.

5.2.1 Elevenes atferd i skolen

I kartleggingsundersøkelsen har elevene tatt stilling til 26 utsagn om hvor ofte de viser ulike typer atferd i skolen. På denne måten er det elevene selv som vurderer sin atferd. Faktoranalysen ga en 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 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.

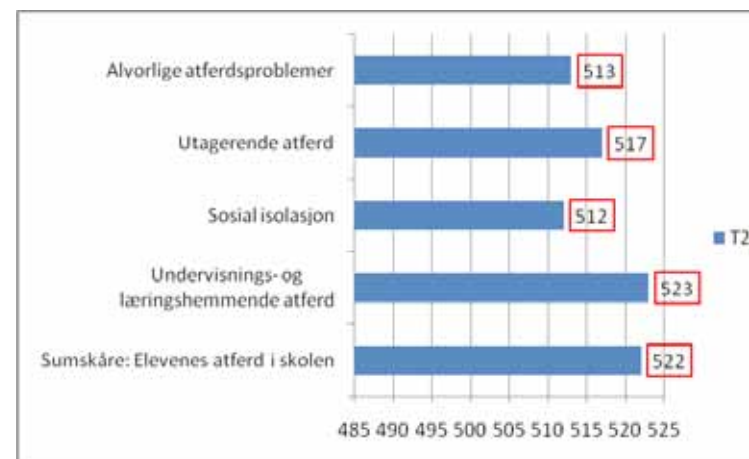
Innenfor området elevenes atferd i skolen har elevene tatt stilling til 26 utsagn ut fra en femdelte skala med svaralternativene: 5 = aldri (har aldri gjort det), 4 = sjelden (har gjort det en eller noen ganger dette skoleåret), 3 = av og til (har gjort det en eller noen ganger hver måned dette skoleåret),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

Tabell 5.2: Gjennomsnittresultater innen elevvurdert atferd.

	T1	T2	Endring uttrykt i st.av
Sumskåre: Elevens atferd i skolen	4,23	4,33	0,22
Undervisnings- og læringshemmende atferd	4,00	4,13	0,23
Sosial isolasjon	4,36	4,43	0,12
Utagerende atferd	4,22	4,34	0,17
Alvorlige atferdsproblemer	4,85	4,90	0,13

Ut i fra gjennomsnittresultatene er det generelt relativt lite problematferd på begge kartleggingstidspunktene, om man sammenlikner med andre undersøkelser der samme kartleggingsverktøy er brukt (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Sunnevåg og Aasen 2009). Det kan se ut til at skolene i LP3 har arbeidet relativt bra i forhold til problematferd før prosjektets start og/ eller at skolene har elever som i stor grad viser hensiktsmessig atferd.

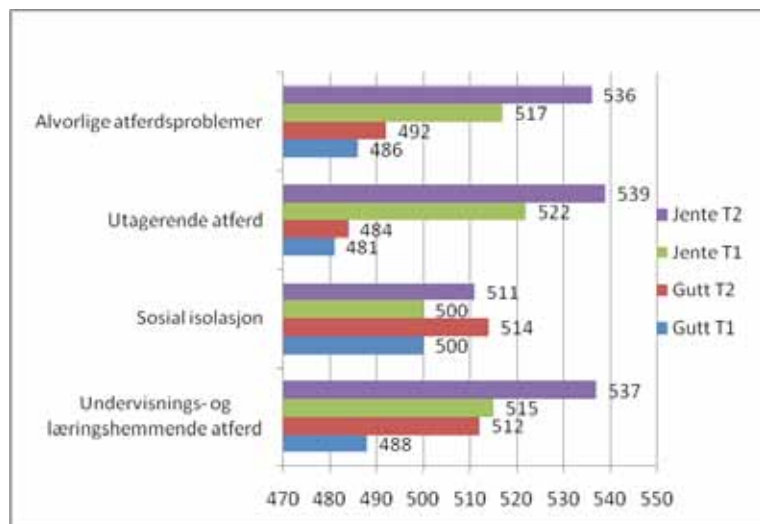
Endringen fra første til andre kartleggingsundersøkelse illustreres ved følgende figur:



Figur 5.2: Oversikt over endringer elevvurdert atferd.

Resultatene fra elevenes egne vurderinger av egen atferd på T2 viser at det har vært en positiv utvikling på alle områder. Den største endringen er innenfor området undervisnings- og læringshemmende atferd. Resultatet fra første kartlegging er 500, mens resultatet i andre kartlegging er på 523. Dette området handler om opplevelse av bråk og uro i timen, og selv om Hattie definerer 0,23 som liten effekt, er det allikevel verdt å kommentere dette området. Dersom man får en høy svarverdi på T1 vil det være vanskeligere å få en forbedret atferd på T2. Men både innenfor undervisnings- og læringshemmende atferd og utagerende atferd, så er det et effektmål på 0,23 og 0,17. Om man ser de kvantitative resultatene i lys av de kvalitative, så kom det frem gjennom lærerintervjuene at mange av tiltakene som var iverksatt var knyttet til klasseledelse og relasjoner. Man kan derfor kanskje anta at arbeidet i lærergruppene har gitt utslag for elevenes vurderinger. Dette er også store og tunge områder som det tar tid å få til endring på.

Videre vil det være interessant å se hvordan jenter og gutter evaluerer området atferd i skolen. Figuren viser hvordan jenter og gutter vurderer de 4 faktorene innenfor atferd. Resultatene er sett i forhold til det nasjonale snittet på første kartleggingsundersøkelse.



Figur 5.3: Oversikt over gjennomsnittresultater av jenter og gutters vurdering av egen atferd på begge målinger.

Figuren viser at det er store forskjeller mellom hvordan jenter og gutter vurderer sin atferd. De blå og røde søylene uttrykker hvordan guttene har vurdert faktorene på første og andre kartleggingsundersøkelse, mens de grønne og lilla illustrerer jentenes vurderinger. På alle T1-områder (grønn og blå) vurderer jentene at de viser mindre problematferd, bortsett fra sosial isolasjon, der begge kjønn vurderer seg likt. Den største kjønnsforskjellen på T1 finner vi innenfor utagerende atferd med 41 poeng.

Om man ser på endringer fra T1 til T2 (rød og lilla), så vurderer begge kjønn at de opplever noe mindre bråk og uro i klassen enn de gjorde før LP-prosjektet. Guttene vurderer sin undervisnings- og læringshemmende atferd 24 poeng bedre enn ved første måling, mens jentene ligger hakk i

hel med 22 poeng. Jentene har også redusert de alvorlige atferdsproblemene med 19 poeng. De omhandler å plage andre elever, drive hærverk osv. Ellers ser det ikke ut til at det er så store endringer.

5.2.2 Elevenes sosiale kompetanse

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

Skalaen for vurdering av elevenes sosiale kompetanse er utviklet av Gresham og Elliot (1990) og 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 (Sørli 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 behandling. *Innordning* dreier seg om å kunne akseptere forslag fra andre elever og å kunne skifte aktiviteter uten å protestere.

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

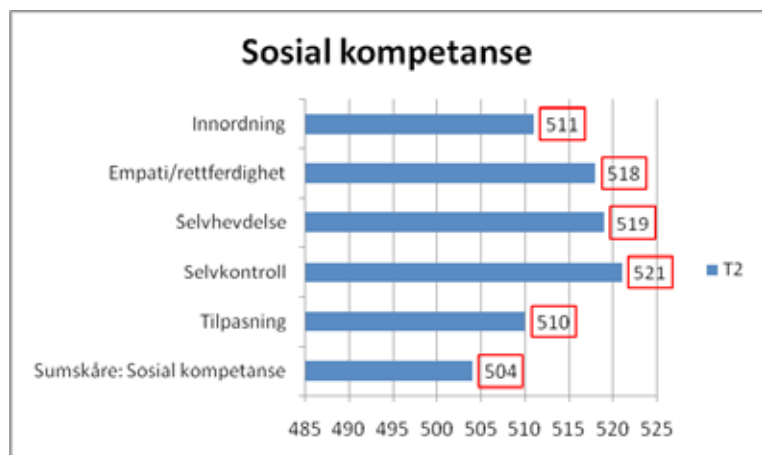
Nedenfor er gjennomsnittresultatene fra T1 til T2.

Tabell 5.3: Gjennomsnittresultater sosial kompetanse, vurdert av kontaktlærer.

	T1	T2
Sumskåre: Sosial kompetanse	2,93	2,95
Tilpasning	3,03	3,10
Selvkontroll	2,95	3,08
Selvhevdelse	2,78	2,90
Empati/rettferdighet	2,74	2,86
Innordning	3,23	3,29

Kontaktlærerne ved LP3-skolene har vurdert elevenes sosiale kompetanse ved første kartlegging omtrent likt som kontaktlærerne ved LP2-skolene (Sunnevåg og Aasen 2010).

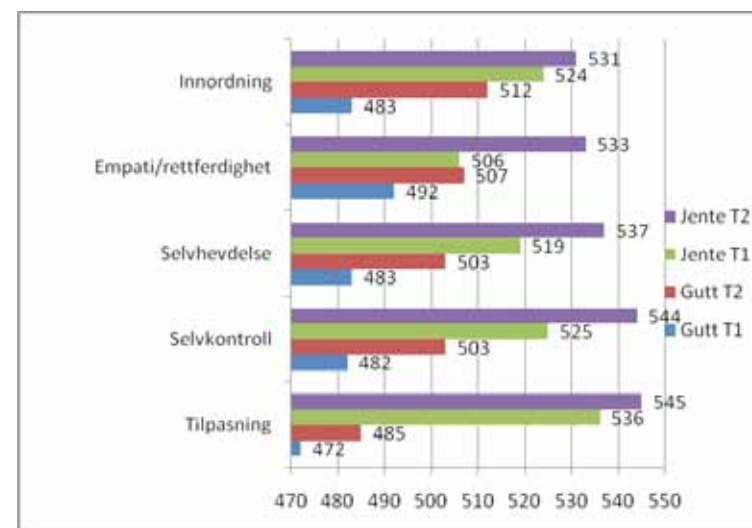
Endringen fra første til andre kartleggingsundersøkelse illustreres ved følgende figur:



Figur 5.4: Oversikt over endringer i sosial kompetanse, vurdert av kontaktlærer.

I LP3-resultatene ser vi at den største utviklingen har skjedd innenfor området *selvkontroll* med 521 poeng. Det betyr at lærerne vurderer at elevene har fått en bedre kontroll over eget sinne og at de reagerer mer egnet på negative henvendelser fra medelever. Det kan også se ut til at kontaktlærerne ser en bedring også innenfor elevenes selvhevdelse og empati/rettferdighet på 519 og 518. Selv om effektstørrelser på under 0,20 betegnes som ingen effekt, i følge Hattie (2009), så ligger endringen på disse to områdene såpass tett oppunder at man kan anta at lærerne har fått en større bevissthet om elevenes følelsesmønstre eller at man har jobbet med et mer åpent klassemiljø der det er høyde for at elevene kan få uttrykke følelser i større grad.

Når det gjelder hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters sosiale kompetanse, så presenteres det i figuren under.



Figur 5.5: Oversikt over gjennomsnittresultater av kontaktlæreres vurdering av jenter og gutters sosiale kompetanse ved begge målinger.

Gjennom figuren kan man lese at kontaktlærerne vurderer gutters sosiale kompetanse innenfor alle områder som lavere enn jentenes. Ved første kartlegging vurderer kontaktlærerne at den minste forskjellen er knyttet

til hvordan elevene forsvarer hverandre og sier i fra dersom man føler seg urettferdig behandlet, mens den største forskjellen mellom gutter og jenter er i forhold til å tilpasse seg skolens regler, i form av orden, at innleveringer skal leveres i tide osv. Innenfor empati og rettferdighet er forskjellen mellom gutter og jenter, slik kontaktlærerne ser det, på 14 poeng, mens i forhold til tilpasning vurderer de forskjellen til 64 poeng ved første kartleggingsundersøkelse. Det betraktes som en stor forskjell.

Resultatene viser at kontaktlærerne opplever at det har skjedd en endring når det gjelder guttenes evne til å innordne seg. Det handler bl.a. om å kunne akseptere forslag fra andre, kunne skifte aktiviteter uten å protestere osv. Her er effektstørrelsen på 0,29. Hos jentene er effekten innenfor den samme faktoren kun på 0,07. Det betyr at guttene ved t1 lå 41 poeng bak jentene, mens de ved neste måling kun er 19 poeng bak, og dermed viser at det hos guttene har vært en effekt på dette området.

Hos jentene er det deres evne til å vise empati og arbeide for rettferdighet som lærerne anser som det området som har utviklet seg mest. Her har jentene blitt vurdert 27 poeng bedre ved t2 enn de gjorde ved t1. Det kan også se ut til at lærerne opplever at jentene reagerer noe bedre egnet på press fra andre, samt viser en bedre kontroll på sinnet sitt. Dette er noe av innholdet i faktoren selvkontroll, der jentene har oppnådd en effekt på 0,19 mellom første og andre kartlegging.

5.2.3 Elevenes skolefaglige prestasjoner

I kartleggingsundersøkelsen vurderes elevenes skolefaglige prestasjoner både på mellomtrinn og ungdomstrinn. På ungdomstrinnet er elevenes skolefaglige prestasjoner målt ved terminkarakterene til jul i 2008 og 2009 i fagene engelsk, matematikk og norsk. Mens det på mellomtrinnet er kontaktlæreren som har vurdert elevene i tilsvarende fag.

Når det gjelder karakterene på ungdomstrinnet, så er de tre fagene slått sammen til en sumskåre som sier noe om karakterene samlet sett.

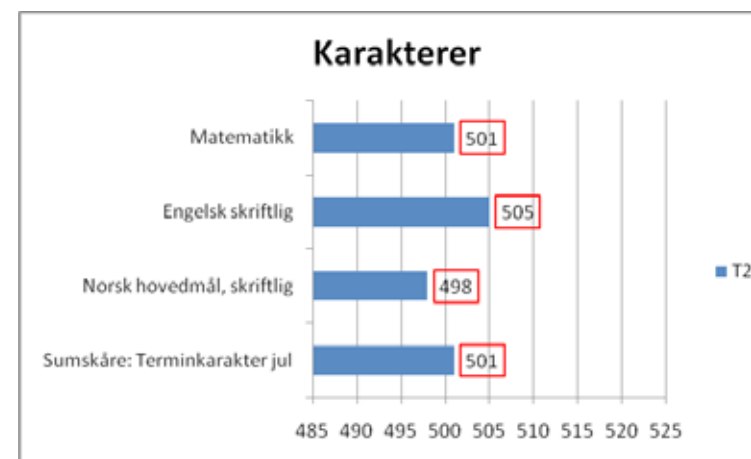
Karakterer på ungdomstrinnet

Tabellen under viser gjennomsnittskarakterene ved de to kartleggingene:

Tabell 5.4: Gjennomsnittresultater skolefaglige prestasjoner, 8.–10. klasse, lærervurdert.

	T1	T2
Sumskåre: Elevenes skolefaglige prestasjoner	3,74	3,75
Norsk	3,83	3,81
Engelsk	3,73	3,78
Matematikk	3,65	3,66

Figuren under viser utviklingen i elevenes skolefaglige prestasjoner på ungdomstrinnet fra T1 til T2.

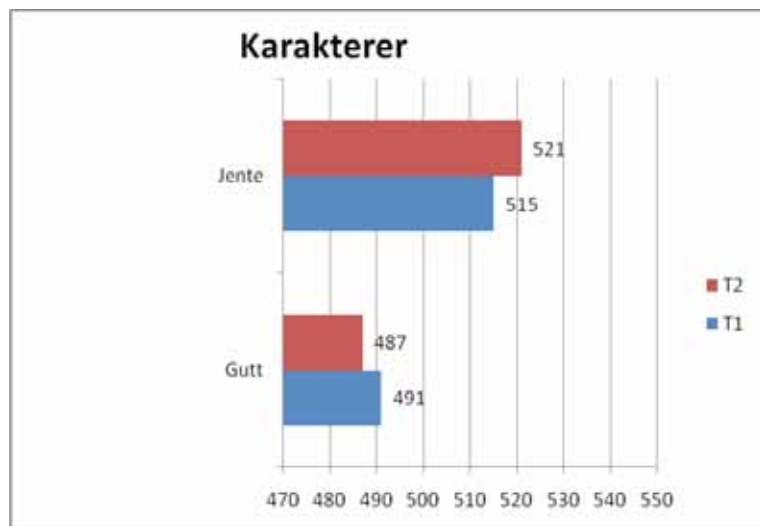


Figur 5.6: Oversikt over endring av elevenes skolefaglige prestasjoner, 8.–10. klasse.

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.

Om vi ser karakterene i forhold til bakgrunnsvariabelen kjønn, så får vi frem følgende figur:



Figur 5.7: Oversikt overgjennomsnittresultater for jenter og gutters karakterer på ungdomstrinnet.

Figuren viser at guttene får dårligere karakterer enn jentene på begge kartleggingstidspunktene. Det er ingen utvikling å spore i løpet av prosjektperioden når det gjelder gutters og jenters karakterer.

Skolefaglige prestasjoner på mellomtrinnet

På mellomtrinnet ble kontaktlærerne bedt om å vurdere hver enkelt elevs prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk ut i fra en femdel skala. 5 = svært høy, 4 = høy, 3 = middels, 2 = lav og 1 = svært lave prestasjoner. Tabellen under viser kontaktlærerens vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner ved de to kartleggingene:

Tabell 5.5: Gjennomsnittsvurdering fra kontaktlærere av elevenes skolefaglige prestasjoner på mellomtrinnet.

	T1	T2
Sumskåre: Elevenes skolefaglige prestasjoner	3,33	3,40
Norsk	3,36	3,41
Engelsk	3,23	3,32
Matematikk	3,40	3,47

Gjennomsnittstallene forteller oss at lærerne vurderer de skolefaglige prestasjonene til elever på mellomtrinnet til noe over middels ved første kartlegging. Matematikkfaget vurderes til mellom middels og høy ved andre kartlegging.

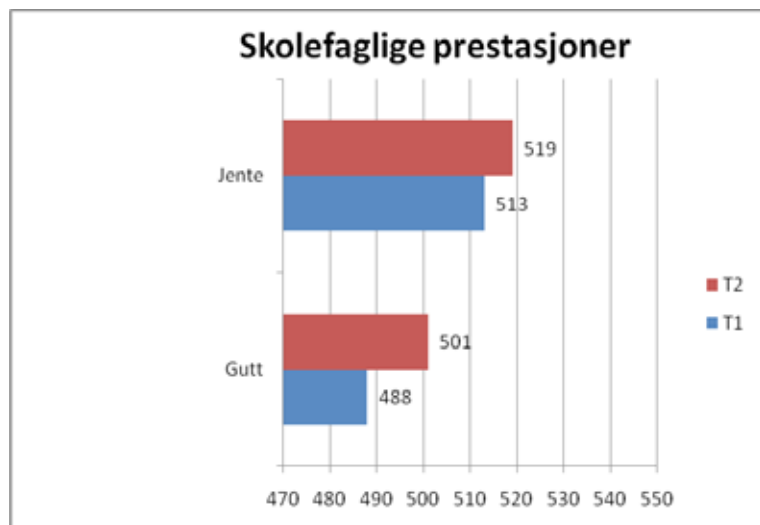
Figuren under viser utviklingen i elevenes skolefaglige prestasjoner på mellomtrinnet fra T1 til T2.



Figur 5.9: Oversikt over endring av elevenes skolefaglige prestasjoner, 5.–7. klasse.

De skolefaglige prestasjonene samlet sett, ser ikke ut til å ha endret seg mye mellom de to kartleggingsundersøkelsene, men som skrevet i forbindelse med karakterene på ungdomstrinnet kan skolefaglige prestasjoner

farges av individuelle egenskaper og hjemmeforhold, og derfor bør de allikevel betraktes. Sumskåren viser at det har vært en positiv tendens, og at tendensen i hovedsak gjelder fagene matematikk og engelsk. Nedenfor ser vi hvordan sumskåren av de skolefaglige prestasjonene fordeler seg på kjønn.



Figur 5.10: Oversikt over skolefaglige prestasjoner på mellomtrinnet fordelt på kjønn, 5.–7. klasse.

Figuren viser at guttene vurderes lavere i skolefaglige prestasjoner av sine kontaktlærere enn jentene. Ved første kartlegging er det 25 poeng forskjell mellom kjønnene, i jentenes favør. Guttene ligger da 12 poeng under gjennomsnittet, mens jentene ligger 13 poeng over. Ved andre kartlegging har begge kjønn hatt en positiv tendens. Forskjellen mellom jenter og gutter ved T2 er på 18 poeng. Det betyr at jentenes utvikling er på 7 poeng, mens guttene har utviklet seg 13 poeng. I følge Hattie (2009) er dette for små effekter til at det er av betydning.

5.2.4 Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

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

Tabellen under viser gjennomsnittsverdiene for dette området.

Tabell 5.6: Gjennomsnittresultater elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, lærervurdert.

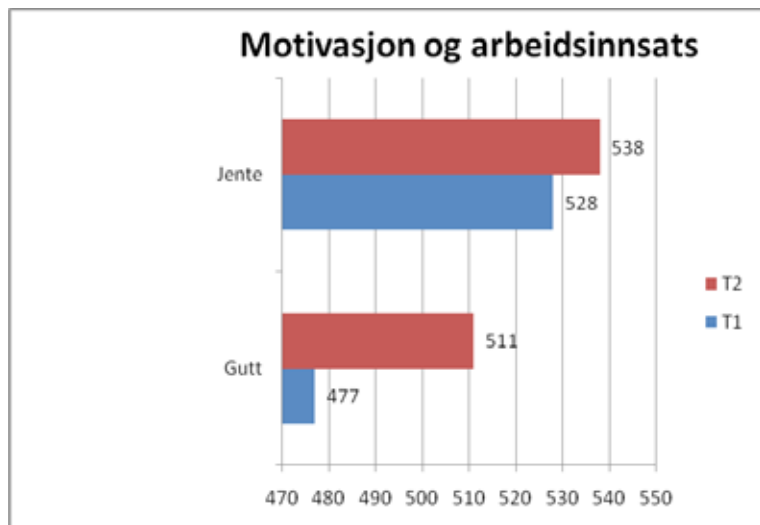
	T1	T2
Sumskåre: Motivasjon og arbeidsinnsats	3,63	3,72

Kontaktlærerne ser ut til å vurdere elevenes generelle motivasjon og arbeidsinnsats til å være ganske middels. Figuren under illustrerer endringen mellom de to kartleggingsperiodene.



Figur 5.12: Oversikt over elevenes endring i motivasjon og arbeidsinnsats, lærervurdert.

Figuren viser at det ikke har vært noen nevneverdig endring mellom første og andre kartlegging, annet enn en tendens til at utviklingen går i positiv retning. I andre undersøkelser (Nordahl m.fl. 2010) fremkommer det at gutter vurderes til å ha mye lavere motivasjon og arbeidsinnsats enn jentene har. Figuren under illustrerer hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters motivasjon og arbeidsinnsats i LP3.



Figur 5.13: Oversikt over hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters motivasjon og arbeidsinnsats ved begge målinger.

Figuren viser at også i LP3 vurderer lærerne jentenes motivasjon og arbeidsinnsats som bedre enn guttenes. Ved første kartlegging er guttene 23 poeng under gjennomsnittet, mens jentene ligger 28 poeng over, det utgjør en forskjell mellom kjønnene på 51 poeng. Det betyr at jentene ligger et halvt standardavvik over guttene, vurdert av lærerne. Ved andre kartlegging så utjevner forskjellene seg noe. Da har guttene gått over gjennomsnittet fra første kartlegging. De blir vurdert til å ha forbedret sin motivasjon og arbeidsinnsats med 34 poeng. I følge Hattie (2009) tilsvarer dette en liten effekt, men det er ikke langt unna en moderat effekt. Dette området er det området med størst effekt i LP-materialet, og særlig viktig fordi motivasjon og arbeidsinnsats er en forutsetning for læring.

Jentene ligger allerede langt over guttene ved første kartlegging, og gode resultater vil være vanskeligere å endre ytterligere enn dårlige. Allikevel så forbedrer også jentene seg med 10 poeng på dette området. Forskjellen mellom gutter og jenter på andre kartlegging er redusert fra 51 poeng til 27 poeng.

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

Innenfor undervisning har både undervisningens innhold og arbeidsmåter blitt kartlagt. Området er vurdert både av elever og lærere. 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. Faktorløsningene har både metodologisk og substansiell støtte, og gir dermed hensiktsmessige underbegreper relatert til området undervisning.

Elevvurdert undervisning

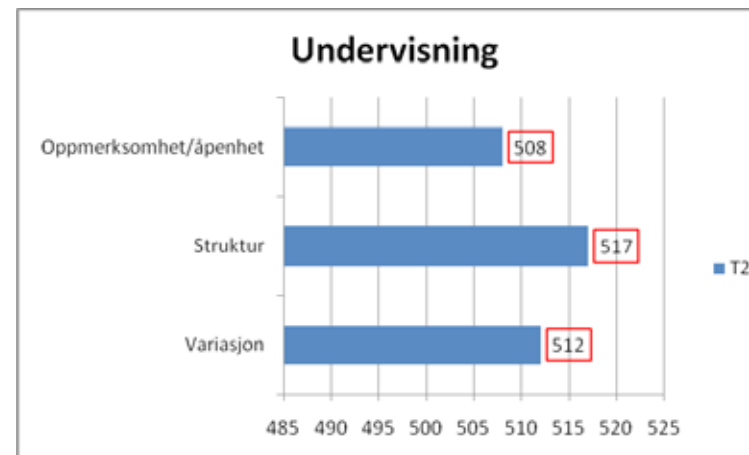
På datamaterialet fra kartleggingen av elevene ga faktoranalysene de samme faktorløsningene som tidligere kartlegginger basert på dette skjemaet (Nordahl 2005). Den første faktoren i elevvurderingen er knyttet til *variasjon i arbeidsmåter og innhold* i undervisningen. Verdiskalaen i dette spørreskjemaet 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.

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 LP3-skoler både for T1 og T2.

Tabell 5.7: Gjennomsnittresultater for undervisning, elevvurdert.

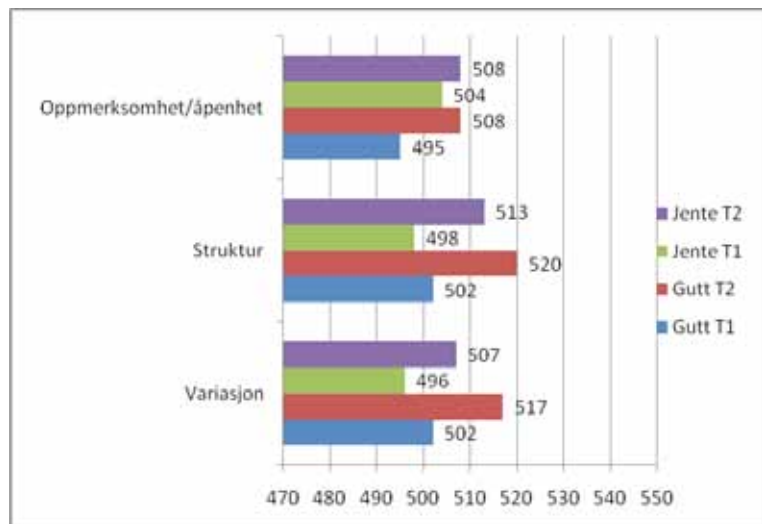
	T1	T2
Variasjon i arbeidsmåter	3,21	3,28
Struktur i undervisningen	3,68	3,78
Ros og oppmuntring	3,99	4,05

Gjennomsnittstallene viser at elevene gir uttrykk for en moderat bruk av ulike arbeidsmåter i undervisningen. Elevene uttrykker videre at det er relativt god struktur på undervisningen. De opplever også at lærerne i relativt stor grad roser og oppmuntrer dem. Figuren under illustrerer utviklingen mellom de to kartleggingsundersøkelsene.



Figur 5.14: Oversikt over endring av undervisning, elevvurdert.

Innen alle de tre faktorene knyttet til undervisning har det vært en positiv tendens fra T1 til T2. Struktur på undervisningen er det området der elevene har merket størst forandring, med en effektstørrelse på 0,17. Sammenliknet med evalueringen av LP2 er det en tendens til at elevene vurderer undervisningen noe høyere både i T1 og T2 i LP3. Hvordan jenter og gutter vurderer undervisningen fremkommer i figuren under.



Figur 5.15: Oversikt over jenter og gutters vurdering av undervisning ved begge målinger.

Figuren viser at det ikke er store forskjeller i hvordan jentene og guttene vurderer undervisningen. De opplever lærerens undervisning som ganske lik.

Lærervurdert undervisning

I den lærervurderte undervisningen er de to faktorene 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*.

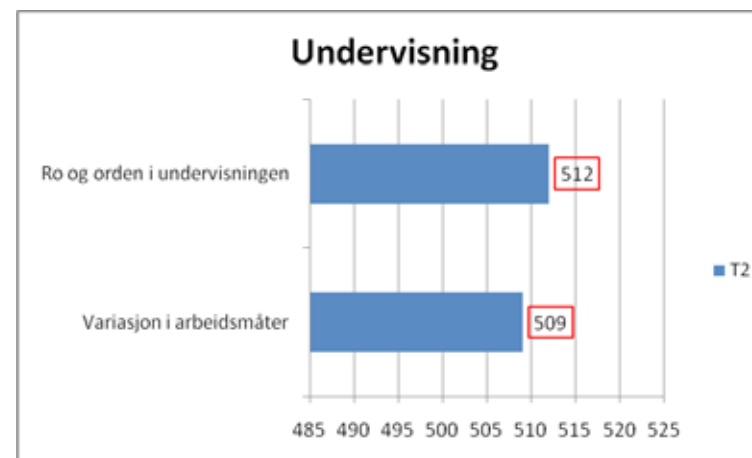
I lærervurderingene er det som i elevvurderingene av undervisning fem svaralternativer: 5 = Ja, alltid, 4 = Ofte, 3 = Av og til, 2 = Sjelden, 1 = Nei, aldri. I tabellen under vises gjennomsnittsverdiene for begge kartleggingsundersøkelsene.

Tabell 5.8: Gjennomsnittsverdier lærervurdert undervisning.

	T1	T2
Variasjon i arbeidsmåter	3,39	3,41
Ro og orden i undervisningen	3,81	3,87

Om vi sammenlikner resultatene fra T1 med LP2-undersøkelsen, så vurderer lærerne i begge undersøkelsene dette området omtrent likt. Mens lærerne i LP3 gir uttrykk for at de har mer ro og orden i undervisningen sin enn det LP2 lærerne hadde, både på første og andre kartlegging. Det kan tolkes som at utgangspunktet for lærerne i denne undersøkelsen har vært ganske bra. Sammenliknet med den elevvurderte undervisningen, på variasjon og struktur, er lærernes vurderinger relativt like, men lærerne vurderer begge faktorer noe høyere enn elevene.

Endringen mellom de to kartleggingsundersøkelsene presenteres i figuren under.



Figur 5.16: Oversikt over endringer i undervisning, lærervurdert.

I følge Hattie (2009) er endringen for liten til at det kan måles i en effektstørrelse på begge områder. Men når det gjelder variasjon i arbeidsmåter, så kan man spørre seg hva som er mest positivt, mye eller lite variasjon

i undervisningen? 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 Mausethagen 2009). Det vil si at en moderat variasjon kan være det beste for elevene, og dermed kan det være positivt at verdiene ikke er høyere på denne faktoren.

Når det gjelder lærernes opplevelse av ro og orden i undervisningen så ser det ut til at denne var forholdsvis god også ved prosjektstarten, om man sammenlikner med tidligere undersøkelser (Sunnevåg og Aasen 2010), og det ser ut til at denne opplevelsen forsterkes gjennom prosjektperioden. Dette samsvarer med den informasjonen vi har fått gjennom intervjuene, om at flere av elementene lærerne har jobbet med for å endre egen praksis er rettet mot klasseledelse. Oppstart av timer, regler og konsekvenser osv.

5.3.2 Relasjoner mellom elev og lærer

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

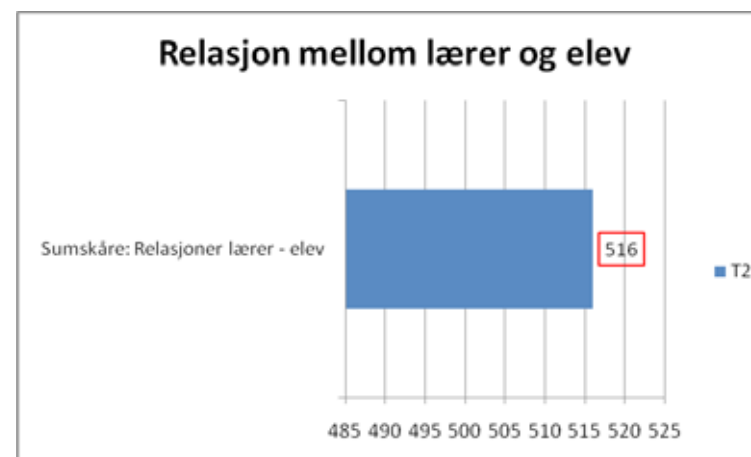
I elevskjemaet er det 15 utsagn om kontaktlæreren som elevene skal ta stilling til. Ut fra faktoranalyser av datamaterialet er det kun valgt å fremstille resultatene på sumskårenivå. Det indikerer at disse utsagnene samlet gir et godt uttrykk for hvordan elevene opplever sitt forhold til sine kontaktlærere. Elevene skulle vurdere sitt forhold til sine kontaktlærere ved hjelp av en firedelt skala: 4 = helt enig, 3 = litt enig, 2 = litt uenig, 1 = helt uenig.

Tabellen under viser gjennomsnittresultatene ved de to kartleggingene.

Tabell 5.9: Gjennomsnittresultater på relasjon mellom lærer og elev, elevvurdert.

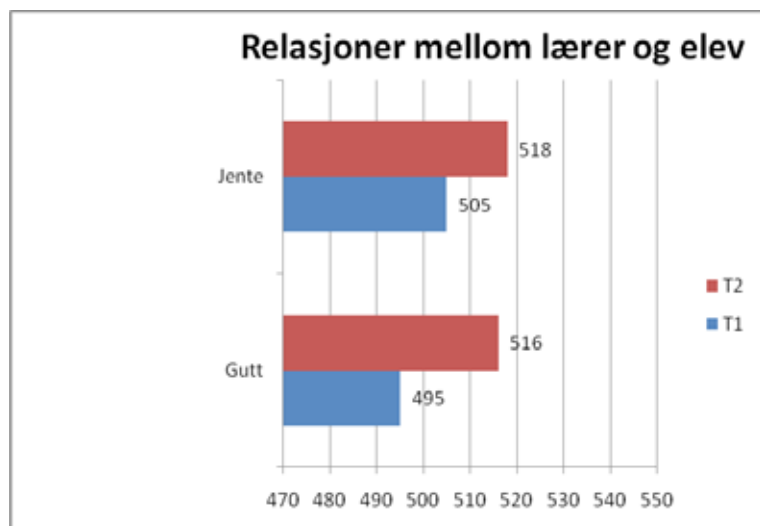
	T1	T2
Relasjon mellom lærer og elev	3,05	3,14

På neste side illustreres utviklingen mellom første og andre kartleggingsundersøkelse gjennom figuren.



Figur 5.17: Oversikt over endring av elevvurdert relasjoner lærer og elev.

Resultatene viser at de fleste elevene har positive relasjoner til sine lærere. Selv om LP3-prosjektet ikke har ført til noen store endringer i elevenes syn på lærernes relasjonelle kompetanse, kan det ha sammenheng med at verdiene i utgangspunktet er høye, og derfor vil det være vanskeligere å få dokumentert markante endringer. Men før vi konkluderer med det, skal vi se om det er noen forskjell mellom gutter og jenters vurdering av sin relasjon til sin kontaktlærer.



Figur 5.18: Oversikt over hvordan jenter og gutter vurderer sine relasjoner til sin kontaktlærer.

Figuren over viser at det ikke er så stor forskjell mellom jentene og guttenes vurdering av sin relasjon til sin lærer på de to kartleggingstidspunktene. Det skiller 10 poeng på t1 og 2 poeng på t2. Men det mest interessante her er at guttene har opplevd en liten positiv endring (0,21). De vurderer det dit hen at de blir bedre sett av læreren sin, at læreren viser noe større interesse osv. Forskning viser til at relasjoner til læreren er viktigere enn lærerens fagkunnskaper når det gjelder faglig utvikling (Nordahl m.fl. 2009).

5.3.3 Relasjoner mellom elevene

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

I LP-undersøkelsen har elevene tatt stilling til 17 ulike utsagn om hvordan de har det sammen med basisgruppen/klassen. Innenfor dette området er det to faktorer, hvorav det ene handler om elevenes opplevelse av sitt arbeidsmiljø og det andre om deres opplevelse av det sosiale miljøet i klassen. Det er en firedelet skala på svarverdiene: 4 = helt enig, 3 = litt enig, 2 = litt uenig, 1 = helt uenig.

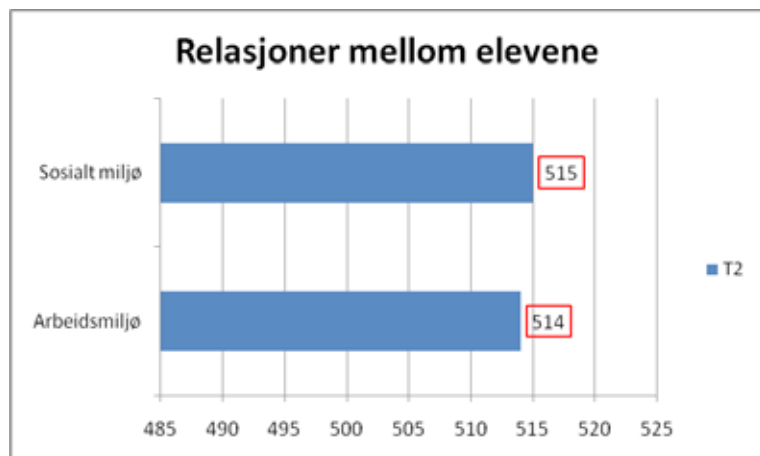
Tabellen under viser gjennomsnittresultatene på variabelen relasjoner mellom elevene.

Tabell 5.10: Gjennomsnittresultater for relasjoner mellom elevene, elevvurdert.

	T1	T2
Arbeidsmiljø	3,05	3,23
Sosialt miljø	3,16	3,21

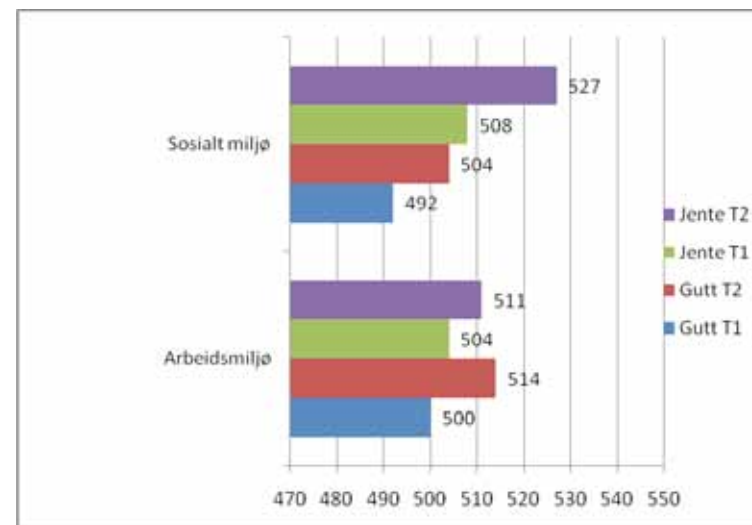
Gjennomsnittresultatene tyder på at elevene opplever et relativt godt klassemiljø i LP3-skolene. Arbeidsmiljøet preges av at det er forholdsvis uproblematisk å samarbeide med andre elever, og at de opplever å få gjort det meste av det de skal i timene. Gjennomsnittet av elevene vurderer seg litt enige i å bli likt av medelever, samt å føle seg inkludert og godtatt.

Figuren under viser endringen i prosjektperioden.



Figur 5.19: Oversikt over endring i relasjoner mellom elevene, elevvurdert.

Selv om det i følge Hattie (2009) ikke kan sies å ha vært noen effekt i løpet av perioden, så er det allikevel en positiv tendens mot at klassemiljøet har blitt enda bedre. Man kan også anta at arbeidet med relasjoner mellom elever på enkelte skoler har hatt effekt. Om vi ser på hvordan jenter og gutter vurderer sitt klassemiljø, ser det slik ut:



Figur 5.20: Oversikt over jenter og gutters opplevelse av relasjoner mellom elever ved begge målinger.

I følge figuren er gjennomsnittresultatene for gutter og jenter omtrent som gjennomsnittresultatene for alle elevene ved T1, men med en liten tendens til at jentene vurderer sine relasjoner til medelever noe bedre enn guttene. Når det gjelder T2, så fremkommer det ingen store effekter innenfor hvert av kjønnene, men vi ser at jentene opplever at det sosiale miljøet har blitt bedre i større grad enn guttene. Det er flere av jentene som opplever at de blir godt ivaretatt i det sosiale fellesskapet i klassen enn guttene.

5.3.4 Elevenes trivsel og syn på skolen

I evalueringene av LP-modellen kan området elevenes trivsel på skolen betegnes som det synet 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 at elevene vurderer 8 spørsmål som dreier seg om deres syn på undervisningen i skolen, skolens betydning, 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.

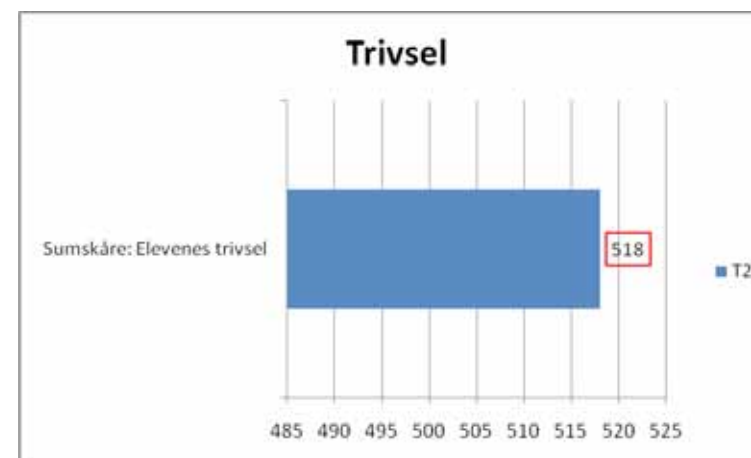
De 8 spørsmålene som er knyttet til området elevenes trivsel og syn på skolen, vurderes ut i fra en firedelt skala: 1 = NEI (Helt uenig), 2 = nei (litt uenig), 3 = ja (litt enig), 4 = JA (helt enig). I tabellen under vises gjennomsnittresultatene for elevene i LP3-prosjektet ved begge kartleggingene.

Tabell 5.11: Gjennomsnittresultater på elevenes trivsel og syn på skolen, elevvurdert.

	T1	T2
Elevenes trivsel og syn på skolen	3,27	3,34

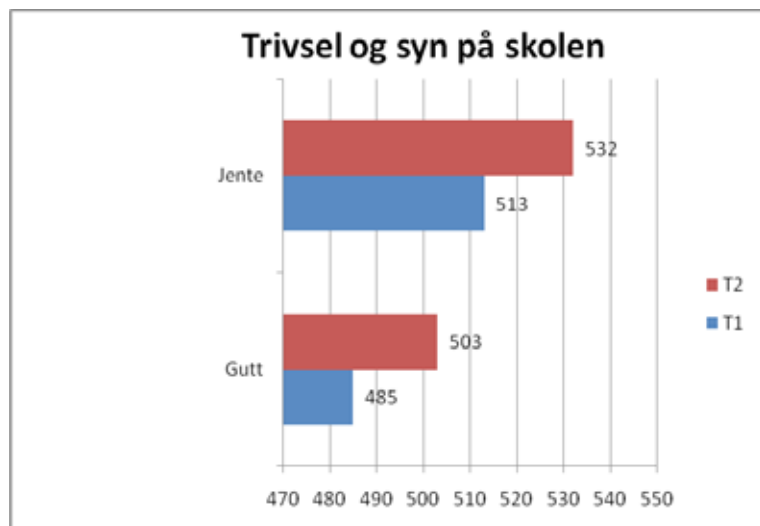
Elevenes trivsel og syn på skolen vurderes i en firedelt skala. Det betyr at 4,00 vil være høyeste verdi. Høsten 2008 vurderte elevene sin trivsel til 3,27, noe som må betraktes som relativt høy, og er av samme snitt som LP2 elevene vurderte seg til i sin T2. Dette resultatet viser at elevene er opptatt av at skolen både er viktig for det sosiale og det faglige. De uttrykker at de liker seg godt både i friminuttene og i klassemiljøet, og de er også opptatt av at skolen er viktig for å lære og at de ønsker å oppnå gode karakterer.

Nedenfor følger figuren som illustrerer endringen mellom de to kartleggingsperiodene.



Figur 5.21: Oversikt over endringer av elevenes trivsel og syn på skolen, elevvurdert.

Gjennomsnittet og standardavviket fra T1 er omgjort til 500 poeng, og ved T2 vurderer elevene seg til en trivsel på 518, hvilket betyr et effektmål på 0,18. Med utgangspunkt i at T1 hadde høy verdi og om man sammenlikner med LP2 som hadde et effektmål på 0,08, så kan man kanskje vurdere om ikke det allikevel har hatt en effekt hos disse elevene. Vi skal se nærmere på hvordan kjønnene vurderer sin trivsel på skolen.



Figur 5.22: Oversikt over jenter og gutters vurdering av trivsel og syn på skolen, på begge målinger.

Det kan se ut til at jentene trives klart bedre enn guttene på skolen, de ligger nesten 30 poeng over guttene ved begge målinger. I tillegg er jentenes effektstørrelse i LP-perioden på 0,19, noe som kan indikere at de har opplevd en liten, positiv endring.

5.3.5 Lærernes opplevelse av atferdsproblemer

I spørreskjemaet for lærere er det fire spørsmål som omhandler *Lærernes opplevelse av atferdsproblemer*. Dette handler om atferdsproblemer de opplever knyttet til egen undervisning og generelt i skolehverdagen. Det omhandler også en vurdering av kunnskapen lærerne har for å forebygge og redusere atferdsproblemer, samt foreldresamarbeidet.

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

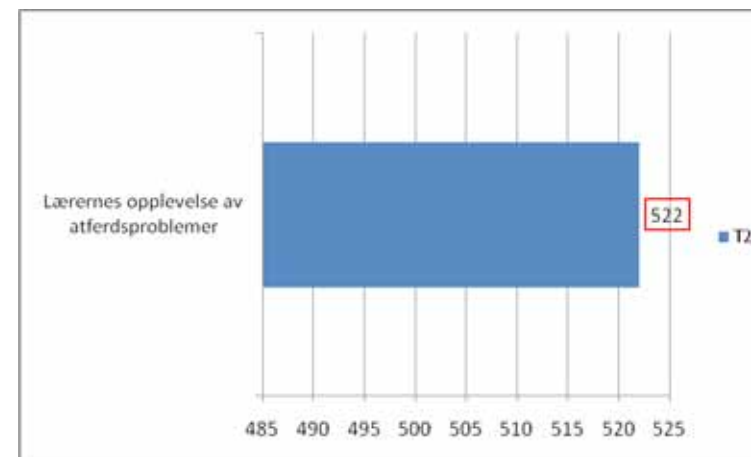
Tabellen under viser gjennomsnittresultatene for lærernes opplevelse av atferdsproblemer.

Tabell 5.12: Gjennomsnittresultater for lærernes opplevelse av atferdsproblemer; lærervurdert.

	T1	T2
Lærernes opplevelse av atferdsproblemer	2,68	2,80

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

Figuren under illustrerer utviklingen mellom de to kartleggingstidspunktene.



Figur 5.23: Oversikt over endringen av lærernes opplevelse av atferdsproblemer.

Som figuren illustrerer så har lærerne i LP-perioden opplevd en liten effekt (0,22) innenfor dette området. De føler at det er litt mindre atferdsproblematikk i undervisningen, at de har litt bedre kunnskap om hvordan de skal arbeide for å forebygge og redusere disse utfordringene, samt at foreldresamarbeidet oppleves litt bedre.

5.3.6 Spesialundervisning

Begrunnelser for spesialundervisning knyttes ofte til at elevene er faglig svake og har behov for ekstra hjelp og støtte. Data fra GSI viser at i skoleåret 2008/2009 mottok 7,0 % av elevene i norsk grunnskole spesialundervisning, og i skoleåret 2009/10 økte det til 7,6 %. Fram til 2005/2006 hadde andelen elever som mottok spesialundervisning i mange år vært i underkant av 6 %. Det har dermed vært en klar økning i spesialundervisning i grunnskolen de senere årene, dette gjelder både i forhold til andel elever og i forhold til ressursinnsats. Den politiske målsetningen om å redusere behovet for spesialundervisning og heller satse på en mer generell tilpasset opplæring i den norske skolen, har ikke ført til en reduksjon av spesialundervisningen.

Siden kartleggingsundersøkelsen i LP kun omfatter elever på 5.–10. trinn, blir det feilaktig å sammenlikne datamaterialet i LP3 med de nasjonale snittet som er presentert i avsnittet over. I tabellen under fremstilles andelen elever med enkeltvedtak som mottar spesialundervisning for LP3-skolene i prosjektperioden. Som kontrollgruppe brukes nasjonal statistikk (GSI-data) over andel elever på 5.–10. trinn som mottok spesialundervisning i skoleårene 2008/09 og 2009/10, på landsbasis.

Tabell 5.13: Andel elever med spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak.

	LP3 2008/2009	LP3 2009/2010	GSI 2008/2009	GSI 2009/2010
Andel elever med spesialundervisning	7,4 %	8,7 %	8,5 %	9,2 %

Tabellen viser at skolene i LP3 har en lavere andel spesialundervisning enn landsgjennomsnittet på 5.–10. trinn. I skoleåret 2008/2009 ligger LP3 1,1 % under landsgjennomsnittet, mens de i skoleåret 2009/10 ligger 0,5 % under. Det betyr at skolene i LP3 har økt sin andel elever med spesialundervisning med 1,3 %, mens det på landsbasis har vært en økning på 0,7 %. Men det er viktig å understreke at andelen spesialundervisning i LP3 fortsatt er lavere en landsgjennomsnittet.

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

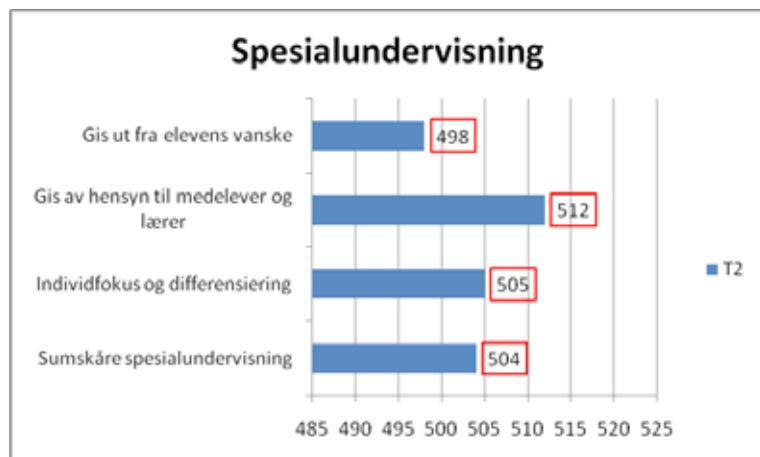
Lærerne kunne her velge mellom følgende svaralternativer: **Ja alltid** – hvis du mener at skolen alltid står for dette. **Oft** – hvis du mener skolen ofte eller nesten alltid står for dette. **Av og til** – hvis du mener skolen av og til står for dette. **Sjelden** – hvis du mener skolen sjelden står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

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

Tabell 5.14: Gjennomsnittresultater spesialundervisning, lærervurdert.

	T1	T2
Sumskåre spesialundervisning	2,48	2,50
Individfokus og differensiering	2,44	2,47
Gis av hensyn til medelever og lærer	2,99	3,08
Gis ut fra elevens vanske	2,19	2,18

Figuren under viser utviklingen mellom første og andre kartlegging.



Figur 5.24: Oversikt endring av spesialundervisning, lærervurdert.

Selv om det ikke ser ut til at LP-tiden har hatt noen særlig effekt når det gjelder området spesialundervisning, så kan resultatene tyde på at det er et sterkere kontekstuellt perspektiv enn tidligere. Det er en tendens til at lærerne i sterkere grad analyserer elevenes problemer i forhold til kontekstuelle betingelser, enn individuelle. Man kan derfor anta at noen av skolene har fått en mer relasjonell forståelse av spesialundervisning enn en kategorisk. Dette er viktig i en tid der andelen elever med spesialundervisning generelt har økt på landsbasis.

5.3.7 Skolens miljø

I lærerskjemaet, som alle skolens lærere besvarer, presenteres de for 18 utsagn innenfor området skolens miljø som de skal vurdere. 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.

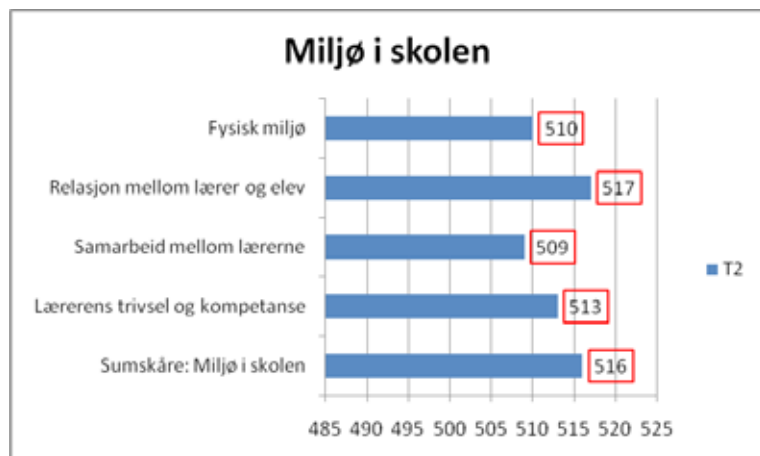
Innenfor miljøet i skolen har lærerne vurdert alle utsagnene ut fra en firedelt skal: 1 = passer ikke så bra, 2 = passer nokså bra, 3 = passer bra, 4 = passer meget bra. Lærerne har vurdert hvert utsagn ut fra hvordan det passet i forhold til situasjonen på egen skole. Høye verdier vil indikere et positivt 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 lærerkollegium der enhver lærer er seg selv nok.

Tabell 5.15: Gjennomsnittresultater skolekultur, lærervurdert.

	T1	T2
Sumskåre: Miljø i skolen	2,61	2,68
Lærerens trivsel og kompetanse	2,98	3,04
Samarbeid mellom lærerne	2,55	2,60
Relasjon mellom lærer og elev	2,48	2,57
Fysisk miljø	2,20	2,29

Ved begge kartleggingsundersøkelsene kan skolekulturen sies å bære preg av at lærerne trives på arbeidsplassen sin og at de er relativt tilfredse med sin egen rolle og situasjon som lærer. Videre kan det også se ut til at de støtter og hjelpe hverandre kollegialt, og opplever at de arbeider i et entusiastisk pedagogisk miljø. De vurderer også at de har en forholdsvis god relasjon til sine elever.

Figuren under illustrerer endringene i prosjektperioden.

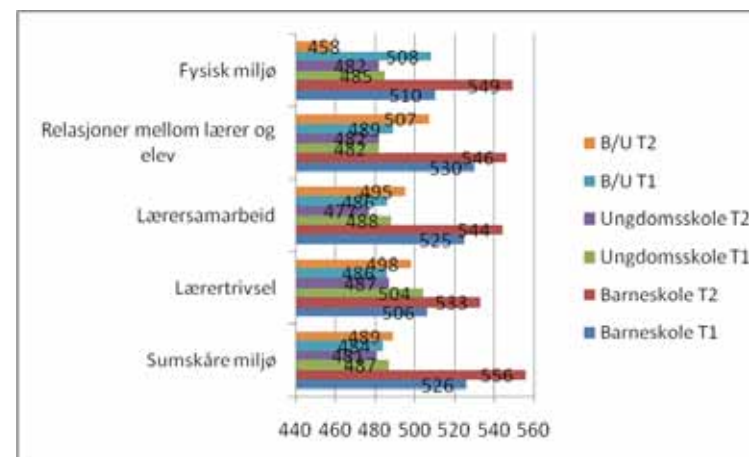


Figur 5.25: Oversikt over endringer i lærernes vurdering av miljøet i skolen.

Sumskåren viser at lærerne vurderer at det ikke har vært noen endring mellom første og andre kartleggingsundersøkelse. Utviklingen er positiv, og da først og fremst innenfor faktoren relasjon mellom lærer og elev, men ingen av faktorene har oppnådd noen effekt. Om vi går tilbake til den kvalitative undersøkelsen, så ser ikke dette bildet ut til å stemme overens. Der er det flere lærere som blant annet uttrykker at de opplever et sterkere samarbeid mellom lærerne og at de har en følelsen av å ha gått i retning av å bli en «vi-skole». Gjennom intervjuene kommer det også frem at tilslutningen til prosjektet og opplevd nytteverdi antas å være større på barneskolene enn på ungdomsskolene.

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 de tre skoleslagene som er representert i materialet. I LP3 er det med både barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler.

Figuren under illustrer hvordan lærerne vurderer miljøet i skolene på de ulike skoleslagene.



Figur 5.26: Oversikt over endringer i skolens miljø, basert på skoletype.

I denne figuren er 500 poeng et uttrykk for det samlede gjennomsnittet for lærerne ved T1. Generelt viser figuren at det er lærerne på barneskolene som uttrykker størst tilfredshet ved begge kartlegginger. De røde og blå søylene viser at de vurderer alle faktorene innenfor skolens miljø som bedre enn gjennomsnittet av lærerne. Ved T1 var det relasjoner mellom elev og lærer, samt lærersamarbeidet som ble vurdert høyest, mens ved T2 er fortsatt relasjonene høyt vurdert, i tillegg til det fysiske miljøet som er vurdert aller best. Når det gjelder endringer fra T1 til T2 på barnetrinnet, så har lærertrivselen økt med 27 poeng i perioden, mens opplevelsen av at det fysiske miljøet ved barneskolene er pent, ordentlig og vedlikeholdt er forsterket med 39 poeng. Lærersamarbeidet og relasjoner mellom lærer og elever har hatt en positiv utvikling på 0,19 og 0,16. I følge Hattie (2009) er ikke dette snakk om noen effekt, men tatt i betraktning at disse to faktorene var forholdsvis høyt også ved T1, kan man kanskje allikevel snakke om en reell utvikling.

Om vi ser videre på hvordan lærerne ved de ulike ungdomsskolene vurderer skolens miljø, så er resultatene ganske annerledes. Det eneste området som vurderes omtrent som gjennomsnittet er lærernes trivsel ved T1, ellers blir alle de andre faktorene ved begge kartleggingsundersøkelser vurdert lavere enn snittet. Når det gjelder endringer mellom de to kartleggingsundersøkelsene, så er det ingen effekt verken på områdene trivsel, relasjoner mellom lærer og elev eller opplevelsen av det fysiske miljøet. Den eneste faktoren som har gitt effekt er lærersamarbeidet. Men denne er negativ. Lærerne ved ungdomsskolene generelt vurderer det slik at de opplever et dårligere lærersamarbeid etter prosjektperioden, enn det de gjorde før, og det er jo interessant.

Lærerne som arbeider ved de kombinerte barne- og ungdomsskolene vurderer også skolens miljø ved sin første kartleggingsundersøkelse som lavere enn gjennomsnittet. Man finner at det har vært en positiv tendens til at relasjonene mellom lærer og elev har blitt noe bedre, men ellers er det ingen effekt på noen områder, bortsett fra det fysiske miljøet. Ved T1 vurderte lærerne at det fysiske miljøet omtrent som snittet, mens det ved andre kartlegging ser ut til at lærerne opplever en større grad av uorden og dårlig vedlikehold ved barne- og ungdomsskolene. De har gått fra 508 til 442, dette er en negativ effekt på 52 poeng, noe som betraktes som en moderat effekt (Hattie 2009).

Det er viktig å understreke at resultatene fra de ulike skoletypene er gjennomsnittresultater, det betyr at dersom man hadde gått ned på skolenivå, ville det trolig fremkommet forskjeller mellom den enkelte skole innenfor sitt slag også.

5.4 Oppsummering av de kvantitative resultatene

Presentasjonen av de kvantitative dataene har blitt fremstilt gjennom individvariabler og kontekstuelle variabler. De individuelle variablene er:

- Elevenes atferd i skolen (elevvurdert)
- Elevenes sosiale kompetanse (lærervurdert)
- Elevenes skolefaglige prestasjoner (lærervurdert)
- Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats (lærervurdert)

Gjennomsnittresultatene viser at det er kun en av faktorene innenfor de individuelle variablene som har hatt en liten effekt, og det er undervisnings- og læringshemmende atferd. Her har effekten vært på 0,23, ellers er alle de andre områdene under 0,20, noe Hattie (2009) betrakter som ingen effekt.

Om man ser de individuelle faktorene i lys av kjønn, ser bildet noe mer annerledes ut. Både jenter og gutter vurderer at de opplever mindre bråk og uro i klassen (0,22 og 0,24). Hos jentene er kun ett område i tillegg, til som ligger over 0,20 og det er innenfor sosialkompetanse; empati og rettferdighet. Der vurderer lærerne at jentene har blitt noe flinkere til å forsvare andre og gi uttrykk for urettferdig behandling (0,27). Hos guttene vurderer kontaktlærerne de har økt sin motivasjon og arbeidsinnsats (0,34) og at de innordner seg bedre ved blant annet skifte av aktivitet (0,29).

De kontekstuelle variablene er:

- Undervisningen (lærer -og elevvurdert)
- Relasjoner mellom lærer og elev (lærer -og elevvurdert)
- Relasjoner mellom elevene (elevvurdert)
- Elevenes syn og trivsel på skolen (elevvurdert)
- Lærernes opplevelse av atferdsproblemer (lærervurdert)
- Skolens miljø (lærervurdert)
- Atferdsproblematikk
- Spesialundervisning (lærervurdert)

Heller ikke innefor de kontekstuelle variablene har det skjedd store forandringer mellom de to kartleggingstidspunktene om man kun ser på gjennomsnittsresultatene. Det er ett område som skiller seg ut og det er lærernes opplevelse av atferdsproblematikk. Lærerne vurderer at de håndterer atferdsproblemer på en litt bedre måte ved T2 enn ved T1 (0,22). Dette er i samsvar med elevenes vurdering av egen atferd på skolen. De uttrykker at de viser mindre problematferd i løpet av perioden.

Innenfor de kontekstuelle variablene vurderer elevene fire av de sju variablene. Det er undervisning, relasjoner mellom lærer, relasjoner mellom elever, samt egen trivsel. Det er en positiv tendens til at elevene trives bedre på skolen i løpet av LP-prosjektet (0,18), ellers er det lite å bemerke av endringer. Om man ser på hvordan jenter og gutter vurderer disse variablene, så finner vi at guttene mener å ha fått litt bedre relasjon til læreren sin (0,21). Det kan også se ut til at guttene opplever en positiv tendens knyttet til strukturen på undervisningen (0,18).

De siste to kontekstuelle variablene er lærervurdert. Verken innenfor skolens miljø eller spesialundervisning viser gjennomsnittsresultatene noen endring i LP-perioden.

Fullan (1992) poengterer at resultater fra et utvikingsarbeid i hovedsak er avhengig av den enkelte skoles gjennomførelse. I presentasjonen av de kvantitative dataene viser man ikke til resultater fra den enkelte skole, men på skoletyper. Innenfor noen av de lærervurderte variablene er det blitt kjørt analyser for å se om det er noen forskjeller mellom skoletyper; barneskole, ungdomsskole og kombinerte barne- og ungdomsskoler. Resultatene fra disse analysene viser at gjennomsnittsresultatene for barneskolene gjennomgående er bedre på begge kartleggingstidspunktene enn ungdomsskolene. Lærerne på barneskolene vurderer at de samarbeider bedre, har en bedre relasjon til elevene sine, opplever mer ro og orden i undervisningen og føler at de takler atferdsproblemer på en bedre måte enn det ungdomsskolelærerne gjør. De opplever også en bedre vedlikeholdt og ryddig skole og hevder at elevene viser en bedre motivasjon og arbeidsinnsats. Resultatene formidler at LP-perioden har hatt noe effekt

hos gjennomsnittet av lærerne på barneskolene innenfor lærertrivsel (0,23), det fysiske miljøet (0,39), ro og orden i undervisningen (0,25), atferdsproblematikk (0,30).

Gjennomsnittsresultatene for ungdomsskolene viser at lærerne der vurderer seg under det samlede snittet på alle områder ved begge kartleggingstidspunktene, bortsett fra trivsel på T1. Det har ikke vært noen effekt på noen av variablene i løpet av prosjektperioden bortsett fra at de opplever et dårligere lærersamarbeid (-0,23). Lærerne ved barne- og ungdomsskolene vurderer lærertrivsel, lærersamarbeid og relasjoner mellom lærer og elev noe under snittet ved T1, men opplever en positiv tendens på alle tre variabler under LP-prosjektet. Ro og orden i undervisningen vurderes noe over snittet. Det er ingen av faktorene om ser ut til å ha gitt noen effekt for gjennomsnittet av de kombinerte barne- og ungdomsskolene, bortsett fra fysisk miljø, som har fått en moderat tilbakegang (-0,50).

6. KLARE SAMMENHENGER MELLOM SKOLENES INNSATS OG RESULTAT

I dag har vi mye kunnskap om hva som skal til for å oppnå gode resultater fra et utviklingsprosjekt, både i form av implementering og utvikling (Nordahl 2005). Denne kunnskapen viser at de ønskede resultatene i et utviklingsarbeid er avhengige av en rekke betingelser, som bl.a. kompetanseløft, utvikling av en samarbeidskultur, lojalitet, integritet og forankring. Dersom man ikke tar hensyn til disse betingelsene gjennom hele innovasjonsprosessen kan det føre til utviklingsprosjektet ikke gir noen resultater (Sunnevåg og Guttorm 2010).

Gjennom innsamlingen av de kvalitative dataene var det særlig en skole som utmerket seg positivt når det gjaldt både planlegging, gjennomføring og forankring av LP-prosjektet. I dette kapitlet vil vi se nærmere på dennes skolens arbeid med LP-modellen, og videre presentere de kvantitative resultatene skolen har oppnådd gjennom LP-prosjektet.

Denne barneskolen vil bli omtalt som «Trivselen skole».

6.1 Presentasjon av «Trivselen skoles» arbeid med LP-modellen

I denne presentasjonen tas det utgangspunkt i intervjuene som ble gjort på «Trivselen skole» for å formidle hvordan de har arbeidet med LP-modellen. Presentasjonen organiseres i utviklingsprosjektets innovasjonsprosess, initieringsfase, implementeringsfase og institusjonaliseringsfase.

6.1.1 Trivselen skoles initieringsfase

Initieringsfasen er som tidligere nevnt en type forberedelsesfase. På denne barneskolen var det rektor som introduserte LP-modellen for sine ansatte etter at den hadde blitt presentert på kommunenivå. Lærerne gir uttrykk for at de fikk delta i prosessen knyttet til om de skulle delta i LP-prosjektet eller ei, og rektor brukte våren til å motivere sine ansatte mot høstens prosjektstart. Alle informantene beskriver tilslutningen som svært god. Selv om rektorrollen opplevdes noe diffus for mange skoleledere, var rektor ved denne skolen sterkt innstilt på å være en tydelig leder i prosjektet.

«Når jeg tror på LP, da vil lærerne også gjøre det»

Det ble avsatt 1,5 timer annenhver uke til prosjektet, og det ble lagt opp til arbeidsgruppemøter like hyppig som lærergruppemøtene. Lærerne uttrykker at denne forutsigbarheten har vært viktig. Videre har rektor og skolekoordinator tenkt nøye gjennom hvordan de ønsket å sette sammen lærergruppene, og har tatt hensyn til trinn, fag, alder og kjønn. Gruppelederne er håndplukket, og rektor har gitt de en tilleggsressurs av egen ramme med begrunnelse om at de som skal ta på seg en oppgave, må få tid til å gjøre jobben.

6.1.2 Trivselen skoles implementeringsfase

På den første prosjektdagen høsten 2008 delte rektor ut de to LP-heftene til alle lærerne med en forventning om at de måtte gjøre seg kjent med dem. Det videre ansvaret ble gitt til gruppelederne om at heftene skulle brukes i aktivt i lærergruppene. Lærergruppene uttrykker at de har fulgt opp rektors føringer ved å bruke mye tid på heftene og diskutere innholdet det første året. De bestemte selv at de ville gi hverandre leselekser mellom møtene. Videre mener rektor at det har vært for lite fokus på forskning i skolen generelt, og at det er viktig å vie tiden på det som i følge forskningen fungerer. Rektor har derfor avsatt midler til å kjøpe inn en del faglitteratur, både på eget initiativ og på etterspørsel fra lærerne.

Tiden brukt til lærergruppemøtene har vært «fredet». Rektor har hatt tydelige forventninger til lærerne om deltakelse og engasjement. All annen møtevirksomhet og andre aktiviteter har ikke fått plass. Arbeidet i lærergruppene synes å være effektivt. De to lærergruppene vi intervjuet føler at de har fått jobbet godt med sakene sine, og opplever resultater. Klasseledelse og relasjoner ser ut til å ha vært sentrale temaer det har blitt iverksatt tiltak opp mot. Observasjon er en av metodene som er brukt i informasjonsinnhenting, og dette uttrykker lærerne at de har opplevd positivt.

De fleste av lærerne har hatt observatører i klasserommet.

Det virker som om det er en lav terskel for å bevege seg i hverandres klasserom, noe som kan tyde på et godt lærersamarbeid og en utviklingsorientert skolekultur.

Rektor har hatt en aktiv rolle i lærergruppene ved å lese gjennom referater fra møtene, i tillegg til å delta på lærergruppemøter som passiv lytter. Vi spurte lærerne om de følte at dette påvirket diskusjonen, men det var bred enighet om at det ikke spilte noen rolle om rektor kom inn i møtene.

«Når rektor kommer innom bare for å lytte sier det noe om at hun/han synes LP er viktig».

Til hvert lærergruppemøte har rektor avsatt midler til innkjøp av noe «å kose seg med». Denne trivselsfaktoren setter lærerne stor pris på. I forhold til skoleledelsens rolle i prosjektet uttrykker både LP-koordinator og lærerne at de har en tydelig og engasjert ledelse. Det fremkommer også gjennom frekvensen av arbeidsgruppemøtene. Rektor har satt av arbeidsgruppemøte annenhver uke. Her møtes rektor, skolekoordinator og gruppelederne samme uka som lærergruppemøtene der de legger frem viktige momenter knyttet til prosjektet. På den måten har det blitt raskt tatt tak i eventuelle utfordringer, og iverksatt tiltak.

Gjennom intervjuene blir det synliggjort en sterk lojalitet blant lærerne både knyttet til skoleledelsen og LP-prosjektet.

Kommunens LP-koordinator beskrives som en engasjert og støttende pådriver. Koordinatoren har kommunikasjon med skolens LP-koordinator hver 14. dag, og de tar opp temaer som innhold i lærergruppemøtene, rolleavklaringer og resultater fra kartleggingsundersøkelsen.

Når det gjelder nøkkelpersoner, så fremkommer det at kommunekoordinator, skoleleder, skolekoordinator og gruppeledere har prioritert LP-prosjektet og ansett dette som et nyttig skoleutviklingsprosjekt. Den nøkkelpersonen i LP-prosjektet «Trivselen skole» har opplevd som mest sårbar, er PPT-veileder. Hver gruppe har fått sin veileder med veiledning annenhver måned, og så lenge det ikke er sykemeldinger eller andre omstendigheter har dette samarbeidet fungert bra. Men ved frafall, nye ansettelser osv har det vist seg å være noe sårbart.

6.1.3 Trivselsens skoles institusjonaliseringsfase

Det ser ut til at både lærere og skoleledelsen ved «Trivselen skole» opplever at LP-prosjektet har gitt resultater på flere områder. «LP har vært holdningsskapende», uttrykker rektor, «vi har gått dypere i oss selv og tør å prate mer om egen praksis». Dette følges opp av lærere som formidler at de har endret synet på lærerrollen ved å ha et større fokus på hva læreren gjør og hva læreren kan gjøre annerledes, enn å fokusere på elevvansker. De opplever at LP-modellen er et verktøy man kan bruke i hverdagen når man støter på et problem. Lærerne ser også resultater av tiltak som er i verksatt i klassene. De opplever blant annet mindre bråk og uro.

Lærerne uttrykker at de opplever en stor nytteverdi, og det ser ut til å være bred enighet om å videreføre prosjektet. En av lærerne som ikke hadde deltatt i LP-prosjektet pga permisjon, uttrykte at i sin private sosiale omgang med kollegaene i løpet av permisjonsperioden var det kun positiv omtale av LP.

6.1.4 Oppsummering av innovasjonsprosessen ved «Trivselen skole»

Innledningsvis i dette kapitlet ble det vist til viktige betingelser for et vellykket utviklingsprosjekt som kompetanseløft, utvikling av en samarbeidskultur, lojalitet, integritet og forankring (Sunnevig og Guttorm 2010). Det ser ut til at lærerne ved «Trivselen skole» har hevet sin kompetanse innenfor temaet læringsmiljø i både form av fagdage i prosjektet, gjennom systematisk arbeid med LP-hefter og tilegnelse av kunnskap gjennom tilkjøpt faglitteratur. Alle nøkkelpersonene knyttet til denne barneskolen viser både en sterk lojalitet og integritet til LP-prosjektet, og det ser ut til at LP er sterkt forankret på alle nivåer. Derfor vil konklusjonen av den kvalitative studien av «Trivselen skole» være at gjennomføringen av LP-prosjektet har vært svært tilfredsstillende. 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). Neste kapittel vil presentere de kvantitative resultatene ved «Trivselen skole».

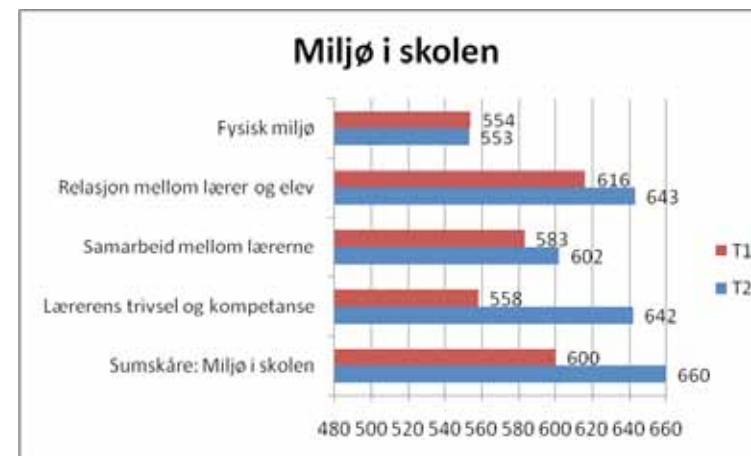
6.2 Presentasjon av «Trivselen skoles» kvantitative resultater

Målet med LP-modellen er å utvikle lærernes pedagogiske praksis knyttet til læringsmiljøet med henblikk på å skape gode forhold for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever. Dette kapitlet vil se om det er noen sammenheng mellom de kvalitative resultatene og de kvantitative resultatene for «Trivselen skole». Siden det er lærerne som driver selve implementeringsarbeidet i et utviklingsprosjekt, vil resultatene fra skolens miljø først bli presentert. I følge Fullan (1992) er det bare 30 % av resultatet ved et utviklingsprosjekt som kan vies ideen, mens hele 70 % er knyttet til gjennomføringen ved den enkelte skole. Videre vil det være interessant å se om elevene har opplevd noen endringer i LP-perioden.

Skolens resultater innenfor alle variabler vil bli sett i forhold til det nasjonale snittet på T1. Det betyr at 500 poeng er en indikasjon på gjennomsnittresultatene for alle skolene i LP3 innenfor det gitte fokusområdet.

6.2.1 Lærernes vurdering av «Trivselen skoles» miljø

I den kvalitative analysen av «Trivselen skole» ser det ut til at gjennomføringen av LP-prosjektet har vært tilfredsstillende. Det virker som om det er et godt samarbeid i lærergruppene og en sterk lojalitet til prosjektet. Figuren nedenfor viser «Trivselen skoles» resultater innenfor variabelen skolens miljø.



Figur 6.1: Oversikt over «Trivselen skoles» resultater på begge kartlegginger innenfor skolens miljø, sammenliknet med det nasjonale snittets T1.

Figuren over viser at «Trivselen skole» allerede ved første kartlegging hadde gode resultater. Sumskåren er ett standardavvik over gjennomsnittresultatene for alle LP3-skolene, noe som indikerer en betydelig forskjell. Alle skolens resultater ved T1 ligger mer enn 0,50 over gjennomsnittresultatene. Ofte er det vanskeligere å få en effekt når man i utgangspunktet har gode resultater. Men «Trivselen skole» viser til enda bedre resultater ved T2. Det er kun innenfor det fysiske miljøet at lærerne vurderer vedlikeholdet og ryddigheten som tilnærmet lik som ved første kartlegging. Ellers opplever de at de har et litt bedre lærersamarbeid

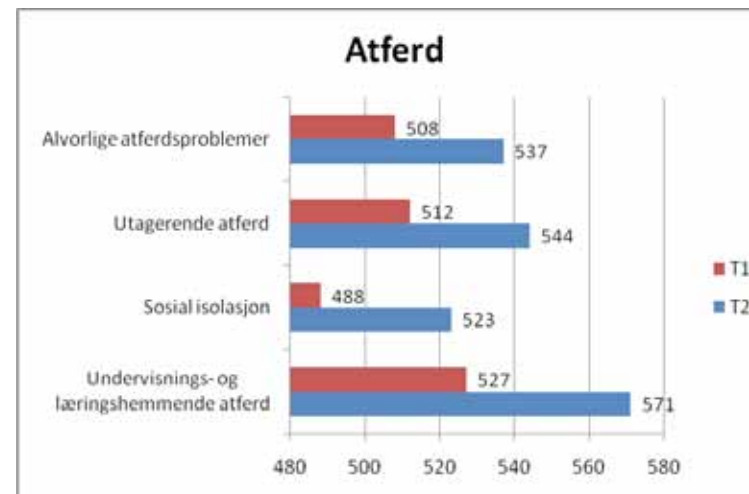
(0,19) og litt bedre relasjoner til sine elever (0,27). Mens trivselen, som i utgangspunktet var relativt høy, har økt betydelig (0,84). I følge Hattie (2009) betraktes alle effektmål over 0,60 som sterke.

I den kvalitative delen ble det vist til en god samarbeids- og endringskultur ved «Trivselen skole». Det viser seg at det er klare sammenhenger mellom de kvalitative og de kvantitative resultatene. Det vil videre være interessant å se i hvilken grad lærernes arbeid med LP-modellen har skapt gode forhold for både sosial og faglig utvikling hos elevene ved «Trivselen skole».

6.2.2 Elevenes opplevelse av læringsmiljøet ved «Trivselen skole»

Tidligere undersøkelser har dokumentert at dersom en skole arbeider systematisk med LP-modellen over tid gir det resultater både i forhold til skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte (Nordahl 2005). Denne delen av rapporten vil se hvordan elevene ved «Trivselen skole» opplever sitt læringsmiljø sammenliknet med gjennomsnittresultatene fra alle LP3-skolene.

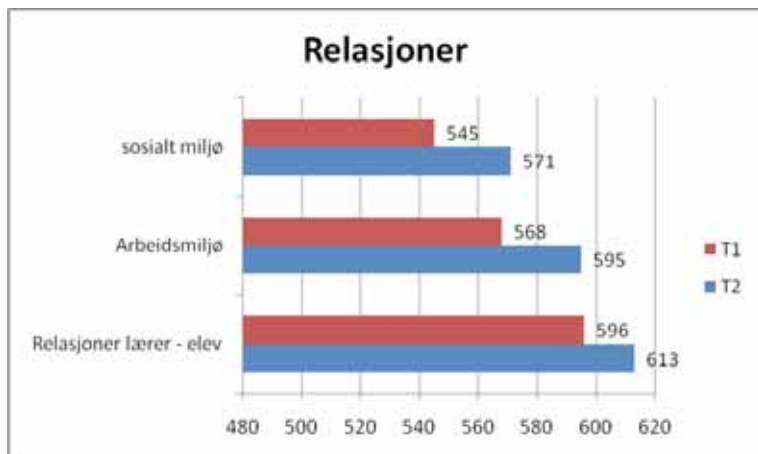
Gjennom lærerintervjuene ved «Trivselen skole» formidles det en opplevelse av et bedre læringsmiljø med mindre bråk og uro i løpet av prosjektet. Den første figuren viser hvordan elevene vurderer variabelen atferdsproblematikk.



Figur 6.2: Oversikt over elevenes vurdering av atferd ved «Trivselen skole» sammenliknet med gjennomsnittresultatet av alle LP3-skolene.

Elevene på mellomtrinnet ved «Trivselen skole» ser ut til å vurdere faktorene innenfor atferdsproblematikk omtrent som gjennomsnittet av de andre elevene i LP3-skolene ved T1, bortsett fra at de uttrykker at de opplever litt mindre bråk og uro i klassen. Resultatene fra T2 viser at elevene ved «Trivselen skole» har opplevd en positiv effekt innen alle faktorene. Størst effekt uttrykkes innenfor alvorlige atferdsproblemer (0,44), noe som betyr at elevene vurderer at det har vært en moderat nedgang i tilfeller av hærverk og plaging av medelever i løpet av LP-perioden. Videre opplever elevene også at de i større grad klarer å styre eget sinne, samt å krangle mindre med sine medelever (0,35). De føler at de er noe mer inkludert i et sosialt fellesskap og føler mindre ensomhet (0,32) i tillegg til at de følger bedre med i timene, bruker mindre tid på bråk og uro osv (0,29).

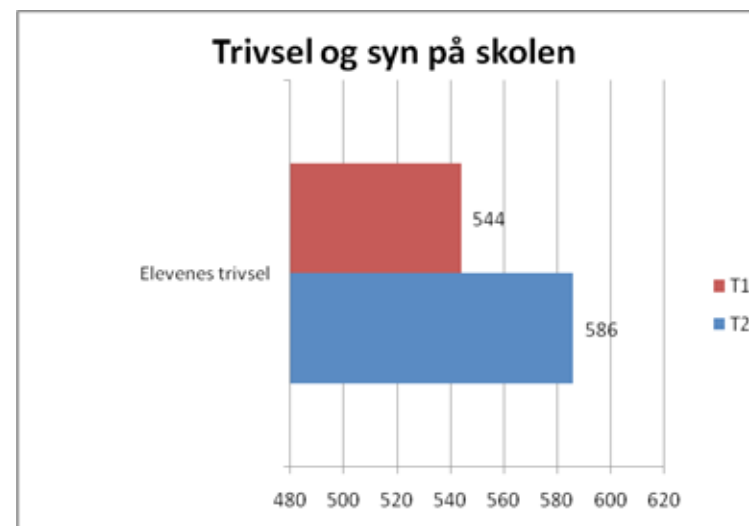
Det har tidligere kommet frem at lærerne ved «Trivselen skole» føler at de har fått et bedre forhold til sine elever i prosjektperioden. Figuren under illustrerer elevenes opplevelse av relasjoner til sine kontaktlærer og til sine medelever i klassen.



Figur 6.3: Oversikt over elevenes opplevelse av relasjoner til sine lærere og medelever ved «Trivselen skole».

Figuren viser at elevene ved «Trivselen skole» ved første kartleggingsundersøkelse vurderte sitt forhold til egne kontaktlærere som vesentlig bedre enn gjennomsnittet av elevene i LP3. De ligger hele 96 poeng over snittet. Ved andre kartleggingsundersøkelse er ikke endringen større enn 0,17, men siden utgangspunktet var så høyt, vil det allikevel være viktig å betrakte. Det kan mest sannsynlig vurderes dit hen at elevene opplever en noe bedre relasjon til kontaktlæreren sin. Videre oppleves også relasjonene mellom elevene på «Trivselen skole» bedre enn snittet av LP3-elevene. I tillegg til at de ved første kartlegging hadde en bedre opplevelse enn snittet, opplever de en forbedring ved T2 (0,26 og 0,27).

Trivsel er det neste området som presenteres. Lærertrivsel ved den gitte skolen har hatt en sterk effekt i prosjektperioden. Elevenes opplevelse av egen trivsel presenteres i figuren under.



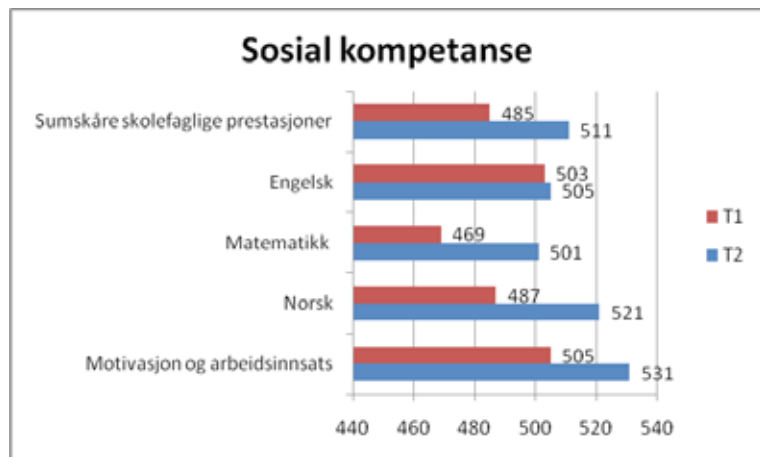
Figur 6.4: Oversikt over elevenes opplevelse av sin trivsel og syn på skolen, ved «Trivselen skole».

Også innenfor dette området vurderer elevene ved «Trivselen skole» seg høyere enn elevgjennomsnittet i LP3. Til tross for at de i utgangspunktet så ut til å trives godt på skolen sin, så opplever de altså å trives enda bedre ved andre kartlegging. Effektmålet er på 0,42, noe som betraktes som en moderat effekt (Hattie 2009).

6.2.3 Kontaktlærernes vurdering av sine elever ved «Trivselen skole»

I denne delen vil kontaktlærernes vurderinger av elevene ved «Trivselen skole» presenteres innenfor variablene sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats og skolefaglige prestasjoner.

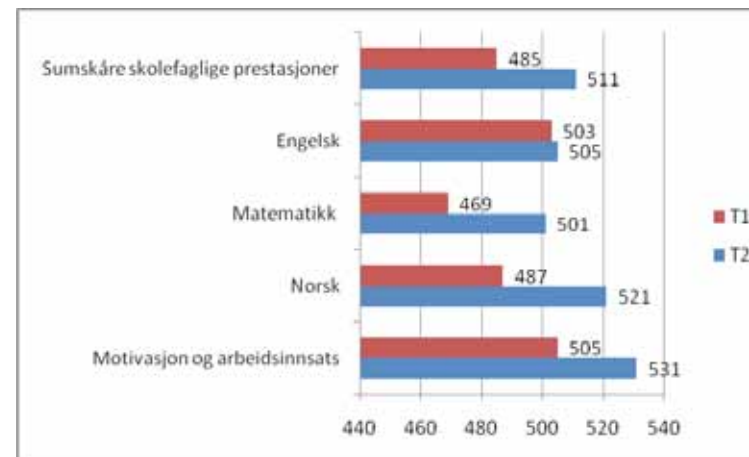
Innenfor sosial kompetanse har den enkelte kontaktlærer vurdert sine elever i forhold til 5 fokusområder. Figuren under viser resultatene for «Trivselen skole» sammenliknet med gjennomsnittresultatene fra LP3-skolene.



Figur 6.5: Oversikt over kontaktlærernes vurdering av elevene ved «Trivselen skole» innenfor sosial kompetanse.

Kontaktlærerne på «Trivselen skole» vurderer de fem faktorene omtrent som gjennomsnittet av kontaktlærerne i LP3. Men mens gjennomsnittresultatene i kapittel 5 kun viste at det var faktoren selvkontroll som hadde en effekt innenfor variabelen sosial kompetanse, så har «Trivselen skole» bedre utvikling å vise til. I 4 av 5 faktorer uttrykker lærerne at de har opplevd en effekt. Sterkest er effekten knyttet til området selvkontroll (0,49). Kontaktlærerne opplever en moderat bedring i elevenes måte å reagere på press fra andre og kontroll av eget sinne. De vurderer videre en liten positiv endring knyttet til hvordan elevene forholder seg til andre (0,36) og hvordan de innordner seg i forhold til medelevers forslag eller aktivitetsskifter (0,33). Kontaktlærerne opplever også i noe større grad at elevene forsvaret andre og sier i fra dersom de føler seg urettferdig behandlet. Dette indikerer at lærerne opplever at elevenes sosiale læringsutbytte har økt i prosjektperioden. Det vil derfor være nærliggende at neste presentasjon omhandler det faglige læringsutbytte.

Figuren under viser hvordan kontaktlærerne ved «Trivselen skole» vurderer sine elevers motivasjon og arbeidsinnsats, samt skolefaglig utbytte i fagene norsk, matematikk og engelsk, sammenliknet med gjennomsnittresultatene for LP3.



Figur 6.6: Oversikt over «Trivselen skoles» kontaktlærere sin vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, samt skolefaglige prestasjoner, sammenliknet med gjennomsnittresultatene for LP3.

Figuren viser at kontaktlærerne ved «Trivselen skole» vurderer sine elevers skolefaglige prestasjoner noe under gjennomsnittet for LP3. Lavest vurderes elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk, der de oppnår 469 poeng, altså 31 poeng bak gjennomsnittresultatet for LP3. I kapittel 5 viste ikke gjennomsnittresultatene for LP3 noen effekt innenfor skolefaglige prestasjoner under LP-prosjektet. Mens resultatene av de skolefaglige resultatene sammenlagt, og i fagene matematikk og norsk, for «Trivselen skole», indikerer en liten effekt (Hattie 2009). Sumskåren har endret seg i positiv retning med 0,26, norskfaget med 0,34 og matematikk med 0,32.

Kontaktlærerne ved «Trivselen skole» opplever også en bedring i elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Ved første kartlegging ble elevene ved «Trivselen skole» vurdert omtrent som gjennomsnittet for LP3, men mens gjennomsnittresultatene for LP3 ikke viser noen effekt, så har «Trivselen skole» en effektstørrelse på 0,26.

6.2.4 Oppsummering

Gjennom dette kapitlet viser det seg at det er en sterk sammenheng mellom skolens innsats i LP-prosjektet og de kvantitative resultatene. Gjennomgående viser de kvantitative resultatene på «Trivselen skole» at det har vært en effekt på de fleste områdene. De gode resultatene innenfor skolekulturen, kan ha sammenheng med en tydelig og positiv skoleledelse, en sterk lojalitet til prosjektet og velfungerende nøkkelpersoner. De positive resultatene som elevene opplever, kan ha sammenheng med lærernes økte fokus på endring av egen praksis, med særlig fokus på klasseledelse og relasjonelt arbeid.

7. AVSLUTNING

Evalueringen av LP3-prosjektet er gjort på bakgrunn av både en kvalitativ og en kvantitativ studie, og innledningsvis ble det vist til tre problemstillinger for evalueringen.

Den første problemstillingen var knyttet til de kvantitative resultatene i kartleggingsundersøkelsen. *Hvilke resultater har LP-skolene generelt oppnådd fra første til andre kartleggingsundersøkelse, relatert til ulike individ- og kontekstuelle variabler?* I den kvantitative studien tilsier gjennomsnittresultatene at det har vært små effektstørrelser å spore. Det er kun innenfor noen få fokusområder at det har vært en liten effekt, men ellers har det kun vært positive tendenser å fremheve. Sammenliknet med at resultatene ved Elevundersøkelsen har vært noe dalende på nasjonalt nivå, vil kanskje de positive tendensene ved LP allikevel kunne betraktes som svake endringer. Man må også stille seg spørsmålet knyttet til hvilke resultater man kan forvente seg i denne typen utviklingsprosjekter. I LP er det et forholdsvis høyt antall skoler som deltar, de har et relativt stort «eneansvar» for gjennomføringen av prosjektet på egen skole og det drives over lang tid. Flere av disse faktorene gjør at det kan bli vanskelig å oppnå gode resultater, derfor kan man kanskje heller ikke forvente at det er så lett å få store gjennomsnittseffekter. Men rapporten finner forskjeller mellom skoleslagene.

I den kvalitative delen ble det tydeliggjort fra kommunekoordinatorne at de opplevde mest utfordringer og motstand til LP-prosjektene generelt i ungdomsskolene, derfor ble det i den kvantitative delen foretatt analyser på de ulike skoleslagene. Resultatene her viser til at det er barneskolene som gjennomgående har best resultater. De har et bedre resultat enn gjennomsnittet av alle LP3-skolene på den første kartleggingsundersøkelsen,

i tillegg til at de også på flere områder opplever en effekt i løpet av prosjektperioden. På ungdomsskolene er det ingen effekter å spore. Det er viktig å understreke at vi her snakker om gjennomsnittresultater, og at det mest sannsynlig er forskjeller mellom den enkelte skoles resultater.

Den andre problemstillingen var knyttet til kjønnsforskjeller med ordlyden: *Er det forskjell mellom jenter og gutters utvikling og læring når skoler arbeider med LP-modellen?* Det viser seg at jentene vurderer seg selv og blir vurdert av sine kontaktlærere gjennomgående bedre enn guttene. Men det er bare på to av faktorene at de opplever en effekt mellom første og andre kartlegging. De faktorene med positiv utvikling er:

- Undervisnings- og læringshemmende atferd
- Empati- og rettferdighet

Guttene derimot blir vurdert lavere enn jentene både av seg selv og av sine kontaktlærere ved første kartleggingsundersøkelse. Men ved den andre kartleggingen har guttene opplevd positive effektstørrelser på fire faktorer:

- Undervisnings- og læringshemmende atferd
- Relasjon mellom lærer og elev
- Innordning
- Motivasjon og arbeidsinnsats

Resultatene viser blant annet en sammenheng mellom guttenes opplevelse av å ha fått en bedre relasjon til sine lærere, at de skaper mindre bråk og uro og deres økte motivasjon og arbeidsinnsats.

Evalueringsrapporten viser innledningsvis til at LP modellen er vurdert til å ha dokumentert effekt dersom skolene jobber etter dens intensjoner. Den siste problemstillingen i evalueringen av LP3 er derfor: *Er det noen sammenheng mellom skolens arbeid med LP-modellen og de resultater som oppnås?* I kapittel 6 gjøres det både kvalitative og kvantitative analyser ved en gitt skole, «Trivselen skole». Denne skolen ser ut til å ha hatt en god innovasjonsprosess. Det er en tydelig skoleleder med klare forventninger til sine lærere. Lærerne opplever en stor nytteverdi av

prosjektet og har vært lojale under hele prosjektperioden. De kvantitative resultatene bekrefter dette inntrykket når det gjelder vurderinger foretatt på lærerskjemaet.

«Trivselen skole» viser også til svært gode kvantitative resultater knyttet til elev- og kontaktlærerskjemaene. På 15 av de 17 presenterte variablene har denne skolen oppnådd en effekt. Resultatene viser at man må jobbe godt med det kontekstuelle dersom man skal kunne få resultater på individnivå. I denne kommunen er det kun skolens innsats som kan forklare de gode resultatene. Det har ikke vært noen endringer verken i kommunøkonomi, elevgrunnlag eller andre faktorer.

Målet med LP arbeidet er å fremme både skolefaglig og sosial læring, og resultatene for «Trivselen skole» viser at arbeidet med LP fungerer. Det er en sterk sammenheng mellom den enkelte skoles innsats og dens resultater. Tittelen på denne rapporten er derfor hentet fra et utsagn hos en av lærerne på «Trivselen skole»: «Vi ser at det funker».

REFERANSER

- Arfwedson, G. (1985): *Schools Codes and Teachers Work. Three studies in Teachers Work Context*. Doctorial Dissertation. Malmö: Liber forlag/CWK Gleerup.
- Bogsnes, T. M. Larsen, Lamer, K, Mørch, W. T., Olweus, D. og Hellland, S. (2006): Prinsipper og strategier for implementering, *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.
- Eccles, J. C. (1989): *Evolution of the brain: creation of the self*. London: Routledge.
- Eide, H. og Eide, T. (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendals akademiske.
- 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.
- 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.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GSI-data: <http://www.wis.no/gsi>
- 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 Quaterly, 42,1, s. 3–41.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Kalleberg, R. (1996): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbelt-dialog i Holter, H. og Kalleberg, R.: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendahl.
- Larsen, T. (2005): Evaluating principals and teavhers implementation og Second Step. A case study of four Norwegian primary schools. The doctoral degree philosophiae doctor ved Universitetet i Bergen.
- Lillegården, (2010): *Kom i gang med utviklingsarbeid*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter (www.lp-modellen.no).
- 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. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2006): *Modellheftet: beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl T. (2006): *Lp-modellen. Kunnskapsheftet*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T., Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. Larsen og K. Rørnes (red.) (2006): *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A-K. (2008): Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4/2008* s. 287 – 299.
- Nordahl, T og Hausstatter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9–2009.
- Nordahl, T, Kostøl, A og Mausestagen, S. (2009): *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport 3–2009.
- Nordahl, T, Sunnevåg A-K, Ottosen A. L. (2009): *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006–2008*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport 5– 2009.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A-K., Aasen, A-M. og Kostøl, A. (2010): *Uligheder og variationer, danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og social kompetence*, Høgskolen i Hedmark & University College Nordjylland.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., og Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åring*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Olweus, D. (2001): *Olweus kjerneprogram og antisosial atferd. En lærerveiledning*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sunnevåg og Aasen (2010): *Implementering av LP-modellen, evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP2)*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport 3–2010.
- Sunnevåg og Guttorm (2010): *Det ved vi om Udviklingsarbejde og innovationsprocesser*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Sørli, M-A. (1998): *Mestring og tilkorkomning i skolen*. Rapport 12c/98 Oslo: NOVA.

VEDLEGG

Vedlegg 1	132
Vedlegg 2	134
Vedlegg 3	137
Vedlegg 4	140
Vedlegg 5	142
Vedlegg 6	144

Vedlegg 1



Høgskolen i Hedmark

Intervjuguide LP3 – Kommunekoordinator

Navn og tittel:

Hvilken funksjon har du i forhold til LP?

Hva er kommunens rolle i prosjektet?

Tilslutning

- Hvordan ble LP-modellen introdusert for deg?
- Hvordan opplever du at kjennskapen til LP er på kommunenivå?
- Hvordan opplever du at tilslutningen i kommunens LP-skoler er?
- Kan du peke på noen faktorer du mener er av betydning for den enkelte skoles tilslutning?
- Hvor stor tidsressurs er satt av til LP-arbeidet for deg?
- Har skolene/PPT fått tildelt noen ekstraressurser knyttet til prosjektet?
- Hvordan er ditt samarbeid med skolene/PPT og i hvilket omfang?

Opplæring

- Hvordan har Lillegården drevet opplæringen? hva/hvordan og hvor mye/omfang?
- Har du fått noen opplæring?
- Hvordan syns du Lillegården har fulgt opp arbeidet?
- Beskriv erfaringene dine fra den opplæringen som er gitt. Føler du at opplæringen og oppfølgingen har vært tilfredsstillende, eller ser du forbedringsmuligheter? I så fall: hvilke?

Gjennomføring

- Er du kjent med rolleavklaringer (kommune, veileder, koordinator, gruppeleder, ledelsen)?
- Hvor sterkt involvert har ledelsen på den enkelte skole vært?
- Hvordan opplever du at koordinatorene på skolene har fungert?
- Hvor stor kjennskap har du til hvordan prosjektet drives i den enkelte skolen?
- Deltar du i noen samarbeidsmøter (nettverk, prosjektgruppe e.l.) for å følge prosessen? Omfang?
- Hvordan har samarbeidet med Lillegården vært?
- Faste møter?
- Har dere noe LP-samarbeid med andre kommuner?
- Ligger det noen forpliktelser for skolene og PPT rundt LP-prosjektet. Hvilke?

Resultat

- Dersom din kommune har vært/er med i andre LP-prosjekter (før eller etter LP3): Ser du noen utvikling i LP-prosjektet?
- Hva har vært de største utfordringene for den enkelte skole slik du ser det?
- Ser du noen resultater etter LP-arbeidet så langt, i så fall hvilke?
- Har kommunenivået kunnskap om de kvantitative resultatene som har kommet frem?
- Har arbeidet med LP-modellen endret din praksis?

Vurdering

- Har du forslag til forbedringer når det gjelder LP i grunnskolen?
- Har du noen forslag til forbedringer på veiledningsarbeidet?
- Har du forslag til forbedringer på samarbeidet mellom de ulike instansene?
- Forbedringer av kommunenivåets rolle i prosjektet?

Avsluttende bemerkninger

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

Vedlegg 2



Høgskolen i Hedmark

Intervjuguide LP3 – PPT-veileder

Navn og tittel:

Hvor lenge har du vært veileder i LP?

Hvor mange av de PP-ansatte er LP-veiledere?

Hvor stor tidsressurs er satt av til LP-arbeidet?

Hvor mange gruppe veileder du?

Fast eller rullering? – Erfaringer rundt det.

Tilslutning

- Hvordan ble LP-modellen introdusert for deg?
- Hvordan opplever du at tilslutningen i PPT er?
- Hvordan opplever du at tilslutningen til LP er i skolen?

Opplæring

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

Gjennomføring

- Er dere kjent med rolleavklaringer (veileder, koordinator, gruppeleder, ledelsen)?
- Hvordan opplever du samarbeidet med skoleledelsen i dette prosjektet?
- Hvor sterkt involvert har ledelsen vært?
- Hvordan opplever du at koordinatorene på skolene har fungert?
- Hvordan har veiledningen på skolene vært organisert? Hvem, hvor lenge, hyppighet.
- Har PP-veilederne mottatt veiledningsgrunnlag i forkant av veiledningene?
- Sentrale veiledningsspørsmål. Hva har lærernes hatt behov for å bli veiledet på?
- Hvilke utfordringer i gruppene har du som veileder sett at du har måttet ta tak i?
- Hvor konkret går dere inn i modellen, og bruker tid på «opplæring» av den?
- Hvilke type saker har gruppene tatt opp?
- I hvilken grad synes du at kollegiet og skolen viser lojalitet i forhold til å følge modellens faser?
- Hvordan har samarbeidet med Lillegården vært? Faste møter?
- Hvordan har samarbeidet med kommunekoordinatoren vært?
- Deltar PPT-veilederne i noen prosjektgruppemøter e.l.?
- Har dere noe LP-samarbeid innad på PPT-kontoret og med andre PPT-kontorer?
- Ligger det noen forpliktelser rundt LP-prosjektet. Hvilke?
- Hvordan har de kvantitative resultatene blitt presentert på den enkelte skole? Og hva har din rolle med dette vært?

Resultat

- Hva har vært de største utfordringene for skolene slik du ser det?
- Ser du noen resultater etter LP-arbeidet så langt, i så fall hvilke?
- Hva har arbeidet med LP betydd for lærernes innsats og endring av egen praksis?
- Har arbeidet med LP-modellen endret din praksis?
- Har dere erfaring med andre LP-prosjekter? I så fall - ser du noen utvikling i LP-prosjektet? (fordeler/ulemper)
- Har du noen forslag til forbedringer på veiledningsarbeidet?

Avsluttende bemerkninger

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

Vedlegg 3



Høgskolen i Hedmark

Intervjuguide LP3 – Rektor og skolekoordinator

Tilslutning

- Hvorfor har dere valgt LP-modellen?
- Hvordan ble LP-modellen introdusert for personalet?
- Har dere utarbeidet en egen implementeringsplan?
- Hvordan opplever du at tilslutningen i lærerkollegiet har vært?
- Hvordan har dere taklet eventuelle «down-perioder»?

Opplæring

- Har du deltatt i den ordinære opplæringen tilknyttet LP-prosjektet?
- Hvordan har Lillegården drevet opplæringen?
- Hvordan har Lillegården fulgt opp arbeidet?
- Hvor mange fagdager har blitt arrangert i tilknytning til LP-prosjektet? Innhold/Tema?
- Hvordan har dere brukt LP-heftene?
- Har dere hatt noen rutiner for opplæring av nyansatte?
- Beskriv erfaringene dine fra den opplæringen som er gitt. Føler du at opplæringen og oppfølgingen har vært tilfredsstillende, eller ser du forbedringsmuligheter? I så fall: hvilke?

Gjennomføring

- Beskriv hvordan arbeidet etter LP-modellen har vært organisert ved din skole.
- Hvordan har utvelgelsen av gruppeledere og skolekoordinatorer vært?
- Beskriv din rolle som skoleleder/LP-koordinator.
- Har det vært opprettet en effektiv kommunikasjonslinje mellom lærergruppene og skoleledelsen?

- Hvilke typer møtevirksomhet har det vært utenom lærergruppemøtene (arbeidsgruppe/prosjektgruppe/nettverksgruppe e.l.)? Tema for møtene? Omfang?
- Har tida på lærergruppemøtene blitt brukt slik den har vært planlagt?
- Har deltakerne vært til stede hele tiden, eller har de gått til og fra møtene for å ordne med andre ting?
- Har det vært arbeidet systematisk over tid med LP?
- I hvilken grad synes du at kollegiet og skolen viser lojalitet i forhold til modellen?

Samarbeid

- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med PPT i dette prosjektet?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med Lillegården i dette prosjektet?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med skoleeier (kommune-koordinator) i dette prosjektet?

Evaluering

- Har dere hatt noen underveisevalueringer?
- Hvordan har dere brukt resultatene fra de to kartleggingsundersøkelsene?
- Hvilke erfaringer sitter dere igjen med fra disse? Hva har vært bra? Hva kan gjøres bedre?

Resultat

- Hva har arbeidet med LP betydd for lærernes innsats og endring av egen praksis?
- Har LP modellen bidratt til endringer i skolens kultur?
- Har LP forandret deg og din praksis på noen måte?

Veien videre

- Har dere besluttet å videreføre LP-prosjektet?
- På hvilken måte?
- Hva er Lillegårdens rolle i det videre arbeidet?

Avsluttende bemerkninger

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

Vedlegg 4



Høgskolen i Hedmark

Intervjuguide LP3 – Lærergruppene

Grupesammensetting:

Tilslutning

- Hvordan ble LP-modellen introdusert?
- Hvordan opplever dere at tilslutningen i lærerkollegiet har vært i løpet av prosjektperioden?
- Har ledelsen iverksatt noen tiltak underveis for å løfte prosjektet?

Opplæring

- Hva slags opplæring har dere fått i LP-prosjektet – hva/hvordan og hvor mye/omfang?
- Hvordan har ledelsen ved deres skole fulgt opp arbeidet med LP-modellen?
- Hvordan har dere brukt heftene?
- Har dere følt behov for å tilegne dere mer forskningsbasert kunnskap underveis i prosjektet?
- Føler dere at opplæringen og oppfølgingen har vært tilfredsstillende, eller ser dere forbedringsmuligheter? I så fall: hvilke?
- Hvordan har Lillegården fulgt opp LP-arbeidet underveis?

Gjennomføring

- Har denne lærergruppa hatt noen endringer av gruppesammensetning siden oppstart?
- Har dere arbeidet systematisk med LP? Er alle møter gjennomført?
- Deltar alle som skal i disse møtene? Er det mange som kommer og går, eller er det stabilt frammøte og tilstedeværelse?

- Hvilke utfordringer har dere valgt å analysere i denne lærergruppa?
- Utfordrer dere hverandre i gruppa, eller er det stort sett støttende dialog og symmetrisk kommunikasjon?
- Ser dere av og til dere selv som opprettholdende faktorer?
- Hvilke pedagogiske tiltak har dere valgt, og i hvilken grad har de blitt gjennomført?
- Hvordan har dere evaluert disse tiltakene?
- Hvor lojale er dere i forhold til LP-modellens hovedfaser?
- Har dere gjort noen lokale tilpassninger?
- På hvilken måte har dere involvert foreldre og elever i LP-prosjektet?

Samarbeid med PPT

- Hvilken rolle har PPT-veilederen hatt i denne gruppen?
- Hvordan har samarbeidet med denne fungert?
- Hvor ofte er veilederen til stede?

Evaluerings

- Har dere hatt noen underveisevalueringer?
- Hvordan har dere brukt resultatene fra de to kartleggingsundersøkelsene?
- Hvilke erfaringer sitter dere igjen med fra disse? Hva har vært bra? Hva kan gjøres bedre?

Resultat

- Hva har arbeidet med LP betydd for deres innsats og endring av egen praksis?
- Ser dere konkrete resultater i forhold til elevene?

Veien videre

- Hvilke forventninger har dere til den fortsatte implementering av LP-modellen på skolen deres?

Avsluttende bemerkninger

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

Vedlegg 5



Høgskolen i Hedmark

Operasjonalisering av variablene i spørreskjemaene

Individ variabler

Atferd på skolen

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

Sosial kompetanse

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

Skolefaglig kompetanse

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Skolefaglig kompetanse	Standpunkt karakterer 8.–10. trinn Vurdering av skolefaglige prestasjoner 5.–7. trinn	Kontaktlærer	Ogden (2004) Nordahl (2005) Hattie (2009)

Kontekstuelle variabler

Undervisningens innhold og arbeidsmåter

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

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

Trivsel

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

Spesialundervisning

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

Skolens kultur

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»	---- " ----	---- " ----

Vedlegg 6

Reliabilitetsverdier

Elevenes atferd i skolen

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Elevenes atferd i skolen	.881		26
Faktor 1	Undervisnings og lærings-hemmende atferd	.853		13
Faktor 2	Sosial isolasjon	.611		4
Faktor 3	Utagerende atferd	.714		4
Faktor 4	Alvorlige atferdsproblemer	.792		4

Reliabilitetsverdier problematferd

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

Elevenes sosiale kompetanse

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Elevenes sosiale kompetanse	.957	.957	26
Faktor 1	Tilpasning	.949	.947	9
Faktor 2	Selvkontroll	.906	.909	6
Faktor 3	Selvhevdelse	.902	.904	8
Faktor 4	Empati/rettferdighet	.825	.828	4
Faktor 5	Innordning	.780	.789	3

Reliabilitetsanalyser sosial kompetanse

Reliabilitetsanalysene er tilfredsstillende på begge kartleggingstidspunktene.

Elevenes skolefaglige prestasjoner:

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

Reliabilitetsanalyser elevenes skolefaglige prestasjoner

Reliabilitetsverdiene er tilfredsstillende ved begge målinger.

Elevvurdert undervisning

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre undervisning		.836	.843	15
Faktor 1	Variasjon i arbeidsmåter	.681	.684	6
Faktor 2	Struktur i undervisningen	.722	.727	6
Faktor 3	Ros og oppmuntring	.740	.787	3

Reliabilitetsanalyse av faktoren undervisning

Reliabilitetsverdien på sumskåren kan betraktes som tilfredsstillende, og til dels ros og oppmuntring, mens de andre to ikke er tilfredsstillende. Verdiene er i samsvar med reliabilitetsverdier i andre undersøkelser om undervisning (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2005). Undervisning er en svært komplisert virksomhet som det er vanskelig å måle empirisk. Likevel beholdes faktorene fordi de gir substansiell god mening, og dekker vesentlige forhold tilknyttet denne evalueringen.

Lærervurdert undervisning

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Faktor 1	Variasjon i arbeidsmåter	.478	.506	7
Faktor 2	Ro og orden i undervisningen	.632	.625	4

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

Relasjoner mellom lærer og elev

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Relasjon mellom lærer og elev	.884	.885	15

Reliabilitetsanalyse av elevvurdert relasjon mellom lærer og elev

Reliabilitetsverdiene betraktes som tilfredsstillende.

Elevenes syn og trivsel på skolen

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Elevenes trivsel og syn på skolen	.665	.699	8

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.

Spesialundervisning

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre spesialundervisning	.635	.656	9
Individfokus og differensiering	.592	.597	4
Gis av hensyn til medelever og lærer	.656	.643	2
Gis ut fra elevens vanske	.588	.583	3

Reliabilitetsverdier spesialundervisning, lærervurdert

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

Miljø i skolen

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Miljø i skolen	.861	.871	18
Faktor 1	Lærerens trivsel og kompetanse	.762	.785	5
Faktor 2	Samarbeid mellom lærerne	.780	.797	6
Faktor 3	Relasjon mellom lærer og elev	.725	.729	5
Faktor 4	Fysisk miljø	.769	.765	2

Reliabilitetsverdier skolekultur

Tabellen over viser at sumskåren på miljø i skolen har en svært tilfredsstillende Chronbach alpha verdi. Denne inneholder også mange spørsmål, noe som gjør det lettere å oppnå høye alphaverdier. De øvrige reliabilitetsverdiene er i hovedsak å betrakte som tilfredsstillende på begge målinger.