

Ratib Lekhal, Anne Kostøl, Thomas Nordahl, Gro Løken,
Anne Karin Sunnevåg, Inger Vigmostad og Lars Myhr

Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte

En kvantitativ og kvalitativ evaluering av prosjektet:
«Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte» i
videregående opplæring, 2010–2013

Høgskolen i Hedmark
Oppdragsrapport nr. 3 – 2014



Høgskolen i Hedmark

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.

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

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



Høgskolen i Hedmark

| | | | |
|---|-----------------|------------------|--|
| Tittel: Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte. En kvantitativ og kvalitativ evaluering av prosjektet: «Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte» i videregående opplæring, 2010–2013.) | | | |
| Forfatter: Ratib Lekhal, Anne Kostøl, Thomas Nordahl, Anne Karin Sunnevåg, Gro Løken, Inger Vigmostad og Lars Myhr | | | |
| Nummer: 3 | År: 2014 | Sider: 94 | ISBN: 978-82-7671-920-8 ISSN: 1501-8571 |
| Oppdragsgivere: Hedmark fylkeskommune | | | |
| Emneord: 7 videregående skoler, utviklings- og forskningsprosjekt, kvantitativ og kvalitativ studie | | | |
| Sammendrag: Hensikten med denne rapporten er å presentere den kvantitative og kvalitative kartleggingsundersøkelsen som er gjennomført i de sju skolene som har deltatt i utviklings- og forskningsprosjektet «Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte» (KLL). Formålet er å undersøke om endringsarbeidet som har blitt gjennomført i KLL-skolene har ført til positive endringer. Problemstillingene som ble undersøkt var følgende: <ul style="list-style-type: none">• Hvilken endring og utvikling viser resultatene fra første til andre kartlegging på de ulike fokusområdene (Skolekultur, Undervisning, Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og Opplevelse atferdsproblematikk)?• Skiller KLL – skolene seg fra resten av skolene i fylkeskommunen når det gjelder elevenes gjennomstrømning og læringsutbytte?• Hvilke erfaringer er gjort av de ansatte på skolene i forhold til implementering og gjennomføring i prosjektet? Resultatene fra KLL viser en positiv utvikling for lærerne på samtlige fokus/temaområder med unntak av arbeid med faktoren fagsentrert undervisning (hverken positiv eller negativ). Også når det gjelder resultater på elevnivå viser KLL-skolene positiv fremgang. Skolene viser en positiv utvikling på antall fraværsdager (nedgang) og andel elever som har fullført- og bestått videregående opplæring. Videre ser det ut som om det er store variasjoner i hvilke erfaringer de ansatte på skolene har gjort seg gjennom prosjektet, både når det gjelder positive og negative erfaringer. Vi vil understreke at denne studien ikke gir mulighet til å trekke kausale slutninger (det vil si årsakssammenhenger). Vi kan ikke se bort fra at endringen som har skjedd fra T1 til T2 (første og andre måling) kan skyldes andre årsaker vi ikke har kontroll over eller har målt i denne studien. | | | |



| | | | |
|---|-------------------|------------------|--|
| Title: Classroom Management, Learning and Teaching Authority. A quantitative and qualitative study of the school comprehensive research- and development project: «Classroom Management, Learning and Teaching Authority», 2010–2013. | | | |
| Author: Ratib Lekhal, Anne Kostøl, Thomas Nordahl, Anne Karin Sunnevåg, Gro Løken, Inger Vigmostad and Lars Myhr | | | |
| Number: 3 | Year: 2014 | Pages: 94 | ISBN: 978-82-7671-920-8 ISSN: 1501-8571 |
| Financed by: Hedmark County Council | | | |
| Keywords: Seven secondary schools, comprehensive research- and development project, quantitative and qualitative study | | | |
| Summary: The intention of this report is to present the quantitative and qualitative survey carried out in the seven secondary schools that participated in the project CLL (Classroom Management, Learning and Teaching Authority). The purpose is to examine whether development of teacher-competences has led to positive changes. The issues examined were the following: <ul style="list-style-type: none">• What changes and development does the results from the first to the second survey show for the various focus areas (School culture, Teaching, Students' motivation and effort and Students' behavior problems)?• Is the CLL-schools separate different from the rest of the schools in the county council regarding the students' drop-out-rate and learning outcomes within both academic- and vocational programs?• How does the schools staff experience the implementation of the project? The results of CLL showed a positive development for teachers at all focus/topic areas with the exception of topic «subject centred» teaching (either positive or negative). The CLL schools do also show positive progress in results related to student performance. The CLL- schools show a positive development in the number of days absent (decrease) and percentage of students who have completed and passed secondary education. Furthermore, it appears as though there is a wide variation of experiences in the staff of the schools related to the project, both in terms of positive and negative experiences. We want to emphasize that this study does not allow causal inferences (ie causality). We cannot ignore the change that has occurred from T1 to T2 may be due to other reasons, that we do not control or have measured in this study | | | |

Forord

I denne forskningsrapporten presenteres og evalueres forsknings- og utviklingsprosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte (KLL). Prosjektet er gjennomført i sju videregående skoler i Hedmark 2010-2013, og det er Hedmark fylkeskommune som har vært oppdragsgiver.

Prosjektet har vært skoleomfattende, det vil si at alle de ansatte har deltatt direkte inn i prosjektet. Alle ansatte har deltatt i gruppemøter, drøfting av forskningsbasert pedagogisk kunnskap, kritisk refleksjon rundt egen klasseledelse og pedagogiske praksis, observasjon av hverandre og utprøving av nye arbeidsmåter. Det har også vært gjennomført fagdager, opplæring og veiledning. Evalueringen av prosjektet består av en kvalitativ undersøkelse som er gjennomført midtveis i prosjektperioden, og en kvantitativ undersøkelse der lærere har besvart en rekke spørsmål ved oppstart og i avslutningsfasen av prosjektet.

Vi vil rette en stor takk til Hedmark fylkeskommune både for oppdraget og for et godt og lærerikt samarbeid. En stor takk til alle ansatte i skolene, både assistenter og andre ansatte, lærere og ledere på ulike nivå som har arbeidet med utviklingsprosjektet i tre skoleår. Også en stor takk til alle dere som har bidratt i de kvalitative og kvantitative evalueringene. Dere har alle gjennomført et viktig arbeid!

Hamar, desember 2013.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Forord | 7 |
| 1. Innledning | 11 |
| 2. Teori, organisering og gjennomføring | 13 |
| 2.1 Prosjektets teoretiske forankring | 13 |
| 2.2 Organisering, gjennomføring og evaluering | 14 |
| 2.2.1 Organisering | 14 |
| 2.2.2 Gjennomføring | 15 |
| 2.2.3 Evaluering | 21 |
| 2.3 Problemstilling | 22 |
| 3. Kvantitativ evaluering | 23 |
| 3.1 Utvalg | 23 |
| 3.1.1 Mål | 24 |
| 3.1.2 Analyser | 25 |
| 3.2 Resultater fra kartleggingsundersøkelsen | 26 |
| 3.2.1 Skolenes kultur | 26 |
| 3.2.2 Undervisning | 28 |
| 3.2.3 Motivasjon og arbeidsinnsats og atferdsproblematikk | 29 |
| 3.2.4 Resultater presentert på skolenivå | 30 |
| 3.2.5 Resultater på elevnivå | 31 |
| 4. Kvalitativ evaluering | 33 |
| 4.1 Evalueringsdesign, utvalg og metode | 33 |
| 4.1.1 Intervju av rektorer og skolekoordinatorer | 33 |
| 4.1.2 Gruppeintervju av lærere | 34 |
| 4.1.3 Oversikt over utvalg og metode | 34 |
| 4.1.4 Kartlagte områder | 35 |
| 4.2 Analyse av intervjudata, KLL1 | 36 |
| 4.2.1 Tilslutning | 36 |
| 4.2.2 Innhold og gjennomføring | 39 |
| 4.2.3 Resultater og vurdering | 51 |
| 4.2.4 Avsluttende bemerkninger, KLL1 | 56 |
| 4.3 Analyse av intervjudata, KLL2 | 58 |
| 4.3.1 Tilslutning | 58 |
| 4.3.2 Innhold og gjennomføring | 62 |
| 4.3.3 Resultater og videreføring | 68 |
| 4.3.4 Oppsummering og avsluttende bemerkninger KLL2 | 70 |
| 4.4 Anbefalinger om videre arbeid | 73 |
| 4.5 Oppsummering og avslutning | 75 |
| 4.5.1 Kort oppsummering av samlede resultater fra KLL-skolene | 76 |
| Litteraturliste | 78 |
| Vedlegg 1 | 81 |

| | |
|-----------|----|
| Vedlegg 2 | 83 |
| Vedlegg 3 | 85 |
| Vedlegg 4 | 87 |
| Vedlegg 5 | 89 |
| Vedlegg 6 | 91 |

1. Innledning

I tidligere nasjonale skoleundersøkelser har elever fra Hedmark over tid kommet dårligere ut i forhold til landsgjennomsnittet i videregående opplæring angående karakterer og gjennomstrømming. Elever i Hedmark har hatt lavt lavere karaktergjennomsnitt fra grunnskolen og mange elever har derfor manglet en del grunnleggende kunnskaper som er nødvendig for å mestre det videre utdanningsløpet. Mangelen på grunnleggende kunnskaper vil føre til økte utfordringer både for elever og for lærerne i den videregående opplæring. På bakgrunn av dette ble prosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte (KLL) gjennomført i sju videregående skoler i Hedmark med til sammen ca 600 deltakere.

Både nasjonal og internasjonal pedagogisk forskning er relativt entydig tilknyttet hvilke faktorer som er av størst betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie 2009). Læreren framstår som den faktoren som har den mest kraftfulle innflytelse på elevenes læring. Det er særlig lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, relasjoner til elevene og fagdidaktiske kompetanse som er avgjørende for og har en sterk innflytelse på elevenes faglige og sosiale læringsutbytte i skolen (Hattie 2009; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt og Østergaard 2008; Nordahl 2005). Dette kommer klart til uttrykk i en metaanalyse som er gjennomført ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Det grunnleggende spørsmålet i denne studien var: Hvilken kompetanse hos lærere kan effektstudier påvise bidrar til læring hos barn og ungdom? 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). Konklusjonen på hva som gir effekt på læring er:

- 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

Undervisning og læring dreier seg i stor grad om interaksjon og kommunikasjon. Det er i forholdet mellom elev, lærer og lærestoffet at betingelser for læring etableres. Det vil si at grunnleggende forhold som relasjoner mellom elever, mellom elev og lærer og lærerens evne til å lede og strukturere undervisningen er av avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte. Disse konklusjoner støttes av John Hatties (2009) 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.

Samtidig er det også flere studier relatert til forskning i grunnskolen som viser at en rekke norske lærere har problemer med å fremstå som tydelige voksne eller autoriteter i klasserommet, og at dette kan være en av forklaringene til at elever i norsk skole ikke skårer særlig godt i internasjonale sammenligningsundersøkelser (Kjærnsmo m.fl. 2008; Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009). Det er grunn til å tro at dette også gjelder videregående opplæring, og det kan derfor se ut til at det er sterkt behov for å gjenreise lærerens autoritet. Dette kan gjøres ved å videreutvikle lærerens kompetanse i å lede klasser og inngå i relasjoner til elevene samt forbedre den didaktiske kompetansen. En slik gjenreisning av lærerens autoritet er ikke bare viktig i seg selv, men det er vesentlig først og fremst fordi dette med stor sannsynlighet vil øke elevenes læringsutbytte og forbedre gjennomstrømningen i videregående opplæring.

Dette har vært utgangspunktet for at Hedmark fylkeskommune i samarbeid med Senter for Praxisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark har gjennomført et tre-årig forsknings- og utviklingsprosjekt der til sammen sju videregående skoler i Hedmark har deltatt. I denne rapporten skal prosjektet evalueres. Prosjektets overordnede målsetting har vært:

- **Forbedre gjennomstrømningen og læringsutbytte i videregående opplæring innen både studieforbereende og yrkesfaglige studieretninger**
- **Videreutvikle lærerens autoritet gjennom å øke kompetansen i å lede klasser og undervisningsforløp samt å inngå i sosiale relasjoner til elevene**

2. Teori, organisering og gjennomføring

2.1 Prosjektets teoretiske forankring

Prosjektets teoretiske forankring er systemteori, som er en betegnelse på teorier innenfor ulike vitenskaper som har til hensikt å gi bedre forståelse av den kompleksitet vi finner i sosiale fellesskaper. Dette innebærer en erkjennelse av at samfunnet er komplekst, og at det sjelden finnes enkle forklaringer på sammenhenger. For eksempel er det sjelden man med sikkerhet kan si at et bestemt forhold er årsak til en bestemt virkning, det er ofte flere både kjente og ukjente faktorer som spiller inn. Systemteoriene kan fungere som et bidrag til å beskrive og forstå fenomener som det er vanskelig å gi enkle forklaringer på eller som det er vanskelig å forutsi. Teoriene vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med en rekke ulike sosiale systemer, og at det i disse systemene foregår kontinuerlige interaksjoner mellom individ og system. Et sosialt system kan med dette forstås som en sammenheng av sosiale handlinger som er gjensidig relatert til hverandre og som samtidig avgrenser seg fra omverden (Kneer og Nashei 1997).

For eksempel vil en skoleklasse være et sosialt system som både er komplekst og foranderlig, og der det til enhver tid foregår interaksjon og kommunikasjon. Klassen er ikke den samme hver dag eller i hver time. De lærere og elever som er til stede, fagets karakter og de arbeidsmåter som vektlegges, hendelser i friminutt eller lignende vil i tillegg til en rekke andre faktorer avgjøre systemets karakter. På denne måten kan en si at sosiale systemer er komplekse og at de endres kontinuerlig. Dette innebærer en forståelse av at våre handlinger alltid foregår i interaksjon med omgivelsene.

Systemteori og en forståelse av at individet er i kontinuerlig interaksjon med sine omgivelser, kan anvendes til å forstå elevenes læringsstrategier, arbeidsinnsats, motivasjon og atferd i skolen. Når elevenes handlinger sees som tilpasninger eller reaksjoner på omgivelsene, vil dette bety at selv om elevene har omtrent de samme forutsetningene for læring, vil ulike klasser eller elevgrupper kunne utvikle seg veldig forskjellig. En systemisk tenkning vil kunne bidra til forståelse av betingelser tilknyttet elevenes læringsmiljø, arbeidsinnsats og atferd, og i et systemisk perspektiv vil man kunne utvikle forståelse for utfordringer tilknyttet elevenes læringsprosesser gjennom å fokusere på helheten og samspillet med omgivelsene i skolen. Dette står i motsetning til mer tradisjonell individrettet problemløsning, der man leter etter årsaker knyttet til det enkelte individ. Gjennom pedagogisk analyse av det sosiale systemet eller klassen, vil både individperspektivet,

aktørperspektivet og det kontekstuelle perspektivet vurderes som mulige opprettholdende faktorer. Dette vil kunne bidra til at man setter inn hensiktsmessige tiltak som bidrar til å endre det sosiale systemet, og dermed bedrer forutsetningene for elevenes læring og atferd (Nordahl 2009).

2.2 Organisering, gjennomføring og evaluering

Forsknings- og utviklingsprosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte (KLL) er gjennomført i sju videregående skoler i Hedmark i 2009–2013. Prosjektet startet opp i fire videregående skoler i januar 2009 (KLL1). Høsten 2010 startet ytterligere tre videregående skoler opp, og disse utgjør prosjektet KLL2. Skolene representerer både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram, og det er til dels store forskjeller skolene i mellom både i antall elever, antall ansatte og avdelingenes nærhet til hverandre innad i hver skole. Prosjektet har vært skoleomfattende, det vil si at alle lærere og assistenter/ andre ansatte ved skolene har deltatt direkte i prosjektet. Til sammen har det vært ca. 600 deltakere.

2.2.1 Organisering

For å sikre en best mulig tilslutning, organisering og gjennomføring av prosjektet, ble Hedmark fylkeskommune og Høgskolen i Hedmark enige om felles retningslinjer i forkant av oppstarten. Punktene nedenfor beskriver disse:

- Hedmark fylkeskommune skal etablere en egen prosjektgruppe som består av: tre rektorer, representant fra arbeidstakerorganisasjonene, tre representanter fra fylkeskommunen samt representant fra Høgskolen i Hedmark.
- Det utnevnes en egen prosjektleder i fylkeskommunen.
- På den enkelte skole skal det etableres en egen prosjektgruppe der skolens ledelse skal være representert.
- Det skal utnevnes en prosjektkoordinator med et særlig ansvar for prosjektet på den enkelte skole.
- Alle lærere skal organiseres i egne lærergrupper som skal ha regelmessige møter. Disse gruppene skal ha en egen lærergruppekoordinator som ikke bør ha andre lederfunksjoner i den enkelte skole. Lærergruppene bør ikke følge skolens ordinære organisering av lærere i ulike team.

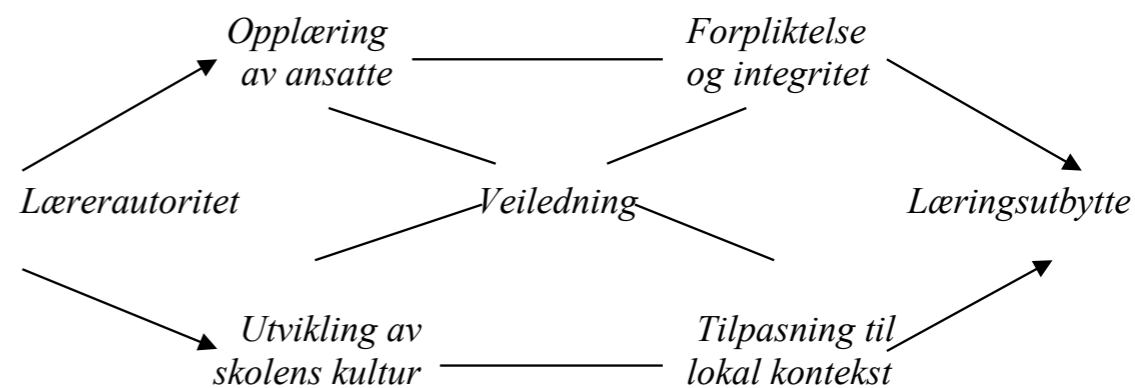
Betingelser for deltagelse:

- Alle ansatte i skolen skal være orientert om prosjektet
- Det skal foreligge en drøftingsprotokoll fra skolene med arbeidstakerorganisasjonene med positiv tilslutning til deltagelse. Prosjektet bør også være drøftet i skoleutvalget

- Det skal gjennomføres en egen stasjonsanalyse på hver enkelt skole. Denne analysen skal gjennomgås med personalet
- I utgangspunktet skal alle lærere skal ved hver enkelt skole være aktivt med i prosjektet
- Det skal avsettes tid til hver lærer i forhold til å delta i møter i lærergrupper. Dette skal minimum være en time hver 14. dag
- Alle lærere og skoleledere skal delta i opplæring i grunnleggende arbeidsprinsipper i prosjektet og i forhold til relevante tema. Dette vil skje som en samling pr år ute på skolene og gjennom e-læring
- Høgskolen i Hedmark skal arbeide for at opplæringen kan gi studiepoeng. Hver enkelt skole skal lage en implementeringsplan for arbeidet i prosjektet over tre år

2.2.2 Gjennomføring

En realisering av målene for forsknings- og utviklingsprosjektet er helt avhengig av at lærere i noen grad har endret sin pedagogiske praksis både tilknyttet det rent undervisningsmessige og i den mer sosiale interaksjonen med elevene. Skal det skje noe nytt i skolen som får betydning for elevene så må lærerne gjøre noe nytt. Det vil si at skolene har vært forpliktet på implementeringsstrategier som kan sannsynliggjøre endring i lærernes praksis tilknyttet innholdselementene klasseledelse og relasjoner til elevene. Forutsetningene eller faktorene i implementeringsarbeidet er satt opp i figuren nedenfor:



Figur 2.1: Implementeringsstrategier i prosjektet

Disse fem avgjørende områdene i implementering er prøvd ut på en systematisk måte og evaluert i både nasjonal og internasjonal sammenheng (Fullan 2001, 2007; Nordahl 2005). Skal et skoleutviklingsprosjekt lykkes, er det avgjørende at det arbeides intensivt og systematisk med de implementeringsstrategiene som ser ut til å gi ønskelig endring.

Integritet og lojalitet

Tiltaksintegritet framstår innen forskningen som helt avgjørende for de resultater som oppnås gjennom bruk av ulike pedagogiske program og modeller (Larsen 2005). I dette prosjektet innebærer dette at de tiltak og strategier som skal iverksettes gjennomføres slik det er gitt anvisninger

om at det skal gjøres. Tiltak vil sjelden kunne gi ønskede resultater om de ikke følges opp, det må derfor være en viss grad av integritet og lojalitet i lærernes pedagogiske praksis. Dette innebærer at skoleledere og lærere må forplikte seg til å gjennomføre pedagogiske tiltak som blir iverksatt innenfor prosjektet.

Tilpasning til lokal kontekst

I implementering av pedagogiske metoder og modeller i skolen bør det alltid foregå en viss lokal tilpasning. Det er store forskjeller mellom videregående skoler i Hedmark, og dermed må utviklingsprosjektet nødvendigvis gjennomføres på litt ulike måter i forskjellige kontekster. Eksempler på dette er at det vil være ulike måter å tilnærme seg ulike utfordringer i yrkesfag og mer teoretiske fag, elevenes forutsetninger vil være ulike i forskjellige skoler og utdanningsløp, og skolens beliggenhet og størrelse kan også gi ulike utfordringer.

Utvikling av skolens kultur

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 deltakerne reflekterer sammen i grupper over egen pedagogiske praksis.

For å sikre en best mulig måloppnåelse, er det anvendt en «blended-learning-modell» med bruk av både elektroniske og fysiske eller «face to face» læringsmetoder med utvikling av både individuell og felles praksis i skolen. Blended learning er et relativt nytt begrep, opprinnelig fra USA, og kan i utstrakt betydning defineres som: «the integration of thoughtfully selected and complementary face-to-face and online approaches and technologies» (Garrison & Vaughan 2008).

Sentralt i prosjektet er at alle lærerne, assistenter/ andre ansatte over tid arbeider jevnlig i grupper på skolen, og at de er tilknyttet en elektronisk samarbeids- og læringsplattform der fagtekster, informasjon, dokumentasjon og samarbeid med ekstern veileder er satt i et system. Med utgangspunkt i forskningsbasert teori og erfaringer tilknyttet egen praksis, arbeider gruppene med kritisk refleksjon, problemløsning, observasjon av pedagogisk praksis og utprøving av nye arbeidsmåter. Det didaktiske designet i prosjektet forplikter, systematiserer og strukturerer læringsarbeidet på arbeidsplassen, og gir gode muligheter for læring gjennom kollektive og individuelle erfaringer.

Oppstartsmøter og informasjonsmøter

Det er gjennomført oppstartsmøter ved alle de sju videregående skolene i forkant av implementeringsfasen. Det har også vært felles informasjonsmøter med skoleledelsen ved skolene, samt informasjonsmøter med alle ansatte ved alle de enkelte skolene om prosjektets innhold og målsetting.

Framdriftsplan

Alle skoler har utviklet framdriftsplaner for å beskrive og tidfeste alle prosjektaktivitetene ved skolen. Hedmark fylkeskommune har godkjent planene.

Opplæring

Det er gjennomført opplæring /kompetansehevingstiltak av alle lærere, assistenter/ andre ansatte og skoleledere som har deltatt i prosjektet. Dette gjennom kursdager ved hver enkelt skole og gjennom et e-læringsprogram der deltakerne har forholdt seg til både pedagogisk litteratur og egen praksis. Høgskolen i Hedmark har vært ansvarlige for opplæringen i dialog med Hedmark fylkeskommune. Avsnittene nedenfor viser hvordan opplæringen er gjennomført:

Opplæring av gruppekoordinatorer

Alle lærer- og assistentgrupper har hatt en gruppekoordinator som har koordinert gruppens arbeid i prosjektet. I tillegg har det vært en skolekoordinator ved hver skole som har hatt ansvar for å koordinere samarbeidet mellom gruppene, skolens ledelse og Høgskolen i Hedmark ved SePU. Alle gruppekoordinatorer har mottatt opplæring tilknyttet koordinatorfunksjonen, der innholdet særlig har rettet seg mot kommunikasjon i grupper. Opplæringen har vært organisert i modultekster med oppgaver og skriftlige tilbakemeldinger fra veileder ved SePU, og/ eller samlinger/ kursdager for koordinatorer.

Kursdager og samlinger

Det er gjennomført skolevise kursdager for alle ansatte ved alle de sju videregående skolene med følgende tema:

1. Klasseledelse: Lærerautoritet, relasjoner mellom lærer og elev, lederatferd, regler og konflikthåndtering
2. Forståelse av klasser som sosiale systemer, pedagogiske analyseprinsipper
3. Vurdering for læring, undervisningsprinsipper og læringsutbytte

I tillegg er det gjennomført egne kursdager der innholdet er tilpasset den enkelte skole, samt kursdager for enkelte ansattgrupper som for eksempel assistenter/ andre ansatte. Det er også gjennomført årlige erfaringssamlinger for alle skoler, eventuelt tilknyttet ledersamlinger. Høgskolen i Hedmark har i samarbeid med skolene og Hedmark fylkeskommune hatt ansvar for gjennomføring og faglig innhold ved kursdager og samlinger.

E-læring og arbeid i grupper

Alle lærere og assistenter/ andre ansatte har deltatt i e-læring og møttes jevnlig til pedagogiske drøftinger og refleksjon over fagtekster, oppgaver og egne erfaringer. Dette er gjennomført gruppevis, og tidsbruk er beregnet til ca 1 time pr. 14. dag. E-læringsplattformen har fungert som en

ressurs og informasjonskanal, som dokumentasjon på erfaringer og arbeid som er gjort, og som kommunikasjonskanal mellom grupper og eksterne veiledere fra Høgskolen i Hedmark. Det faglige innholdet i e-læringsmodulene og innholdet på de skolevise kursdagene som er beskrevet ovenfor, har samme pedagogiske tema. Det er dette som er det sentrale innholdet i prosjektet. På e-læringsplattformen er det også lagt ut relevant tilleggslitteratur og små filmer som deltakerne har kunnet benytte til videre arbeid.

Høgskolen i Hedmark har i samarbeid med skolene tilpasset en del innhold og oppgaver for å imøtekomme skolens ulike organiseringer av grupper og behov. For eksempel har deltakerne forholdt seg til samme moduler og samme oppgaver ved skoler der gruppene har bestått av både lærere og assistenter/ andre ansatte. Ved skoler der assistenter/ andre ansatte og lærere har vært organisert i separate grupper, har disse mottatt moduler og oppgaver som har vært noe ulike.

Nedenfor følger en oversikt over innholdet i e-læringsmodulene:

Det første året har gruppene gjennomført 4 moduler i klasseledelse, besvart refleksjonsoppgaver og arbeidet med utvikling og endring av egen praksis. Modulenes innhold er:

- Modul 1: Klasseledelse
- Modul 2: Relasjoner
- Modul 3: Lederatferd, regler og konflikthåndtering
- Modul 4: Lærerautoritet

Det andre året har gruppene arbeidet med pedagogisk analyse. På bakgrunn av teori om systemperspektivet har gruppene arbeidet med caseoppgaver og oppgaver tilknyttet egen praksis. De har anvendt en pedagogisk analysemodell til drøftinger av utfordringer i egen praksis, og de har arbeidet systematisk med å redusere opprettholdende faktorer tilknyttet disse utfordringene.

Det tredje året har gruppene arbeidet med vurdering for læring. De har mottatt et forskningsbasert teorihefte: «Vurdering for læring, rettet mot videregående opplæring», som har vært det teoretiske utgangspunktet for arbeidet i gruppene. Temaet vurdering for læring består av to moduler:

- Modul 1: Vurderingskultur
- Modul 2: Tilbakemeldinger/feedback

Deltakerne har også gjennomført egne utviklingsprosjekter, enten individuelt eller i samarbeid med andre.

Dette siste prosjektåret har skolene i større grad kunnet påvirke innholdet i prosjektet. Det har resultert i ulike lokale tilpasninger innenfor området vurdering for læring, både i forhold til innhold, arbeidsmåter og formen på veiledning og tilbakemeldinger fra Høgskolen i Hedmark. For

eksempel har enkelte skoler i samarbeid med prosjektledelsen arrangert kursdager med eksterne foredragsholdere, mens andre skoler har organisert en større del av arbeidet avdelingsvis og der skolens avdelingsledere har fulgt tett opp prosjektet.

Ekstern veiledning og skriftlige tilbakemeldinger

For å sikre et kvalitativt godt nivå på arbeidet i utviklingsprosjektet er det 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 eller andre ansatte 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.

Gruppene har i utgangspunktet mottatt veiledning minst en gang pr. skoleår, der veiledere fra Høgskolen i Hedmark har reist ut til den enkelte skole og gjennomført planlagte og forberedte veiledninger. Etter avtale med enkelte skoler har dette imidlertid variert noe både i omfang og med hensyn til organisering i løpet av prosjektperioden. For eksempel har enkelte skoler mottatt veiledning avdelingsvis. I tillegg har gruppene besvart moduloppgaver der besvarelsene er basert på gruppenes refleksjoner og drøftinger ut fra gitte oppgaver rettet mot teori og praksis. Disse besvarelsene har veiledere fra Høgskolen i Hedmark lest og gitt skriftlig tilbakemelding på. Både ekstern veiledning og skriftlige tilbakemeldinger har blitt gjennomført i henhold til prosjektplanen (se vedlegg) og omfatter alle tre prosjektår.

Kompetanseheving gjennom observasjon og video

Det vil kunne være avgjørende for utvikling av egen pedagogiske praksis at lærere blir observert i utøvelsen av undervisningen. Dette kan bidra til en målrettet oppmerksomhet mot egne handlinger og effekten disse har i forhold til fastsatte mål. I prosjektet ble det gitt opplæring og utarbeidet materiell som skulle bidra til at lærerne anvendte observasjon som metode.

Prosjektleder for et vurderingsprosjekt i Hedmark fylkeskommune, som pågikk på samme tid som dette prosjektet, og professor Stephen Dobson ved Høgskolen i Hedmark utarbeidet og reviderte observasjonsskjema, og enkelte skoler piloterte observasjonsskjemaene før disse ble tatt i bruk. I tillegg var skolekoordinatorer fra de skolene som startet først opp med prosjektet aktivt med i arbeidet rundt kvalitetssikring og tilpasning av observasjon som metode.

Ved enkelte skoler har Høgskolen i Hedmark bidratt med observasjon av enkeltlæreres undervisning og klasseledelse. Her er det foretatt observasjoner, veiledet lærere og gjennomført enkelte gruppemøter med de aktuelle lærerne. Dette arbeidet foregikk over tid, med flere observasjoner, analyser og veiledninger. Høgskolen i Hedmark var ansvarlige for gjennomføringen, og det ble vektlagt at alle som ble observert selv skulle definere hva de ønsket å bli observert i. Flere av lærerne og assistenter/ andre ansatte foretok observasjon av hverandres undervisning og klasseledelse og drøftet observasjonene i etterkant. Enkelte filmet egen undervisning/ klasseledelse.

Tidsplan

Nedenfor er det satt opp oversikter over aktivitetene i prosjektet fordelt over skoleår.

Tabell 2.1: Oversikt over aktiviteter fordelt på skoleår, KLL1.

| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--|------|------|------|------|
| Initiering og forankring av prosjektet i skolene | — | | | |
| Opplæring av lærere | — | — | — | |
| Arbeid i lærergrupper | | — | — | — |
| Veiledning av lærere | | — | — | — |
| Observasjon av undervisning | | — | — | |
| Endring av lærerpraksis | | — | — | — |
| Kartleggingsundersøkelser | — | | | — |
| Intervjuer | | — | — | |

Tabell 2.2: Oversikt over aktiviteter fordelt på skoleår, KLL2.

| | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 | 2012/13 |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Initiering og forankring av prosjektet i skolene | — | | | |
| Opplæring av lærere | — | — | — | |
| Arbeid i lærergrupper | | — | — | — |
| Veiledning av lærere | | — | — | — |
| Observasjon av undervisning | | — | — | |
| Endring av lærerpraksis | | — | — | — |
| Kartleggingsundersøkelser | — | | | — |
| Intervjuer | | — | — | |

Tabellene viser at KLL1-skolene og KLL2-skolene har hatt en prosjektperiode som er noe forskjøvet i tid. Planene viser imidlertid at aktiviteter, progresjon og tidsramme med hensyn til varighet av de ulike aktivitetene er lik.

2.2.3 Evaluering

I tillegg til den offentlige statistikken som eksisterer for videregående opplæring i Hedmark, er det som en del av oppdraget med KLL gjennomført egne evalueringer av prosjektarbeidet foretatt av Høgskolen/Sepu. Disse evalueringene er en kombinasjon av kvantitative og kvalitative tilnærminger.

Det er gjennomført kartleggingsundersøkelser både i startfasen og slutfasen av prosjektet der lærerne har besvart spørsmål relatert til egen undervisning og klasseledelse i et elektronisk spørreskjema. Hensikten har vært å måle endring og utvikling over tid, samtidig har den første kartleggingsundersøkelsen gitt skolene opplysninger om utfordringer og sterke sider ved den enkelte skole som skolene har kunne anvende i videre utviklingsarbeid. Videre er det gjennomført en

mer prosessorientert evaluering der en har gått inn i skolene for å kartlegge og vurdere endringsprosesser. Dette har særlig skjedd gjennom intervjuer av lærere og skoleledere ved alle prosjekt-skolene. En slik prosessevaluering er avgjørende for å kunne vurdere om det er en sammenheng mellom det skolene faktisk har gjort og de eventuelle resultatene som oppnås.

Det har vært lagt vekt på å framstille evalueringsresultatene på en slik måte at den enkelte skole har kunnet anvende dem direkte. Dette var særlig viktig ved den første kvantitative målingen, som også fungerte som en ståstedsanalyse for skolene. Her kunne skolene på en enkel måte vurdere hvordan de skåret på sentrale områder relatert til både undervisning og elevenes læringsutbytte. Høgskolen i Hedmark har utarbeidet en brukerveiledning til lesing og tolkning av kartleggingsresultatene, og det er gitt ut en kort rapport til hver av skolene der skolevise resultater fra ståstedsanalysen er analysert og kommentert. Rapporten fremhever styrker og mulige utfordringer ved den enkelte skole, og kan sees som et bidrag til skolene i arbeidet med egen skoleutvikling. Høgskolen i Hedmark har også utarbeidet delrapporter der resultatene av de kvalitative undersøkelsene foreligger.

2.3 Problemstilling

Det er avgjørende for betegnelsen forsknings- og utviklingsprosjekt at det legges opp til en evaluering av arbeidet. Evalueringen av dette prosjektet er en kombinasjon av en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming. Overordnet søker denne rapporten å undersøke om endringsarbeider som har blitt gjennomført i KLL-skolene har ført til positive endringer. Mer spesifikt undersøker vi om:

- Hvilken endring og utvikling viser resultatene fra første til andre kartlegging på de ulike fokusområdene?
- Skiller KLL-skolene seg fra resten av skolene i fylkeskommunen når det gjelder elevenes *gjennomstrømning og læringsutbytte*?
- Hvilke erfaringer er gjort i forhold til implementering og gjennomføring i prosjektet, og kan dette ha sammenheng med resultatene vi finner i punkt 1 og 2?

Rapportering av resultatene er delt inn i to ulike kapitler. Et kapittel som tar for seg resultatene fra den *kvantitative* undersøkelsen og et kapittel som tar for seg resultatene fra den *kvalitative* undersøkelsen.

3. Kvantitativ evaluering

3.1 Utvalg

Den kvantitative delen av rapporten benytter data fra to kilder. I første delen er det data fra kartleggingsundersøkelsen KLL-skolene har gjennomført av Hihm som en del av prosjektet, mens i andre del utnytter den data fra videregående skolars informasjonssystem skoleåret 2010/2011 og skoleåret 2012/2013. Den kvantitative delen av kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført elektronisk. Gjennom en elektronisk portal besvarer lærerne ett spørreskjema.

Alle lærere i de sju videregående skolene ble invitert til å delta, og lærerne har svart på kartleggingsundersøkelsen to ganger i løpet av prosjektperioden. Prosjektet ble gjennomført i to puljer. Første pulje besto av fire skoler der T1 ble gjennomført våren 2010, mens T2 ble gjennomført høsten 2012. Andre pulje besto av tre skoler og gjennomførte T1 høst 2010 og T2 vår 2013. I den første delen av undersøkelsen (T1) er målet å finne ut hva som kjennetegnet skolene ved oppstarten av prosjektet. Etter den andre undersøkelsen (T2), er målsettingen å studere en eventuell utvikling både på den enkelte skole og samlet sett for skolene.

Utvalget i kartleggingsundersøkelsen består av lærere i til sammen sju videregående skoler som har deltatt i KLL-prosjektet. Skolene er geografisk plassert i samme fylkeskommune og har samme skoleeier. Alle lærere ved alle avdelinger i disse skolene ble invitert til å delta i undersøkelsen. Tabellen nedenfor viser utvalget av lærere, samt svarprosent:

Tabell 3.1: Utvalg og svarprosent.

| Undersøkelse | Informanter | Inviterte | Besvarte | Svarprosent |
|--------------|-------------|-----------|----------|-------------|
| T1 | Lærere | 598 | 437 | 73,1 % |
| T2 | Lærere | 599 | 280 | 46,7 % |

Svarprosenten i kartleggingsundersøkelsen kan sies å være tilfredsstillende for den første gjennomføringen, den er på over 70 prosent. Dessverre er den ikke tilfredsstillende i andre gangs gjennomføring, her er svarprosenten sunket til litt under 50 prosent. Dette kan i utgangspunktet gjøre det vanskelig å sammenligne resultater fra T1 med T2. Men ser man på de ulike bakgrunnsvariablene som kjønn og utdanningsprogram, er antallet rimelig likt fordelt på begge målingene. Dette indikerer at det ikke er en systematisk skjevdeling i utvalget selv om totalt antall informanter er ulikt på målingene. I kartleggingsundersøkelsen er det ikke nødvendigvis de samme lærerne som har vært informanter i T1 og T2. Dette skyldes flere forhold, bl.a. at det

til enhver tid foregår utskiftninger i personalgruppa i skolene. Videre er det også slik at deltakelse i undersøkelsen har vært frivillig, og det kan tenkes at det ikke er de samme lærere som har ønsket å delta i T1 som i T2.

3.1.1 Mål

Spørsmålene som er brukt i spørreskjemaet i undersøkelsen er godt utprøvd og bygd opp omkring utvalgte temaer. Innenfor de enkelte temaene benyttes flere spørsmål som har til hensikt å fokusere på samme områder, kalt fokusområder. En slik oppbygging av spørreskjema, med flere spørsmål innenfor samme fokusområde er viktig fordi det gir oss en viss mulighet til å se om lærerne forstår spørsmålene slik det er ment. Svarer lærerne relativt likt på tilnærmet like spørsmål, er dette en god indikasjon på at de har forstått spørsmålene.

Følgende tabell viser en oversikt over temaene som spørreskjemaet er bygd opp omkring samt fokusområder:

Tabell 3.2: Oversikt over faglige tema samt fokusområde i spørreskjemaene.

| Tema | Fokusområder |
|---------------------------------------|---|
| Skolekultur | Lærernes trivsel Samarbeid i skolen Relasjon til elevene Fysisk miljø |
| Undervisning | Lærerens undervisningspraksis Ro og orden Fagsentrert og /eller elevsentrert undervisning |
| Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats | Motivasjon og arbeidsinnsats |
| Opplevelse atferdsproblematikk | Atferdsproblematikk |

*Se vedlegg 6 for en mer utdypende beskrivelse av de enkelte fokusområder.

3.1.2 Analyser

I første del av arbeidet med datamaterialet ble det gjennomført frekvensanalyser på alle enkeltspørsmål. Dette ble gjort for å få oversikt over materialet både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene. Frekvensfordelingen gir et bilde av materialet innenfor de ulike måleinstrumentene.

Videre ble det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser innenfor alle temaområder i kartleggingsundersøkelsen. Det er tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Sørli og Nordahl 1998; Nordahl 2000), samt på bakgrunn av eksplorerende analyser. Dette ble gjort for å lete etter underliggende begreper som kunne gi et klarere innhold av de ulike temaområdene i datamaterialet. Basert på dette ble det gjennomført reliabilitetsanalyser og lagd delskalaer eller sumskårer av dataene. Sumskårer vil si summen av alle spørsmål innenfor et fokusområde eller faktor. Resultatene fra reliabilitetsanalysene viste tilfredsstillende reliabilitetsskåre for de aller fleste delskalaene. Følgende tabell viser en oversikt over reliabilitetsskåre for hver sumskåre som er benyttet.

Tabell 3.3: Resultater fra reliabilitetsanalyser.

| Fokusområder | Alpha T1 | Alpha T2 |
|-------------------------------|----------|----------|
| Lærernes trivsel | .70 | .74 |
| Samarbeid i skolen | .80 | .84 |
| Relasjon til elevene | .63 | .63 |
| Fysisk miljø | .72 | .78 |
| Motivasjon og arbeidsinnsats | .86 | .88 |
| Atferdsproblematikk | .50 | .57 |
| Ro og orden | .71 | .69 |
| Lærerens undervisningspraksis | .62 | .62 |

Som vi ser viser resultatene fra reliabilitetsanalysene tilfredsstillende reliabilitetsskåre for de aller fleste delskalaene. Faktorene *relasjon til elevene* og *lærernes undervisning* viser relativt lav reliabilitet, men er allikevel innenfor det man kan godkjenne. Når det gjelder *atferdsproblematikk* ligger særlig T1 lavere enn ønskelig. Viktig å nevne er at denne faktoren kun består av to enkeltspørsmål. Antall spørsmål vil påvirke resultatene fra reliabilitetsanalyser. Nylig har det blitt stilt spørsmål ved reliabilitetsanalyser ved skaler som består av få spørsmål (se diskusjon i Lekhal, 2013).

I denne rapporten presenteres det samlede resultatet fra samtlige 7 skoler som deltok i prosjektet. Det betyr at det samlede resultatet fra T1 og det samlede resultatet fra T2 vil bli presentert samt den endring eller eventuelle utviklingen skolene har hatt fra T1 til T2. Resultatene presenteres i en 500 poengskala hvor 500 alltid er gjennomsnittet og hvor 1 standardavvik er 100 poeng. Det betyr gjennomsnitt innenfor et fokusområde på T1 alltid er satt til 500. Hvis for eksempel et resultat på samme fokusområde på T2 er på 530 poeng, så viser dette en positiv utvikling på 30 poeng (0,30 standardavvik) fra den første til den andre målingen.

Det kan være vanskelig å tolke hvor stor eller liten en endring eller utvikling er. Dette vil alltid være preget av en viss skjønsmessig vurdering avhengig av det enkelte fokusområde. En liten endring eller utvikling innenfor et fokusområde kan være av stor betydning i skolehverdagen. Innenfor f.eks. fokusområdet «relasjoner til elevene», kan endringen/utviklingen være liten vist i tallmaterialet. Det kan imidlertid reelt sett være slik at det er flere lærere i andre gjennomføring av undersøkelsen (T2) enn i den første gjennomføring av undersøkelsen (T1) som opplever at de har en god relasjon til elever. Dette området, relasjoner til elevene, krever systematisk arbeid over tid før resultatene viser seg og således kan vi tolke endringen som betydningsfull selv om tallmaterialet viser en liten endring. På lignende måte må man skjønsmessig vurdere størrelsen på endringen/utviklingen innenfor alle fokusområdene. Følgende eksempel viser hvordan vi kommer frem til fremstillingen i grafene.

Eksempel på utregning av endring fra første til andre kartlegging med 500 poengskala.

- Gjennomsnittlig skåre for alle KLL-skoler på T1 = 26,29
- Gjennomsnittlig skåre for alle KLL-skoler på T2 = 26,63
- Gjennomsnittlig standardavvik på T1 og T2 = 2,91

Reell differanse på T1 og T2: gjennomsnitt T2 – gjennomsnitt T1 = 0,34

Differanse uttrykt i standardavvik: reell differanse: standardavvik = 0,34: 2,91 = 0,12
 Endring fra T1 til T2 vist i 500 poeng: $500 + (0,12 * 100) = 500 + 12 = 512$ poeng
 Resultatet fra T1 som er utgangspunktet for endring vil alltid være 500 poeng

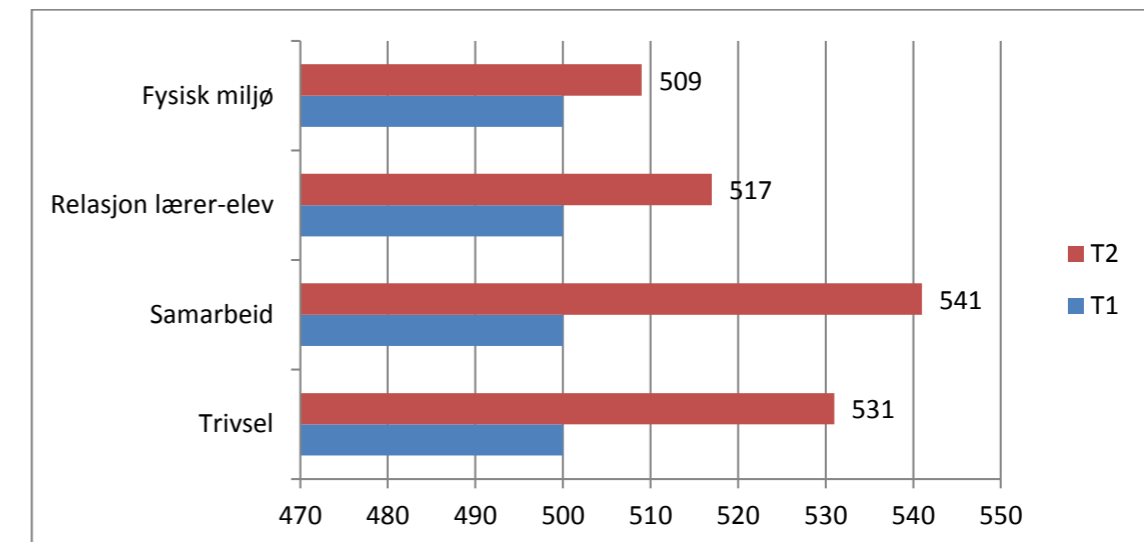
3.2 Resultater fra kartleggingsundersøkelsen

Resultatene fra kartleggingsundersøkelsen vil bli presentert i avsnittene nedenfor. De blå søylene viser resultatet fra den første kartleggingen T1 og de røde søylene viser til resultater fra den andre kartleggingen T2. På denne måten vil en kunne se hvilken eventuell utvikling som har skjedd ved skolene fra T1 til T2. Resultatene som blir presentert er den samlede skåren for alle skolene, altså hva de 7 skolene i gjennomsnitt har som resultat av arbeidet med KLL på begge målingene samt den endring eller utvikling som har vært. I presentasjonene under vil det bli gitt en begrunnelse for graden av utvikling slik vi ser det i de enkelte figurene.

3.2.1 Skolenes kultur

Faktoranalysen tilknyttet miljøet eller kulturen i skolen ga fire faktorer. Denne faktorløsningen har både metodologisk og substansielt støtte, og gir hensiktsmessige underbegreper relatert til skolens kultur. Den første faktoren handler om *lærernes trivsel* og kompetanse og består av

spørsmål om hvordan lærerne utvikler seg som lærere i skolen og hvilken tillit de har til egen kompetanse i undervisningen. *Samarbeid* mellom lærere framstår også som en egen faktor med spørsmål tilknyttet samarbeid og forpliktelse mellom lærerne i skolen. Den tredje faktoren inneholder spørsmål om *lærernes relasjon til elevene*. Den siste faktoren består av spørsmål om hvordan det *fysiske miljøet* i skolen er og om det blir raskt reparert om noe blir ødelagt.



Figur.3.1 Skolens kultur.

Vi ser at det fra T1 til T2 har det på alle fire faktorene vært en positiv utvikling ved skolene. Størst fremgang har det vært på områdene trivsel og samarbeid mellom lærere.

Fra første måling har vurderingen av *samarbeidet i skolene* økt til T2 med 41 poeng og anses som en betydelig utvikling. Dette betyr med andre ord at skolene nå i større grad enn tidligere planlegger undervisningen mer sammen, de støtter og hjelper hverandre, de tar i egen undervisning hensyn til andre læreres undervisning og det er et mer gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne. En slik endring samsvarer med tidligere rapporter som viser samme tendens innenfor denne faktoren (Nordahl et al 2009; Sunnevåg og Aasen 2010).

Også på faktoren *trivsel* viser skolene positiv fremgang fra T1 til T2. På faktoren trivsel, økte skolene i gjennomsnitt skåren sin fra T1 til T2 med 31 poeng. En utvikling på 31 poeng anses for å være en rimelig god utvikling. Dette betyr at lærerne vurderer at de har fått noe mer tillit til seg selv som pedagoger og opplever at de utvikler seg som lærere, de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet og de er noe mer entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid.

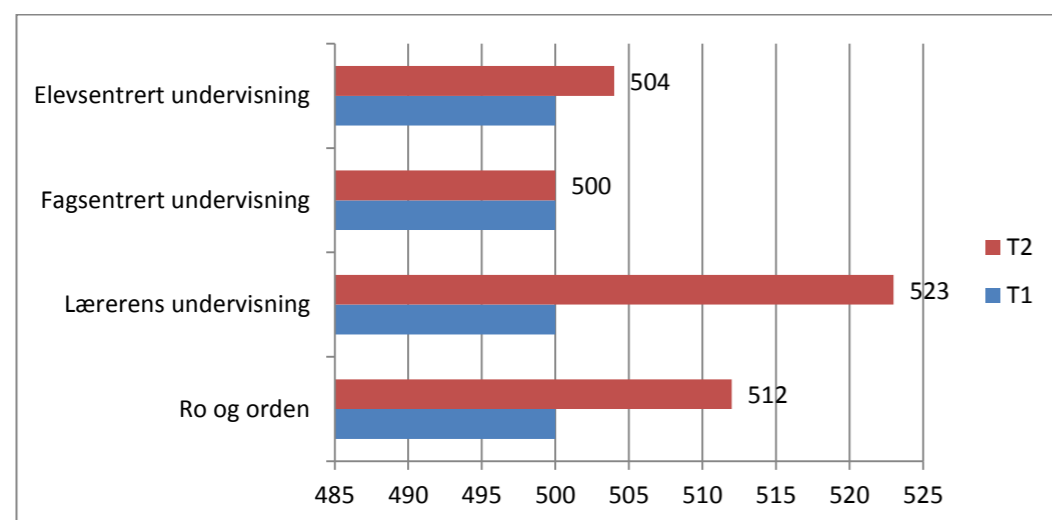
Noe svakere utvikling har det vært på lærerens *relasjon til elevene* og det *fysiske miljøet* i skolen. Samlet rapporterer KLL-skolene en fremgang på 17 poeng på lærerens *relasjon til elevene* og 9 poeng på det *fysiske miljøet*. At det er svakere utvikling på disse to områdene er kanskje ikke så overraskende. Område lærerens *relasjon til elevene* er et område som er mer tidkrevende å utvikle enn for eksempel samarbeidet i skolen. Relasjon til elever bygger for eksempel på tillitt. Tillitt er

noe som tar tid å utvikle. At lærerne vurderer at de ved den andre målingen opplevde et sterkere fellesansvar for elevene og at de også i større grad snakker med elevene med utgangspunkt i deres interesser, kan igjen i fremtiden føre til enda sterkere vekst på dette området. Når det gjelder utvikling av det *fysiske miljøet* viser det til eventuelle endringer i forhold til orden ved skolene generelt, at det vedlikeholdes og at ødelagte ting repareres. En stor endring på dette område ville kanskje vært et uttrykk for noe som til en viss grad ligger utenfor lærerens hovedansvar, for eksempel tilføring av midler til oppgradering/oppussing av deler av skolen.

Oppsummert blir området skolens kultur i dag vurdert av lærerne til å være mer støttende, utviklende og samarbeidsorientert, samt at relasjonen til elever er blitt noe bedre.

3.2.2 Undervisning

I vurdering av undervisningen er det fire faktorer som blir vurdert. Den første faktoren er knyttet til *lærerens undervisningspraksis* (om læreren benytter elevenes interesser, hendelser i samfunnet, får elevene bruke pc og om læreren er tilstede ved timens start) og den andre faktoren er *ro og orden i undervisningen*, mens de to siste dreier seg om hvordan lærerne vanligvis gjennomfører undervisningen i forhold til i hvilken grad den er *fagsentrert* og/eller *elevsentrert*. Med fagsentrering menes en klar vektlegging av fagets mål og innhold i undervisningen. En sterk elevsentrering innebærer en klar vektlegging av elevenes sosiale og personlige behov samt læreres sosiale relasjon til elevene.



Figur 3.2 Undervisning.

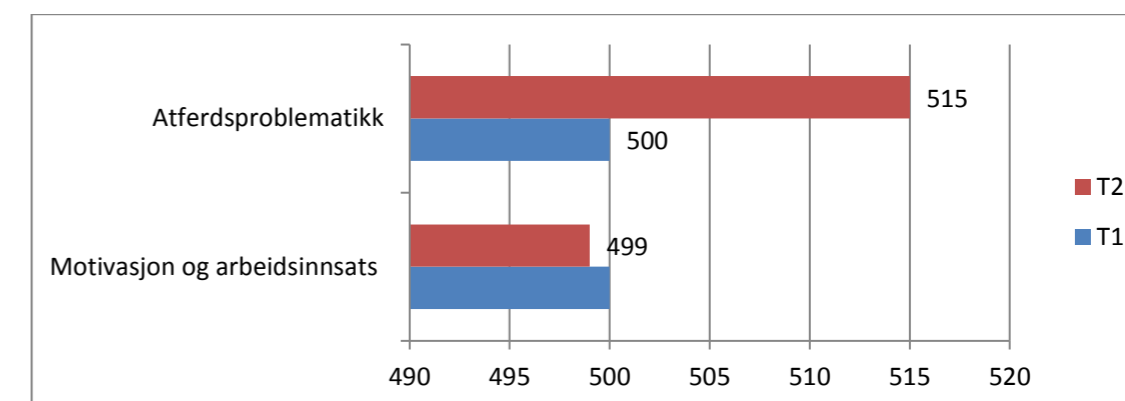
Vi ser at området *lærerens undervisningspraksis* har hatt en positiv økning med 23 poeng fra T1 til T2. En utvikling på 23 poeng tyder på at lærerne blant annet oftere møter presist til timen, roser elevene når de viser engasjement og arbeidsinnsats, utnytter ulike typer ressurser i undervisningen og er tydelige på hvilke forventninger som stilles til elevene med hensyn til arbeidsinnsats og atferd.

Faktoren *ro og orden* i undervisningen har kun hatt en liten positiv utvikling med en økning på 12 poeng fra T1 til T2. Ro og orden i undervisningen forstått som at lærer har struktur, har vært et hovedområde i arbeidet i KLL. Vi skulle gjerne sett at KLL-skolene hadde hatt en bedre utvikling på dette området. En større utvikling på dette område ville handlet om at både lærerne og elevene i større grad opplever å kunne starte med det planlagte innholdet og i mindre grad bruke tid på å få ro i klassen. En rimelig grad av ro, struktur og orden i undervisningen er avgjørende for elevenes læring og utvikling (Hattie 2009).

Resultatene for områdene *fagsentrert* og/eller *elevsentrert undervisning* viser tilsvarende null endring fra T1 til T2, (fagsentrert = 0 poeng) og elevsentrert = 4 poeng). Dette betyr at lærerne ikke i større grad enn tidligere hverken vektlegger fagets mål og innhold eller har et større fokus på elevens sosiale og personlige behov enn de hadde før KLL-prosjektet startet.

3.2.3 Motivasjon og arbeidsinnsats og atferdsproblematikk

Motivasjon og arbeidsinnsats er svært avgjørende for elevenes læringsutbytte i skolen. Elever som arbeider systematisk og er motivert for skolegang vil få et bedre læringsutbytte enn om de ikke var motiverte og arbeidet. Innen dette område har lærerne vurdert utsagn relatert til hvordan lærerne opplever at elevene viser interesse, innsats, motivasjon og engasjement i undervisningen.



Figur 3.3: Motivasjon og atferdsproblematikk.

Resultatet i forhold til motivasjon og arbeidsinnsats viser en endring fra T1 på en skåre minus 1 poeng. Dette tilsvarer i realiteten ingen endring på dette området for skolene.

Atferdsproblematikk handler i hvilken grad lærerne vurderer atferdsproblematikk, som er en av de største utfordringene i yrket, og i hvilken grad dette gjør seg gjeldene i deres undervisning. Resultatet i forhold til atferdsproblematikk viser en positiv endring fra T1 til T2 på en skåre 15 poeng. En utvikling for skolene på 15 poeng kan anses som en middels til svak oppgang, men den er i positiv retning. En slik positiv utvikling kan også henge sammen med ro og orden og at struktur i undervisningen har blitt bedre.

3.2.4 Resultater presentert på skolenivå

Som nevnt tidligere har det vært stor variasjon mellom skolene når det gjelder hvordan de har jobbet i prosjektperioden. Disse forskjellene kan ha betydning for den store spredningen vi finner mellom skolene på kartleggingsundersøkelsen. Følgende tabell viser en oversikt over endringskårene til de 7 ulike skolene på samtlige temaområder. Skolene har blitt anonymisert ved å få navn A-G og er satt inn i tabell i tilfeldig rekkefølge.

Tabell 3.4: Utvikling på de ulike variabler fordelt på skolenivå.

| Fokusområder | A | B | C | D | E | F | G |
|------------------------------|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|
| Lærernes trivsel | 30 | 10 | 7 | 59 | -7 | 66 | 47 |
| Samarbeid i skolen | 71 | 29 | 35 | 32 | 32 | 31 | 33 |
| Relasjon til elevene | 2 | 11 | 37 | 16 | -30 | 20 | 29 |
| Fysisk miljø | -21 | 3 | -72 | -2 | 45 | -26 | 64 |
| Motivasjon og arbeidsinnsats | -11 | -3 | 41 | 19 | -20 | 46 | -27 |
| Atferdsproblematikk | 16 | 2 | 12 | 44 | -7 | -38 | 35 |
| Fagsentrert undervisning | 14 | -21 | 9 | 4 | 4 | 22 | 10 |
| Elevsentrert undervisning | 22 | 2 | 1 | -5 | -3 | 22 | -3 |
| Ro og orden | 5 | -15 | 32 | 39 | 28 | -10 | 13 |
| Læreres undervisningspraksis | 34 | 21 | 41 | 20 | 29 | -11 | 7 |

*Utvikling er oppgitt i endring som hver enkelt skole har hatt på temaområde. Eksempel skole A har hatt en positiv endring fra T1 (500) til T2 (530) på faktoren *Lærernes trivsel, tilsvarer økning på 30 poeng positiv endring.*

Som vi ser i tabellen er det stor spredning mellom de ulike skolene. Vi ser for eksempel at på fokusområde ro og orden har to skoler (B og F) negativ endring, mens to skoler (A og G) har tilsvarende liten eller ingen endring, mens tre skoler har relativt stor endring (C,D og E). En slik fordeling eller spredning mellom skolene er også gjeldene for andre temaområder som for eksempel; *Atferdsproblematikk, Lærernes trivsel, Motivasjon og arbeidsinnsats.*

Viktige forskningsspørsmål for videre forskning og utnyttelse av datamaterialet fra KLL-prosjektet vil i så måte være å studere eventuelle sammenhenger som finnes mellom det arbeide som den enkelte skole har lagt ned i prosjektperioden og endringen som er oppnådd.

3.2.5 Resultater på elevnivå

KLL-prosjektets overordnede målsetting har vært todelt: første del som vi frem til nå har viet mye plass, har vært at prosjektet skal bidra til å videreutvikle lærerens autoritet gjennom å øke kompetansen i å lede klasser og undervisningsforløp samt å inngå i sosiale relasjoner til elevene. Andre målsetting har vært å forbedre *gjennomstrømningen og læringsutbytte* i videregående opplæring innen både studieforbereende og yrkesfaglige studieprogram. Det vil med andre ord si at målsettingen er at en større andel av elevene på sikt skal gjennomføre og ha et større læringsutbytte. For å undersøke dette benyttet denne rapporten seg av datamateriale som er innsamlet på nasjonalt nivå. I denne databasen finnes det årlige data på samtlige skoler i Hedmark fylkeskommune på variabler som *gjennomstrømning, karakterer og fravær*. For å undersøke om KLL-skolenes arbeid har ført til positiv endring hos elevene ønsket vi å sammenlikne KLL skolenes fremgang når det gjelder karakterer, andel elever som har fullført og bestått og antall gjennomsnittlig fraværsdager elevene har hatt gjennom perioden skolene har deltatt i prosjektet. I tillegg til å se på endringen internt i KLL-gruppen, ga disse dataene oss muligheten til å sammenlikne endringsresultatene i KLL-skolene med de skolene i fylket som ikke har deltatt i KLL-prosjektet. En slik sammenlikning gir større mulighet for å vurdere om det er deltakelse i KLL-prosjektet som har ført til endringen enn ved kun å se på den interne endringen. I det følgende vil det bli presentert resultater fra data som er hentet fra videregående skolars informasjonssystem skoleåret 2010/2011 og skoleåret 2012/2013.

Tabell 3.5: Deskriptiv statistikk fra videregående skolars informasjonssystem skoleåret 2010/2011 og skoleåret 2012/2013 fordelt på KLL-skoler og ikke KLL-skoler.

| Indikator | Snitt | | | |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------------|
| | KLL-skoler (12-13) | KLL-skoler (10-11) | IKKE KLL-skoler (12-13) | IKKE KLL-skoler (10-11) |
| Fullført- og beståttprosent | 81,6 | 79,1 | 79,9 | 78,2 |
| Antall fraværsdager | 16,3 | 17,1 | 17,1 | 15,2 |
| Karakter alle fag (standpunkt) | 3,8 | 3,8 | 3,9 | 3,8 |
| Karakter norsk standpunkt | 3,6 | 3,6 | 3,7 | 3,7 |
| Karakter matematikk standpunkt | 3,4 | 3,4 | 3,3 | 3,3 |
| Karakter engelsk standpunkt | 3,6 | 3,6 | 3,8 | 3,6 |

Som vi kan lese ut av tabellen har det vært en positiv endring både i KLL-skolene og skolene som ikke har deltatt i prosjektet. Når det gjelder karakterer har både KLL-skolene og de resterende skolene hatt noenlunde lik utvikling på karakternivået fra 2010/2011 skoleåret og til 2012/2013. Når det gjelder antall fraværsdager og indikatoren fullført- og beståttprosent, ser vi at KLL-skolene har hatt en større positiv endring enn de resterende skolene. For indikatoren antall fraværsdager har KLL-skolene hatt en nedgang på 0,8 dager fra 2010/2011 skoleåret til 2012/2013, mens de resterende skolene har hatt en oppgang på 1,9 dag. Når det gjelder prosentandel elever som har fullført- og bestått ser vi tilsvarende positivt resultat for KLL-skolene. Hos KLL-skolene finner i en økning på 2,5 %, mens det for de resterende skolene er en noe lavere positiv økning (1,7 %). Det er viktig å påpeke at det her kan være ulik praksis for hvordan skolene rapporterer på denne indikatoren. Det er allikevel slik at disse forskjellene ikke er systematiske, og således er det mest sannsynligvis at disse påvirker begge gruppene.

4. Kvalitativ evaluering

Målet med den kvalitative evalueringen er å få kunnskap om hvordan prosjektet har fungert i de sju videregående skolene. Dette dreier seg om å kunne se sammenhenger mellom prosesser tilknyttet både initieringsfasen og implementeringsfasen i skolene, og hvordan prosessene kan ha påvirket deltakernes oppfattelser av prosjektet og deres realisering av prosjektets hovedmål. Den siste fasen av et utviklingsarbeid er institusjonaliseringsfasen, og handler om å etablere handlingsmønstre som skolene vil videreføre i ordinær drift. Ettersom KLL1-skolene startet opp med prosjektet først og derfor også gjennomførte intervjuene før KLL2-skolene, ble det anledning til å justere intervjuguidene noe etter hvert. Vi erfarte at det ville være interessant å få kunnskap om hvordan informantene forholdt seg til en eventuell videreføring av prosjektarbeidet. Informantene fra KLL2--skolene ble derfor spurt om hva de tenkte rundt dette.

Dette kapitlet vil først presentere evalueringsdesign, utvalg og metode for hele prosjektet samlet. Analysene av intervjudata fra KLL1 og KLL2 presenteres deretter hver for seg. Til sist i kapitlet vil det være en kort oppsummerende kommentar som omhandler hele den kvalitative undersøkelsen i prosjektet.

4.1 Evalueringsdesign, utvalg og metode

4.1.1 Intervju av rektorer og skolekoordinatorer

Ved hver skole ble skoleleder og skolekoordinator intervjuet hver for seg. Ved en av skolene i KLL1 har skoleleder også skolekoordinatorfunksjonen, og til sammen er sju ledere derfor intervjuet. Kunnskap om initiering, implementering og institusjonalisering av prosjekter i skolen viser at det er viktig med en ledelse som er tydelig og støttende, og som mestrer det å legitimere og prioritere prosesser, holde fokus, etterspørre resultater og som følger opp arbeidet kontinuerlig (Sunnevåg og Guttorm Andersen 2010). I intervjuene var det derfor viktig å få informasjon om ledernes forståelser, prioriteringer og konkrete handlinger i forhold til de ulike fasene i prosjektarbeidet.

4.1.2 Gruppeintervju av lærere

Det ble intervjuet en fokusgruppe ved hver skole i KLL1. I KLL2 ble det intervjuet flere fokusgrupper, i alt ni grupper fra de tre skolene. Mens skolene i KLL1 fikk beskjed om at fokusgruppen primært skulle bestå av lærere fra ulike avdelinger og fra ulike lærergrupper, ble det bestemt at også assistenter/ andre ansatte skulle delta i intervjuene i KLL2. Gruppekoordinatorer skulle helst ikke delta i dette intervjuet. Begrunnelsen var at gruppekoordinator har en ledende rolle i lærergruppene, og at intervjuet dreier seg om å fange opp erfaringer fra de ordinære medlemmene i lærergruppene. Fokusgruppene bestod av ca. fem til åtte lærere/ andre ansatte, og variasjonene både innad i de enkelte grupper og mellom gruppene var store i forhold til faglig bakgrunn, utdanning og undervisningspraksis.

For å kunne dra nytte av den interaksjonen som foregår mellom informantene når de kommuniserer, utveksler meninger og korrigerer hverandre, har gruppeintervju vært en ønsket tilnærming i forhold til lærerne. Gruppeintervju er en metode som kan passe godt når gruppemedlemmene regnes som samkjørte. Medlemmenes synspunkter og svar kan da følges opp av de andre i gruppen, og de kan utdype de temaene som tas opp (Thagaard 2003). Deres felles anliggende, som det å delta i et felles prosjekt, gjør at de setter det hele inn i en kollektiv meningssammenheng (Holter og Kalleberg 1996). I KLL møtes lærerne/ andre ansatte jevnlig til gruppemøter, og alle arbeider i videregående opplæring. De vil dermed kunne følge hverandres ytringer og forståelser, og både korrigerer hverandre eller støtte hverandre. På denne måten vil informantenes tilbakemeldinger antageligvis bli mer ærlige, vi kan si de validerer hverandre.

4.1.3 Oversikt over utvalg og metode

Det er foretatt intervjuer av skoleledere, skolekoordinatorer og fokusgrupper i hovedsak bestående av lærere ved hver skole. Dette er en oversikt over informantene:

Tabell 4.1: Oversikt over utvalg og metode, KLL1.

| Informanter | Metode | Tidspunkt | Skole 1 | Skole 2 | Skole 3 | Skole 4 |
|-------------------------------|----------------|-------------|---------|---------|---------|---------|
| En fokusgruppe med 5-7 lærere | Gruppeintervju | Høsten 2011 | X | X | X | X |
| Skolekoordinator | Intervju | Høsten 2011 | X | X | X | X |
| Skoleleder | Intervju | Høsten 2011 | X | X | X | |

Tabell 4.2: Oversikt over utvalg og metode, KLL2.

| Informanter | Metode | Tidspunkt | Skole 1 | Skole 2 | Skole 3 |
|---|----------------|-------------|---------|---------|---------|
| En fokusgruppe med 5-7 lærere/andre ansatte | Gruppeintervju | Høsten 2012 | X | X | X |
| Skolekoordinator | Intervju | Høsten 2012 | X | X | X |
| Skoleleder | Intervju | Høsten 2012 | X | X | X |

Tabellene viser at det til sammen er intervjuet sju skoleledere og skolekoordinatorer og fire fokusgrupper i KLL1, og at det til sammen er intervjuet ti skoleledere og skolekoordinatorer og ni fokusgrupper i KLL2. Skolene har selv valgt ut deltakerne til intervjuene. Antall fokusgrupper ble økt fra første til andre intervjurunde etter erfaringer fra KLL1. Erfaringene tilsa at et større antall informanter med fordel kunne bidra med sine erfaringer og opplevelser for å styrke evalueringen. Dette var også begrunnelsen for at også assistenter/ andre ansatte ble intervjuet i KLL2.

4.1.4 Kartlagte områder

På bakgrunn av problemstillingen og forskningsbasert kunnskap som prosjektet KLL er bygget på, ble det utarbeidet intervjuguiden. Intervjuguidene er delt inn i tematiske områder, skolelederne og skolekoordinatorer er stilt samme spørsmål, mens en del av enkeltspørsmålene innenfor områdene er mer tilpasset fokusgruppene. Hensikten med å stille spørsmål innenfor de samme tematiske områdene har vært å kunne vurdere likheter og forskjeller i de erfaringer som informantgruppene har i forhold til prosjektet. Videre har hensikten også vært å kunne identifisere særlige forhold som eventuelt kan ha hatt en betydning for resultatene så langt i prosjektet. Intervjuguidene er vedlagt.

Tabell 4.3: Oversikt over kartlagte tematiske områder.

| Kartlagte områder | Skoleledere | Skolekoordinatorer | Fokusgrupper |
|---|-------------|--------------------|--------------|
| Tilslutning | X | X | X |
| Støtte og oppfølging fra ledelsesnivået | X | X | X |
| Innhold og gjennomføring | X | X | X |
| Resultat og vurdering | X | X | X |

Tabellen viser at alle informantene har svart på spørsmål innenfor 4 tematiske områder.

4.2 Analyse av intervjudata, KLL1

I det følgende blir intervjudataene fra KLL1 presentert og analysert. Rektorene og skolekoordinatorerne sine svar vil bli fremstilt sammen, fordi de i stor grad bekrefter hverandres erfaringer og synspunkter innenfor samme skole. Videre er dette et grep som er gjort for å kunne ivareta anonymiteten, da det er få personer som er intervjuet på dette nivået i de fire skolene. Fokusgruppene sine svar blir presentert samlet. Det er også presentert en del sitater i fremstillingen. Til slutt vil det være en oppsummering og drøfting av funnene i undersøkelsen.

4.2.1 Tilslutning

Tilslutning og motivasjon er sentrale suksessfaktorer i gjennomføring av utviklingsprosjekter (Larsen 2005). En nødvendig forutsetning for tilslutning i forhold til et prosjekt er et opplevd behov for deltakelse og at det er et redskap som kan brukes i aktuelle utfordringer i skolen (Midthassel 2002). Når ledelsen viser retning, arbeider aktivt med å sikre tilslutning og utvikler medarbeidernes evne og vilje til forpliktelse og eierskap skjer det en felles forankring (Larsen 2005). Studier viser at det er en nær sammenheng mellom kvalitet på implementering og resultatene som oppnås med utviklingsarbeidet (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009).

Introduksjon og initiering

I følge prosjektbeskrivelsen var det betingelser knyttet til deltakelse i prosjektet. Disse er beskrevet under kapitlet 2.2.1: Organisering.

Rektor og skolekoordinator

Rektorer og skolekoordinatorer er samstemte i at initiativ til deltakelse i KLL kom fra fylkesledelsen på en utvidet rektorsamling for de videregående skolene i Hedmark. Her ble skolene utfordret på klasseledelse. Hedmark fylkeskommune fulgte opp skolene med å be om at de meldte inn tema som de anså som viktige i arbeidet mot frafall. I følge fylkeskommunen meldte flertallet av skolene inn temaet klasseledelse, som også ble det faglige temaet prosjektet tok utgangspunkt i. Invitasjonen som skolene deretter mottok, inneholdt en projektskisse med målene for prosjektet, metodene som skulle vektlegges samt den forskningsbaserte kunnskapen prosjektet bygget på. Videre ble det tydeliggjort at skolene skulle utarbeide egne implementeringsplaner som skulle godkjennes av prosjektledelsen. Ut fra betingelsene søkte de skolene som var interessert om deltakelse.

Fokusgrupper

Fokusgruppene beskriver at prosjekt KLL ble presentert av rektor på fellesmøter på skolene. Alle skoler har hatt en oppstartsfasen med drøfting av deltakelse i avdelingsmøter, i fagorganisasjoner og medbestemmelsesmøter. På to av skolene blir det sagt at det har vært avstemming.

Tilslutning i lærerkollegiet

Rektor og skolekoordinator

Rektorer og skolekoordinatorer på de fire skolene opplever tilslutningen i kollegiet som positiv i oppstartsfasen av prosjektet. Tilslutningen ble omtalt som en sjanse til å jobbe med innholdet i skolen. To av skolene beskriver KLL som en naturlig fortsettelse etter deltakelse i et annet prosjekt. De vurderer tilslutningen noe ulikt i den fasen skolen er inne i når intervjuene blir foretatt, og uttaler at tilslutningen fortsatt er god, stort sett ok nå, eller på vei opp igjen etter dalende motivasjon fra oppstart. Tre personer fikk slippe deltakelse i KLL pga. manglende motivasjon.

Fokusgrupper

Fokusgruppene viser en større variasjon i sine uttalelser, og er mer negative i svar om tilslutning. En skole beskriver situasjonen i oppstartsfasen som at det var stor tilslutning som fortsettelse etter et annet prosjekt. En annen skole sier at tilslutning ikke var der i det hele tatt, men at de ikke hadde noe de skulle ha sagt. På den måten fikk prosjektet en dårlig start på denne skolen. En annen skole sier at de tenkte det var positivt, men at det ble en arbeidsbyrde. En fokusgruppe mener at det i utgangspunktet var spennende, men at KLL-prosjektet er utydelig i forhold til mål. Nåsituasjonen for tilslutning er at den for flere skoler har dabbet av siden KLL kommer i tillegg til det skolene driver med. Det er litt ulike oppfatninger blant fokusgruppene. Noen er sterkt kritiske og mener at KLL har gjort at noen har mistet jobbmotivasjon, mens andre igjen sier de har lært noe nytt.

Folk var mer tent i starten enn de er nå

Begrunnelse for deltagelse

Rektor og skolekoordinator

Hos rektorer og skolekoordinatorer er begrunnelsene for deltakelse i KLL knyttet til et ønske om å dra i gang noe nytt. Utsagnene dreier seg om å utvikle skolens pedagogiske praksis, mulighet til å gjenerobre lærerautoritet og hindre frafall. Videre sies det at deltakelsen var et sug etter pedagogisk utvikling og en sjanse til å jobbe med innholdet i skolen, og at KLL gir tid til å diskutere hverdagen med refleksjon over egen praksis.

Fokusgrupper

Tre av fokusgruppene begrunner hensikten med deltakelse med situasjonen når det gjelder frafall, fravær, karakterer og gjennomføring. Lærerrollen blir vektlagt hos flere som en viktig faktor, og målet er å utvikle seg som lærere, bli bedre, mer bevisste og tydelige. En skole sier at klasseledelse var det vi trengte, og at det har vært matnyttig.

Nå er det KLL som gjelder, før var det læringsstiler

En annen fokusgruppe sier at de så fram til å få flere verktøy for å løse problemer vi har på skolen, det er til dels innfridd.

Vi er med for å bli bedre skole, bedre lærere og øke gjennomføringsgrad og læringstrykk

En av skolene sier at arbeidet i kollegiet er for å få bedre resultater og god praksis. En felles forståelse av problemstillinger gir trygghet og identitet og at de hungret etter å få etterutdanning. De påpeker at de har mange gode diskusjoner i lærergruppemøtene og kollegial støtte, og at det kanskje er det nyttigste. En av skolene er spørrende til deltakelse og sier at ingen vet hvorfor.

Vi ser ikke poenget, KLL har ingen relevans, det hele er tredd ned over oss og det overskygger alt

Støtte og oppfølging fra ledelsesnivået

Skoleutvikling blir mer målrettet når det administrative nivået støtter implementeringen av program eller tiltak og arenaer for dialog og støttefunksjoner finnes (Bogsnes Larsen m.fl. 2006). Rapporten har samarbeid som utgangspunkt for området støtte og oppfølging.

Rektor og skolekoordinator

Intervjuer med rektorer og skolekoordinatorer viser at organisering og samarbeidsformer på skolene er forskjellige og har endret seg i løpet av prosjektperioden. Samarbeidet mellom skolekoordinator og ledelse varierer mht. møtestruktur og om koordinator er med i skolens ledergruppe. Ingen skoler har faste møter avsatt for KLL, prosjektet inngår i det ordinære møtesystemet, og saker drøftes underveis.

Samarbeidet mellom gruppekoordinatorer og skolekoordinator varierer med et formalisert samarbeid 2-3 ganger i prosjektperioden, 1-2 ganger pr år, 4 ganger pr år eller uten formaliserte møter, men med bruk av mail og it's learning. Rektor og skolekoordinator fra en skole sier at det var en dårlig start uten at ledelsen var med. Lederen følger tettere opp nå, men gruppene har levd sitt eget liv, og diskusjonen gikk i gruppene og ikke i kollegiet.

Oppsummering av temaet tilslutning

Det er variasjon mellom skolene og mellom informantene ved de samme skolene i forhold til hvordan tilslutningen er i kollegiet. I følge rektorene og skolekoordinatorene har prosjektperioden så langt ikke vært stabil. De fleste mener at tilslutningen var positiv i starten av prosjektet, mer variert etter hvert, og at tilslutningen er på vei opp nå. Fokusgruppene er enda mer varierte i sine erfaringer. En av skolene stiller seg spørrende til deltakelse i prosjektet. Begrunnelsene for at de andre skolene deltar i prosjektet er:

- Ønske om å utvikle pedagogisk praksis
- Gjenerobre lærerautoriteten

- Hindre frafall
- Forbedre elevenes karakterer og gjennomføring
- Styrke lærerrollen

Prosjektet ble introdusert etter initiativ fra fylkesledelsen, og skolene ble invitert til å søke om midler til et pedagogisk utviklingsprosjekt i sin skole. Informantene gir noe ulik informasjon om initieringsfasen, og selv om det fra Hedmark fylkeskommunes side ble iverksatt tiltak som hadde til hensikt å sikre en god initieringsfase i henhold til forskningsbasert kunnskap på området, ser det ut til at prosessen ikke har vært god nok. Når flere av deltakerne opplever at initieringsfasen var mangelfull, er dette et viktig signal til evt. senere iverksetting av utviklingsprosjekt i videregående skole. De ulike aktørenes kommunikasjon og samarbeidsprosesser ser ut til å være avgjørende viktig for å kunne oppnå en bedre tilslutning.

4.2.2 Innhold og gjennomføring

I de senere år har det vært et sterkere fokus på hvordan utviklingsarbeider i skolen implementeres, da det viser seg at resultater ikke nødvendigvis handler om et utviklingsarbeids innhold eller kvalitet (Fullan 2007). Ogden (2004) påpeker at i alle former for utviklingsarbeider i skolen, er selve implementeringen en helt avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås.

KLL er som tidligere beskrevet, basert på «blended-learning», det vil si at flere ulike aktiviteter og tilnærminger skal gjennomføres og anvendes i utviklingsarbeidet. Området *innhold og gjennomføring* dreier seg om spørsmål om hvordan prosjektet er gjennomført på ulike nivåer. Det fokuserer på organisering og tilrettelegging av prosjektet, ulike aktørers oppfattelse av roller og ansvar innad på skolene, innhold i og gjennomføring av prosjektet, samt lokal tilpasning og anvendelse av kartleggingsresultater.

Organisering og tilrettelegging av prosjektet

Ledelsenes evne til både å planlegge, lede og administrere et utviklingsarbeid vil være viktig når en skole skal starte opp med et nytt prosjekt. Dette innebærer en ledelse som er støttende og tydelig, som legitimerer og prioriterer prosesser, holder fokus over tid, etterspør resultater og følger tett opp arbeidet i skolen (Sunnevåg og Andersen 2010). Et utviklingsarbeid som KLL skal være forankret i ledelsen både på skoleeier- og skoleledernivå. Videre bør det forankres på alle nivåer i skolen, slik at de ansatte drar i samme retning.

De fleste skolene har satt av 1,5 timer til faste gruppemøter i KLL1 annenhver uke, og dette er i tråd med prosjektavtalen for prosjektet. Ved en av skolene er det satt av 2 timer hver annen måned til gruppemøter, og rektor forteller at gruppene organiserer møtene selv i forhold til hva de ser er hensiktsmessig tidsbruk. Ved en av skolene som opprinnelig startet med 1,5 time annen hver uke, er det etter hvert blitt bestemt at gruppemøtene skal gjennomføres mer sjeldent. KLL1

praktiserer gjerne tre–fire møter i terminen for lærere, mens gruppekoordinatorerne har seks–sju møtepunkter. De startet med mer, men måtte tilpasse tidsbruken i forhold til lærernes andre oppgaver.

Når det gjelder ressursbruk knyttet opp mot gruppekoordinatorfunksjonen og skolekoordinatorfunksjonen, varierer det hvilke avtaler de enkelte har inngått med sin leder. Mens det ved en skole er slik at alle gruppekoordinatorer har nedsatt bundet tid med en time pga. KLL-arbeid, mottar gruppekoordinatorerne ved en annen skole kr. 10 000,- i året for arbeidet. Rektor ved denne skolen mener at dette bidrar til at de forplikter seg til arbeidet.

Rektors rolle i prosjektet

Rektor og skolekoordinator

Ved tre av skolene er skolekoordinator og rektor relativt samstemte om at rektor er en tydelig pådriver for prosjektet, har tro på det, er positiv og motivert og legger til rette for at prosjektet kan gjennomføres. Skolekoordinator ved en av skolene tydeliggjør at rektor har oversikt og både informerer og delegerer arbeidsoppgaver:

Rektor er en pådriver

Ved en av skolene påpeker rektor at egen rolle i forhold til prosjektet kun er å koordinere, men at Høgskolen har det faglige ansvaret. Ved en annen skole forteller skolekoordinator at rektor ikke lenger er så involvert i det praktiske, men at vedkommende likevel er positiv. Det fremkommer også at en av lederne har opplevd ubehageligheter tilknyttet prosjektet, og at denne oppfattet egen rolle som veldig utydelig det første året i prosjektet. Dette medførte svært uheldige situasjoner, for eksempel ved ikke å være informert om innholdet i gruppenes faglige drøftinger.

Avdelingsledernes rolle i prosjektet

Til forskjell fra grunnskolen, er det flere ledere i videregående opplæring. Det ser ut til at avdelingslederne deltar i ulik grad i prosjektet, og at de enkelte skolene har valgt ulike løsninger mht. avdelingsledernes deltakelse. Ved noen skoler er avdelingslederne likeverdige medlemmer i KLL-gruppene, ved andre skoler er avdelingslederne ikke med i gruppene, mens i andre skoler igjen har avdelingslederne enten blitt trukket ut av KLL-gruppene, eller noen av avdelingslederne deltar i grupper. Ved en av skolene deltar de avdelingsledere som underviser inn i KLL-gruppene.

Rektor og skolekoordinator

Det problematiseres at avdelingslederne ved to av skoler kom i en situasjon der de enten fikk for stor belastning pga. mange roller og arbeidsoppgaver, eller at de «ble gissel for ledelsen».

Avdelingslederne fikk generelt for stort trykk når de satt i gruppene

Det påpekes imidlertid av en av rektorene at avdelingslederne mister mange verdifulle pedagogiske diskusjoner ved ikke å delta i gruppene, og at de kanskje skal inn i gruppene igjen.

Men vi mister verdifulle pedagogiske diskusjoner når de ikke er til stede

Gruppekoordinatorernes rolle i prosjektet

I hver KLL-gruppe fungerer en av lærerne som gruppekoordinator. Gruppekoordinatorerne har gjennomført egne opplæringsmoduler på It's learning tilknyttet gruppekoordinatorrollen, der de har fått skriftlig tilbakemelding av veileder. Innholdet i modulene har dreid seg om kommunikasjon i grupper, og hvordan gruppemøtene skal ledes. Informasjon som er gitt gruppekoordinatorerne og som er tilgjengelig på It's learning viser at gruppekoordinatorerne skal:

- Strukturere og styre møtet
- Støtte og bidra til en likeverdig og anerkjennende kommunikasjon
- Ha fokus på lojalitet og felles beslutninger (Prosjektbeskrivelsen)

Rektor og skolekoordinator

Rektorene og skolekoordinatorerne har svart på spørsmål om hvordan de oppfatter gruppekoordinators rolle i prosjektet. Alle forteller om at de har gjort flere vurderinger i forhold til valg av gruppekoordinatorerne, og at de har sett dette som en svært viktig posisjon.

Ved en skole forteller rektor at lærere rekrutterte seg selv i starten, men at ansvaret har tyngtet, og at flere følte seg skviset i posisjonen bl.a. fordi de ikke hadde myndighet i rollen. Det har vært vanskelig å få inn nye gruppekoordinatorer når noen har sluttet, og ved denne skolen har de slått sammen grupper for å få nok gruppekoordinatorer. Ved en annen skole sier rektorene og skolekoordinatorerne at gruppekoordinatorerne ble spurt, og at det var en ære å bli plukket ut. Det er lagt vekt på at disse personene ikke skal ha andre oppgaver som krever ekstra innsats.

På spørsmål om hvordan gruppekoordinatorerne har forstått og gjennomført sin oppgave, svares det bl.a. at de har vært på et kurs, de ser på seg som bindeleddet mellom lærerne og ledelsen og setter rammen for møtene. Ellers fortelles det om gruppekoordinatorer som styrer møtene og sørger for referat, men lar det gå på omgang. En rektor påpeker at gruppekoordinator sørger for at det foregår demokratiske prosesser.

Det er også slik at en del gruppekoordinatorer leder utfordrende grupper. Både rektorene og skolekoordinatorerne sier imidlertid at de har stor respekt for og tiltro til sine gruppekoordinatorer:

De er positive og tar det på alvor

Mange har slitt hardt, men ingen har bedt om å få slutte

De tar det på alvor og sørger for at andre tar over hvis de er borte

Rektor ved en av skolene viser til at gruppekoordinatorerne fungerer som en slags motivator, men at dette også har blitt opplevd som litt tungt i perioder. Begrunnelsen er at enkelte kollegaer tar en noe negativ voksenrolle, og venter å bli drevet i gang. Rektor forteller at de har samtaler med gruppekoordinator der det er vanskelig.

Fokusgrupper

Fra fokusgruppene er svarene ulike på spørsmål om gruppekoordinatorernes rolle. Det fortelles om gruppekoordinatorer som er gode ledere, som inspirerer og får i gang diskusjoner. To av fokusgruppene trekker fram utfordringer ved gruppekoordinatorrollen, og den ene fokusgruppen påpeker at informasjon og kommunikasjon har vært mangelfull og at gruppekoordinatorer har hatt en vanskelig rolle.

Til tross for at ledelsen ved KLL1-skolene ser gruppekoordinatorernes rolle som svært viktig i prosjektet, viser fokusgruppene svar at det til dels er store utfordringer og usikkerhet i forhold til både forståelsen av egen rolle og også hvordan rollen som gruppekoordinator skal fylles.

Fagdager

Fokusgrupper

Fokusgruppene har svart på spørsmål om hvilke erfaringer de har med fagdagene, og svarene de gir, retter seg mot konkrete fagdager og forelesere som har hatt ansvar for faglig presentasjon. Gjennomgående ser det ut til at flere er fornøyde med fagdagene, og at de særlig opplevde de første fagdagene som gode. Dette knyttes til gode forelesere, men det påpekes samtidig at det ikke alltid var nytt fagstoff som ble presentert. Fokusgruppene har også negative bemerkninger til fagdagene, og det er svært ulike utsagn tilknyttet fagdagene som er gjennomført.

Litteratur

Fokusgrupper

Når det gjelder litteraturen som benyttes i KLL, er fokusgruppene i hovedsak kritiske. En fokusgruppe mener at innholdet er tynt og dårlig, at det tas utgangspunkt i fagstoff som er beregnet på barne- og ungdomsskolen, og at det ikke henvises til forskning på videregående opplæring i litteraturen som benyttes. Dette bekreftes av skolekoordinator og rektor ved skolen, som påpeker at litteraturen er for enkel. Fokusgruppen ved denne skolen er svært kritisk, og mener at hele prosjektet bygger på antagelser. De sier videre at prosjektet bidrar til en følelse av at de ikke mestrer jobben sin.

En annen fokusgruppe forteller om at de opplever at fagstoffet er litt tungt, men at det også er stoff som er veldig greit å lese. De erfarer likevel og at det er vanskelig å få tid til å lese i en travel hverdag. En tredje fokusgruppe forteller at de skimleser litteraturen.

Ved spørsmål om tillegglitteraturen som er lagt ut på læringsplattformen: It's learning, og som består av fagartikler og henvisninger til bøker tilpasset temaet som det til enhver tid arbeides med i KLL, svarer nesten alle fokusgruppene at dette ikke blir benyttet. I følge en av fokusgruppene, er tillegglitteraturen brukt sporadisk. De forteller om at det er noen i gruppene som har benyttet tillegglitteraturen, men at de ikke har gjort det selv. Ved en av skolene sier imidlertid skolekoordinator at lærerne har likt fagartikler.

Det er også lagt ut små filmer på It's learning, der det kommuniseres om pedagogikk og klasseledelse. Dette er en del av tilleggsstoffet som gruppene har hatt tilgang til. Kun en av fokusgruppene nevner disse filmene:

Filmene tar så lang tid, det kan være urettferdig, at vi ikke har sett nøye på det

I forhold til selve læringsplattformen, som enkelte lærere uttrykker at elevene ikke benytter fullt ut, påpeker en av fokusgruppene at det er vanskelig å orientere seg i mange mapper og fag på It's learning. Det kan se ut til at enkelte lærere har vansker med å mestre denne læringsplattformen.

Arbeidet i KLL-gruppene

Rektor og skolekoordinator

Når rektorene og skolekoordinatorerne blir spurt om hvordan de opplever at arbeidet i KLL-gruppene fungerer, er svarene nyanserte. Det pekes på at gruppekoordinatorerne er pliktoppfyllende og forbereder seg godt, og at gruppelemmene deler kunnskap med hverandre, lærer av hverandre uten fasit og at miljøet på skolen er blitt bedre. Skoleleder ved en av skolene uttrykker:

Alle sier de har gode pedagogiske diskusjoner

Men det fortelles også om tunge prosesser, at lærere ikke ser nytten av prosjektet og at enkelte er lite endringsvillige.

Det har fungert med sukk, av og til litt tungt...

På spørsmål om tiden er blitt brukt slik den skulle, svarer rektorene og skolekoordinatorerne at dette nok er litt forskjellig. Flere mener at lærerne gjennomfører møtene slik de skal.

Fokusgruppene fikk også spørsmål om arbeidet i gruppemøtene. Alle fokusgruppene svarer at de gjennomfører møter etter planen, og at deltakelsen stort sett er bra. Det er imidlertid en av fokusgruppene som forteller om at deltakere har boikottet møtene, og ikke deltatt.

Vi er lojale, men noen lærere boikotter

Fokusgrupper

Når det gjelder det faglige utbyttet av møtene, er svarene stort sett positive. Fokusgruppene forteller om at de har godt utbytte av å møtes til pedagogiske diskusjoner, og at de nødvendig vil være borte fra gruppemøtene.

Enkelte av medlemmene i fokusgruppene er imidlertid ikke enige om dette, og det ser ut til at deltakelse og utbytte av gruppemøtene varierer innad på enkelte skoler.

Et par av fokusgruppene forteller også om at det er foretatt omstruktureringer i gruppene, og at dette både har gått ut på at ledelsen er trukket ut av gruppene, og at det er flyttet på lærere. Det er ikke entydige erfaringer knyttet til om omstruktureringene har hatt positiv effekt.

Veiledning og skriftlige tilbakemeldinger

For å sikre et kvalitativt godt nivå på arbeidet i utviklingsprosjektet 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. Denne veiledningen i lærergrupper vil ansatte ved Høgskolen i Hedmark være ansvarlig for (Prosjektbeskrivelsen).

Fokusgrupper

Fokusgruppene er ulike med hensyn til erfaringer med veiledningen fra SePU. De forteller om ulike erfaringer, og knytter dette både til veiledere og grupper.

Variierende, noe har fungert

Noen fokusgrupper peker på at det er positivt med konkret veiledning og konkrete svar fra veileder. En fokusgruppe mener det har vært mange positive veiledninger der veileder har inspirert gruppe medlemmene.

En av fokusgruppene er imidlertid meget kritisk, og uttaler at veilederen som møtte sist, var uforberedt og ikke kjente til videregående opplæring. Det pekes også på at veiledningen ikke har kommet på rett tidspunkt i forhold til gruppenes behov, og at gruppene også har mistet motet etter en veiledningsøkt på grunn av motsetninger mellom veilederens og lærerens forståelser av utfordringer i klassen og hvilke tiltak som kan være hensiktsmessig å sette inn. Videre sies det implisitt at veileder ikke har bidratt med faglig kvalitet.

En av fokusgruppene mener at veiledningen kanskje bør kalles en faglig samtale og ikke en veiledning, og at det kan bidra til tydeligere forventninger. Intervjudataene på dette området viser samlet sett at fokusgruppene forventninger til veiledningene ikke står i samsvar med den veiledningen som gis, og at det til dels er store innsigelser mot både tidspunkt, innhold og formen for veiledning.

I forhold til de skriftlige tilbakemeldingene som gruppene har mottatt etter 4 innleverte moduler i klasseledelse og 2 innleveringer i pedagogisk analyse, er fokusgruppene mer fornøyde. To av gruppene uttaler at det er bra med skriftlige dokumenter, og at tilbakemeldingene blir lest. De sier at det er mange gode tilbakemeldinger.

Mye gode tilbakemeldinger...med spørsmål til videre tenking

En av fokusgruppene forteller at veiledningen blir lest som fasit, men at noe av fagstoffet er vanskelig. De påpeker at det benyttes et akademisk språk som er tidkrevende å lese. En av fokusgruppene er imidlertid tydelig på at de har størst faglig utbytte av gruppearbeid og diskusjon innad i gruppen:

Faglige gruppediskusjoner er nyttig

Arbeid med egen praksis

I følge prosjektbeskrivelsen er både nasjonal og internasjonal pedagogisk forskning relativt entydig tilknyttet hvilke faktorer som er av størst betydning for elevenes læringsutbytte. Læreren framstår som den faktor som har den mest kraftfulle innflytelse på elevenes læring. Det er særlig lærernes evne til å lede klasser og undervisningsforløp samt deres relasjoner til elevene og fagdidaktiske kompetanse som er avgjørende for og har en sterk innflytelse på elevenes faglige og sosiale læringsutbytte i skolen (Hattie 2009; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt og Østergaard 2008; Nordahl 2005).

Fokusgrupper

På spørsmål om hvilke erfaringer lærerne har med å arbeide med egen praksis i prosjektet, svarer fokusgruppene i hovedsak at dette har vært positivt. De påpeker både det at de har mottatt konkrete arbeidsoppgaver i denne delen av prosjektet, og at de har hatt utfordringer i egen undervisnings- og læringsledelse som de har fått arbeide med sammen med andre.

Det er sunt å gå inn i sin egen praksis. Vi har diskutert hverandre også

Det er viktig, men vanskelig å endre praksis og forandre det du har kjørt deg inn i

Jeg synes KLL er oppstrammende for meg selv, det med å ramme inn timen, en intro og avslutning.

Men fokusgruppene er ikke udelt positive. De problematiserer det at tiden har vært for knapp til å kunne arbeide skikkelig med stoffet, og at dette har medført frustrasjoner. En av fokusgruppene mener også at prosjektet ikke er tilpasset deres hverdag.

Prosjektet speiler ikke hverdagen vår... større bevissthet om enkelte ting, men kunne kanskje klart det like godt uten KLL.

Opplæring og anvendelse av den pedagogiske analysemodellen

Den pedagogiske analysemodellen er basert på systemteori, og skal anvendes av KLL-gruppene i det andre året i prosjektet. Hensikten er å finne frem til hensiktsmessige pedagogiske tiltak med utgangspunkt i de utfordringene som finnes i skolehverdagen. Ved å gå systematisk til verks og foreta en pedagogisk analyse, vil lærerne kunne oppnå en mer eksplisitt forståelse av de faktorene som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. Dette gir grunnlag for å komme frem til og ikke minst å sette i verk tiltak som bidrar til at utfordringene blir mindre og resultatene bedre (Nordahl 2009).

Fokusgrupper

Fokusgruppene refererer til fagdagen i pedagogisk analyse, ved spørsmål om hvilken opplæring de har fått. Videre viser de til at de har gjennomgått opplæringsmoduler som er lastet ned fra læringsplattformen It's learning, der de har mottatt skriftlige besvarelser fra veileder ved SePU på oppgaver de har løst. Ingen av gruppene fokuserer på det relativt omfattende heftet om pedagogisk analyse, der både teorigrunnlag og anvendelse av metoden er beskrevet. Dette heftet er skrevet til KLL, og kan lastes ned fra It's learning.

Fokusgruppene forteller om at de har brukt modellen i varierende grad. Noen har benyttet den til utfordringer mht. en klasse som «var i trøbbel», og det nevnes at de har analysert situasjoner som har vært krevende å håndtere og som har dreid seg om atferdsmessige problemer. Det er flere som forteller at analysemodellen ikke er anvendt systematisk, men at de har anvendt elementer fra modellen. Andre forteller om at de har hørt om noen ved egen skole som har brukt modellen.

En av fokusgruppene sier at de har blitt mer oppmerksomme på ikke å bruke energi på faktorer de i liten grad kan gjøre noe med, men at de i stedet kan fokusere på faktorer de selv kan bidra til å endre i elevenes læringsmiljø. Disse forteller om at det er foregått både observasjoner og at gruppene har deltatt i å analysere utfordringer.

Det er imidlertid ingen tegn som tyder på at analysemodellen er anvendt systematisk og i alle grupper, heller tvert i mot. Videre ser det ut til at lærerne forstår analysemodellen som en modell rettet mot atferd og ikke faglig aktivitet eller faglig læring.

Ved en av skolene bemerker fokusgruppen at den pedagogiske analysemodellen er omfattende. De sier samtidig at en av svakhetene ved modellen er at den ikke tar med muligheten til at faktorer utenom skolen også kan påvirke elevene. Dette står i motsetning til uttalelsene fra gruppen som det er referert til ovenfor, og der gruppen i større grad fokuserer på faktorer de kan endre i forhold til egen undervisning og læringsledelse.

Særlig fokusgruppen ved en av skolene er eksplisitt kritiske til analysemodellen. Ved denne skolen sier en del av fokusgruppen at de har jobbet litt med modellen, mens andre sier de ikke har brukt analysemodellen i noen grad. De uttaler at de har få utfordringer ved skolen, at de må bruke tiden på fag og undervisning, og at de ikke ser at analysemodellen kan anvendes til dette.

I ungdomsskolen vil dette vært mer aktuelt

Analysemodellen? Ja, den jobbet vi litt med, men vi kjenner oss ikke igjen

Samarbeid med Høgskolen i Hedmark

Både rektorene, skolekoordinatorene og fokusgruppene ble spurt om hvordan samarbeidet med Høgskolen har fungert. Svarene viser at det er rektorene og skolekoordinatorene som i hovedsak samarbeider med høgskolen i forhold til informasjon og kommunikasjon, organisering og faglig innhold i prosjektet. Lærerne opplever samarbeidet gjennom fagdager, veiledning og skriftlige tilbakemeldinger. I dette kapitlet vil det være rektorenes og skolekoordinatorenes samarbeid med høgskolen som omtales.

Rektor og skolekoordinator

De fleste sier at samarbeidet er bra, men har samtidig også innsigelser. Ved særlig en av skolene påpekes det at det har vært god organisering av prosjektet. Ved en annen av skolene uttaler rektor at det har vært et godt samarbeid, med god informasjon og service. Ved to av skolene fortelles det om hyppig kontakt med Høgskolen, og at dette er positivt. En skolekoordinator sier at det har vært litt vanskelig å finne datoer og tider som passer skolen. Videre har det vært for korte frister og innkallinger til møter som heller ikke passer. Samtidig peker skolekoordinatoren på at det har vært behagelig å få svar raskt.

Har hatt et personlig godt forhold med bruk av telefon og mail

De fleste er imidlertid kritiske til at det har vært lite langsiktighet i informasjonen, og at denne har kommet for sent. En av rektorene mener at deres skole er blitt litt stemoderlig behandlet etter at det kom flere skoler inn i prosjektet. Flere påpeker at langsiktig planlegging og det å kunne få informasjon i god tid er dårlig ivaretatt av Høgskolen. En av informantene uttaler at dette har skapt frustrasjon i kollegiet. En av rektorene er også kritisk til at Høgskolen har endret på ting underveis.

Vi må tenke langsiktig og må planlegge

Når det gjelder spørsmål om det faglige innholdet, er rektorene og skolekoordinatorene delt i svarene. Ved to av skolene sier både rektor og skolekoordinator at de synes den faglige kvaliteten er god, og at de er fornøyde. Det sies likevel at det er perioder som har vært bedre enn andre, og at det har vært utfordringer underveis. Dette har for eksempel vært i forhold til kvaliteten på foreleser ved en fagdag, uheldig oppstart eller at de har hatt for store forventninger. Men det er også meninger som retter seg mot at de opplever det positivt å få bidra inn i det faglige:

Faglig fint at høgsolen spør oss, kan komme med innspill og være med på planlegging.

Det er imidlertid to av skolene som særlig fokuserer på at det faglige innholdet er rettet mot grunnskolen og at det er for lavt nivå. De sier at det føltes som selvfølgeligheter som ble presentert, og at de tenker at høgsolen har liten faglig kompetanse på videregående skole.

Alle her er lektor med tilleggsutdanning og faglig sett blir nivået på prosjektet litt for lavt.

Videre påpeker en av skolene at de opplever at prosjektet retter seg mot disiplin, og ikke det faglige.

Vi har følt at det har handlet om å ta tilbake styringa i forhold til disiplin, men det vi trenger å ta tilbake er faglig trøkk

Når rektorene og skolekoordinatorene er såpass kritiske til det faglige innholdet i KLL, er dette viktig informasjon som det bør sees nærmere på med tanke på videreutvikling og videreføring av prosjektet.

Samarbeid med fylkeskommunen

Rektor og skolekoordinator

Rektorene og skolekoordinatorene forteller at det er lite samarbeid mellom dem og fylkeskommunen. Ved en skole sier informantene at det ikke er noe samarbeid mellom skolen og fylkeskommunen. De fleste mener likevel at fylkeskommunen ikke har en sterk rolle, og at det heller ikke har vært forventninger om noe annet.

Jeg hadde ikke forventet at de skulle vært noe bindeledd

Ved to av skolene er det et visst samarbeid, men dette er ikke formalisert. For eksempel deltar prosjektleder fra fylkeskommunen på fagdager. En rektor forteller at prosjektleder ringer og lurer på hvordan det går, og at de vet at de kan ringe henne ved behov. Ved en av skolene beskrives fylkeskommunen som en observatør, og informanten sammenligner fylkeskommunens samarbeid med skolen slik:

Fylkeskommunen kjøper en vare og de sjekker opp om de får det de har betalt for

Lokal tilpasning

Som tidligere nevnt, er det store forskjeller mellom de videregående skolene som er med i prosjektet. På spørsmål om skolene har foretatt endringer og tilpasninger av prosjektet underveis, var svarene fra rektorene og skolekoordinatorene i stor grad rettet mot at det er foretatt endringer i gruppesammensetningene innad på skolene.

Rektor og skolekoordinator

Ved en av skolene er rektor usikker på om dette har hatt positiv virkning, og mener at Høgsolen har vinglet når det gjelder opplysninger i forhold til gruppesammensetninger. Ved denne skolen er det nå færre grupper enn tidligere, og en av gruppene består av lærere med samme fagkombinasjon. Disse lærerne er fornøyde med dette. Ellers er denne rektoren tydelig på at det er positivt med tverrfaglige grupper.

Rektor ved en av de andre skolene mener det er best med litt større grupper. Denne rektoren synes 5–6 lærere på samme gruppe er litt lite og kan bli sårbart hvis en eller flere av lærerne er fraværende. Ved denne skolen har de derfor endret gruppesammensetningen til litt færre grupper. Ved en av de andre skolene er det foretatt samme gruppeendring. Også her påpekes det at små grupper blir lett sårbare ved fravær. Denne skolen har også endret gruppene i forhold til fagkombinasjoner og hvor lærerne underviser, slik at lærere med samme fokus samarbeider i KLL-grupper.

I intervjuene kommer det i liten grad fram om det er foretatt lokale tilpasninger i innholdskomponentene i prosjektet.

Anvendelse av kvantitative kartleggingsresultater

Ved oppstart av prosjektet deltok lærerne i en individuell, elektronisk spørreundersøkelse, der de svarte på spørsmål om egen skole og undervisningspraksis. I etterkant av spørreundersøkelsen mottok alle skolene en muntlig gjennomgang av skolens resultater, og skolene fikk passord for å kunne gå inn i nettportalen for å lese og sammenlikne skolens resultater med gjennomsnittet. Det ble også gitt en kort skriftlig rapport til alle skolene der skolens resultater ble presentert og kommentert i forhold til forskningsbasert kunnskap. Denne rapporten kalles ståstedsanalysen. Det ble tydeliggjort ovenfor den enkelte skole hvilke områder som pekte seg ut som utfordrende for skolen, eller som skilte seg ut sett i forhold til sammenlikningsskolene, og det ble gitt drøftingsoppgaver som skolene kunne anvende.

Rektor og skolekoordinator

På spørsmål om hvordan skolene har anvendt ståstedsanalysene, er svarene stort sett at skolene i liten grad har benyttet seg av disse. Ved en av skolene har de benyttet analysen, og den er brukt til å dele erfaringer og kunnskap. Skolekoordinatoren forteller om hvordan ståstedsanalysen er brukt, og beskriver skolens styrker og svakheter i forhold til relasjoner, ro og orden, regler

og faglig læringsutbytte. Ved en annen skole forteller de også om hvilke områder som har blitt tydeliggjort via ståstedsanalysen, og som de har jobbet med. Også her pekes det på at dette har vært positivt.

Har sett på noen av faktorene, skolen er god på det sosiale

Ved tre av de andre skolene er ståstedsanalysen enten ikke brukt, eller i liten grad. Ved en skole påpeker informanten at den som la fram ståstedsanalysen ikke var tydelig nok, og at det ble diskusjon om 500-poeng skalaen, altså hvordan resultatene er målt, og ikke selve resultatene.

Har ikke brukt den kvantitative ståstedsrapporten

Vi får også det samme i brukerundersøkelsen

En av informantene sier også at de hadde trodd at ståstedsanalysen skulle generere et tilpasset opplegg på skolen, men at det ikke skjedde og at folk derfor var skuffet. De opplevde at de i stedet fikk oppgaver som gikk ut på å jobbe mer med det de allerede var gode på.

Oppsummering innhold og gjennomføring

Det settes av og brukes tid i henhold til prosjektbeskrivelsen av prosjektet, men enkelte skoler bruker noe mindre tid enn i starten. Flere skoleledere og skolekoordinatorer fungerer som pådrivere og er stort sett positive til prosjektet, men det er også uklarheter og ulike oppfatninger knyttet til rektors rolle. Enkelte skoler har gjort endringer underveis i prosjektperioden om avdelingslederne skal delta i KLL-gruppene eller ikke. KLL-gruppene er endret underveis ved enkelte av skolene, og det påpekes at det er positivt at gruppene ikke er for små og sårbare.

Ledelsen er tydelig på at gruppekoordinatorer gjør en stor innsats, og at de har stor respekt for og tiltro til sine gruppekoordinatorer. Skolene forteller om ulike erfaringer med å få besatt gruppekoordinatorfunksjonen: Noen strever med å rekruttere mens andre opplever det motsatte. Eksempler på utsagn:

- Gode ledere
- Motiverer
- Tiltro fra ledelsen
- Viktig funksjon
- Bindeledd mellom lærere og ledelse
- Utfordrende og krevende rolle

Det er svært ulike erfaringer fra fagdagene, både positive og negative. Dette dreier seg om formidlingsevne og kommunikasjon hos foreleser, men også faglig innhold og relevans til målgruppen. Når det gjelder litteraturen som anvendes i KLL, er det også svært sprikende svar fra informantene. Mens noen opplever at litteraturen er litt tung og vanskelig tilgjengelig, opplever

andre at den ikke har høyt nok faglig nivå. De ulike erfaringene gjelder også for veiledning og skriftlige tilbakemeldinger som er gitt fra veiledere ved SePU. Mens noen mener det er positivt med konkrete og motiverende veiledere, forteller andre om faglig uenighet, at faglig nivå ikke er høyt nok, eller at forventninger ikke er innfridd. Andre igjen snakker om at det er hyggelige samtaler, men ikke veiledning som foregår.

Det gis flest positive tilbakemeldinger om deltakelse i KLL-gruppene og arbeid med egen praksis. Dette dreier seg om gode pedagogiske diskusjoner og at lærerne er lojale og pliktoppfylgende. Det handler også om at lærerne får konkrete oppgaver og at de opplever at arbeidet er rettet mot egne utfordringer i undervisning og læringsarbeid. Men også her er det ulike erfaringer, både mellom skolene og innad på den enkelte skole. Det pekes på knapphet på tid, tunge prosesser med lite endringsvillige lærere, og at det faglige opplegget ikke er tilpasset skolene godt nok.

Den pedagogiske analysemodellen som lærerne skal arbeide med det andre året i prosjektet, er i liten grad anvendt systematisk og skoleomfattende. Enkelte informanter forteller om gode erfaringer eller kjennskap til at lærere har anvendt modellen, men da i forhold til atferd. En av skolene har forstått modellen som en atferdsmodifiserende modell, og ikke knyttet til læring i fag. Det kan se ut til også de andre skolene har oppfattet modellen slik.

Når det gjelder samarbeidet med fylkeskommunen, foregår det lite konkret samarbeid, men enkelte opplever at fylkeskommunen kan kontaktes ved behov. Samarbeidet med Høgskolen omtales som både positivt og utfordrende. Det positive dreier seg om god organisering og hyppig kontakt, mens flere påpeker at informasjon og planer kommer for sent. Videre er det også kritikk mot at Høgskolen har endret planer og beskjeder underveis. Andre ser dette som positivt, og mener det er bra at de kan bidra med å tilpasse prosjektet til egen skole. Faglig sett er rektorene og skolekoordinatorer mest fornøyd. Enkelte av fokusgruppene problematiserer at det faglige nivået er rettet mot grunnskolen og at prosjektet dreier seg om disiplinproblemer. Ved spørsmål om resultatene fra ståstedsanalysene er anvendt i skolene, er svarene at skolene i liten grad har benyttet seg av dette.

4.2.3 Resultater og vurdering

Fullan (2001) mener at 25 % av resultatet i et utviklingsarbeid skyldes den pedagogiske ideen, mens 75 % av resultatet kan knyttes til arbeidet med gjennomføringen i den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Han mener at nøkkelen til et vellykket utviklingsarbeid ligger i et planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering, involvering og fornyelse av arbeidet. De resultatene skolen oppnår med sitt utviklingsarbeid har en nær sammenheng med kvaliteten på implementeringen. De skolene som lykkes best og har etablert en praksis som har resultert i bedre læringsutbytte for elevene har jobbet mye med strategier for implementering. Det regnes som en kompleks og tidkrevende prosess og krever en systematisk og langsiktig tilnærming. Det viser seg dessverre at skoler i varierende grad benytter seg av

slik langvarig, systematisk og målrettet tilnærming når de skal innføre noe nytt (Sunnevåg, Andersen 2010). Resultatene som oppnås må derfor ses i sammenheng med de implementeringsstrategier som er anvendt.

Alle spørsmålene som ble stilt her handler om informantenes opplevelse av resultater og hvilke vurdering de gir prosjektet. Spørsmålene går også på forventninger videre og innspill til forbedringer.

Skolekultur

Skolekultur handler om de grunnsyn som finnes ved den enkelte skole. Det kan være normer, verdier og maktforhold som har sin bakgrunn i enkeltpersoners eller i grupper personlige kunnskaper, bakgrunn og historie, men også i skolens tradisjon og historie (Imsen 2009)

Rektor og skolekoordinator

Rektor og skolekoordinator ved alle skolene mener at det er vanskelig å si hva som har ført til hva i forhold til endring av skolekulturen. Flere av skolene er med i andre prosjekter eller har omorganisert skolens struktur, noe de mener også kan ha gjort sitt til at skolekulturen har blitt noe endret. En av skolene sier at det er endringer, men de har hatt en intern prosess i tillegg, så rammene er også endret.

De fleste legger vekt på den positive effekten det har hatt at gruppene har vært tverrfaglige. Det har ført til at flere kjenner hverandres fag og avdelinger og at det kan ha bedret det sosiale miljøet på skolene. En av skolene sier at skolen har fått færre privatpraktiserende lærere og at lærerne er mer samkjørte nå enn tidligere.

På en av skolene bidro KLL-1 negativt i starten ved at lærerne hadde stor motstand mot prosjektet, men rektor og skolekoordinator mener at det nå er blitt en del av skolens virksomhet.

Alle framhever at KLL har ført til mange flere pedagogiske diskusjoner på skolen og at en på den måten har fått løftet fram pedagogikken.

Fokusgrupper

Tre av fokusgruppene mener at det har hatt en positiv effekt på skolekulturen ved at en har fått et mer felles språk når en diskuterer pedagogiske spørsmål. Det har blitt et bedre sosialt miljø mellom kollegaer fordi en har jobbet tverrfaglig og kjenner hverandre bedre. De sier også at de har fått en mer felles forståelse for viktigheten av struktur og klasseledelse. Alle fokusgruppene sier at KLL har ført til gode pedagogiske diskusjoner.

En av fokusgruppene mener at KLL ikke har hatt noen effekt på skolekulturen. De trekker fram at alt har blitt opp til den enkelte, og den implementeringsplanen som skolen skulle ha jobbet etter har vært fraværende.

Å drøfte pedagogikk og egen praksis handler om sette ord på verdier og holdninger knyttet til egen forståelse av det å være lærer. Samhandlingen som foregår i praksisfellesskap, slik møtene i gruppene er, kan bidra til at deltakerne utvikler et felles språk. Det er dette informantene trekker fram som resultater i skolekulturen. Og på denne måten kan det se ut til at arbeidet i gruppene har bidratt til å skape en større samarbeidskultur ved skolene.

Egen praksis

Både rektorer, skolekoordinatorer og fokusgrupper ble spurt om de har endret praksis som følge av KLL og også om de ser noen konkrete resultater i forhold til elevene.

Rektor og skolekoordinator

Rektorer og skolekoordinatorer er her også usikre på hva som har ført til hva, om det er KLL eller om det er noe annet som gjør at de har endret praksis. Alle sier at det har skjedd en endring hos dem selv, eller at lærere har endret praksis. De fleste endringene handler om klasseledelse og bevissthet rundt egen undervisning.

På en skole sier rektor og skolekoordinator at lærerne har blitt mer samkjørte og på en annen skole at lærerne har blitt enda mer bevisste på at det er de som styrer undervisningen og skal være klasseledere. På en skole er elevene blitt flinkere til å møte presis fordi de nå vet at lærerne er presise.

En skole sier at dette er det dårligste året i forhold til gjennomføring, så slik sett har det foreløpig hatt liten effekt. Flere av rektorene og skolekoordinatorene sier at det går opp og ned med fravær, men at en nå er tettere på for å følge opp fraværet.

Fokusgrupper

Tre av fokusgruppene sier at de har endret praksis. Alle områdene dreier seg om en klarere struktur på undervisningen. Noen hadde blitt mer presise og er til stede i klasserommet før timen startet. Flere nevner at de har blitt tydeligere på hvordan elevene skal bruke pc og hvordan de skal håndtere utfordringene knyttet til pc-bruk. Flere sier at de har jobbet mye med start og avslutning på timen og blitt mye mere bevisste på viktigheten av dette

Flere skoler har laget felles klasseregler for hele skolen som et resultat av KLL. Noen få, klare regler som de i fellesskap har laget og som ble fulgt opp i klassene.

En av fokusgruppene mener at de som følge av KLL hadde blitt mer konsekvente i forhold til å skrive anmerkninger. Flere av fokusgruppene snakker om en økt bevissthet om hvordan en som lærer utfører jobben sin.

Flere mener at elevene merker at det har skjedd endringer i form av klarere klasseledelse. På noen av skolene har elevene gitt tilbakemeldinger på at det har blitt mer felles konsekvenser eller at læreren er mer presis og til stede når timen begynner.

En av fokusgruppene sier at de ikke har gjort noe i klasserommet som følge av KLL. Men samtidig sier de at det er positivt med fokus på pc-bruk og felles regler om spising.

Forventninger videre

Rektor og skolekoordinator

Alle rektorer og skolekoordinatorer har store forventninger til modulen om vurdering med fokus på hvordan en kan drive godt vurderingsarbeid. En skole er særlig spent på hvordan en skal knytte dette sammen med klasseledelse.

Rektor og skolekoordinator ved en skole sier at de føler at de ikke har hatt innsikt i hva som har skjedd i gruppene. Det føler at dette har vært uheldig fordi ledelsen kan ha tatt opp ting som gruppene kan ha diskutert ferdig. Ledelsen ønsker derfor å gå sterkere inn i prosjektet og gruppene og har forventninger om at det som diskuteres i gruppene da skal komme tilbake til fellesskapet.

Fokusgrupper

En av skolene har forventninger om at de skal klare å lage noen rutiner slik at det fortsatt blir trykk på pedagogikk etter at KLL er ferdig som prosjekt. Samtidig påpeker en skole at lærerne er litt «prosjektlitne» slik at det ville kreve god motivasjon fra ledelsens side for å fortsette.

Noen av fokusgruppene mener at det er viktig å sette delmål og vite hva som skal skje framover i prosjektet. De vil være med på prosessen og vite hva de går til.

Alle fokusgruppene har forventninger til modulen om vurdering. De ønsker en felles vurderingskultur på skolen og håper at KLL kan bidra til det.

Forbedringspotensiale

Her ble det spurt om hva informantene mener skal til for at arbeidet med KLL skal få ønsket effekt.

Rektor og skolekoordinator

Alle rektorer og skolekoordinatorer har mange forslag til forbedringer. En av skolene er særlig opptatt av at hele organisasjonen må være med fra starten av og at forventninger må bli innfridd. De påpeker at en ikke må selge inn noe de ikke får. Den samme skolen mener at prosessen i forkant av prosjektet hadde vært for kort og det har gjort prosjektet vanskelig. Her ble det presisert at hele skolen må være med for at prosjektet skal lykkes, og det uttrykker de at de ikke har fått til.

Ledelsens engasjement og involvering er flere opptatt av. Det er ulike oppfatninger om hvor mye ledelsen bør delta i gruppene, og det varierer også fra skole til skole. En skole mener at ledelsen må inn i gruppene fra første dag, gjerne i en type rullering, mens en annen skole mener at ledelsen ikke skulle være delaktig i gruppene. Ved en skole mener rektor og skolekoordinator at det hadde vært bedre med homogene grupper fra starten av der en deler inn gruppene rundt klasser eller fag, mens andre igjen mener at tverrfagligheten er viktig og hele grunnlaget for prosjektet.

Fokusgrupper

En skole mener at ledelsen har vært usynlig og fraværende i prosessen, og at det kunne vært gjort annerledes. De gode tingene gruppene har kommet fram til har ikke blitt implementert i skolens organisasjon og lojalitet i forhold til gjennomføring er ikke fulgt opp. Flere skoler mener at det hadde vært positivt med skoleledelsen ut i gruppene, men ikke nødvendigvis som faste deltagere.

Det er også et ønske fra flere om at oppgavene til skolene burde ta utgangspunkt i ståstedsanalysen. En skole mener at Høgskolen burde være kjappere med tilpasninger i prosjektet, mens en annen skole mener at prosjektet burde vært strammere organisert.

Fokusgruppene snakker om at noe av veiledningen i gruppene kan bli bedre, og at den for noen grupper har fungert mer som en samtale enn som veiledning. De fleste gruppene mener at det er ønskelig med samme veileder i gruppene slik at en lettere kan følge opp gruppa. Flere framhever at veiledningsdokumentet kan bidra til at veiledningen blir bedre. En fokusgruppe mener at det kunne være spennende at to og to grupper møtes av og til for å lære av hverandre og få litt andre vinklinger på temaer.

Det er stor forskjell på hvordan lærerne føler at prosjektet var forberedt på den enkelte skole. En av fokusgruppene mener at prosjektet ble tredd over dem uten at de fikk noe særlig informasjon i forkant, mens en annen mener at de var godt forberedt. De som uttrykker at det ikke var godt forberedt er også de som mener at prosjektet ikke har ført til noen endring.

Fokusgruppene har ulik oppfatning om strukturen på prosjektet og hvordan det har vært organisert. En av fokusgruppene mener at det burde vært mer konkret og handlingsrettet, og en annen mener at det burde vært mer rettet mot videregående skole med utgangspunkt i en kartlegging på den enkelte skole.

Oppsummering resultater og vurdering

Når det gjelder resultater og vurdering så påpeker de fleste informantene at KLL1 har hatt en positiv effekt i forhold til bevisstgjøring av egen undervisning. Det er en fokusgruppe som sier at det ikke har hatt noen effekt, men også på denne skolen mener rektor og skolekoordinator at lærerne har endret noe praksis som følge av KLL og at elevene har merket en endring. Alle har store forventninger til modulen om vurdering og ønsker en felles vurderingskultur på skolen.

Rektorer og skolekoordinatorer gir i stor grad positive tilbakemeldinger, selv om de også peker på noen negative erfaringer og utfordringer. Fokusgruppene er mer kritiske og har flere negative betraktninger. Ellers ser en at det er svært sprikende meninger og vanskelig å finne noen felles trekk i uttalelsene.

Både fokusgruppene, rektorer og skolekoordinatorer har kommet med gode innspill til forbedringer.

4.2.4 Avsluttende bemerkninger, KLL1

Hensikten med denne prosessorienterte evalueringen har vært å samle erfaringer fra prosjektdeltakere i KLL1 angående forhold rundt lærernes tilslutning til prosjektet, gjennomføring av prosjektet og eventuelle resultater så langt. Det er viktig å ta med i betraktningen at innsamlingen av data er foretatt høsten 2011 og at det da gjenstår omtrent ett år av prosjektperioden, og at et fåtall lærere har deltatt i fokusgruppene.

Evalueringen tydeliggjør at KLL er et omfattende utviklingsprosjekt både i forhold til antall deltakere, faglige innhold og organisering. Resultatene fra evalueringen viser at det er svært ulike erfaringer knyttet til prosjektet, både positive og negative, og at deltakerne har gode forslag til forbedringer. Målet med KLL er å forbedre gjennomstrømmningen og læringsutbytte i videregående skole, og å videreutvikle lærernes autoritet gjennom å øke kompetansen i å lede klasser og undervisningsforløp og å inngå i sosiale relasjoner til elevene. Er skolene på vei til å nå dette målet?

Endringsprosesser i skolen er i følge Fullan (2007) krevende, og motstand er en naturlig del av prosessen. Når lærere skal endre egen praksis, fordrer dette ikke bare å endre innholdet og metodene i undervisning og læringsledelse, men også at lærere i en viss grad endrer egen pedagogisk forståelse. Når oppfatninger og forståelser utfordres, innebærer det at grunnleggende verdier og

også autonomien utfordres. I et slikt perspektiv vil det være forståelig at et utviklingsprosjekt skaper motstand. Evalueringen viser at det er motstand hos lærere, men også at lærere er lojale og følger opp planer og tiltak.

I videregående opplæring er mangfoldet stort, både i forhold til utdanningsvalg, fag og elevgrupper. Lærernes faglige kompetanse, utdanning og arbeidsområder er ulike, og deres oppgave er i stor grad rettet mot å kvalifisere elevene til videre studier eller til yrkeslivet. Evalueringen bekrefter mangfoldet og tydeliggjør at det er krevende å skape en samarbeidskultur. Funnene tyder på at prosjektet ikke i stor nok grad har vært tilpasset forskjelligheten i videregående opplæring, og at dette har bidratt til å skape motstand. Flere lærere er kritiske til det faglige innholdet i prosjektet, og det problematiseres at innholdet er for enkelt. Det er imidlertid også erfaringer som viser det motsatte, at det faglige er for tungt og vanskelig tilgjengelig for enkelte lærere.

Studier om initiering, implementering og institusjonalisering av utviklingsprosjekter i skolen viser at en aktiv og støttende ledelse er svært viktig med hensyn til å oppnå gode resultater (Sunnevåg og Andersen 2011). KLL-prosjektet er initiert fra ledelsen, og evalueringen tyder på at initieringsfasen har vært noe kortvarig og ikke omfattet alle. Videre ser vi at det er større optimisme og flere positive tilbakemeldinger fra rektorer og skolekoordinatorer enn fra lærerne i forhold til flere av områdene som er undersøkt. Ståstedsanalysen er benyttet i varierende grad, og det ser ut til at ledelsen og ikke lærerne kjenner denne godt.

Avdelingsledernes rolle i prosjektet er uklare, og en av rektorene opplever det samme. Samtidig har gruppekoordinatorfunksjonen en svært sentral rolle i prosjektet. Flere påpeker at det gjøres mye godt arbeid av gruppekoordinatorene. Det ser ut til at opplæringen og oppfølgingen av de ulike funksjonene/ rollene i prosjektet ikke har vært av god nok kvalitet. Særlig gjelder dette gruppekoordinatorfunksjonen. Videre tyder også evalueringen på at skolene i for liten grad har anvendt forskningsbasert kunnskap om initiering og implementering av utviklingsprosjekter, og at samarbeidsrutiner og systematisk oppfølging kunne vært forbedret.

Evalueringen viser at lærerne i liten grad har anvendt litteraturen i prosjektet. Videre er ikke den pedagogiske analysemodellen benyttet systematisk eller omfattende. Det fremkommer også at planer og informasjon fra Høgskolen kommer noe sent til skolene. Når det gjelder faglig utbytte av veiledning, skriftlige tilbakemeldinger og fagdager, er det store variasjoner i informantenes erfaringer. Disse funnene tyder på at det kan gjøres forbedringer på flere nivå.

De fleste positive erfaringene dreier seg om arbeidet som lærerne gjør i KLL-gruppene og i egen praksis. Det legges vekt på at gruppene er tverrfaglige, og at det har bidratt til at flere er blitt kjent med hverandre på tvers av avdelinger og fagorienteringer. Videre framheves de gode pedagogiske diskusjonene og at dette har vært et bidrag til å bedre miljøet ved skolene. Dette er positive funn, rettet mot samarbeid og utvikling av felles forståelser og praksiser. Når lærere over tid deltar i praksisfellesskap, vil de kunne utvikle et felles pedagogisk språk. Samtidig er det å drøfte pedagogikk krevende, da det handler om å være eksplisitt på egne forståelser og verdier tilknyttet lærerrollen.

Persson og Persson (2011) beskriver hvordan kommunikasjon kan bidra til at det utvikles felles forståelser og det de kaller «tankekollektiv». Slike tankekollektiv kan være med på å skape en læringsorientert samarbeidskultur, der lærere i større grad både kan utfordre hverandre og støtte hverandre i prosessen mot en stadig bedre praksis. Både rektorene, skolekoordinatorene og fokusgruppene viser til at KLL har bidratt med positiv effekt i forhold til bevisstgjøring av egen undervisning. Dette er i tråd med prosjektets mål, men krever samtidig at bevisstgjøringen resulterer i konkrete handlinger i lærerens undervisningspraksis.

4.3 Analyse av intervjudata, KLL2

I det følgende blir intervjudataene fra KLL2 presentert og analysert. Rektorene/skoleledernes og skolekoordinatorene sine svar vil bli fremstilt sammen, fordi de i stor grad bekrefter hverandres erfaringer og synspunkter innenfor samme skole. Videre er dette et grep som er gjort for å kunne ivareta anonymiteten, da det er få personer som er intervjuet på dette nivået i de tre skolene. Fokusgruppene presenteres samlet. I KLL2 ble det også assistenter/ andre ansatte invitert med i fokusgruppene, og fokusgruppene bestod av ca. fem til åtte lærere/ andre ansatte. Til slutt i presentasjonen vil det være en oppsummering og drøfting av funnene i undersøkelsen.

4.3.1 Tilslutning

Området tilslutning handler om hvorfor skolene deltar i KLL og opplevd tilslutning i lærerkollegiet. Tilslutning og motivasjon regnes som sentrale suksessfaktorer i gjennomføring av utviklingsprosjekter (Larsen 2005).

Fokusgrupper

Fokusgruppene har svært ulike beskrivelser av tilslutningen på skolene. De fleste gruppene forteller at skolene gjennomførte interne prosesser med drøftingsmøter og allmøter i oppstarten av prosjektet. Samlet sett deler informantene seg i tre ulike fortellinger om tilslutning til prosjektet. Noen gir uttrykk for at de var skeptiske i starten, de var ikke voldsomt ivrige, og det har ikke endret seg. Andre forteller at de var positive først og synes det var spennende, men prosjektet svarte ikke til forventningene. Tilslutningen ble også beskrevet som lav, ikke helhjertet og med dårlig motivasjon. En forklaring som gruppene ga på dette var at de generelt har for mange ting å drive med og at for mange oppgaver er pålagt. Mange er oppgitte over at fylkeskommunen bestemte prosjektet, det uttrykkes at skolen har fått det tredd ned over seg.

Vi brenner ikke for det

En tredje fortelling fra fokusgruppene er at det har vært bra tilslutning generelt, prosessen i gruppa og diskusjonene har vært bra, og engasjementet har vært godt. Fokus har vært på det pedagogiske arbeidet, men i det offentlige rommet har det vært mer negativt enn nødvendig fordi de mest negative har ropt høyest. Lærerne vurderer at temaene er viktige, men savner en tydeliggjøring av hva de som lærere skal legge vekk når de blir involvert i nye prosjekter.

Mange av informantene i fokusgruppene gir uttrykk for at tilslutningen har bedret seg, og at dette er knyttet til omlegging av prosjektet som har gjort at det ble mer konkret. De sier også at det har vært positivt å jobbe rundt klasser. De mener at det blir mer praktisk og tverrfaglig og at det har vært fint med observasjon.

Nytteverdien er der

Rektor og skolekoordinator

Skolene formidler en blandet tilslutning. På en av skolene blir det sagt at det har vært preget av uenighet ved oppstart, og at forpliktelsen lærerne føler er varierende. En annen skole beskriver stor skepsis i starten av prosjektet, men med et lite positivt flertall for tilslutning. Her har jobbing med vurdering gitt mer positive holdninger, og det har vært en god utvikling i år med dette temaet. Tilslutningen blir også betegnet som variert på den tredje skolen. Det blir sagt at dette er avhengig av holdninger til at skolen skal gjennomføre utviklingsprosjekter. Det blir understreket at er viktig å ha noe felles, at ledergruppa har en langsiktig strategi for skoleutvikling, og at KLL gir mulighet til å reflektere over eget arbeid. En omlegging i prosjektet har gitt ulike erfaringer med organisering av grupper, skolen har gått fra heterogene grupper til grupper rundt klasser. Dette har gjort at folk synes det ble mer meningsfylt, og jobbing med analysemodellen mot klasser ble erfart som nyttig.

KLL fokuserer på andre ting enn det lærerne er opptatte av, de vil ha mer faglig fokus

Beslutningen om deltakelse i KKL

To av skolelederne har begynt i jobben etter prosjektstart. De øvrige informantene beskriver at beslutningen om deltagelse kom etter invitasjon fra skoleeier og drøftinger ved skolene, blant annet i møter med alle lærerne. Det er en gjennomgående beskrivelse at det ble arbeidet for lite med initieringsfasen av prosjektet.

Tatt for lett vint på forankring

Støtte og oppfølging fra ledelsesnivået

Skoleutvikling blir mer målrettet når det administrative nivået støtter implementeringen av program eller tiltak og arenaer for dialog og støttefunksjoner finnes (Bogsnes Larsen, Lamer, Mørch, Olweus, & Helland 2006). Dette kapitlet handler om hvordan fokusgruppene har opplevd informasjon, støtte og oppfølging fra ledelsen/skolekoordinator, samarbeidet med høgskolen og fylkeskommunen og skoleledernes / skolekoordinatorenes beskrivelse av egen oppfølging i KLL.

Fokusgrupper

Fokusgruppene har ulike beskrivelser av hvordan ledelsen ved skolen har støttet og fulgt opp arbeidet med KLL. Fokusgruppene sier at ledelsen har vist vilje til gjennomføring og har gått inn for prosjektet, og at det ellers ikke hadde blitt til noe. Ledelsen har tatt grep etter bekymringsmelding det første halvåret, og lederne har vært ute i gruppene og støttet i grupper som har hatt utfordringer.

Ledelsen har vært pådrivere

Videre uttrykkes det at ledelsen har ryddet rom slik at prosjektet har vært mulig å gjennomføre. Grupper med andre ansatte har fått god støtte og oppfølging. Rektor har satt seg på sidelinjen for at deltakerne skulle få diskutere i fred, og dette blir både positivt og negativt oppfattet i fokusgruppene.

Ingen tydelighet, vi hadde trengt noen som kom innom

På en skole beskrives det at ledelsen styrer, og at de har gitt rask respons på forslag om endringer i klasser. Her har støtten vært veldig bra. Det blir også sagt at ledelsen har hørt på gruppene og prøvd å ta innspill, men at det virker som om ledelsen har gitt opp, og gruppene driver med sitt.

Ledelsen har vært lydhøre ved gruppeendringer

En av fokusgruppene sier at KLL lokal ledelse var fraværende i første del, og at dette påvirket oppstarten av prosjektet ved denne skolen.

En kritisk og vanskelig gjeng, hadde vært vanskelig uansett

Opplevd informasjon, støtte og oppfølging av ledelsen og skolekoordinator har vært ulikt på de tre skolene og mellom fokusgruppene. På en av gruppene blir det sagt at det har vært bra informasjon fra ledelsen, deltakerne har blitt tatt med på råd gjennom medbestemmelse. En fokusgruppe sier at det burde vært mer informasjon, mens en annen mener at det har vært ok, men at tidligere faste lunsjmøter med erfaringsutvekslinger er savnet.

Informasjon beskrives også som en generell utfordring og at det er varierende erfaring med bruk av It's learning som kanal for informasjon.

Jeg hadde likt og fått mer innsyn i flere grupper for det skjer så mye spennende

Samarbeid med Høgskolen i Hedmark

Fokusgrupper

På spørsmål om hvordan samarbeidet har fungert med høgskolen kommer det fram at det er forskjellige erfaringer på skolene. Noen mener det har vært gitt bra informasjon, og andre beskriver informasjonen som rotete og vanskelig å finne. En av gruppene peker på at det har vært for lite samarbeid mellom skolene og mener høgskolen kunne hatt en rolle i øke dette samarbeidet.

Når det gjelder veiledning blir den beskrevet som forventet, og det har vært greit med tilbakemeldinger. På en av fokusgruppene var de misfornøyde med veiledningen det første året. På en annen skole mener de at det har vært bra veiledere, både skriftlig og muntlig.

Samarbeid med fylkeskommunen

Fokusgrupper

Samarbeidet med fylkeskommunen blir beskrevet med usikkerhet i fokusgruppene. Det blir sagt at dette eventuelt har skjedd gjennom ledelsen, og at fylkeskommunen har ikke vært synlige i prosjektet. Andre utsagn fra fokusgruppene er at det ikke har vært samarbeid, eller at de ikke har noen aning om det. På en av skolene blir det sagt at KLL har vært tatt opp i dialogmøter på skolen og ble nevnt som et område å ta tak i.

Forslag til noe som kunne vært gjort annerledes

Forslag til endring og forbedring beskrives på forskjellige områder. Når det gjelder tid handler det om at prosjektet har druknet i en travel oppstart om høsten. Fokus på KLL burde vært lagt i begrensede perioder av skoleåret. Noen foreslår at andre oppgaver må tas vekk og at det har vært for knapt med tidsressurser til prosjektet. Organisering av prosjektet har blitt påvirket av mye har skjedd ved skolen samtidig, og flere lærere peker på at så omfattende prosjekter som KLL ikke bør settes i gang parallelt med organisatoriske endringer.

Omorganisering av skolen har påvirket arbeidet med KLL

Noen erfarne lærere mener at prosjektet er bra for nyutdannede lærere i videregående skole, og at andre kunne deltatt basert på frivillighet. Nyansatte lærere beskriver også prosjektet gjennomgående positivt, og begrunner dette blant annet med at de kunne lære av mer erfarne lærere i lærergruppene. Forslag om frivillighet begrunnes også med at det har vært vanskelig å ha med de som er veldig negative.

Rektor og skolekoordinator

Skoleledelsen ved de tre skolene følger opp arbeidet med KLL på forskjellige måter. Organisering av prosjektledelse er også ulik på skolene og har forandret seg gjennom prosjektperioden. Rektor og avdelingsledere har ganske like roller på en av skolene, mens en annen har tydeliggjort rektors rolle som prosjektleder. Her beskrives hyppige møter med prosjektgruppe og gruppeledere. Oppfølgingsarbeidet varierer ved at rektor for eksempel har vært koblet tett på enkelte grupper, eller at skoleledelsen vandrer rundt på gruppene. En skole sier at fokuset dreier seg mer om avdelingene og ikke de tidligere KLL gruppene. Synspunkter som kommer fram er at en ny organisering har gitt avdelingene større ansvar for KLL og gjør de ansatte mer opptatte av å drive utviklingsarbeid. KLL fungerer som et verktøy for vurderingsarbeidet.

Vi har lyktes med å organisere personalet i mer håndterlige grupper

4.3.2 Innhold og gjennomføring

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot organisering og tilrettelegging av prosjektet, og hvordan de ulike aktørene oppfatter egne roller og ansvar innad på skolene. Kapitlet dreier seg også om innhold i og gjennomføring av prosjektet, og hvordan samarbeidet på skolene og samarbeidet med Høgskolen i Hedmark og Hedmark fylkeskommune oppleves i forhold til dette.

Arbeidet i grupper

Fokusgrupper

Når gruppene ble spurt om utbyttet av å jobbe i grupper mener de at det har vært varierende utbytte, alt etter hvilke oppgaver de har jobbet med og hvordan gruppene fungerer. De fleste mener at diskusjonene på gruppene har vært til stor nytte og at det er dette de har fått mest ut av i hele prosjektet.

Å jobbe i grupper er bra, å snakke om pedagogikk og om elever

Noen av gruppene sier at heterogene grupper gjorde at de ikke fikk noe ut av diskusjonene fordi de hadde så forskjellig utgangspunkt. Noen hevder også at det ene ikke utelukket det andre og at heterogene grupper kunne være bra fordi de kunne dele ulike erfaringer med hverandre. Flere framhevet at det å blande yrkesfag og fellesfag kunne gjøre at de fikk større kjennskap til og respekt for hverandres jobber.

En gruppe framhevet fravær i gruppa som et problem. Denne gruppa tenker at det kanskje er noe med holdningen skolen gikk inn i KLL med, som gjorde at det ikke ble tatt seriøst nok.

Modultekstene som er utviklet av høgskolen ble oppfattet veldig forskjellig. Noen grupper mener at disse tekstene til tider virker litt virkelighetsfjerne og for teoretiske, og noen mener at det er mange selvfølgeligheter. Andre igjen sier at de har hatt god nytte av tekstene fordi problemstillingene er relevante i forhold til egen praksis. Flere mener at tekstene var et godt utgangspunkt for diskusjonen på gruppa. Flere grupper sa at hvis modultekstene skulle fungert bra, så burde alle ha møtt forberedt og lest gjennom tekstene på forhånd.

Grupper med andre ansatte sier at de har hatt stort utbytte av diskusjonene og blitt tryggere i sine roller. Noen av de andre ansatte ønsket spesiell tilrettelegging fra høgskolen for denne gruppa. Det skjedde til en viss grad i en liten stund, men så måtte de forholde seg til det samme som lærerne, noe som gjorde at de ikke helt kjente seg igjen i alle problemstillingene.

Mange av de nyansatte lærerne synes de har hatt stort utbytte av å diskutere i gruppene fordi det har gjort at en har satt fokus på utfordringer en møter i klasserommet som for dem var ukjente. Flere av de nyansatte lærerne sa at det var mye å hente fra diskusjoner med erfarne lærere om hvordan en kan håndtere ulike situasjoner med elever.

Veiledning og skriftlige tilbakemeldinger

Fokusgrupper

Gruppene har ulike erfaringer med veiledningen, både med veileder ute i gruppene og med den skriftlige tilbakemeldingen på besvarelsene de har sendt inn. Veiledningen ute i gruppene har gitt noen gruppemedlemmer stort faglig utbytte, og de sier at veileder bidro til å løfte diskusjonen. Noen sier at veileder har motivert dem med utgangspunkt i deres ståsted og praksis.

Veiledningen har vært variabel

Andre gruppemedlemmer sier at det ble for teoretisk, og en av gruppene mente at veilederen brukte for akademisk språk og snakket om store teorier løstrevet fra deres praksis. Noen av lærerne forteller at de opplevde liten anerkjennelse for den kunnskapen de faktisk har etter mange års erfaring i skolen.

For mye teori og for lite med vår praksis å gjøre

De skriftlige tilbakemeldingene var bra, mener noen grupper, og det ga god hjelp til å reflektere videre rundt de ulike problemstillingene. Andre grupper peker på utfordringer med den skriftlige tilbakemeldingen ved at den ikke kom raskt nok tilbake til gruppen og at noen tilbakemeldinger hadde et for enkelt innhold. Gruppene med andre ansatte var godt fornøyde med både skriftlig og muntlig oppfølging, med unntak av noen forsinkelser i tilbakemeldingene.

Faghefter og fagdager

Fokusgrupper

Hvordan fagheftene har blitt brukt varierer veldig. Noen sier at de ikke har lest i dem, mens andre har brukt dem jevnlig i gruppene. Flere lærere sier at på deres gruppe har de brukt heftet om pedagogisk analyse som grunnlag for case og at modellen sitter godt i hodet. Andre mener at særlig heftet om Vurdering for læring var nyttig og ser fram til å jobbe videre med dette. Noen av gruppe medlemmene mener at fagheftene gjorde at de fikk repetert teorien, men at språket er for enkelt og banalt.

Oppfatningen av fagdage varierer ut fra tema, der det er ulik oppfatning av hva som har vært nyttig. Noen ønsker mer tid der en kan fokusere på andre ting og mener temaene blir for generelle. Mens andre har hatt stort utbytte av forelesningene og mener at selv om alt ikke var direkte rettet mot sitt fag kunne en plukke ut det som passer for eget fag. De fleste nyansatte synes de har hatt stort utbytte. De fleste mener at det var bra med variasjon av forelesere slik at en kan få flere innspill og andre spørsmål til refleksjon.

Arbeid med egen praksis

Fokusgrupper

På spørsmålene om dette temaet svarer fleste at jobbing med egen praksis i tilknytning til prosjektet har vært nyttig, og at det følte mer relevant når en kan jobbe med det en står oppe i til daglig. De fleste har brukt observasjon som metode, og det har vært opplevd som positivt og nyttig å være med i andre klasserom.

Ved observasjon skjer det noe, da kan det utvikle seg

Men noen har også følt det vanskelig å evaluere hverandre og mener at det kunne vært tydeligere hva en skulle se etter og at det kanskje burde ha vært litt opplæring i observasjon som metode. Noen har ikke villet ha med seg noen inn i klasserommet, og noen hevder at det kan være fordi det er slitsomt å bli vurdert.

På gruppa mi var det ingen som gjennomførte observasjon

Opplæring og anvendelse av den pedagogiske analysemodellen

Den pedagogiske analysemodellen er basert på systemteori, og skal anvendes av KLL-gruppene i det andre året i prosjektet. Hensikten er å finne frem til relevante pedagogiske tiltak med utgangspunkt i de utfordringer som finnes i skolehverdagen. Ved å gå systematisk til verks og foreta en pedagogisk analyse, vil lærerne kunne oppnå en mer eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. Dette gir grunnlag for å komme frem til og ikke minst sette i verk tiltak som bidrar til at utfordringene blir mindre og resultatene bedre (Nordahl 2009).

Fokusgrupper

Det er stor variasjon i både kunnskap om modellen og bruk av modellen for pedagogisk analyse. De fleste mener at de har fått god opplæring i bruk av analysemodellen, både på en fagdag og i form av fagheftet om pedagogisk analyse, men det er bare noen få lærere som sier at de benytter seg av modellen nå.

Modellen ble ikke så lett å gjennomføre, men er absolutt et ryddig og nyttig verktøy

Flere av lærerne forteller at de vet veldig godt når det har vært ei god eller dårlig økt og reflekterer umiddelbart over det som skjer. For mange var case-oppgaven rundt pedagogisk analyse vanskelig å jobbe med, men det ble lettere å forstå modellen når det handlet om egen praksis. En annen gruppe mener at modellen gjør at en reflekterte mer over sin egen praksis, og er særlig nyttig når en jobber med andre innen sitt eget fag.

Lokale tilpasninger

Rektor og skolekoordinator

Arbeidet med KLL er lagt opp med lokale tilpasninger. På en av skolene er det organisering rundt avdelingene og fellestid to ganger pr uke som kan brukes fleksibelt. Avdelingene har valgt et felles satsningsområde innenfor området Vurdering for læring. Prosjektet er integrert med vurderingsarbeidet, og det er laget en helårsplan som tydelig viser hvordan vurdering er integrert i den daglige driften. En omorganisering rundt klasser er gjennomført etter en evaluering, og dette har virket positivt. En annen skole har satt av tid hver tredje uke til møter i gruppene. I tillegg er det startet et arbeid med skolevandring for at avdelingslederene skal se sine lærere i aksjon. På den tredje skolen er det avsatt tid annenhver uke, men det er vanskelig med møtetidspunkter. Utfordringen beskrives med prioritering av tid, KLL går på bekostning av annen planlegging.

Organisering og resultater etter endringene

Fokusgrupper

Skolene har foretatt endringer av gruppesammensetning siden oppstart i varierende grad. To skoler har omorganisert til grupper rundt klasser eller til avdelingene etter evaluering. En skole har hatt samme heterogene grupper hele veien og beskriver dette som positivt.

Positivt at det jobbes rundt klasser

Vi føler at suksessen ligger der de kan samles rundt en elevgruppe, det er ikke så lett å gjøre det på fag

Noen grupper synes det var nyttig å jobbe reelt mot klasser, andre mener det er mer kunstig og at gruppene bør kobles til fag. En annen skole forteller om en positiv endring etter omorganisering av gruppene til å være organisert rundt avdelinger, det har vært mer matnyttig og skolen har tatt mer ansvar. Det gjorde at responsen ble mer positiv, det store flertallet av grupper hadde en positiv opplevelse av KLL arbeidet. Den tredje skolen formidler at tidsbruken er riktig når oppgavene man arbeider med er relevant. De fleste deltakerne er positive, men noen er fortsatt tydelig negative personer i prosjektet.

Vi vil bestandig ha noen som definerer seg som utenfor

Rektor/skoleleders, avdelingsledernes og gruppekoordinatorenes rolle i prosjektet

Rektors/skoleleders rolle i prosjektet ble beskrevet som mentor, inspirator og prosessveileder. Rollen ble betegnet som utrolig viktig og at en må være tydelig på hva og hvordan noe skal oppnås og begrunne valgene. En viktig rolle for rektor er oppfølging av avdelingslederne.

Har brukt mye tid for å få opp interessen for temaet til nå

På en av skolene ble avdelingsledernes rolle oppfattet som lik med rektor, og prosjektet er en del av skolens utviklingsplan. En annen skole sier at ledelsen støtter hverandre mer nå og har vært veiledere i gruppene med møter i for- og etterkant av veiledningene. Avdelingsledernes rolle blir beskrevet som avgjørende, og det kreves avsatt tid til å diskutere hvordan prosjektet skal drives. På den tredje skolen har avdelingslederne deltatt i gruppene, men skal nå være mer fristilt og gå rundt i gruppene. Dette er en form for skolevandring som kan videreføres.

Gruppekoordinatorenes rolle har vært å innkalle, lede, administrere og sørge for at ting blir sendt inn. Det har vært et krevende arbeid for gruppekoordinatorene. En skole sier at det er avdelingene og ikke gruppekoordinatorene som skal drive arbeidet, koordinatorenes rolle er å administrere, det er nødvendig at ledelsen har møter med dem.

Vi har undervurdert gruppekoordinatorene og betydningen av opplæring for koordinatorene

Samarbeidet med Høgskolen i Hedmark

Samarbeidet med høgskolen når det gjelder organisering beskrives som veldig bra på den ene skolen, de har blitt hørt og er veldig fornøyde. Det uttrykkes spenning til årets veiledning når en veileder skal knyttes til en avdeling. Den andre skolen har en plan som stort sett har blitt fulgt, men alt har ikke gått helt etter planen. En foreleser kom ikke på en fagdag og den ble avlyst på kort varsel, men ellers har skolen hatt dialog hele veien som har fungert greit nok. Den tredje skolen beskriver en god kontakt og dialog i møter. Samarbeidet har endret seg mange ganger i prosjektet etter omlegging fra skolekoordinator og rektor, til rektor og avdelingsledere.

I år har vi fått stor frihet, de ønskene vi har hatt er blitt hørt

Faglig kvalitet blir beskrevet med varierte erfaringer. Positive beskrivelser fra skolene er at forelesninger har vært meget bra, veiledning i praksis har vært bra og at det har vært en god støtte for avdelingslederne. En annen skole sier de også har hatt vellykkede forelesninger, og også bra veiledninger, men noen grupper var skuffet over responsen fra høgskolen. Negative beskrivelser er at det har kommet kritikk på veiledning som er gitt på oppgaver, det var ikke så bra som ønsket. Gruppene har fått for lite tilbake, de ønsket å bli utfordret mer. En del av veiledningen var for elementær, og rettet mer mot lærerhøgskolestudenter. Andre sier at nivået på veiledning har vært greit, det vil være variabelt og avhengig av hvordan hver enkelt person opplever det. Noen grupper skiftet veileder og noen fikk sent svar.

Nyttig med oppgaver om utvikling av egen praksis

Informasjon fra høgskolen i KLL-prosjektet har gått mye via rektor. Informasjon har kommet noe sent, men om det var på grunn av skolen eller høgskolen er vanskelig å si. En av skolene sier at informasjonen har vært bra.

Samarbeidet med fylkeskommunen

Om samarbeidet med fylkeskommunen i dette prosjektet sier rektor/ skolekoordinatorgruppene at skoleeier med fordel kunne vært mer inne og veiledet mer, særlig på grunn av flere utfordringer. Fylket skulle tatt mer tak, og det har ikke vært veldig mye samarbeid. Andre utsagn som beskriver den opplevde situasjonen er at det var mer samarbeid i starten, men mindre etter hvert og at dette kanskje har vært bevisst. Noen sier at det ikke har vært noe spesielt samarbeid og at det eventuelt er rektor og koordinator som har hatt møter. Fylket har etterspurt framdrift på de årlige møtene, men ingen spesiell på fylket har fulgt det opp ellers.

Det er viktig at fylket er med i evaluering av prosjektet

Anvendelse av kvantitative kartleggingsresultater

De kvantitative analyseresultatene og rapporten er brukt ulikt. På en av skolene er ståstedsanalysen brukt i årsplan, utviklingsplan og planlegging av KLL. En annen skole har ikke tatt i bruk kartleggingsresultatene. På den tredje skolen ble resultatene gjennomgått og brukt som en del av internevalueringen.

Litt usikkert, vanskelig å se hvordan de kvantitative analyseresultatene er brukt

4.3.3 Resultater og videreføring

Alle spørsmålene som ble stilt her handler om informantenes opplevelse av resultater og hvilke vurdering de gir prosjektet. Spørsmålene går også på forventninger videre og innspill til forbedringer.

Skolekultur

Fokusgrupper

Lærerne sier at de har fått en arena for å diskutere pedagogikk og at det har vært nyttig og interessant. Heterogene grupper har bidratt til at lærerne føler at de har blitt bedre kjent. Noen sier det har vært mest matnyttig når en har hatt grupper rundt klasser, men at det har vært mest spennende når gruppene har vært på tvers. Flere sier at det har vært bra å få innsikt i at de er forskjellige og at hverdagen er ganske ulik alt etter hvor en underviser.

Jeg har blitt kjent med mange flere lærere ved skolen

En gruppe sier at holdningen de gikk inn i dette med gjorde at de ikke tok prosjektet seriøst nok. Det har vært mye negativt, men ledelsen har tatt tak i det.

Egen praksis

Mange av gruppene mener at det er vanskelig å si om det er KLL eller om det er andre ting som har ført til endring. Mange mener at prosjektet har gjort dem mer bevisste på hvordan de opptrer i klasserommet og i møte med elevene.

Flere lærere sier at de har blitt mer bevisste på å planlegge dagen. De har blitt flinkere til å legge ut informasjon og beskjeder på it's learning og å ligge i forkant. Flere av lærerne sier at de også bruker mer tid på kjappe elevsamtaler på fag nå enn de gjorde tidligere.

Jeg har endret praksis og har blitt en mer bevisst klasseleder

Noen av gruppemedlemmene sier at de har fått gode tilbakemeldinger på tydelighet, men at det også er ulikt alt etter faget og klasser de har. Mange av lærerne sier at de har blitt mer tydelige på oppstart og avslutning av timen og at de har færre diskusjoner om uvesentlige ting med elevene. Noen av gruppemedlemmene sier at de lot seg mer forstyrre før, mens de nå har blitt mer bevisst på tydelig klasseledelse. En av gruppene hevder at de har blitt flinkere til å følge opp elevene og at de er mer konsekvente nå. En av gruppene sier at de dokumenterer mer, men er usikre på om det har noe med KLL å gjøre.

Noen lærere sier at de har blitt mer bevisst på hvordan de skal takle elevenes pc-bruk og å være tydelig og klar på hva en forventer.

De andre ansatte sier at de har blitt mer enige om hvordan en løser ting og snakker mer sammen om ulike løsninger og hva som er best for elevene.

Videreføring

En av gruppene sier at det blir viktig å fortsette med møtene og diskusjonene, slik at hele skolemiljøet får et eieforhold til elevene. Det har blitt mer bevissthet rundt det at andre ansatte er en viktig ressurs i arbeidet rundt elevene. Når et gjelder organisering av gruppene sier flere av grupped medlemmene at det ikke spiller noen rolle hvordan gruppene er organisert, det viktigste er å møtes for å diskutere pedagogikk. Noen sier også at en kanskje kan variere gruppene.

Vi må fortsette med pedagogiske diskusjoner

Andre ansatte som hadde vært på egen gruppe hevder at de nå er veldig klare for å være på gruppe med pedagogene etter å ha diskutert seg gjennom ting sammen.

Noe av det viktigste hevder noen, er at de har gjennomført noe felles og at det har vært vel anvendt tid. Mens andre mener at tidsbruken har vært altfor stor i forhold til utbyttet.

Klasseledelse og tydelighet må videreføres

Skolekultur

Rektor og skolekoordinator

Det er vanskelig å si om det er KLL eller om det er andre faktorer som har bidratt til endring hevder rektor og skolekoordinator på en skole. På en annen skole forteller rektor og koordinator at starten av KLL-arbeidet ble preget av negativitet i store deler av personalet. For noen fortsatte det videre i prosjektet.

Det har vært veldig viktig at alle ansatte har vært med, det er nok det som har gjort mest med skolekulturen sier noen, men fortsatt er noen utenfor og det må jobbes med et tettere samarbeid mellom andre ansatte og pedagoger slik at alle er med.

Alle sier at KLL har preget skolen, både positivt og negativt. De hevder at den pedagogiske refleksjonen som ligger i KLL er viktig. En av skolene sier at de er på rett spor, men at det også må en kulturendring til på skolen. Det har vært en erfaring med prosjektarbeid på godt og vondt. Det er viktig for senere at en sikrer at skolen har et eieforhold til et prosjekt en går inn i. Skolen er likevel fornøyd med å ha vært med i KLL

Med en annen inngang kunne det ha vært mye bedre

En skole sier at prosjekter gjør at ting utvikles og at motstand og uenighet også gir diskusjon og engasjement, og at en derfor ikke skal være så redd for det.

En skole sier at det har blitt en endring i ledergruppa, og det kan ha hatt en innvirkning på mange måter. Det har vært mye nytt, men en har også blitt mer bevisst og mer konkret på å produsere resultater og at det jobbes med å vise til konkrete eksempler.

Endring for elevene

Alle skolene tror at lærerne har blitt mer bevisste i det de gjør, og at det kanskje vil ha betydning for elevenes læringsutbytte. En av rektorene sier at målet er at det skal være klare resultater på læringsutbytte når de er ferdige med dette året og mener at de er på rett spor. En annen skole sier at det skjer noe, en klasse har gjennomsnittlig økt sine skolefaglige resultater med en halv karakter etter konkrete tiltak. Ledelsen ser at det er en utvikling på mange områder, og det kan være summen av mange ting som gjør det.

Vi er på rett spor

Videreføring

Skolene sier at de vil fortsette med å møtes for å diskutere pedagogiske spørsmål. Det blir viktig med videre opplæring i analysemodellen sier en av skolekoordinatorene, slik at det arbeidet kan videreutvikles. Det blir særlig viktig for nyansatte lærere som ikke er kjent med modellen, og den opplæringa må skolene selv sørge for sier denne skolekoordinatoren. Skolene håper at flere lærere vil benytte seg av observasjon i klasserommet for å forbedre egen praksis. En skole nevnte utvikling av medarbeidersamtale som en viktig del og at alle lærerne er nærmere tilknyttet sin leder. En vil satse på kollegabasert veiledning med utgangspunkt i observasjon og veiledning.

Skolene vil fortsette å jobbe med vurdering og mener det er viktig å dele på tvers av utdanningsprogram. Alle mener en bør videreføre kollegagrupper i en eller annen form, som en arena der en kan diskutere og dele.

Vi må videreføre refleksjonen i grupper

En erfaring skolene delte var at gruppelederne må skolerers grundig før denne typen prosjekter settes i gang. Ved en skole ønsker de også at ledelsen kunne blitt skolert i endringsarbeid før de gikk inn i prosjektet.

Prosjektet kunne ha hatt en større lederandel

4.3.4 Oppsummering og avsluttende bemerkninger KLL2

Hensikten med denne prosessorienterte evalueringen er å samle erfaringer fra prosjektdeltakere i KLL 2 angående forhold rundt lærernes tilslutning til prosjektet, gjennomføring av prosjektet og eventuelle resultater så langt. Det er viktig å ta med i betraktningen at innsamlingen av data er foretatt høsten 2012 og at det da gjenstår omtrent 2/3 år av prosjektperioden.

Evalueringen tydeliggjør at KLL er et omfattende utviklingsprosjekt både i forhold til antall deltakere, faglige innhold og organisering. Resultatene fra evalueringen viser at det er svært ulike erfaringer knyttet til prosjektet, både positive og negative, og at deltakerne har gode forslag til forbedringer.

Oppsummeringen av funnene gjøres til dels i andre kategorier enn i framstillingen av funnene fra intervjuene. Dette er for å ivareta funn som i det samlede materialet framtrer som sentrale (Kvale 1997).

Ledelse og tilslutning i prosjektet

Evalueringen viser at det er stor variasjon i tilslutning til prosjektet blant lærerne. Dette innebærer at mange forteller om stort engasjement og at de planlagte aktivitetene i KLL er gjennomført. Det innebærer også en betydelig andel ikke har vist engasjement, i liten grad opplevd relevans og i liten grad gjennomført de planlagte aktivitetene.

Studier om initiering, implementering og institusjonalisering av utviklingsprosjekter i skolen viser at en aktiv og støttende ledelse er svært viktig med hensyn til å oppnå gode resultater (Sunnevåg 2011; DuFour & Marzano 2011). Evalueringen indikerer at man i initieringsfasen ikke har klart å skape tilstrekkelig tilslutning blant lærerne. Evalueringen viser imidlertid at skolens ledelse i økende grad har tatt en aktivt styrende og støttende rolle, og at lærerne vurderer dette som positivt og nødvendig for å oppnå målsettingene med prosjektet. Det blir vurdert som avgjørende at ledelsen prioriterer tidsbruk til prosjektet, følger opp med å være nærværende og respondere på innspill som kommer fra lærerne og andre ansatte.

Det kommer også tydelig fram i evalueringen at avdelingsledernes funksjon er svært viktig. I dette ligger at behovet for oppfølging og direkte kontakt med lærerne og lærergruppene ikke kan dekkes av skolens rektor og assisterende rektor.

Motstand som en del av utviklingsarbeid

Samlet viser evalueringen at det har vært motstand blant lærerne mot prosjektet som kan tolkes som en naturlig del av en utviklingsprosess. Evalueringen viser imidlertid også at noe av motstanden kommer som resultat av lite involvering i forberedelsesfasen og at enkelte deler av innholdet i prosjektet ikke har vært tilstrekkelig relevant for lærerne.

Endringsprosesser i skolen er i følge Fullan (2007) krevende, og motstand er en naturlig del av prosessen. Når lærere skal endre egen praksis, fordrer dette ikke bare å endre innholdet og metodene i undervisning og læringsledelse, men også at lærere til en viss grad endrer egen pedagogisk forståelse. Når oppfatninger og forståelser utfordres, innebærer det at grunnleggende verdier og også autonomien utfordres. I et slikt perspektiv vil det være forståelig at et utviklingsprosjekt skaper motstand. Evalueringen viser at det er motstand hos lærere, men også at lærere er lojale og følger opp planer og tiltak.

Evalueringen viser også at noe motstand hos lærerne har vært knyttet til en opplevelse av at prosjektets innhold i perioder ikke har hatt tilstrekkelig relevans for deres arbeid. Dette ser særlig ut til å være knyttet til oppstarten av prosjektets andre år. Evalueringen viser videre at de endringene som da ble gjort i prosjektet ble vurdert som positive og at de førte til økt relevans.

For noen av gruppene har motstand hos lærerne ført til at sentrale elementer av prosjektet ikke er gjennomført etter planen. Dette gjelder blant annet gjennomføring av møtene i lærergruppene. Tidligere evalueringer av skoleomfattende utviklingsprosjekter har vist til at gode resultater avhenger at sentrale elementer i prosjektene faktisk blir gjennomført (Aasen & Kostøl 2011). Det er derfor grunn til å anta at lærernes og skolene utbytte av prosjektet vil variere med i hvilken grad de har gjennomført de ulike elementene som for eksempel gruppemøtene.

Tilrettelegging og oppfølging fra Høgskolen i Hedmark

Evalueringen viser at den opplevde verdien av tilrettelegging og oppfølging fra høgskolen i stor grad henger sammen med om den blir oppfattet som praksisnær. Både fagtekster, forelesninger, skriftlige tilbakemeldinger og veiledninger fra høgskolen blir vurdert både som veldig nyttig og givende og som lite relevant for lærerne. Forelesningene blir gjennomgående oppfattet som verdifulle. Veiledning direkte til lærergruppene blir beskrevet som verdifulle bortsett fra veiledninger hvor veilederen ble for generell eller teoretisk uten å knytte seg til praksis i tilstrekkelig grad.

Skolelederne og koordinatorene hadde gjennomgående en mer positiv opplevelse av kontakten med høgskolen. Dette er et funn man ofte finner i et slikt prosjekt da skoleledelsen og koordinator har mer direkte kontakt med høgskolen enn lærerne.

Lærergrupper som sentralt element

Evalueringen viser at det er svært gode erfaringer med å bruke lærergrupper som arena for faglig refleksjon, erfaringsutveksling og tiltaksutvikling. Mange lærere og andre ansatte gir uttrykk for at det er svært viktig at det settes av tid til jevnlig møter i slike grupper hvor oppmerksomheten skal være på egen undervisningspraksis.

I videregående opplæring er mangfoldet stort, både i forhold til utdanningsvalg, fag og elevgrupper. Lærernes faglige kompetanse, utdanning og arbeidsområder er ulike, og det kan derfor være krevende å bygge en samarbeidskultur ved skolene på tvers av fag og avdelinger. Denne evalueringen viser likevel at det er mange lærere som opplever svært positivt utbytte av å arbeide i tverrfaglige grupper. Det vurderes positivt at man blir kjent på tvers av fagområder og får innsikt i hvordan ulike grupper jobber med elevene. Det ser ut til å være en forutsetning at tverrfaglighet er knyttet til konkrete elevgrupper slik at formålet med tverrfaglighet blir tydelig.

KLL har også involvert andre ansatte enn lærere, for eksempel assistenter og fagarbeidere. Disse deltagerne har delvis vært organisert i egne grupper og delvis sammen med lærerne. Evalueringen viser at andre ansatte vurderer det som svært positivt at de har tatt del i prosjektet. Skolelederne viser også til svært positive erfaringer med dette.

Målet med KLL er å forbedre gjennomstrømmingen og læringsutbytte i videregående skole, og å videreutvikle lærernes autoritet gjennom å øke kompetansen i å lede klasser og undervisningsforløp og å inngå i sosiale relasjoner til elevene.

Evalueringen viser at mange lærere og skoleledere mener at arbeidet i lærergruppene har bidratt til en mer felles skolekultur og at de er blitt kjent på tvers av fag og avdelinger i større grad enn tidligere. De erfarer også at de bruker mer tid sammen på å drøfte felles løsninger til det beste for elevene. Mange lærere vurderer selv at de har utviklet en bedre undervisningspraksis i forhold til sin klasseledelse, og at dette særlig handler om planlegging, tydelighet og struktur. Andre lærere mener at utbyttet de har hatt av prosjektet ikke svarer til den tiden som har blitt brukt. Flere lærere mener også at det er vanskelig å vurdere om endringene skyldes KLL eller andre faktorer.

Skolelederne vurderer at utbyttet av KLL ville vært bedre hvis oppstarten av prosjektet hadde vært noe annerledes. De opplever at arbeidet med KLL har preget skolen, og at det har vært både på godt og vondt. Den pedagogiske refleksjonen i gruppene fremheves som viktig. Skolelederne fremhever videre at den pedagogiske refleksjonen må støttes opp av videre arbeid med analysemodellen og ved bruk av observasjon fra kolleger og ledere.

4.4 Anbefalinger om videre arbeid

I videreføringen av KLL vil det være helt avgjørende å holde fokus på prosjektets overordnede målsettinger. Disse er i prosjektbeskrivelsen formulert på følgende måte:

- Forbedre gjennomstrømmingen og læringsutbytte i videregående opplæring innen både studieforberedende og yrkesfaglige studieprogram.
- Videreutvikle lærerens autoritet gjennom å øke kompetansen i å lede klasser og undervisningsforløp samt å inngå i sosiale relasjoner til elevene.

Dette understreker at det er elevenes gjennomføring og læringsutbytte både KLL og videregående opplæring handler om. I denne evalueringen er det av særlig interesse å identifisere elementer av prosjektet som er vurdert som positive av deltagerne og som også følger forskningsbaserte prinsipper for godt utviklingsarbeid. Dette vil være viktige elementer å bygge videre på i KLL og i videre utviklingsarbeid.

Fokus på egen praksis ved skolen

En betingelse for bedring av resultater på elevenes utbytte og gjennomstrømming er at skolens personale har oppmerksomhet rettet mot utvikling av egen praksis (Hattie 2012). Dette innebærer at skolene bør fortsette å utvikle sin grunnleggende forståelse av de ulike rollene i skolen. Evalueringen viser at mange lærere, andre ansatte og skoleledere vurderer at faglig refleksjon som er knyttet til praksis ved skolen har vært en viktig og positiv del av arbeidet.

Qvortrup beskriver at arbeidet med faglig refleksjon er med på å utvikle egne holdninger og mentale rammer om eget arbeid (Qvortrup 2012). Det er nyttig å utfordre hverandre i et kollegium på hvordan de mentale rammene man har påvirker ens undervisningspraksis. Det er videre viktig grunn til å drøfte om det er mentale rammer som er mer hensiktsmessig enn andre for å kunne utvikle skolens praksis (Hattie 2012).

I dette ligger det også at det i driften av KLL ikke brukes for mye energi på eksterne og utenforliggende faktorer i forhold til den pedagogiske praksis i skolen. Dette gjelder også i forhold til videregående opplæring generelt. Det viktigste for elevene er det som foregår på læringsarenaene og derfor må fokuset holdes der. Et for stort fokus på skoleeier, organisering av KLL, økonomi, politiske vedtak, styringsprinsipper og lignende vil dra energi vekk fra elevene og kjernevirksomheten i videregående opplæring.

Skoleomfattende utviklingsarbeid

Utviklingsarbeid bør være skoleomfattende og involvere alle ledere og lærere (DuFour & Marzano 2011). Dette innebærer i KLL blant annet bruk av lærergrupper som arena for faglig refleksjon og erfaringslæring. Evalueringen viser at bruk av lærergrupper blir vurdert som svært positivt av deltagerne og det uttrykkes konkret ønske om at denne arbeidsformen blir videreført.

Noen av informantene foreslår at deltagelse i lærergrupper bør gjøres frivillig. Dette begrunnes med at arbeidet gir mest utbytte for nyansatte / nyutdannede og med at det kan være negativt for gruppene å ha med deltagere som er lite motivert. Dette forslaget har lite støtte i forskning om utviklingsarbeid. Internasjonal forskning har de senere årene lagt stadig større vekt på at utvikling av undervisningspraksis bør omfatte hele skolen og særlig alle lærere (Hargreaves & Fullan 2012).

For at skolene skal lykkes i skoleomfattende utviklingsarbeid er det avgjørende å arbeide systematisk for å oppnå økt opplevd relevans og større engasjement blant lærerne. Selv om mange lærere og andre ansatte har opplevd relevans og positivt utbytte av prosjektet KLL er det en betydelig andel som ikke har opplevd dette. I det videre arbeidet er det derfor viktig at skolene bruker strategier for utviklingsarbeid med blant annet vekt på implementering og forankring. Det bør for eksempel gjennomføres forankringsarbeid med lærerne, samt at lederne ved skolen bør vise tydelige forventninger og oppfølging av lærernes utviklingsarbeid.

Undervisningsorientert skoleledelse

Evalueringen viser at lærerne og andre ansatte vurderer det som positivt og nødvendig med tydelig involvering fra skoleledere og avdelingsledere i utviklingsarbeidet. Dette er en vurdering som har sterk støtte i forskning som viser at denne type skoleledelse har stor betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie 2009).

Skoleledernes rolle i arbeidet med å øke kvaliteten på lærernes undervisning gjennom skoleutvikling innebærer at lederne bør fokusere på lærernes undervisning og utvikling av denne (Qvortrup 2012). For å skape en helhet rundt utviklingen av lærernes undervisning bør lederne arbeide for en delt visjon for skolens formål, for gode lærerteam og for gode ferdigheter hos hver enkelt lærer.

En svært viktig oppgave for skolens ledere er å synliggjøre sammenhenger mellom ulike satsingsområder som skolen arbeider med over tid. De betydelige utfordringene med tilslutning fra lærerne til arbeidet i KLL er et eksempel på at det er behov for omfattende informasjon og involvering mellom ledere og lærere for å få til endring i praksis. Det er avgjørende for skolens utbytte av arbeidet i KLL at skolens ledere fortsetter å vise forventninger til gruppenes arbeid, og at de følger opp ved å vise interesse og engasjement også for hvordan dette arbeidet skal videreføres etter prosjektets slutt.

4.5 Oppsummering og avslutning

Prosjektet KLL bygger på forskningsbasert kunnskap om både pedagogisk praksis og om skoleutvikling. Generelt kan man si at godt fungerende skoler med gode resultater er preget av et sterkt samarbeid og en kollektiv kultur. Utvikling av en god skole med et godt og inkluderende læringsmiljø er avhengig av at alle lærere deltar aktivt i arbeidet og at skoleledelsen tar det overordnede ansvaret.

Både forskning og erfaringene fra KLL viser at nøkkelen til at utviklingsprosjekter skal gi gode resultater er at alle involverte faktisk gjennomfører de aktivitetene som er planlagt. Det er avgjørende at utviklingsprosjektet har vært skoleomfattende ved at alle lærere deltar direkte i prosjektet. I KLL er alle lærere og andre ansatte involvert blant annet gjennom arbeid i grupper hvor de har arbeidet med det faglige innholdet.

Mange ledere, lærere og andre ansatte har gjennomført de planlagte aktivitetene i prosjektet og vist engasjement i arbeidet. Det er også gjort aktive grep underveis i prosjektet fra skolens ledelse i samarbeid med Høgskolen i Hedmark v/ SePU som har ført til økt tilslutning og gjennomføringsgrad. Det ser ut til at det har vært et økende engasjement og tilslutning til arbeidet med KLL i flere av lærergruppene, samtidig som at det synes å være en sterk sammenheng med involvering fra skolens ledelse og økt engasjement i gruppene.

Erfaringene fra prosjektet viser også at det har vært motstand mot prosjektet blant lærerne, og at dette for noen har ført til begrenset gjennomføring av aktivitetene. I et utviklingsarbeid som berører alle deler av deltagerens praksisteori er det naturlig med motstand, dette er også kjent fra andre omfattende utviklingsprosjekter i utdanningssektoren. Evalueringsrapporten fra intervjuer i KLL 2 viser imidlertid at noe av motstanden kunne vært redusert ved konkrete tiltak.

Forholdet mellom den individuelle læreren og felleskapet av lærere i skolen er avgjørende i alt endringsarbeid. Det er god dokumentasjon for at det er læreren som er den viktigste faktoren for elevenes læring, og at kvaliteten hos den enkelte læreren blir bedre av å delta i et profesjonelt læringsfellesskap. I arbeidet med KLL er det derfor særlig vekt på samarbeidet mellom lærerne og på lærernes undervisningspraksis. Den kvalitative evalueringen indikerer at det har skjedd forbedringer på begge disse områdene.

Den kvalitative evalueringen viser at lederne og lærerne vurderer at arbeidet med KLL har bidratt til en mer felles skolekultur og at de bruker mer tid sammen på å drøfte felles løsninger til det beste for elevene. Mange lærere vurderer selv at de har utviklet en bedre undervisningspraksis i forhold til sin klasseledelse, og at dette særlig handler om planlegging, tydelighet og struktur. Andre lærere mener at utbyttet de har hatt av prosjektet ikke svarer til den tiden som har blitt brukt.

Evalueringen av KLL indikerer samlet sett en positiv utvikling ved skolene på områder som har avgjørende betydning for elevenes læring. Dette dreier seg både om skolens samarbeidskultur og lærernes undervisningspraksis.

4.5.1 Kort oppsummering av samlede resultater fra KLL-skolene

Utgangspunktet for denne rapporten var at Hedmark fylkeskommune i samarbeid med Senter for Praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark har gjennomført et tre-årig forsknings- og utviklingsprosjekt der til sammen sju videregående skoler i Hedmark har deltatt (KLL-prosjektet). Den overordnede målsetningen for denne rapporten var å evaluere dette prosjektet. Målsetningene for prosjektet var et ønske om: Forbedre gjennomstrømmingen og læringsutbytte i videregående opplæring innen både studieforbereidende og yrkesfaglige studieretninger og videreutvikle lærerens autoritet gjennom å øke kompetansen i å lede klasser og undervisningsforløp samt å inngå i sosiale relasjoner til elevene, samt videreutvikle deltakernes autoritet gjennom å øke kompetansen i å lede klasser og undervisningsforløp samt å inngå i sosiale relasjoner til elevene.

Overordnet viser resultatene fra KLL at det har skjedd en utvikling på fokusområdet om er positiv for lærerne. På samtlige områder med unntak av arbeid med faktoren fagsentrert undervisning (som ikke viser noen endring, hverken positiv eller negativ) viser KLL-skolene positiv endring. Dette kan sees som et uttrykk for at arbeidet i lærergruppene har vært positivt og kan tyde på at arbeidet i skolene har gitt resultater. Også når det gjelder resultater på elevnivå viser KLL-skolene positiv fremgang, særlig positivt er det at skolene viser en positiv fremgang på indikatorene antall fraværsdager og indikatoren fullført- og beståttprosent som er hentet fra videregående skolars informasjonssystem. Dette indikerer at KLL-skolene har hatt større positiv endring på disse faktorene sammenliknet med de resterende skolene i fylke.

Når det gjelder den overordnede målsetningen for den kvalitative delen var det å øke kunnskapen om hvordan prosjektet har fungert i de sju videregående skolene. Fire områder ble kartlagt, tilslutning, støtte og oppfølging fra ledelsen, innhold og gjennomføring og resultat og vurdering. Overordnede viser resultatene at det er stor variasjon i hvordan de ulike skolene har implementert, gjennomført og evaluert prosjektet. Videre kommer frem gjennom analysene av intervjuene at det er svært ulike erfaringer knyttet til prosjektet, både positive og negative. Mange ledere, lærere og andre ansatte, forteller at de har gjennomført de planlagte aktivitetene i prosjektet og vist engasjement i arbeidet. På den andre siden er det andre som forteller at det har vært mye motstand mot prosjektet blant lærerne, og at dette i noen tilfeller har ført til begrenset gjennomføring av aktivitetene. I tillegg har deltakeren mange gode forslag til forbedringer i hvordan prosjekt arbeidet kunne vært gjennomført på en bedre måte.

Denne rapporten har mange styrker, blant annet bygger den på et rikt data sett som inneholder både kvantitative og kvalitative informasjon. I tillegg har studien et longitudinelt design som gjør det mulig å se på endring fra et tidspunkt til det neste. Like fullt er det viktige begrensninger ved denne studien: For det første har ikke denne studien muligheten til å trekke kausale slutninger. Vi kan ikke se bort fra at endringen som har skjedd fra T1 til T2 kan skyldes andre årsaker vi ikke har kontroll over eller har målt i denne studien. For det andre er det ikke nødvendigvis de samme lærerne som har vært informanter i T1 og T2. Dette skyldes flere forhold, bl.a. at det til enhver tid foregår utskiftninger i personalgruppa i skolene. Videre er det også slik at deltakelse i undersøkelsen har vært frivillig, og det kan tenkes at det ikke er de samme lærere som har ønsket å delta i T1 som i T2. Videre falt også svarprosenten fra 70 % på T1 til 50 % på T2 noe som gjør at det er litt mer sikkert å sammenlikne resultater fra T1 med T2. Selv om bakgrunnsvariablene viste få skjevheter i de to utvalgene er dette en begrensning. Til slutt er det viktig å påpeke at det er det store forskjeller mellom skolene i hvordan de har jobbet med KLL og også hvordan de skårer på kartleggingen (se 2.6 Resultater presentert på skolenivå). Noen skoler har hatt en rimelig stor endring, mens andre har hatt en meget liten endring. Resultatene som er presenter ovenfor vil derfor være et gjennomsnitt mellom skolene som har hatt en stor, liten og middels endring.

Uavhengig av disse begrensningene har KLL-skolene samlet sett endret seg i positiv retning både når det gjelder for lærerne og hos elevene. Og vi kan derfor med sikkerhet trekke den konklusjon at KLL-skolene som gruppe har endret seg i en positiv retning fra T1 til T2 på en rekke indikatorer som vi vet at fremmer læring på sikt (Hattie, 2009).

Litteraturliste

- Dalin, P. (1994): *Skoleutvikling: teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- R. J. (2011): *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind.: Solution Tree Press.
- Eide, H. og Eide, T (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendals akademiske.
- Fullan, M. G. (2001): *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. G. (2005): *Leadership & sustainability*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, M. G. (2007): *The new meaning of educational change*. Cassell.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teacher college press.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Holter, & R. Kalleberg (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (1996): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Røe, A. og Trumo, A (2007): *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kneer, G. og Nassehi, A. (1997): *Niklas Luhmann. Introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzel forlag.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Larsen, T. (2005): *Evaluating principals and teachers implementation of second step*. Bergen: Faculty og Psychology, University of Bergen.
- Lekhal, R (2013). The relationship between children's attendance in Norwegian childcare centers and language and behavioral development during early childhood. Results from the Norwegian Mother and Child Cohort Study. Doktorgradsavhandling levert Uio 2013
- Mausethagen, S. og Kostøl, A. (2009). Lærer-elev relasjonen og lærerens undervisningspraksis. I: T. Nordahl, S. Dobson (Red): *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (s. 75-93). Oplandske bokforlag, Valset.
- Midthassel, U. (2002): *Teachers involvment in school development activity*. Bergen: Department of Psychosocial Science.
- Nordahl, T (2009). *LP-modellens vidensgrundlag. Forståelsen for elevenes læring og atferd i skolen*. University College Nordjylland.
- 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., & Ottosen, A. (2009): *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006-2008*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 5 - 2009.
- 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
- Nordenboe, S., Søgaard, L., Tifticki, N., Wendt, R., & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. København: Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Persson, E., & Persson, B. (2011): Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv. I: *Paideia*, 2/11, ss. 49 - 58.
- Qvortrup, L.(2004): *Det vidende samfunn, mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Qvortrup, L. (2012): *Dette vet vi om skoleledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sunnevåg, A.-K. (2011). Kvaliteten på implementering i pedagogisk utviklingsarbeid. I: *Paideia*, 2/11.

Sunnevåg, A.-K., & Guttorm, P. (2012): *Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Sunnevåg, A.-K. og Aasen, A.M. (2010): *Implementering av LP-modellen. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009*. Høgskolen i Hedmark: Rapportserien 3/2010

Sørli, M.-A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn. Forklaringer. Pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Rapport 12 a/1998 Oslo: NOVA.

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

Timperley, H. (2011): *Teacher professional learning and development*. International academy of education.

Aasen, A., & Kostøl, A. (2011): *Det gjelder å holde ut. En kvalitativ og kvantitativ evaluering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring 2008–2010 (LPVGO)*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

<http://www.ssb.no/vgogjen/>

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE KLL 1

Rektor og skolekoordinator

Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte

En kort oversikt over innholdet i KLL

1. år: Klasseledelse

Innhold: fagdager, kvantitativ undersøkelse, modultekster, skriftlig tilbakemeldinger, veiledning, utvikling av egen praksis. (Moduler for lærerne: Klasseledelse, Relasjonen mellom elev og lærer, Lederatferd, regler og konflikthåndtering, Lærerautoritet. Moduler for assistenter og andre ansatte: Relasjoner, Lederatferd, Regler og konflikthåndtering, Spørsmål om egen praksis).

2. år: Pedagogisk analyse

Innhold: fagdager, hefte om pedagogisk analyse, caseoppgaver, skriftlig tilbakemeldinger, veiledning, arbeid med analyse av egen praksis.

3. år: Vurdering for læring

Innhold: fagdager, hefte om vurdering for læring, m.m.

Tilslutning

- Hvordan ble KLL prosjektet introdusert?
- Hvordan ble prosjektet initiert, og av hvem?
- Hvordan opplever dere at tilslutningen i lærerkollegiet er?
- Hvorfor deltar dere i KLL?

Støtte og oppfølging fra ledelsesnivået

- Hvordan følger du som leder/ ledelsen ved skolen opp arbeidet med KLL?
- Er det etablert et samarbeid mellom skolekoordinator og ledelsen ved skolen?
 - På hvilken måte, og hvordan fungerer det?
- Er det formalisert et samarbeid mellom gruppekoordinatorne og skolekoordinator ved skolen deres?

Innhold og gjennomføring

- Beskriv hvordan arbeidet med KLL er lagt opp ved din skole.
- Er det ressurser satt av til dette arbeidet?
- Har tida på møtene blitt brukt slik den har vært planlagt?
- Har deltakerne vært til stede hele tiden, eller har de gått til og fra møtene for å ordne med andre ting?
- Hvordan oppfatter du rektors/ skoleleders rolle i prosjektet?
- Hvordan oppfatter du avdelingsledernes rolle i prosjektet?
- Hvordan oppfatter du gruppekoordinatorenes rolle i prosjektet?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med Høgskolen når det gjelder organisering?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med Høgskolen i forhold til faglig kvalitet?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med Høgskolen i forhold til informasjon?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med Fylket i dette prosjektet?
- På hvilken måte har dere brukt de kvantitative analyseresultatene?
 - Hvordan har dere evt. brukt rapporten?
- Har skolen foretatt endringer av gruppesammensetning siden oppstart?
 - Hvilke endringer er gjort og evt. hvorfor?
 - Hvilke resultater ser dere etter disse endringene?

Resultat

- Vil dere si at KLL preger skolen deres?
 - Hvordan?
- Har du endret praksis som følge av KLL?
- Har dere sett noen endringer etter at dere startet med KLL?
 - På ledernivå?
 - Er skolekulturen endret?
 - Er praksis endret?
- Ser dere konkrete resultater i forhold til elevene?
 - Hvilke?

Avsluttende bemerkninger

- Er det noe dere ønsker å legge til som dere mener vil være viktig for andre som skal arbeide med KLL ved sin skole?
- Hvilke forventninger har du til fortsatt arbeid med KLL på skolen deres?

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE KLL 1

Fokusgruppene

Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte

En kort oversikt over innholdet i KLL

1. år: Klasseledelse

Innhold: fagdager, kvantitativ undersøkelse, modultekster, skriftlig tilbakemeldinger, veiledning, utvikling av egen praksis. (Moduler for lærerne: Klasseledelse, Relasjonen mellom elev og lærer, Lederatferd, regler og konflikthåndtering, Lærerautoritet. Moduler for assistenter og andre ansatte: Relasjoner, Lederatferd, Regler og konflikthåndtering, Spørsmål om egen praksis).

2. år: Pedagogisk analyse

Innhold: fagdager, hefte om pedagogisk analyse, caseoppgaver, skriftlig tilbakemeldinger, veiledning, arbeid med ped analyse av egen praksis.

3. år: Vurdering for læring

Innhold: fagdager, hefte om vurdering for læring, m.m.

Tilslutning

- Hvordan ble KLL prosjektet introdusert?
- Hvordan ble prosjektet initiert, og av hvem?
- Hvordan opplever dere at tilslutningen i lærerkollegiet er?
- Hvorfor deltar dere i KLL?

Støtte og oppfølging fra ledelsesnivået

- Hvordan har ledelsen ved deres skole støttet og fulgt opp arbeidet med KLL?
- Hvordan opplever dere at dere har fått informasjon, støtte og oppfølging av ledelsen?
- Hvordan opplever dere at dere har fått informasjon, støtte og oppfølging av skolekoordinator?
- Er det faste samarbeidsmøter mellom gruppekoordinatorene og skolekoordinator/ evt. også med ledelsen ved deres skole i forhold til KLL?
 - Hvem deltar på disse samarbeidsmøtene?
 - Hvor ofte holdes møtene?
- Hvordan har samarbeidet med Høgskolen fungert?

- Hvordan har samarbeidet med Fylkeskommunen fungert?
- Har dere forslag til noe som kunne vært gjort annerledes/ bedre?

Innhold og gjennomføring

- Hvilke erfaringer har dere med fagdage?
- Hvilke erfaringer har dere med litteraturen i prosjektet?
- Hvilke erfaringer har dere med veiledningen?
- Hvilke erfaringer har dere med de skriftlige tilbakemeldingene?
- Hvilke erfaringer har dere med det å arbeide med egen praksis i prosjektet?
- Er tilleggslitteraturen som er lagt ut på It's learning benyttet?
 - Hvordan?
- Hva synes dere om nyhetsbrevet?
- Hvilken type opplæring har dere fått i den pedagogiske analysemodellen?
 - Hvordan er den brukt?
- Hvilke metoder har dere brukt for å innhente informasjon? (Observasjon, film, spørreskjema, elever...).
 - Hvordan har dette fungert?
- Kan dere gi eksempler på opprettholdende faktorer som har vært diskutert?
- Hvilke pedagogiske tiltak har dere valgt, og i hvilken grad har de blitt gjennomført?
- Hvordan har dere evaluert disse tiltakene?
- Har dere gjort noen lokale tilpassinger?
 - Evt. hvilke?
- Har dere arbeidet systematisk med KLL?
 - 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?
- Hvilken rolle har gruppekoordinatoren hatt?
 - Har gruppekoordinatorene hatt en god forståelse av egen rolle?

Resultat og vurdering

- Har dere sett noen endringer etter at dere startet med KLL?
 - Hvilke?
- På hvilken måte har dere brukt de kvantitative analyseresultatene?
- Er skolekulturen endret?
 - På hvilken måte?
- Har dere endret egen praksis?
 - På hvilken måte?
- Ser dere konkrete resultater i forhold til elevene?
 - Hvilke?
- Hva mener dere skal til for at arbeidet med KLL skal få ønsket effekt?

Avsluttende bemerkninger

- Er det noe dere ønsker å legge til som dere mener vil være viktig for andre som skal arbeide med KLL ved sin skole?

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE KLL 2

Rektor og skolekoordinator

Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte

En kort oversikt over innholdet i KLL

1. år: Klasseledelse

Innhold: fagdager, kvantitativ undersøkelse, modultekster, skriftlig tilbakemeldinger, veiledning, utvikling av egen praksis. (Moduler for lærerne: Klasseledelse, Relasjonen mellom elev og lærer, Lederatferd, regler og konflikthåndtering, Lærerautoritet. Moduler for assistenter og andre ansatte: Relasjoner, Lederatferd, Regler og konflikthåndtering, Spørsmål om egen praksis).

2. år: Pedagogisk analyse

Innhold: fagdager, hefte om pedagogisk analyse, caseoppgaver, skriftlig tilbakemeldinger, veiledning, arbeid med ped. analyse av egen praksis.

3. år: Vurdering for læring

Innhold: fagdager, hefte om vurdering for læring, m.m.

Tilslutning

- Hvordan opplever dere at tilslutningen i lærerkollegiet er?
- Hvorfor deltar dere i KLL?
- Støtte og oppfølging fra ledelsesnivået
- Hvordan følger du som leder/ ledelsen ved skolen opp arbeidet med KLL?
- Innhold og gjennomføring
- Beskriv hvordan arbeidet med KLL er lagt opp ved din skole.
- Er det ressurser satt av til dette arbeidet?
- Har tida på møtene blitt brukt slik den har vært planlagt? Har skolen foretatt endringer av gruppesammensetning siden oppstart?
 - Hvilke endringer er gjort og evt. hvorfor?

- Hvilke resultater ser dere etter disse endringene?
- Hvordan oppfatter du rektors/ skoleleders rolle i prosjektet?
- Hvordan oppfatter du avdelingsledernes rolle i prosjektet?
- Hvordan oppfatter du gruppekoordinatorenes rolle i prosjektet?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med høgskolen når det gjelder organisering?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med høgskolen i forhold til faglig kvalitet?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med høgskolen i forhold til informasjon?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med fylket i dette prosjektet?
- På hvilken måte har dere brukt de kvantitative analyseresultatene?
- Hvordan har dere evt. brukt rapporten?

Resultat

- Vil dere si at KLL preger skolen deres?
- Hvordan?
- Har du endret praksis som følge av KLL?
- Har dere sett noen endringer etter at dere startet med KLL?
 - På ledernivå?
 - Er skolekulturen endret?
 - Er praksis endret?

Videreføring av arbeidet

- Hvilke elementer av KLL ser dere særlig nytte av å videreføre på skolen?
- Hvilke planer har dere for videreføring av innholdet i prosjektet?
- Kommer dere til å videreføre bruk av kollegagrupper som arena for skoleutvikling?

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE KLL 2

Fokusgruppene

Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte

En kort oversikt over innholdet i KLL

1. år: Klasseledelse

Innhold: fagdager, kvantitativ undersøkelse, modultekster, skriftlig tilbakemeldinger, veiledning, utvikling av egen praksis. (Moduler for lærerne: Klasseledelse, Relasjonen mellom elev og lærer, Lederatferd, regler og konflikthåndtering, Lærerautoritet. Moduler for assistenter og andre ansatte: Relasjoner, Lederatferd, Regler og konflikthåndtering, Spørsmål om egen praksis).

2. år: Pedagogisk analyse

Innhold: fagdager, hefte om pedagogisk analyse, caseoppgaver, skriftlig tilbakemeldinger, veiledning, arbeid med ped analyse av egen praksis.

3. år: Vurdering for læring

Innhold: fagdager, hefte om vurdering for læring, m.m.

Tilslutning

- Støtte og oppfølging fra ledelsesnivået og av ledelsen og skolekoordinator? Hvordan har høgskolen fungert? Hvordan har fylkeskommunen fungert?

Innhold og gjennomføring

- På hvilken måte har fagdage / fagøktene bidratt til måloppnåelse i prosjektet?
- På hvilken måte har fagheftene og modultekstene bidratt til måloppnåelse i prosjektet?
- På hvilken måte har veiledningen fra HiHM bidratt til måloppnåelse i prosjektet?
- På hvilken måte har skriftlige tilbakemeldingene?
- På hvilken måte har arbeidet i lærergruppene bidratt til måloppnåelse i prosjektet?
- På hvilken måte har arbeidet med egen praksis bidratt til måloppnåelse i prosjektet?
- Hvilken type opplæring har dere fått i den pedagogiske analysemodellen? Hvilke metoder har dere brukt for å innhente informasjon? (Observasjon, film, spørreskjema, elever...).
- Hvordan har dette fungert?

Resultat og vurdering

- Har dere sett noen endringer etter at dere startet med KLL?
- Er skolekulturen endret?
- Har dere endret egen praksis?
- Ser dere konkrete resultater i forhold til elevene?

Videreføring av arbeidet

Hvilke elementer av KLL ser dere særlig nytte av å videreføre på skolen?

Hvilke planer har dere for videreføring av innholdet i prosjektet?

Kommer dere til å videreføre bruk av kollegagrupper som arena for skoleutvikling?

Vedlegg 5

Intervjuguide elevgrupper i videregående opplæring:

Tematiske områder og spørsmål

Begrunnelser og trivsel

Hvilket studieprogram går du på og hvorfor har dere valgt å gå på det

Hvordan trives dere her i videregående opplæring?

Erfaringer fra grunnskolen/ungdomsskolen

Hva skiller videregående fra ungdomsskolen?

Er det for at dere ikke skjønner faget, eller er det kjedelig?

Arbeider du mer eller bedre med skolearbeid her enn på ungdomsskolen?

Hvordan likte dere ungdomsskolen?

Lærte dere nok i fagene på ungdomsskolen (eller ble dere hengende etter)?

Relasjoner til lærerne

Hvordan opplever dere lærerne her i forhold til hvordan lærerne var på ungdomsskolen?

Hva slags forhold har dere til lærerne her?

Er lærerne her opptatt av deg og dine interesser?

Innhold og arbeidsmåter i undervisningen

Hva synes du er særlig bra/godt i undervisningen?

Hva ved undervisningen synes du er mindre bra?

Gjør dere det skolearbeidet dere skal i timene og hjemme?

Læringsutbytte

Hvordan ligger dere an i forhold til læring i de ulike fagene?

Dere synes ikke lærerne gjør så mye for å følge dere opp?

Er du fornøyd med dine egne prestasjoner i fagene?

Opplever dere at lærerne er opptatt av at dere skal gå ut av videregående med en yrkesfaglig eller studiekompetanse?

Hva gjør lærerne for å følge dere opp faglig?

Sosialt

Opplever dere at det er et godt forhold mellom elevene her?

Opplever dere at det er greit å være flink på skolen her, eller blir de skoleflinke sett ned på?

Personlig erfaringer

Har dere mye fravær fra skolen i timer og dager?

Har du fått mer lyst til å gå videre med skolegang/utdanning?

Vet du hva du vil videre i utdanning og/eller yrke?

Avslutning

Hvorfor er det så mange som ikke fullfører?

Er det noe med skolen?

Vedlegg 6

Beskrivelser av de kartlagte områdene

De kartlagte områdene som lærerne har besvart spørsmål innenfor, er beskrevet gjennom det spørreskjemaet som er anvendt. Videre er det i spørreskjemaet også henvist til de ulike fokusområdene som dataene er presentert innenfor. I hvert av disse fokusområdene er det flere spørsmål som til sammen dekker det aktuelle området på en hensiktsmessig måte.

Kulturen i skolen

Kulturen i den enkelte skole er i en rekke sammenhenger sett på som vesentlige for å forstå den virksomhet som foregår i skolen. Rutter et. al. (1979) bruker begrepet ethos for å beskrive de verdi- og normsystemer som eksisterer i en hver skole, og som påvirker all virksomhet i skolen. I studier av variasjoner og likheter mellom skoler, bruker Arfwerdson (1985) begrepet skolekode for å karakterisere de normer og tradisjoner som eksisterer i den enkelte skole, og viser at skolekode bidrar til store forskjeller mellom skoler. Skolens kultur karakteriseres av skolens sosiale struktur, dens normer og oppfatninger. Samarbeid mellom lærere framstår som en viktig kvalitet i gode skolekulturer. Hargreaves (1996) argumenterer for samarbeidsrelaterte skolekulturer, og mener det er det beste grunnlaget for både gode resultater hos elevene, og ikke minst for at lærerne mestrer en hektisk hverdag. Skoler som makter å skape og opprettholde en samarbeidskultur, regnes som kollektivt orienterte skoler.

Skolens fysiske miljø er relatert til generelt vedlikehold og at ting holdes i orden. Dette har en positiv sammenheng med elevens atferd generelt i skolen, og det kan dermed være viktig at dette opprettholdes. Skoler som har god orden og holder det ryddig, har en bedre atferd hos elevene enn skoler som ikke har det slik. Det er ikke skolebygningens alder som er avgjørende, men hvordan den vedlikeholdes. Et positivt miljø i skolen vil kunne karakteriseres av lærere som trives, opplever mulighet for egenutvikling, lærere som er entusiastiske, engasjerte og samarbeidsorientert og ikke minst innebære det at lærerne er oppmerksomme på elevenes behov. Dette vil være en skåre i nærheten av verdien 4 = passer meget bra. Et lite positivt miljø i skolen vil motsatt uttrykke et mer privatiserende og lite enhetlig lærerkollegium der enhver lærer er seg selv nok.

Fokusområde 1: Lærernes trivsel

Fokusområde 2: Samarbeid i skolen

Fokusområde 3: Relasjon til elevene

Fokusområde 4: Fysisk miljø

Svarkategoriene som lærerne skulle vurdere utsagnene ut fra innenfor denne firedelte skalaen var; 4 = passer meget bra, 3 = passer bra, 2 = passer nok så bra, 1 = passer ikke så bra. Her er følgende måleinstrument brukt:

| Variabelgruppe | Områder | Informanter | Kilde |
|----------------------------------|---|-------------|---|
| Skolens kultur/ miljøet i skolen | Lærernes trivsel Samarbeid Relasjon til elevene Fysisk miljø | Lærere | Grosin (1990) Hargreaves (1996) Arfwerdson (1985) |

Undervisningens innhold og arbeidsmåter

Variasjon og ro, orden og struktur

Innenfor undervisning rettes det søkelys på hva som formidles i skolen, og hvilke arbeidsmåter som tas i bruk i formidlingen. Prinsippene for overføring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger i skolen er en faktor som tidligere forskning har vist at kan både inkludere og ekskludere ulike grupper av elever i skolen (Moos og Trikkett 1974, Lundgren og Bernstein 1983, Goodlad 1984, Hattie 2009). Variasjon i undervisningen kombinert med struktur er viktig. En vellykket variasjon i arbeidsmetoder krever imidlertid svært god struktur og tydelighet fra læreren. Måleinstrumentet tilknyttet vurdering av undervisning bygger på skaler utviklet av Goodlad (1984), Nordahl (2000) og Hattie (2009). Det er lærernes opplevelse av denne undervisningen som det her spørres om.

Fokusområde 1: Variasjon i undervisningen

Fokusområde 2: Ro og orden

De ulike svaralternativene har her følgende svarverdier: Ja, alltid = 5, Ofte = 4, Av og til = 3, Sjelden = 2, Nei, aldri = 1. Her er følgende måleinstrument brukt:

| Variabelgruppe | Områder | Informanter | Kilde |
|---|---|-------------|--|
| Undervisningens innhold og arbeidsmåter | Variasjon i undervisningen Ro, orden og struktur Fagsentrert undervisning Elevsentrert undervisning Fravær, Frafall og gjennomstrømming | Lærere | Eccles et. al. (1993) Nordahl (2000) Hattie (2009) |

Fagsentrert og/eller elevsentrert undervisning

Dette fokusområdet omhandler i hvilken grad læreres undervisning er fagsentrert og/eller elevsentrert. Med fagsentrering menes en klar vektlegging av fagets mål og innhold i undervisningen. En sterk elevsentrering innebærer en klar vektlegging av elevenes sosiale og personlige behov, samt lærers sosiale relasjon til elevene.

Fokusområde 1: Fagsentrert og/eller elevsentrert undervisning

Svaralternativene gradert fra 1 til 6, der 6 = sterk fag/elevsentrering i undervisningen og 1 = svak fag/elevsentrering i undervisningen.

Fravær, frafall og gjennomstrømming

Dette fokusområdet omhandler spørsmål relatert til håndtering av fravær, kontakt med elever og foreldre/foresatte samt om lærerne arbeider aktivt for å motvirke frafall.

Fokusområde 1: Fravær og frafall

Svaralternativene: Ja, alltid = 5, Ofte = 4, Av og til = 3, Sjelden = 2, Nei, aldri = 1

Motivasjon og problematferd

Motivasjon og arbeidsinnsats

Nyere undersøkelser viser entydig at elevenes motivasjon forklarer mye av det faktiske læringsutbyttet (Hattie 2009, Nordahl m. fl. 2010). Motivasjon hos elevene handler i stor grad også om hvordan og på hvilken måte læreren klarer å motivere elevene, og hvordan det kan etableres en kultur for læring i klassen (Manger 2009). I flere undersøkelser er det godt dokumentert at motivasjon og arbeidsinnsats har betydning på elevenes læringsutbytte (Nordahl m. fl. 2010). Læring kan betraktes som en svært komplisert prosess, men samtidig viser disse undersøkelsene at de som arbeider mest også lærer mest. Innenfor dette fokusområdet er det stilt spørsmål om arbeidsinnsatsen elevene viser i timene på skolen og i hvilken grad elevene er motiverte. Samlet gir det et uttrykk for den generelle arbeidsinnsatsen og motivasjonen blant elevene, i følge lærernes vurdering. Det er lærernes opplevelse av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats som det her spørres om.

Fokusområde 1: Motivasjon og arbeidsinnsats

Svaralternativene her har følgende verdier: 4 = passer meget bra, 3 = passer bra, 2 = passer nokså bra, 1 = passer ikke så bra. Her er følgende måleinstrument brukt:

| Variabelgruppe | Områder | Informanter | Kilde |
|---------------------------|--|-------------|--------------------------------|
| Motivasjon, problematferd | Opplevelse og håndtering av problematferd Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats | Lærere | Hattie (2009) Klette (2007) |

Atferdsproblematikk

Problematferd er en viktig indikator på både faglig og sosial læring i skolen. Mye problematisk atferd reduserer helt klart elevenes læringsutbytte (Hattie 2009). Dette fokusområdet dekker spørsmål om problematferd og omhandler lærernes kunnskap om og opplevelse av atferdsproblematikk i egen undervisning.

Fokusområde 1: Opplevelse og håndtering av atferdsproblematikk

Svaralternativene er som følger: 4 = passer meget bra, 3 = passer bra, 2 = passer nokså bra, 1 = passer ikke så bra.