

Hvor er nøklene – i arbeidet med endring og utvikling i skolen?

Skoleeiere, skoleledere, veiledere, koordinatore og lærere får i stigende grad (med)ansvar for arbeidet med å implementere store og omfattende utviklingsarbeider. Et arbeid, som de ikke nødvendigvis verken er utdannet til eller kanskje har god nok kunnskap om. Forskning viser, at mange skoler i for liten grad arbeider systematisk, målrettet og over tid, når de innfører nye planer eller iverksetter endringstiltak (Sunnevåg og Andersen 2010). Michael Fullan (1992) påpeker, at 25 % av resultatet på utviklingsarbeid skyldes den pedagogiske ideen eller tiltaket, mens 75 % av resultatet kan knyttes til arbeidet med gjennomføringen i den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Nøklene til vellykkede skoleutviklingsarbeid ligger således ikke bare i "den pedagogiske ide", men i større grad i, hvordan arbeidet med å implementere ideen gjennomføres av alle aktørene, som er involvert.

John Hattie (2009) viser i sin bok *Visible learning*, at det er mye forskningsbasert kunnskap relatert til endrings- og utviklingsarbeid i skolen, som vil kunne ha en effekt på elevenes læring. Utfordringen ligger i å få den forskningsbaserte kunnskapen anvendt i den enkelte skole (Nordahl 2005). Hattie skriver derfor: "the key issue is less how to change, but why we do not". (2009: 252). Det finnes mange ulike forklaringer til dette spørsmålet og en av dem er knyttet til, at skoler i liten grad anvender kunnskap om implementering, når de starter opp endrings- og utviklingsarbeid (Hopkins 2001). Denne artikkelen har derfor til hensikt å sette fokus på og åpne for refleksjon rundt strategier i arbeidet med endring og utvikling. De fleste områder, som denne artik-

kelen berører, vil ikke her kunne bli viet den oppmerksomhet, som de fortjener, derfor henvises det til den lille bok *Det ved vi om – utviklingsarbeid og innovationsprosesser* (Sunnevåg og Andersen 2010) og spesielt dens kildemateriale for en videre utdyping.

Anvendelse av forskningsbaserte strategier i arbeidet med endring og utvikling

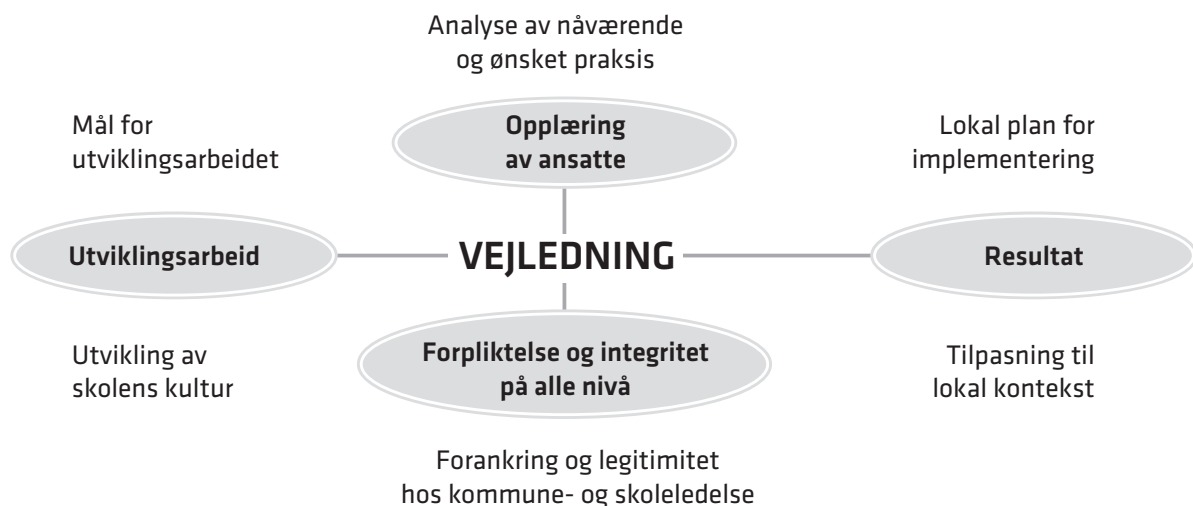
Flere undersøkelser viser, at det er relativt store forskjeller i læringsutbyttet til ulike elevgrupper i skolen (Sunnevåg og Gustavsen 2010). PISA- resultatene dokumenterer, at det er en stor spredning i resultatene, og det betyr, at vi har for store forskjeller mellom de elever, som mestrer skolen bra og har et godt læringsutbytte, og de elever, som ikke mestrer skolen så bra og dermed har et dårligere læringsutbytte. Med dette som utgangspunkt er det naturlig å tenke, at målet med alt utviklingsarbeid i skolen først og fremst er knyttet til ønsket om at forbedre elevenes læringsmiljø og utvikle en klasseromspraksis, som realiserer elevenes potensial for læring og utvikling faglig og sosialt. Målet i de mange endrings- og utviklingsarbeid er ofte dette, men mangel på kunnskap om, hvordan et slikt arbeid kan gjennomføres, gjør, at resultatene for elevenes læring og utvikling ikke nødvendigvis er vellykket (Sunnevåg og Gustavsen 2010).

Figuren nedenfor viser til en del strategier, som er av betydning for resultatet med endrings- og utviklingsarbeid i skolen.

Flere forskningsrapporter hevder, at det er viktig å integrere nye initiativer både på kort og lang sikt med den etablerte praksis (Fullan 2007, Hargreaves og Fink 2006). Dette for at skolene ikke skal oppleve utviklingsarbeidet som isolerte tiltak løsrevet fra den pedagogiske praksis, som allerede er utviklet ved skolen. Skolens pedagogiske praksis synliggjør nemlig det verdisett og de normer, som ligger til grunn for skolens virksomhet. Således kan man si, at et hvert utviklingsarbeid bør starte med en analyse av skolens etablerte praksis. En hver ønsket endring må ses i lys av det bestående. Skolene trenger kunnskap om seg selv i dag for å kunne ha en reflektert holdning til nye initiativer og således vurdere dem opp mot skolens kompetanse og behov (Tiller 1990).

Leders rolle og læreres tilslutning

Fullan (1992), Larsen (2005) og Nordahl et al. (2009) poengterer alle, at skoleleder må fungere både som administrator og organisator, dersom de skal lykkes med implementeringsarbeidet. Det vil si, at skoleleder må legitimere prioriteringer av arbeidet både i form av tid og ressurser. Det er skoleleder, som leder og administrerer selve utviklingsarbeidet, og som er den i samarbeid med resten av ledelsen, som praktisk skal legge til rette for arbeidet, holde fokus, etterspørre og følge opp arbeidet. Skoleleder må således ha evnen til å involvere og ansvarliggjøre sitt personal. Men det er lærerne, som primært skal iverksette selve implementeringen i sitt klasserom, og deres tilslutning og motivasjon er helt essensielt for å oppnå suksess (Larsen 2005, Olweus 2001). I arbeidet med å få ansatte motivert og engasjert i utviklingsarbeidet er



Analyse av etablert praksis

det viktig, at de får kunnskap om, hvordan endringsarbeid foregår, og at motstand mot endring er en naturlig del av alle endringsprosesser. Derfor blir det viktig, at lærerne opplever et behov for utviklingsarbeidet, og at det er et redskap, som kan brukes i forhold til de utfordringer, de står over for. Dette fordi et opplevd behov i stor grad er styrende for tenkingen og handlingen i den pedagogiske praksis (Midthassel 2002). Gjennom dialog og åpenhet vil det kunne utvikles en felles forståelse og en dermed også en forpliktelse og et eierskap for utviklingsarbeidet.

Opplæring og kompetanseheving

Kunnskap er en av nøklene til en god innovasjonsprosess. Utdannelse og kompetanseutvikling av skolens pedagogiske personale blir fremhevet som et viktig middel for å oppnå de ønskede mål i utviklingsarbeidet. Lærere, som følger seg profesjonelt trygge, og som vet, hva som forventes av dem, lykkes i høyere grad med å innføre forandringer (Gundem 1990). Dette innebærer kommunikasjon, åpenhet og forpliktelse for å unngå skinnighet og fragmentert handling. Det, at lærerne mestre det nye, er vesentlig for resultatet. Det å mestre noe innebærer trening og aksept av, at prøving og feiling er en del av mestringsprosessen. Skogen (2004) hevder, at kunnskap ikke kan læres en gang, den må vedlikeholdes og utvikles over tid.

Mangelfull opplæring vil kunne resultere i demotiverte og frustrerte aktører, hvor fokuset rettes innover, og hvor helhetstanken i utviklingsarbeidet blir fraværende (Tiller 1990). Opplæring av nyanstatte er nok en faktor, som er av betydning for resultatet på utviklingsarbeidet. Det er viktig, at disse hurtigst mulig blir innlemmet i det arbeidet, som pågår, slik at de får mulighet til å utvikle samme språk og få samme forståelsen for utviklingsarbeidet, som de andre har. Uten opplæring er sjansen for, at den kollektive samarbeidskulturen vil kunne forvitte.

Læreren er en av hovednøklene i arbeidet med å utvikle skoler med gode læringsmiljø, som kan realisere elevenes potensial for læring og utvikling faglig og sosialt. Hattie (2009) hevder, at læreren har dem mest kraftfulle innflytelsen på elevenes læring. Hvilke prioriteringer læreren foretar, og hvilken praksis som eksisterer i klasserommet, er av stor betydning for elevens læring og utvikling. Det er i klasserommet endrings- og utviklingsarbeidet til syvende og sist gjennomføres, og da er læreren en nøkkelfaktor i arbeidet med å endre og utvikle praksis. Fullan (2001: 115) hevder, at "educational change depends on what teachers do and think – it's as simple and as complex as that". Det betyr, at endring av praksis ikke bare krever, at lærere gjør noe nytt med innholdet og metodene i undervisningen,

men at det også krever en endring i deres pedagogiske forståelse og oppfatning. En endring knyttet til lærerens grunnleggende verdier og oppfatninger. Et viktig redskap for å oppnå dette er refleksjon (Midthassel 2006). Ved å utveksle erfaringer og synspunkter og dele positive og negative praksiserfaringer vil motivasjon og interesse skapes og utvikles, samtidig som det vil kunne utfordre eksisterende forståelser og oppfatninger. Det betyr, at det i større grad må legges til rette for, at lærer kollektivt kan reflektere med utgangspunkt i egen praksis og på den måten omforme kunnskap til praksis. Dette vil kunne utfordre læreres profesjonelle skjønn, slik at de valg, som tas knyttet til elevens læring og utvikling, er basert både på forskning og erfaring. Et slikt utgangspunkt utfordrer lærernes etablerte pedagogiske forståelse og oppfatning og kan bidra til en høyere bevissthet om, hva det kan være smart å fokusere på, hvordan det kan være hensiktsmessig å arbeide for å nå målet.

Forankring av arbeidet gjennom en plan for arbeidet

Forskning viser, at det å forankre utviklingsarbeidet til eksisterende planer og målsettinger vil kunne påvirke kvaliteten på implementeringen (Gager og Elias 1997). En implementeringsplan er med på både å synliggjøre prioriteringer og legitimerer bruken av nødvendig tid og ressurser, samt synlig-

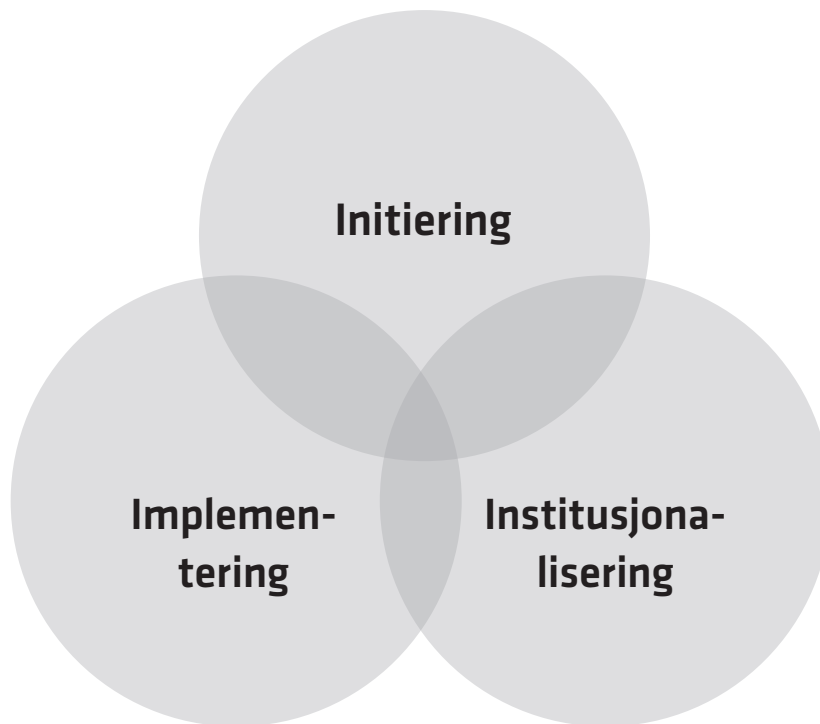
gjøre visjoner, forventninger og mål knyttet til arbeidet (Skalde og Skaret 2005). Implementeringsplanen bør samsvare med de målsettinger, som ligger i skolens øvrige styringsdokumenter og eventuelle strategiske handlingsplaner, men skal likevel være et eget selvstendig dokument. Planen skal kunne nyttes av alle aktørene og være et synlig planverktøy i hverdagen. Men Busch, Johnsen og Vanebo (2003) hevder, at en aldri vil kunne planlegge et utviklingsarbeid i detalj. En må derimot se en implementeringsplan som et dynamisk dokument, som innen for de rammene, som er lagt, kan justeres ut fra de erfaringer, som fremkommer i prosessen og evalueringer underveis.

Tilpasning og lojalitet

Det er grunn til å tro, at skoler, som deltar i ulike utviklingsarbeid, i varierende grad faktisk gjennomfører arbeidet, slik det i utgangspunktet var tenkt (Midtassel og Ertesvåg 2007, Nordahl et al. 2009). Tilpassinger blir gjerne gjort for å tilpasses skolens organisering, utfordringer, ressurser eller aktørers interesser. Tilpassinger på noen av disse områdene er ofte akseptable, mens endringer for eksempel i innhold, varighet og omfang vil trolig påvirke resultatet negativt. Resultatet av for store tilpassinger er ofte, at skolen etter en tid har tilpasset seg tilbake, der de var, før endringsarbeidet startet. Lærere, som opplever, at utviklingsarbeidet er et godt redskap til bruk i de utfordringer, de står overfor, som er blitt tatt med i beslutningsprosesser, og som etter hvert opplever å være motivert for arbeidet, vil lettere være lojale mot alle beslutninger, som tas gjennom hele prosjektperioden.

Utvikling av skolens kultur

Ut fra kunnskap om implementering er det en forutsetning, at det arbeides med å utvikle kulturen eller klimaet i skolen, om det skal oppnås ønskede resultater. Å utvikle en kultur, hvor samarbeid og felles refleksjon er framtreddende, er et resultat av en prosess, hvor lærere arbeider sammen, reflekterer og arbeider mot en felles målsetting. Henry A. Giroux (1997) hevder, at en forutsetning



for å utvikle gode læringsmiljø er utvikling av en fellesskapsfølelse og et godt lærersamarbeid. Men en kollektiv skolekultur utvikles ikke en gang for alltid, den må vedlikeholdes og videreutvikles. Lærere slutter ved skolen, og nye blir ansatt, og da er det viktig å innlemme de nye fort i arbeidet, som pågår, slik at denne kollektive skolekulturen ikke forvitrer og dør. Det kan sies, at skolekulturen bærer gruppens kollektivt aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medlemmer og utgjør samtidig rammeverket for den læring og utvikling, som skjer i yrket som lærer. Det er den samarbeidende skolekulturen, som vil være avgjørende å få utviklet, dersom et utviklingsarbeid skal kunne resultere i endret praksis. Samarbeidskulturen styrker nemlig skolens evne til å fatte beslutninger, den fremmer profesjonskunnskap i kollegiet gjennom, at lærere samhandler, og dermed øker evnen til refleksjon og således bidrar til kontinuerlig utvikling.

Evalueringsrutiner

Skolene bør etablere rutiner for evaluering både av, hva som faktisk er innført/gjennomført i forhold til målsettingen, og ikke minst hva en har oppnådd. Erfaringer viser, at fortløpende

registreringer kan bidra til å vedlikeholde entusiasme og kompetanse. Slike evalueringer av både gjennomføring og eventuell effekt av tiltak bør gjøres regelmessig gjennom hele prosjektperioden og minst hvert halvår. Ledelsen må også taesette denne evalueringen. Det vil si, at det jevnlig holdes møter med alle, hvor en ser på, hvor langt skolen er kommet i arbeidet, hva som har fungert, og eventuelt hva som bør justeres.

Strategiene knyttet til fasene i innovasjonsprosessen

Endrings- og utviklingsarbeid kan ses som en prosess med tre hovedfaser: initiering, implementering og institusjonisering.

Disse tre fasene kan ikke isoleres fra hverandre som en lineær prosess, de går i hverandre og må snarere ses som sirkulære, men de indikerer likevel en retning fra initiering via implementering til institusjonisering (Fullan 2001). Alle de overnevnte strategier kan plasseres inn i de tre fasene og således vise til en helhetstenkning omkring endrings- og utviklingsarbeid.

Strategier knyttet til initieringsfasen

Innovasjonsprosessens første fase, initiering, leder fram mot en beslutning om å starte opp et utviklingsarbeid. Av strategiene nevnt ovenfor vil *analyse av etablert praksis, ledelsens rolle som administrator og organisator, tilslutning fra ansatte, utarbeidelse av en implementeringsplan og forankring av arbeidet* være naturlige områder å fokusere på. I denne fasen er det også viktig å tenke, hvordan en vil videreføre erfaringer og kunnskaper, en får, og hvordan en vil integrere dette i skolens daglige drift (Fullan 2001). Det krever tid å endre handlingsmønstre og samarbeidsstrukturer, og det kreves derfor støtte og stor innsats på alle nivå.

Strategier knyttet til implementeringsfasen

Innovasjonsprosessens andre fase kalles implementering. I denne fasen fokuseres det på og legges tilrette for systematisk arbeid over tid. Skolens ledelse må kontinuerlig prioritere utviklingsarbeidet og støtte aktivt opp om det. Det må arbeides mot å utvikle en *kollektiv og samarbeidsorientert skolekultur* preget av felles visjoner, forståelse og ansvar til arbeidet. Det er viktig, at utviklingsarbeidet integreres i skolens mål og planer, slik at det ikke oppleves som et isolert prosjekt ved siden av arbeidet, som ellers gjøres i skolen. Det er nødvendig med *opplæring og kompetanseutvikling* av alle lærere, samt at det etableres en plan for opplæring av nyansatte. *Lokal tilpasning* vil kunne være nødvendig, men må balanseres opp mot lojalitet til valgt tiltak.

Strategier knyttet til institusjonaliseringsfasen

Institusjonalisering betyr å se utviklingsarbeidet som en prosess over tid, og hvor evaluering er essensielt som et hjelpemiddel og korrektiv, ved at det settes fokus på, hva en har fått gjort, hva en har oppnådd, og hva bør en jobbe mer med. Arbeidet med institusjonalisering starter allerede i initieringsfasen. Det må derfor etableres rutiner for evaluering av arbeidet på den enkelte skole. Dernest handler institusjonalise-

ring om, at det legges til rette for læring og kompetanseutvikling blant lærerne og for opplæring av nye ansatte. Det må også etableres rutiner for vedlikehold av felles målsettinger over tid (Fullan 1992).

Oppsummering

En av nøklene til et vellykket utviklingsarbeid er knyttet til anvendelse av strategier for implementering av utviklingsarbeid. Samtidig viser forskning, at det kreves, at skolen arbeider systematisk over tid, dersom endring av praksis skal være mulig. Fra initiering av et utviklingsarbeid til, det er fullstendig en del av skolen virksomhet, tar det fra 3-5 år (Fullan 2007, Hargreaves og Fink 2006). Innledningsvis viste vi til Hattie og hans spørsmål: "the key issue is less how to change, but why we do not". (2009: 252). Kanskje kan denne artikkelen bidra til, at kunnskap om strategier for implementering av endrings- og utviklingsarbeid i større grad blir reflektert over og kanskje også anvendt i skolen. På den måten kan vi få fokus på, hvordan det kan være smart å arbeide med endring og utvikling, og hva forskningen til blant annet Hattie forteller oss har effekt på elevens læring, og på denne måten kanskje bidra til å skape en skole, hvor alle elever får mulighet for et godt faglig og sosialt læringsutbytte.

Referanser

Busch, T.E. Johnsen og Vanebo, J. O (2003): *Endringsledelse i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fullan, M.G. (1992): *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press.

Fullan, M.G. (2001): *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M.G. (2007): *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Gager, P.J. og Elias, M.J. (1997): *Implementing prevention programmes in high risk environments: Application of the resiliency paradigm*. American Journal of Orthopsychiatry.

Giroux, H.A. (1997): *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling: a critical reader*. Boulder, Colo.: Westview

Gundem, B.B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hargreaves, A. og Fink, D. (2006): *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hopkins, D. (2001): *School improvement for real*. London: Routledge.

Larsen, T. (2005): *Evaluating principals and teachers implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools*. Research Centre for Health Promotion, Department of Education and Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen, Bergen.

Midthassel, U. (2002): *Teachers involvement in school development activity. A study of Teachers in Norwegian compulsory schools*. Bergen, Norway: University of Bergen, Department of Psychosocial Science.

Midthassel, U.V. (2006): *Creating a shared understanding of classroom management*. Educational Management Administration and Leadership, 34 (3), 365-383.

Midthassel, U.V. og Ertesvåg, S.K. (2007): *Schools Implementing Zero - The process of implementing an anti-bullying programme in six Norwegian compulsory schools*.

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., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. og Rørnes, K. (red.) (2006): *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og

helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.

Nordahl, T., Sunnevåg, A. K. og Ottosen, A.L. (2009): *Evaluering av LP-modellen 2006-2008*. Rapport 4/09. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Olweus, D. (2001): *Olweus kjerneprogram og antisosial atferd. En lærerveiledning*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Skalde, A. og Skaret, M. (2005): *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.

Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sunnvåg, A.K. og Gustavsen, A.M. (2010): *Implementering av LP-modellen. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009*.

Høgskolen i Hedmark: rapportserien 3/10.

Sunnvåg, A.K. og Andersen P.G. (2010): *Det ved vi om – Udviklingsarbejde og innovationsprosesser*. Frederikshavn: Dafolo forlag.

Tiller, T. (1990): *Kenguruskolen, det store spranget*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag A/S.