

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

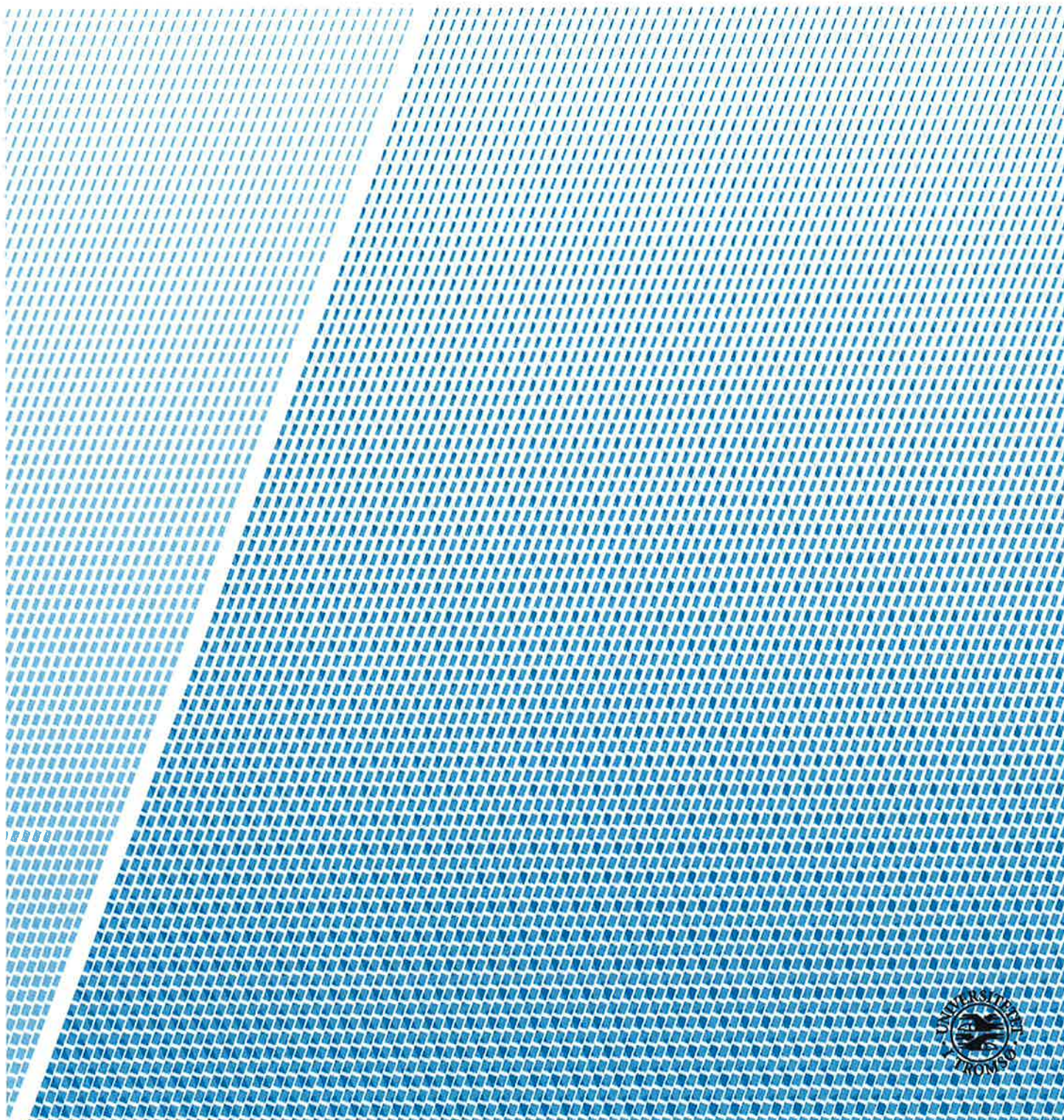
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## «Vi vil – vi vil, men får vi det til?»

Innføring av LP-modellen i Målselvskolen

**Solveig Aarbogh**

*Ped-3902 Masteroppgave i Utdanningsledelse, oktober 2014*





## Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG .....	3
FORORD .....	4
Kap 1 Innledning .....	5
1.1 Valg av tema .....	6
1.2 Bakteppe for innføring av LP .....	6
1.3 Problemstilling .....	7
1.4 Oppbygging av oppgaven .....	7
Kap 2 Metode .....	8
2.1 Valg av metode: .....	8
2.2 Reliabilitet og validitet .....	8
2.3 Etske hensyn .....	9
2.4 Vitenskapssyn for tilnærming i oppgaven .....	9
2.5 Metodisk tilnærming – kvalitativ vs kvantitativ .....	9
2.6 Kvalitativ metode .....	10
2.7 Empiri .....	12
2.8 Utvalg .....	12
2.9 Gjennomføring .....	13
2.10 Analysemetode .....	14
Kapittel 3 Teori: .....	15
3.1 Innledning: .....	15
3.2 Definisjon på organisasjon .....	15
3.2.1 Kommunens overordnede oppdrag .....	15
3.3 Endringsprosesser .....	16
3.3.1 Å skape motivasjon for endring .....	16
3.4 Analyse ved hjelp av ulike scenario .....	18
3.4.1 Et optimistisk scenario .....	18
3.4.2 Et pessimistisk scenario .....	19
3.4.3 Et artistisk scenario .....	22
3.4.4 Translasjons-scenario .....	22
Kap 4 Empirisk redegjørelse .....	24
4.1. Innledning: .....	24

4.2 Målselv kommune .....	24
4.2.1 Administrativ organisering .....	24
4.3 Region Indre Midt-Troms .....	25
4.4 LP-modellen .....	25
4.4.1 Opprinnelse .....	25
4.4.2 Utviklingsagenter; Thomas Nordahl og Lillegården kompetansesenter .....	26
4.4.3 LP – forskningsbasert kunnskap .....	26
4.4.4 LP sin målsetting .....	28
4.4.5 Organiseringen og gjennomføring av LP i skolen .....	29
Kap 5 Analyse og funn .....	31
5.1 Innledning .....	31
5.2 Drivkrefter for innføring av LP .....	31
5.2.1 Ytre drivkrefter .....	32
5.3 LPs forankring i kommuneledelsen .....	35
5.3.1 Indre drivkrefter .....	35
5.4 Endringsvilje.....	38
5.5 Perspektivanalyse .....	40
5.5.1 Analyse i et optimistisk scenario .....	40
5.5.2 Analyse i et pessimistisk scenario.....	43
5.5.3 Analyse i et artistisk scenario .....	45
5.5.4 Analyse i et translasjonsscenario.....	47
5.6 Oppsummering Analyser og funn:.....	49
Kap 6 Avslutning .....	51
6.1 Konklusjon: .....	52
Referanser .....	53
Vedlegg .....	57
Brev til respondenter inkludert intervjumal.....	57

## **SAMMENDRAG**

Denne masteroppgaven handler om innføringen av metodikken Lærings- og pedagogisk analysearbeid (LP) i Måselvskolen. Oppgaven er en studie der jeg forsøker å kartlegge drivkrefter og prosesser som ligger bakenfor innføringen. Videre ser jeg på hvordan dette har foregått, jamfør utfordringer og motstand en kan forvente å møte når nye oppskrifter skal innføres i en organisasjon. Forskningen omhandler seks skoler i Måselv kommune, representert gjennom rektorer og skoleeier.

Bakgrunnen for valg av oppgave er at jeg har vært med på ulike endringsprosesser i skoleverket, mer eller mindre vellykket. Innføringen av LP i Måselvskolen var derfor en ypperlig anledning til å kunne gjøre et dypdykk i en endringsprosess som er omfattende i forhold til helhetstenking og deling av erfaringer lærere i mellom. Dette i tillegg til at LP benytter seg av forskning for å finne ut av utfordringer i skolen.

Masteroppgaven baserer seg på kvalitative intervjuer, kvalitative dokumentstudier og observasjoner på nettverksmøter, rektormøter og kollegier, alle viktige aktører i prosessen.

Tittelen på oppgaven «**Vi vil, vil vil – Men får vi det til**» gjenspeiler spenningen som alltid er til stede når noe skal endres – nemlig at lederskapet gjerne vil, men må være forberedt på å møte motstand i en eller annen form. Spørsmålet er om en klarer å motivere og selge reformideene inn på en slik måte at det fører til endring i klasserommet.

## FORORD

Jeg føler meg utrolig heldig som har fått lov til å være student på deltid de siste fire årene samtidig som jeg har vært rektor på Bjørkeng oppvekstsenter. Jeg ønske derfor å rette en stor takk til min arbeidsgiver, Målselv kommune og til Universitetet i Tromsø med Lars Aage Rotvold, Else Stjernstrøm og Siv Skrøvset i spissen. Det har vært fire svært lærerike, men også krevende år.

Likeså vil jeg takke mine kollegaer på Bjørkeng oppvekstsenter som har stilt opp og vært tålmodige med en rektor som stadig er på farten. Dere er fantastiske!

Jeg vil også takke mine rektor-kollegaer og skoleeier i Målselvs skolen, som har stilt opp og vært respondenter, i tillegg til å finne frem ulike dokumenter som jeg har hatt bruk for underveis.

Å studere på deltid krever mye oppmerksomhet, og jeg vil påstå at arbeidet mellom samlinger kan være et strev. Det er derfor godt å melde tilbake at det hele tiden har vært givende takket være gode og interessant forelesninger, relatert til utfordringer som vi står ovenfor i hverdagen skolen. Jeg har med andre ord fått forske på egen praksis og arbeidsplass under kyndig oppfølging gjennom disse fire årene. Det har vært svært lærerikt.

Jeg vil spesielt takke førstelektor Lars Aage Rotvold som har min veileder på selve masteroppgaven. Det har vært en stor trygghet å ha deg i ryggen gjennom denne prosessen gjennom tydelige fremovermeldinger.

Så må jeg til slutt få takke min kjære Fredrik som har hatt trua på meg. Det betyr mye når døgnet kun har 24 timer og det er så mye man skal ha gjort i tillegg til studier og jobb. Du har virkelig vært til støtte for meg og for hjemmet for øvrig.

Også resten av familien har vært svært lojal og holdt seg i bakgrunnen når skrivestundene har tatt mor for fullt. Det setter jeg pris på, men nå er jeg klar for å være mer til stede for familie og mine kjære tre hunder, Embla, Brage og Kaiser. Og sist, men ikke minst: Barnebarnet mitt, Casper på snart to år! Oioi – bestemor har levert masteren sin!

Solbergnes, oktober 2014

Solveig Aarbogh

## Kap 1 Innledning

Jeg har jobbet som lærer, undervisningsinspektør og rektor siden august 1989. Da kom jeg ut som ung og svært uerfaren i skoleverket, bare 21 år. Min første erfaring var å bli kontaktlærer for en 5. klasse på 11 elever. Rent sosialt kom jeg godt ut av det med elevene – vi fikk et godt klima, men møtet med praksis og det faglige trykket kan jeg ikke minnes jeg er særlig stolt av i dag – selv om det ble «folk» av disse også.

I 1995 fikk jeg stilling som undervisningsinspektør på samme skole. Vi begynte å merke trykket på at kommunene stadig fikk mindre penger fra Staten til å drive skole. For min del gikk tiden i denne jobben med til å administrere timeplaner, lærebøker og vikarregninger – samt passe på økonomien. Rektor tok seg av L97. De store endringene for oss som allerede var i skolen, var at vi fikk inn 6-åringene fra barnehagen og med dem førskolelærere. Heldagsskole og SFO ble et resultat av senket skolestart. Vi andre hadde slik jeg ser i ettertid, fokus på at nye grupper var kommet inn, men det førte ikke til endring av vår praksis. Vi skulle undre oss mye i læringsprosessen sammen med elevene, men ellers var det det samme som før. De som ville og hadde kapasitet til å ta det nye til seg gjorde det. De andre fikk være i fred. Lærerne gjorde som de ville i klasserommet. Ikke for det – vi hadde mange gode lærere når vi så på resultatene...

Så ble jeg rektor i 1999. Fortsatt var det få som stilte spørsmål og krav til enkeltlæreren sin praksis i klasserommet så lenge alt gikk bra. Rektorene ble delegert økonomi- og personalansvar. I kommunen var det tungt fokus på økonomi og endret skolestruktur, noe som blant annet førte til nedleggelse av naboskolen med mye uro. Det ble lite fokus på å være pedagogisk leder, og fortsatt fikk vi holde på nokså uforstyrret...

På begynnelsen av 2000-tallet ble det imidlertid mer urolig med PISA-undersøkelser som fastslo at det ikke sto så bra til i norsk skole. Da husker jeg skolesjef i Målselv var kry for at vi lå over landsgjennomsnittet på målinger. Dermed var vi trygge igjen og kunne fortsette som før ei stund til...

Men det stoppet ikke der. Stortingsmelding 30 konkluderte med at L97 ikke gav de resultater nasjonale myndigheter ba om – og K06 kom som et resultat av dette.

Frafallet i videregående skole var for høyt. Vi fikk innført nasjonale prøver, og det ble igangsatt nasjonale satsinger som for eksempel Vurdering for læring. Men frafallet fra videregående skole ble ikke nevneverdig bedre. Videre ble heller ikke resultatene i Målselv på læringsmiljø slik politikere og skoleeiere ønsket. Dermed var vi i gang, og ingen fikk lenger være i fred med sin egen praksis...

## 1.1 Valg av tema

Beskrivelsen over er forenklet og satt på spissen, men den er lett gjenkjennelig for hva som ligger bak Stortingsmelding 30, som slår fast at utdanning får en stadig mer sentral plass i den enkeltes liv og i samfunnet. For det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen. For det andre opplever vi at det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig. De viktigste innsatsfaktorene er menneskene og den kunnskap de kan tilføre samfunnet.

Endringer i samfunnets og arbeidslivets behov og forventninger har ført til at innholdet i skolen også må justeres. Dette har ført til at nye læreplaner er blitt utarbeidet med jevne mellomrom. Fokus er nå på resultater, og skoleledelse er blitt en naturlig del av skolehverdagen.

De 7 grunnskolene i Målselv kommune (Målselvskolene) som er min målgruppe i dette studiet, har også følt på disse kravene gjennom en overgang fra individuell frihet, til krav fra skoleeier om og fremstå mer enhetlig i form av felles satsingsområder og felles utformede prosedyrer for håndtering av regelverk. En av disse felles satsingsområder, er innføringen av LP-modellen høsten 2012.

I dette studiet vil jeg ta for meg innføringen av Lærings og pedagogisk analysearbeid i Målselvskolene, eller LP som det forkortes til. LP er en metodikk som har som formål å sikre at lærere i skolen jobber systematisk og strukturert med utfordringer hentet fra eget praksisfelt etter en bestemt oppskrift. Denne oppskriften er utarbeidet av den kjente skoleforskeren Thomas Nordahl, mens Lillegården kompetansesenter er de som har stått for implementering i norsk skole. LP presenteres mer utfyllende i kapittel 4.

## 1.2 Bakteppe for innføring av LP

Målselv kommune besluttet i februar 2012 at LP-modellen skulle innføres i hele Målselvskolene. Skoleeier var på utkikk etter nytt tiltak innen skoleutvikling nå som piloten med Vurdering for læring var avsluttet.

Sammen med leder fra Region Indre Midt-Troms, var Målselv og de andre samarbeidskommunene i regionen representert da Lillegården kompetansesenter kom for å orientere om LP.

LP-modellen har som hovedmålsetting å etablere gode læringsmiljøer i skolene. Det skal være hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. En vesentlig del av denne hovedmålsettingen er å bidra til at skolene og lærerne utvikler



kompetanse i å forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk (Nordahl 2012). LP har som intensjon, og er utviklet for å sikre at lærere i skolen jobber systematisk og strukturert over tid. Det er lagt inn premisser og krav til skolene og lærerne som bidrar til at det er nødvendig systematikk i arbeidet. Likevel er det slik at det er den enkelte skoles ledelse og lærere som avgjør om denne systematikken blir realisert.

### **1.3 Problemstilling**

I denne studien vil hovedproblemstillingen min være å prøve å finne ut hvordan denne prosessen med innføring av LP har foregått i Måselvskolen. Hva er det som skjer når Måselv kommune skal innføre LP? Blir innføringen av LP relativt uproblematisk for skolene, eller møter LP motstand?

Som en del av dette studiet vil jeg også se etter de bakenforliggende drivkrefter som har ledet frem til innføring av LP i Måselvskolen.

### **1.4 Oppbygging av oppgaven**

Kapittel to utgjør oppgavens metodekapittel. Her gjør jeg rede for valgt bruk av metode, utvalg og gjennomføring av studiet. I kapittel tre presenterer jeg teori som jeg skal bruke i analysen. Kapittel fire omhandler empirisk redegjørelse for innføring av LP i Måselvskolen med presentasjon av de ulike aktørene samt LPs intensjon. Kapittel fem omfatter analyser og funn. Her har jeg tatt for meg de bakenforliggende drivkrefter som jeg mener har ledet frem til innføring. Empiri og analyse presenteres parallelt. Kapittel seks kaller jeg for Avslutning. Her oppsummerer jeg det jeg har funnet, samtidig som jeg ser fremover i forhold til hva jeg mener må til for at LP skal være en metodikk som skal kunne vise til resultater.

## Kap 2 Metode

*Å telle det som kan telles er ikke noe problem. Problemet er når man skal telle det som krever grundige vurderinger om komplisert skjønn. Det er ikke alt som teller her i livet som kan telles. Det er viktig å finne balansen mellom det tellbare og det skjønnebare.  
(Tiller og Skrøvset, 2011)*

### 2.1 Valg av metode:

Jeg har valgt å gjøre et studium av innføring av LP i Målselvskolen. Dette er et studium der selve studieobjektet er avgrenset i tid og rom med et dypdykk i Målselvskolen over en periode på to år etter initiering og implementering. Det er et studium som skjer på et høyere nivå i organisasjonen Målselv kommune, og går derfor inn under betegnelsen kollektiv enhet. En kollektiv enhet består av flere absolutte enheter (enheter som kun refererer til seg selv), og kan være en gruppe – skoleledere innenfor en og samme kommune i dette studium (Jacobsen 2011).

Min rolle i dette studiet er at jeg er kollega med respondentene, og har således god innsikt til implementeringen av LP på egen skole. Jeg har bevisst valgt ikke å inkludere egen skole i studiet hva respondenter angår. Innledningsvis fordi intervjuene er fortatt blant rektorer, og jeg er selv rektor. Dernest fordi rektor sammen med LP-koordinator og gruppeledere står for implementering av LP på egne skoler. På denne måten er det en viss fare for å komme «for nært» respondentene slik at en ikke får valide svar når forskeren står for nært forskningsfeltet (Jacobsen 2011). Det kan oppleves som ubehagelig at lederen kommer inn og skal gjøre en undersøkelse om en innført reformidé blant sine egne – særlig hvis denne ikke oppleves som legitim i kollegiet.

### 2.2 Reliabilitet og validitet

Begrepene ovenfor er bestemmende for kvaliteten på forskningen.

En må her stille spørsmål om måten spørreundersøkelsen i dette tilfellet er blitt gjennomført på kan være årsaken til svarene en er kommet frem til. En faktor kan være at de som intervjues er i et tett kollegium med intervjuer, og det er tette bånd skoleledere i mellom.

En fare ved slike intervju er at det kan være stor forskjell mellom hva en respondent svarer og faktisk mener eller har gjort. Dette henger sammen med at respondenten kan velge å svare strategisk ut i fra egeninteresse. Slike problemer er vanskelig å teste direkte (Jacobsen 2011).

En fordel for dette studium og dets validitet, er at respondentene kjenner til prosjektet svært godt, og flere peker på at dette var noe de opplevde ble pålagt fra skoleeiers side.

### **2.3 Etske hensyn**

All informasjon er oppbevart elektronisk ved bruk av passord for å få tilgang til mobiltelefon og pc. Begge deler er personlig utstyr. Ingen opplysninger ligger lagret på nettverksløsninger. Det transkriberte materialet oppbevares nedlåst når det ikke brukes. Av hensynet til det nære kjennskapet til informantene, så er det brukt navn begge veier i intervjuene. Dette er anonymisert i transkriberingen. Materialet slettes og makuleres etter endt prosjektperiode.

### **2.4 Vitenskapssyn for tilnærming i oppgaven**

Utgangspunktet for alle undersøkelser er at vi har noe vi interesserer oss for og som vi ønsker å finne ut om stemmer eller ikke med de oppfatninger vi har fra før. Utfordringen for alle forskere er å gjøre dette så handfast at det kan undersøkes. Med bakgrunn i de tidligere omtalte begrepene; ontologi og epistemologi, så vet vi at filosofer innen ulike retninger ikke er enige om hvordan verden faktisk ser ut, og hvordan finne riktig kunnskap. Dette er noe som har vært diskutert opp gjennom århundrer (Jacobsen 2005). Det gir derfor mening når Buch-Hansen og Nielsen (2008) i sin bok hevder at det blir feil når forskere vil hoppe bukk over vitenskapsteorien og komme seg rett ut i forskningsfeltet uten å ta standpunkt til eget ontologisk og epistemologisk syn.

### **2.5 Metodisk tilnærming – kvalitativ vs kvantitativ**

Det er med andre ord viktig å starte utvikling av problemstilling så tidlig som mulig (Jacobsen 2011). Påstanden må kunne falsifiseres for å ha gyldighet.

Deretter er valg av metode avgjørende. Det er viktig å velge en metode som gjør at vi får belyst spørsmålene og det vi lurer på best mulig. En må stille spørsmål om hvordan samle inn empiri som gir best mulig svar? Valget står mellom kvantitativ eller kvalitativ metode. Nytt av vår tid er *aksjonsforskningens* inntog som en metode som stadig vinner større anerkjennelse i forskermiljø. Aksjonsforskning er forskning av og med deltakere i sosiale situasjoner hvor forskningen, i tillegg til å beskrive og forklare en situasjon, også omfatter en planlagt handling (aksjon) for å forandre og forbedre denne situasjonen. Dette innebærer at

en får arbeide sammen med medlemmene i en organisasjon tett på i et forskende partnerskap. Det som er avgjørende og som er krav til empirisk forskningsdata, er at data må være tilpasset problemstillingen. Materialet må være reproduserbart. Dette kan være vanskelig i kvalitativ forskning fordi respondentene er få, og en kan stille spørsmål på om de er representative for andre enn seg selv (Jacobsen 2011). Er graden av reliabilitet og pålitelighet stor nok i slike undersøkelser? Det er viktig med relevans og gyldighet før det til slutt må være generaliserbart, det vil si at det er rimelig sikkerhet for at data er representativt for gruppen. Likevel vil det alltid være grunn til å stille seg spørsmål om en kan stole på undersøkelsen – er informasjonen vi får fra informantene riktig? Er det noen som lyver? I følge Jacobsen (2011) er det sannsynlig at undersøkelsen har validitet for tidsrommet før, under og kort tid etter undersøkelsen ble gjennomført. Imidlertid er en mulighet for at det som var sannheten på det aktuelle tidspunktet ikke lenger er representativt for sannheten i ettertid av undersøkelsen.

## 2.6 Kvalitativ metode

Den kvalitative metoden tilhører den hermeneutiske retningen der ontologisk syn er at generelle lover ikke finnes. En kan ikke konkludere med at Hvis A så B. Derimot åpner en for begrepet Sannsynlighet. (Hvis A, så er det sannsynlig at B inntreffer). Dette er en metode som består av empiri i form av setninger og tekster som formidler mening om et fenomen. Målet med metoden er å kunne utvikle nye teorier og hypoteser, men som ikke er generaliserende.

For å klare dette må man finne ut hva som er innholdet i fenomenet. Her er det intervju av medlemmer i organisasjonen kommer inn – vi henter ut kunnskap fra de som har innsikt. Epistemologisk er virkeligheten konstruert av mennesker, og må studeres i den kontekst de befinner seg i. Det betyr at det som er gjort av funn i en organisasjon ikke behøver være representativt i en annen tilsvarende organisasjon. Kunnskap sees på som lokal og unik. Metoden er induktiv, noe som innebærer at det er den som undersøkes som gir sin fortolkning av virkeligheten. Forskeren forsøker så å fortolke den informasjonen før han i siste fase leser av resultatene og fortolker disse på sin måte (Jacobsen 2011).

Innen kvalitativ metode skilles det mellom respondenter og informanter i metodelæren (Jacobsen 2011). Respondenter er de som sitter inne med spesiell erfaring på området, mens informanter er personer som sitter inne med *innsikt*, og som er en del av miljøet. Informanter

er personer som selv ikke representerer gruppen, men som har god kunnskap om gruppen, de som har *utsikt* til det det forskes på (Jacobsen 2011).

Fordeler med kvalitativ metode er at den gir større mulighet til å avdekke objektenes erfaring. Gjennom samtaler eller intervju, og / eller observasjoner er det mulig å oppklare og utdype spørsmål slik at misforståelser unngås i motsetning til kvantitative undersøkelser der informantene svarer på spørreskjema og sitter langt unna den som har utarbeidet spørreskjema.

Forskeren får gjennom dybdeintervjuer muligheter til større detaljrikdom og kan legge færre føringer på intervjuobjektens svar. Ikke minst er det mulig for intervjuer å endre kurs underveis dersom det blir nødvendig. Ofte er forskeren en del av miljøet han eller hun forsker på – en deltakende observatør. Antallet observasjonsenheter i kvalitativ metode er ofte få. Dette fordi metoden blir alt for omfattende i data og i tid dersom en skal undersøke hos et stort antall intervjuobjekter. Jacobsen (2011) påpeker at en øvre ramme på 20 er mer enn nok. Kvalitativ metode har da heller ikke til hensikt å si noe om det generelle eller særegne, men heller peke på det som er spesielt hos den gruppen / enheten som undersøkelsen er rettet mot. Hensikten er ofte å avdekke fenomener.

Ulempene med metoden er at det stilles store krav til intervjuers kompetanse. En svært viktig egenskap hos intervjuer er evnen til å lytte til objektet, og ikke falle for fristelsen til å komme med ledende spørsmål. En metafor i denne sammenhengen kan være at intervjuer må ha større ører enn munn. Det er stor forskjell på å stille ledende spørsmål kontra å hjelpe til med å oppklare spørsmål slik at en får hentet ut riktig data fra respondenten (Jacobsen 2011).

Kunnskapen en finner lar seg ikke generalisere, men en kan i følge filosofen og vitenskapsteoretikeren Karl Popper snakke om regelmessigheter som opptrer innenfor sosiale systemer (Jacobsen 2011). Det innebærer at det innenfor sosiale systemer alltid vil finnes muligheter for at uventede hendelser eller funn opptrer. Dette åpner for et syn der mennesket har individuell frihet. En kan ikke si med sikkerhet at barn av foreldre som røyker selv kommer til å bli røykere, men sannsynligheten for at det kan skje er større enn av barn med ikke-røykende foreldre, fordi vi til en viss grad påvirkes av omgivelsene. Dette kan holdes opp mot tidligere erfaringer som tilsier at dette er riktig antakelse eller ikke. Mennesket har valgfrihet og kan selv påvirke eget liv på tross av arv og miljøpåvirkninger. Dette gjør at vi omtaler funn som fenomener som kan betraktes, men som ikke lar seg generalisere og tas som eksakt viten og sannhet.

## 2.7 Empiri

Empiri kan betegnes som erfaringsbasert lærdom. Med det mener jeg erfaringer man gjør seg over tid, og som danner grunnlag for oppfattelse og handlemåte. Empiri trenger nødvendigvis ikke å speile sannheten for alle parter, men den speiler sannheten for den personen som uttrykker seg på bakgrunn av sine egne erfaringer.

Således er intervju også en empirisk undersøkelse. Man kan ikke med sikkerhet påstå at respondentene har 100% oversikt over det de uttaler seg om, de uttaler seg på bakgrunn av egne synspunkter og subjektive meninger eller observasjoner (Jacobsen 2011).

Empirisk forskningsmateriale kan være intervjuer, nedtegnede observasjoner, eller kvantitative undersøkelser.

## 2.8 Utvalg

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode som tilnærming i min oppgave der målet er å gjøre et dybdeintervju blant rektorer og skoleeier i Målselv kommune på innføring av LP-modellen. Antallet (N) respondenter er seks. På bakgrunn av antall respondenter var det derfor aldri noen tvil om at jeg skulle bruke kvalitativ tilnæringsmåte. Jeg har bevisst valgt å bruke begrepet *respondent* istedenfor *informant*. Respondenter (Jacobsen 2011) er personer med direkte kjennskap til et fenomen, for eksempel ved at de selv har deltatt og er representanter for gruppen vi ønsker å undersøke.

Utvalget består av 4 rektorer og 2 representanter fra skoleeiersiden. Dette fordi jeg ønsket å finne ut av skolelederens erfaring og opplevelse rundt innføringen sett i lys av seg selv og sin rolle, men også hvordan de oppfattet at dette er tatt i mot og har ført til endring på egen skole. Målet med intervjuene var for å høre deres oppfatning av innføringen sett fra et overordnet lederperspektiv i kommunen. Samtidig vil jeg kunne finne ut om det er forskjeller i oppfatning skolene imellom, og mellom skoleledere og skoleeiernivå.

Alle som ble spurt var villige til å stille opp. I løpet av denne fasen planla jeg å intervju deltakere på samme nivå i regionen, men kom raskt frem til at en avgrensing var nødvendig på grunn av oppgavens omfang og tidsaspekt. I samråd med veileder ble jeg derfor klar på at det ble riktig å holde seg innad i egen kommune.

Videre bygger funnene mine på at jeg har vært på nettverksmøter og kurs i forbindelse med LP i regionen. Dette i sammenheng med at jeg selv er rektor på en av skolene i Målselv.

Denne skolen er ikke representert gjennom intervjuene, men noen uttalelser fra lærere og observasjoner er knyttet til LP-arbeid på egen arbeidsplass.

## 2.9 Gjennomføring

Intervju-mal ble utformet i starten av prosjektet rett etter at utkast til problemstillingen var utformet. Jeg valgte åpent intervju som struktur hvor jeg gjennomførte fast rekkefølge på spørsmålene. Til slutt hadde jeg et åpent spørsmål der de selv fikk komme med ytringer i forhold til tema. Dette for å sikre at jeg ikke skulle gå glipp av viktig informasjon som spørsmålene i intervjumalen ikke hadde fanget opp.

Prosjektskisse med intervju-mal ble så sendt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD)<sup>1</sup> for godkjenning. Dette fordi jeg skulle behandle og lagre opplysningene fra respondentene elektronisk. Godkjenning fra NSD, prosjektskisse og intervju-mal ble så sendt ut til respondentene slik at de kunne gå gjennom spørsmålene på forhånd *før* de tok stilling til å stille opp som respondent.

Intervjuene pågikk fra februar 2014 og frem til august samme år. Jeg opplevde at respondentene var godt forberedt, og hadde god innsikt i LP på egen arbeidsplass ut fra ståsted. Alle respondentene ble intervjuet i sitt arbeidsmiljø, unntatt skoleeiernivå hvor den ene valgte å besvare skriftlig. På den måten var de på hjemmebane og trygge i sitt miljø. Som intervjuer la jeg bevisst vekt på å ikke komme med føringer, men heller stille spørsmål der jeg var usikker på min tolkning av svaret. Hovedfokus var likevel å lytte, og la den som ble intervjuet føre an.

Intervjuene ble tatt opp med taleopptaker på mobiltelefon. For å sikre at dette ikke skulle gå tapt, ble lydfilene oversendt til pc. Fordelen med dette er å kunne vie hele sin oppmerksomhet til respondenten å slippe notere underveis. Jeg opplevde at klima under intervjuet var preget av personlige refleksjoner omkring tema og fortrolighet.

Siden studien dro ut i tid, valgte jeg mot slutten av studiet å gjennomføre en tenkeskriving med alle rektorene i kommunen på et rektormøte for å «ta temperaturen» på LP her og nå. Det går ut på i løpet av fem minutter å skrive ned sine tanker om status på egen skole i forhold til problemstilling to. Videre var jeg observatør / deltaker ved et LP-gruppemøte på en skole på samme tid. Disse hendelsene er med på å nyansere de funnene jeg har gjorde i intervjuene til slutt i analysedelen.

---

<sup>1</sup> <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>

## 2.10 Analysemetode

Det transkriberte materialet er utgangspunktet for min analyse og fortolkning sammen med dokumentanalyse. Dokumentanalysen brukes for å analysere de ytre og indre drivkrefter som kan ha ført til endringer i skolen. Dette er dokumenter som Stortingsmeldinger, NOUer fra sentralt hold, samt kommune-analyse og årsmeldinger for skoleverket i Målselv kommune. Dette er nødvendige dokumenter og kilder som jeg som intervjuer ikke har tilgang til på noen annen måte. Målet er ut fra avgrensingen å kunne studere det som skjer i den konteksten fenomenet utvikler seg i (Målselvs skolen). Jeg ønsker å finne ut om teorien for endringsledelse og implementering av ny metode (LP) har ført til bedre læringsmiljø i Målselvs skolen faglig og sosialt, og om dette er et verktøy som har gjort det lettere for rektorene å lede skolen i tråd med nasjonale føringer. Dette blir rektorene bedt om å vurdere ut fra kvantitative undersøkelser som Elevundersøkelsen og nasjonale prøver i perioden 2012-2014, samt det de ser i det daglige virket med de rutinemessige endringer som LP har ført til i skolehverdagen. Resultater fra Nasjonale prøver og Elevundersøkelsen foreligger ikke pr dags dato for 2014 da dette gjennomføres september til november 2014.

Intervjuene ble i etterkant transkribert og lagret under egne filer. Alle respondentene fikk anledning til å motta eget transkribert intervju dersom de ønsket dette, noe ingen har bedt om i etterkant så langt. Transkripsjonene er brukt i for å finne svar og belegg for påstander i analysedelen. Sitater fra intervjuene er hentet ut transkripsjonene. De er så lagt inn under scenariene jeg mener de hører hjemme for å underbygge for mine funn.



## **Kapittel 3 Teori:**

### **3.1 Innledning:**

Innføringen av LP i Måselvskolen kan betraktes som en endringsprosess i en organisasjon. Jeg starter derfor kapittelet med å belyse hva en organisasjon er. Videre tar jeg for meg begrepet endring og endringsvilje. Til slutt gjør jeg en presentasjon av «verktøyene» jeg skal bruke. Disse er omtalt av Røvik (2012) som et optimistisk-, et pessimistisk, et artistisk- og et translasjons-scenario.

### **3.2 Definisjon på organisasjon**

En organisasjon kan sees på som et instrument som har klare oppgaver som skal utføres på vegne av samfunnet. Dette være seg fra utdanningsinstitusjoner og offentlig forvaltning, til produksjonsenheter innen eksempelvis bilindustri. Organisasjoner kan derfor sees på som redskaper for å oppnå visse mål, og de er ansett som viktige for samfunnet (Røvik 2006). Medlemmene i organisasjonen har et handlingsmønster som er formålstjenlig for utførelse av oppgavene slik at resultatet av handlingene blir slik en ønsker. Denne mål – middel – vurderingen kan virke bestemmende for medlemmenes handlemåte og for selve utføringen av oppgavene.

#### **3.2.1 Kommunens overordnede oppdrag**

Kommunene har ansvaret for et bredt spekter av velferdsoppgaver. I tillegg er kommunene tillagt sentrale oppgaver knyttet til samfunnsutvikling, planlegging og myndighetsutøvelse.<sup>2</sup> En organisasjon er ofte en del av en større organisasjon, for eksempel er organisasjonen skole en del av den store organisasjonen kommune.

Røvik (2012) slår fast at kommunene som skoleeiere har et betydelig medansvar for elevenes læringsprestasjoner. Noe av den viktigste utfordringen skoleeier står ovenfor er å utforme mest mulig treffsikre kvalitetstiltak, samt sørge for å få disse implementert i praksisfeltet – nemlig klasserommet på en slik måte at de leder til varig bedre læring hos elevene.

Dette samsvarer godt med Thomas Nordahl (2012), som sier det er en forutsetning for utviklingsarbeid og endringsledelse at dette først og fremst skal være knyttet til ønsket om å forbedre elevens læringsmiljø og dermed elevens mulighet til å oppnå bedre læringsutbytte, og her har skoleeier en sentral rolle.

---

<sup>2</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/nouer/2003/nou-2003-29/11/4.html?id=382737>

### 3.3 Endringsprosesser

Alle forsøk på planlagte endringer har utspring i et sett ideer (Jacobsen 2006). Det foreligger en ide om at det er et behov for endring i nåtid, og en ide om hvordan fremtiden vil se ut, og en ide om hvordan man skal gå fra dagens situasjon til den ønskede fremtiden (tiltak).

En planlagt endring må sees på som en prosess hvor handlinger og hendelser utvikler seg over tid (Jacobsen 2006). Prosessen må kunne beskrives ved hjelp av kartlegging av hendelser mellom to tidspunkt. Van de Ven og Poole (1995) uttrykker det slik:

*«Endring (...) er en empirisk observasjon av forskjeller i form, kvalitet eller tilstand over tid i en organisasjon.»*

Nøkkelen til et vellykket utviklingsarbeid ligger i planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering, involvering og fornyelse av arbeidet. Dette illustreres i figur 1 (Fullan 2001).

*Ide / tiltak* → *Gjennomføring* → *Resultat*

Figur 1

Fullan (2001) hevder at begrepet implementering handler om å endre, eller utvikle ny praksis. For å kunne studere endringen, er det derfor en forutsetning at en kan si noe om situasjonen før og etter et gitt tidspunkt. Det har derfor i de senere år vært et sterkere fokus på *hvordan* utviklingsarbeid implementeres i skolen. De skoler som lykkes med sitt utviklingsarbeid, har arbeidet etter strategier for implementering og utviklet en praksis som har resultert i et bedre læringsutbytte for alle elever (Fullan 2005, Nordahl mfl 2009)

#### 3.3.1 Å skape motivasjon for endring

Motivasjon kommer i følge Fredrik Hertzberg (2003) innenfra. Det er en følelse av at man gjør noe som er spennende og utviklende for en selv. Empiriske studier viser også at medarbeidere i en bottom-up prosess får en følelsesmessig tilknytning, deltar mer konstruktivt og samarbeidende for å få gjennom endringen. En annen faktor er at alle som jobber i organisasjonen får en følelse av at de er «medeiere» i endringsprosessen. Den tredje faktoren er forespeiling om at endringen kan føre til en bedre arbeidssituasjon for den enkelte, ikke bare organisasjonen.

Jacobsen (2006) skiller mellom Strategi E (economic) og Strategi O (organization) som endringsstrategier.

Strategi E er en rasjonell endringsprosess, og har fokus på organisasjonens behov (overlevelse, inntjening og lignende), og målet er økonomisk forbedring. Endringen sees i dette perspektivet som en grunnleggende rasjonell prosess (top-down) drevet frem av ledelsen som innehar sentral rolle, og som sitter med oversikten. Strategi E innebærer utstrakt bruk av makt og lederposisjon, og er lite delegert ned i organisasjonen.

Strategi O kan også sees på som rasjonell i den forståelse at man analyserer problemer, setter seg mål og iverksetter tiltak. Det er selve tilnærmingen på hvilke forhold som vektlegges som er forskjellig fra Strategi E; man snakker om utvikling og endring i en kontinuerlig prosess (Cummings og Worley 2001) Strategi O fokuserer altså på menneskene som jobber i organisasjonen. Her settes menneskene og grupper, og deres medvirkning, samt deres evne til å lære å eksperimentere i fokus. Resultatet av endringen ved strategi O er ikke bare på det økonomiske resultatet, men også på at det er mulig å bedre arbeidsforhold og sosiale relasjoner på arbeidsplassen. Lederens rolle blir å klare skape engasjement blant de ansatte. Dette skjer gjennom deltakelse og delegering.

Om en organisasjon vil endre seg eller ikke, vil avhenge av de endringsferdigheter og ønsker om endring som finnes hos den enkelte ansatte og i gruppene i organisasjonen. En kan kategorisere skoler i fire typer og grad av endringsvillighet hvor man på horisontal akse opererer fra Usystematisk og tilfeldig til Systematisk (Erstad 2004). Likeledes har man på vertikal akse et spenn fra Motstand til Utviklingsorientert. Dette illustreres i figur 2.



Figur 2

*Pendelskolen* beskrives som skoler med svak identitet forankret i usikkert verdigrunnlag, og som lett lar seg rive med når «vinden» blåser.

*Konfliktskolen* beskrives som en skole med lite systematisk arbeid, og hvis en endring skal skje, så blir den møtt med stor motstand fra de ansatte. Ledelsen fremstår som lite tydelig og støttende overfor de ansatte, konfliktnivået mellom ansatte og ledelse kan tidvis være høyt.

*Tradisjonstroskolene* er skoler som arbeider systematisk, men er lite endringsvillige. Disse er fornøyd når de får arbeide slik de har gjort i «alle» år.

*Nye handlingsrom- skolen* er derimot skoler som kjennetegnes av stor endringsvillighet, og har en ledelse som evner både å lede og administrere arbeidet. Det er lite motstand, og personalet og ledelsen framstår som en samkjørt organisasjon.

Målsettingen med utviklingsarbeid i skolen kan være ulik. Det kan være å fremme endringsprosesser, eller implementere arbeidsmetoder og /eller samarbeidsmodeller. Videre kan utviklingsarbeid i skolen være å forbedre eksisterende praksis i den hensikt å kunne realisere elevenes potensial for læring og utvikling.

### **3.4 Analyse ved hjelp av ulike scenario**

Som analyseverktøy på min hovedproblemstilling, nemlig hvordan prosessen har foregått på de 7 skolene fra innføring og frem til i dag, vil jeg benytte det som Røvik (2012) omtaler som det optimistiske-, det pessimistiske-, det artistiske og translasjonsscenarioet. Jeg vil beskrive og utdype de fire scenarier i samme rekkefølge i dette kapitlet. Til slutt i hvert scenario vil jeg ta for meg funn som jeg kan forvente å finne ut fra teorien.

#### **3.4.1 Et optimistisk scenario**

LP legger til grunn en rasjonalistisk forståelse, eller som Røvik også kaller for et Optimistisk scenario. Dette scenarioet kjennetegnes ved at ideer og tiltak styres raskt på plass i praksisfeltet – i denne sammenhengen skolene og klasserommet. Virkemidler som tas i bruk for å nå målene preges av stram styring, rapportering tilbake til lederskapet, tilsyn og oppfølging fra ledelsen. Det optimistiske scenarioet bygger på en forventning om «rask tilkøpling», det vil si at reformideen raskt kan omsettes til praksis i klasserommet. Denne forståelsen bygger på en «top-down»-initiert prosess.



En top-down-prosess kjennetegnes ved at den er styrt fra ledelsen der ledelsen har et mål om hva resultatet skal være etter at tiltakene er implementert og institusjonalisert. Jo lenger ned i hierarkiet man kommer, jo mer detaljert blir tiltakene. Dette kan også forklares som verktøyperspektivet der organisasjonsoppskrifter oppfattes som oppskrifter og redskaper for kalkulerende og effektivitetsorienterte ledere (Røvik 1998). En oppskrift vurderes utelukkende på grunnlag av hvordan den fungerer i praksis – det vil si ut fra hvilke resultater som vanligvis oppstår i de organisasjoner som tar de i bruk. Etterprøvde og dokumenterte resultater – helst fra en stor gruppe brukere er i dette perspektivet avgjørende for omdømme og spredningsevne. Røvik (1998) hevder videre at timing for oppskriften sett ut fra verktøyperspektivet er viktig, og kan ha betydning for spredningsevne. Dette ut fra resonnetet om at det på ulike trinn i moderne samfunnsutvikling finnes noen tidstypiske og grunnleggende problemer som er felles og som dominerer dagsorden for svært mange og ulike typer organisasjoner (Huczynski 1993).

Forventninger til funn i et optimistisk scenario er å finne igjen en top-down prosess, det vil si at skoleeier og rektorer raskt får medlemmene i organisasjonen til å innta posisjoner og lojalt følge metodikkens oppskrift. Med andre ord er motstand fraværende i dette scenariet.

### **3.4.2 Et pessimistisk scenario**

Dersom ny metodikk eller reform bryter med eksisterende normer, verdier, rutiner og prosesser som er veletablert på skolen, kan dette få betydning for hvorvidt de ansatte følger opp de nye krav som ledelsen setter.

Når man skal betrakte kulturen i en organisasjon, forsøker man få tak på normer, uskrevne regler og forventninger som påvirker menneskene i organisasjonen. Dette omhandler også

hvordan de tenker, føler og handler (Jacobsen 1997). Innenfor en og samme organisasjon (Målselv kommune) kan det eksistere ulike kulturer ute på de forskjellige enhetene (grunnskolene).

Jacobsen (1997) definerer organisasjonskultur på denne måten:

*«Organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antakelser – oppfunnet, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstra tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det er betraktet som sant, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene.»*

Hvilke antakelser ligger til grunn i forhold til skolekulturen i Målselvs skolen ved innføringen av LP? Var det en forståelse for at dette er noe vi trenger for å hjelpe oss i vårt oppdrag (positivt mottatt), eller er antakelsen mottatt som en kritikk til skoleledere (og dernest lærerne) om dårlig utført jobb som nå krever endring?

Organisasjonskulturer kan fungere som styringsredskaper (O'Reilly 1989, Ray 1986). Kulturen gir gjennom sine grunnleggende antakelser og verdier en oppskrift på hvordan ansatte og ledelse bør handle i gitte situasjoner. Dersom en ansatt blir sosialisert inn i riktig kultur, vil de automatisk handle i organisasjonens interesse. I skolen kan det forklares ved at man ved nytilsetninger raskt må sørge for at nyansatte integreres og tilkoples grupperinger på arbeidsplassen som jobber etter bedriftens mål og intensjoner. Dersom det motsatte skulle skje; at den nytilsatte koples opp mot de som trenerer og stritter i mot, så er utsiktene for ledelsen å nå sine mål blitt forringet ytterligere.

Organisasjoner med sterk kultur kjennetegnes ofte av at ansatte føler et fellesskap omkring mål og verdier som best lar seg beskrive som et slags «utvidet familiefellesskap» (Jacobsen 1997). De preges ofte med høy grad av lojalitet, engasjement og motivasjon til å yte noe ekstra for hele organisasjonen.

Kritikere hevder her at det nødvendigvis ikke er kulturen som er årsak til suksessen, men at det kan være motsatt; at suksessen er årsak til kulturen. Kotter og Heskett (1992) peker på at en annen fare er at en sterk kultur kan få alle til å løpe sammen i feil retning. Til slutt kan sterke kulturer gjøre endring vanskelig, og i dette tilfellet vil en sterk kultur være til hinder for suksess. Jacobsen peker på at en sterk organisasjonskultur fremmer motivasjon, men man må

ikke trekke det så langt som at en sterk kultur vil føre til økt suksess. Suksess er avhengig av en rekke andre forhold enn kulturen i den enkelte organisasjon.

Røvik(2012) påpeker at organisasjoner som skoler er svært komplekse og verdibærende systemer, og ansatte i såkalt kunnskapsintensive organisasjoner som dette, har en høy formening om hva som er kvalitet og hvilke virkemidler som må til for å oppnå kvalitet i klasserommet og hos den enkelte elev. Det er ikke nødvendigvis slik at medlemmene finner de nye reformideene som passende inn i deres hverdag. Skolen fremstår i det pessimistiske scenario som en kompleks og verdibærende institusjon hvor man generelt er skeptisk til og motstandsdyktig ovenfor endringsforsøk. Røvik(2012) hevder dette gjelder spesielt de som kommer ovenfra – såkalte top-down innførte reformer.

Dette får konsekvenser for skoleeiere. Resultatet kan føre til enten:

- a) Frastøting eller
- b) Frikopling

Frastøting skjer i det pessimistiske scenariet – nye tiltak blir forsøkt tatt inn i praksisfeltet, men blir av ulike grunner lagt vekk. Dette kan ha årsak i at nye tiltak ikke passer inn med rådende praksis og erfarings/kunnskapsgrunnlag som eksisterer i organisasjonen.

Det er en kjensgjerning at graden av privat praksis har vært tidvis stor i den norske skolen. Dette bygger jeg på de norske resultatene fra OECDs internasjonale undersøkelse TALIS (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009), som viser at mange lærere opplever at dårlig arbeid blir tolerert i norske skoler både av kollegaer og skoleledere. Likevel ser man at nye kvalitetstiltak vil støte an mot erfaringsbasert og godt forankrede måter å utføre arbeidet på i forbindelse med elevenes læring (Grepperud og Skrøvset 2012).

Sentralt i tenkingen rundt endringsprosesser i dette scenariet er at endringer ikke må ligge langt unna den eksisterende praksis som allerede foreligger. Jo mer tiltaket som skal innføres bryter med dagens verdier og handlingsmønstre, jo større er muligheten for at tiltaket vil bli frastøtt.

Forventninger til funn i et pessimistisk scenario vil være en sterk kultur som frastøter reformideen. I dette kan ligge at medlemmene ikke oppfatter den som legitim i forhold til egen kultur og praksis på skolen. Det kan være mange årsaker til dette – et eksempel på frastøting er å forklare det hele med mangel på tid og ressurser.

### 3.4.3 Et artistisk scenario

Innføringen av LP i Målselvskolen kan også betraktes i lys av det Røvik (2012) kaller et artistisk scenario, eller det som Meyer og Rowan (1977) omtaler som de nyinstitusjonelle omgivelser. Dette er et scenario som kjennetegnes av motsetninger om krav fra omgivelsene til å være moderne og endringsvillig, til krav og forventninger innad i organisasjonen – fotfolket, som trenger (reform)ro for å utføre sine oppgaver. På den ene siden skal ledelsen fatte vedtak og sørge for ro rundt lærerne i skolen slik at godt innarbeidede rutiner og erfaringsbaserte pedagogisk grep holdes på plass, samtidig som nye ideer skal inn i organisasjonen.

Det som kan skje, er en frikopling mellom lederskapets krav til atferd i organisasjonen og det som faktisk skjer i organisasjonen – det vil si at nye oppskrifter tas inn som en «snakkis» i personalgruppa, ingen gjør noe med i praksisfeltet. Ledelsen vet om det, men gjør ingenting med det. Vi får et artisteri; Skoleeier føres inn i en skvis, fordi en som leder må leve opp til kravene fra omgivelsene om å være moderne og endringsvillig. Dette innebærer adoptering av reformideer som til en hver tid oppfattes som de legitime og moderne (Røvik 2012).

Forventninger av funn i et artistisk scenario kan være at skoleeier sier at LP er innført i Målselvskolen, mens rektorer og lærere gir slipp på reformen etter kort tid. «Snakkisen» - som er alibiet for LP, kan godt henge igjen i skolen, men praksis er fraværende. Skoleeier har ingen form for oppfølging av rektorene på dette feltet – man lar hverandre være i fred.

### 3.4.4 Translasjons-scenario

Denne omtaler Røvik (2012) som scenariet som omhandler hva skoleeiere og skolen kan gjøre med ideen, og han omtaler begrepet som «oversettelseskompetanse». Han hevder at det er nærliggende å tro at måten oversettelsen av reformideer foregår på, har innvirkning på utfallet om man lykkes eller mislykkes i forsøket på å bedre lærings- og lærerprestasjonene. I det legger han at det finnes gode og mindre gode oversettelser av slike ideer.

Jacobsen (2006) peker på at ideer må oversettes og tilpasses den enkelte organisasjon. Ofte er ideer abstrakte, og de trenger en oversettelse for å kunne gis konkret innhold. På denne måte hevder han muligheten åpnes for at ideer kan oversettes på ulike måter.

Med disse påstandene hevder Røvik (2012) at mislykket implementering av nye tiltak, ofte skyldes dårlig oversettelsesarbeid fra lederskapet. For å lykkes med implementering av nye kvalitetstiltak peker han på at translasjonskompetanse er en viktig, og kanskje avgjørende ingrediens i et aktivt skoleeierskap. Den gode oversetter av reformideer er en aktør som på



grunnlag av ulike innsikter evner å utforme lokalt godt tilpassede versjoner av ulike reformideer og forankre dem i praksiser i skolen slik at de fører til varig forbedret lærings- og lærerprestasjoner. Den gode oversetter er en som kombinerer flere innsikter; kunnskap, mot, tålmodighet og styrke. I det legger Røvik (2012) at oversetteren må ha kjennskap både til reformideen og til konteksten det skal oversettes fra og til. Her er det viktig å skaffe seg oversikt over resultater av reformideen fra andre steder. Videre må oversetter kjenne til praksisfeltet tiltakene er myntet på. Skoleeiere på alle nivåer (politikere, administratorer og skolefaglig ansvarlige) må være bevisst på at kvalitetstiltakene skal inn i klasserommene, og ikke innføres i et fra før «kvalitetstomt» rom. I det legger Røvik (2012) at det er viktig å ha blick og respekt for den kunnskapen og kvaliteten som finnes i den eksisterende pedagogiske praksis dersom man skal lykkes med forbedringsarbeid.

Forventninger av funn i et translasjonsscenario vil være at jeg gjør funn som peker i retning av at modellen får overføringsverdi også til andre fora i skolen – det være seg i klasserommet, på foreldremøter eller i personalgruppa for øvrig. Dårlig oversettelse fra ledelsen kan medføre at LP-modellen tas i bruk på et feilaktig grunnlag enn opprinnelig forutsatt.

## **Kap 4 Empirisk redegjørelse**

### **4.1. Innledning:**

Lillegården kompetansesenter inviteres til Målselv i februar 2012 for å informere om LP-modellen. Bakteppe for møtet er å finne et nytt utviklingsprosjekt som skal følge opp Vurdering for læring og klasseledelse som nå er avsluttet. Til stede på dette møtet er skoleeiere, rektorer, tillitsvalgte og foreldrerådsrepresentanter fra Region Indre-Midt-Troms. LP blir etter kort tid besluttet innført i alle regionens kommuner. I perioden mars – juni klarer man å velge ut riktige personer til funksjonene i LP rundt om på skolene, samt kursing av disse sammen med skoleeier og rektorer i regi av Lillegården. Når nytt skoleår begynner er det avsatt tid til møter på skolene, i tillegg til at tidsplan for nettverkssamlinger er fastsatt for det kommende år. Vi har innført LP i Målselvs skolen.

### **4.2 Målselv kommune**

Målselv kommune ligger i Indre Troms. Kommunens første fastboende var utvandrede Østerdøler som innvandret på slutten av 1700-tallet. Målselv var opprinnelig et jordbrukssamfunn, men i dag ser vi at Forsvaret, landbruk, turisme, og servicenæring er de største aktørene, i tillegg til kommunal virksomhet.

Kommunens særegenhet er at den har mange tettsteder – hele syv. Forsvaret er tungt representert i Øverbygda og på Bardufoss. Til Forsvaret følger det med familier som naturlig har barn i kommunens barnehager og skoler. Til sammen bor det ca 6 600 innbyggere i Målselv. På hvert sted ligger det en kommunal grunnskole i tillegg til at vi har en sameskole i kommunen. I grunnskolen er det ca 750 elever.

#### **4.2.1 Administrativ organisering**

Målselv kommune er administrativt organisert i en 2-nivåmodell, med to formelle beslutningsnivå:

- Rådmannen med to kommunalsjefer
- Enhetsledere.

To-nivå modellen legger til rette for enheter som med stor grad av selvstendighet, bidrar til en bedre og mer effektiv tjenesteproduksjon. Modellen legger opp til større grad av brukermedvirkning, og gir de ansatte en mer reell medbestemmelse enn tidligere gjennom kortere avstand til beslutningstakere.

**Stab og Fellestjenesten** skal gi støtte, bistand, råd og veiledning til rådmannsnivået og enhetene. Disse arbeider/server både intern- og innbyggertjenestene.<sup>3</sup>

Staben består av økonomiavdeling, personalavdeling, skolefaglig rådgiver og barnehagekonsulent.

Under rådmannsnivået er det til sammen 23 enheter, hvorav 7 tilhører grunnskolen.

De kommunale grunnskolene har et felles oppdrag; å drive undervisning og opplæring av barn i alderen 6-16 år. Selv om oppdraget er felles, så må man regne med at kulturen på de ulike enhetene er forskjellig. Det samme vil praksis være, det vil si måten man utfører og vektlegger de ulike oppgavene på. Også innenfor den enkelte enhet vil synet på og måten man utfører oppdrag på sannsynligvis være ulikt. Dette betyr at medlemmene har - og får drive sin egen private praksis. Dette medfører store forskjeller på den enkelte skole, og med store forskjeller internt, kan forskjellene mellom skolene bli enda større.

### **4.3 Region Indre Midt-Troms**

Region Indre Midt-Troms<sup>4</sup> er et samarbeid om skole- og kompetanseutvikling i fem kommuner: Bardu, Salangen, Lavangen, Dyrøy og Målselv. Regionen ledes av regionleder som har kontorsted i Målselv.

Oppdraget til regionen er å drive nettverksarbeid og kompetanseheving av lærere og skoleledere.

### **4.4 LP-modellen**

#### **4.4.1 Opprinnelse**

Med innføringen av Kunnskapsløftet og et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, skjedde det et skifte fra styring med hovedvekt på rammebetingelser og innsatsfaktorer i skolen i retning av

---

<sup>3</sup> <http://www.malselv.kommune.no/organisasjon.290140.no.html>

<sup>4</sup> [http://www.region-indretroms.no/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://www.region-indretroms.no/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28)

styring med hovedvekt på mål og resultatinformasjon. Det vil si hvilken kompetanse elevene har tilegnet seg på ulike tidspunkter i opplæringsløpet. I et system med mer vekt på resultatinformasjon, har det vært behov for å etablere ulike analyseverktøy som skal gi informasjon om elevenes læringsresultater på skole-, kommune- og nasjonalt nivå (NOU 2014:7).

#### **4.4.2 Utviklingsagenter; Thomas Nordahl og Lillegården kompetansesenter**

Det er pedagogikkforsker og professor Thomas Nordahl som står som fremste initiativtaker til utvikling av modellen. Nordahl er leder av Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark. I Norge er det for øvrig Nordahl som står som fremste formidler av forskningsresultatene til den verdenskjente skoleforsker John Hattie fra New Zealand. John Hatties forskning bygger på og oppsummerer 800 metaanalyser basert på 52 000 studier med 83 millioner elever (Hattie, 2009) om hva som gir resultater i skolen og ikke.

LP-modellen ble satt i gang som et pilotprosjekt av Lillegården kompetansesenter i 2005, støttet av Utdanningsdirektoratet. Etter ett år gikk man over i ordinær drift. Lillegården kompetansesenter har ansvaret for implementering av LP-modellen i Norge. Fra 1. januar 2013 «fusjonerer» Lillegården kompetansesenter og Senter for atferdsforskning (SAF) til ett nytt nasjonalt senter; Læringsmiljøsentret<sup>5</sup> som er en del av Universitetet i Stavanger. Det nye senteret er lokalisert med avdelinger i Porsgrunn og Stavanger. Mandatet til senteret er:

*(...) bidra til at den nasjonale utdanningspolitikk gjennomføres, slik at barn, unge og voksne får en opplæring som er likeverdig, tilpasset, av høy kvalitet og inkluderende. Målgruppene er skoleeiere, ledere og ansatte i skolen, ledere og ansatte i barnehage, PP-tjenesten, studenter og lærer ved lærerutdanningene.*

#### **4.4.3 LP - forskningsbasert kunnskap**

Forskningsbasert kunnskap er kunnskap som skal ha et teoretisk og empirisk kunnskapsmessig grunnlag. Den skal bygge på kjente prinsipper for implementering, og den bør ha dokumentert gode resultater å vise til gjennom kvalitet og gode evalueringer.

---

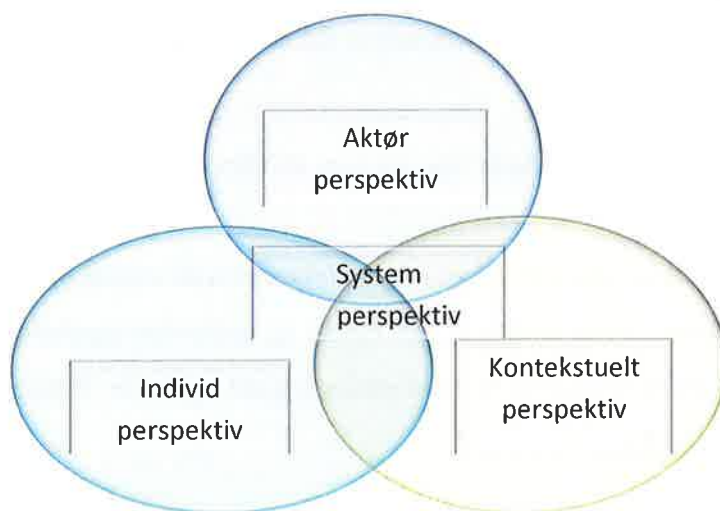
<sup>5</sup> <http://lpmodellen.files.wordpress.com/2012/11/brosjyre-navnebytte.pdf>

På Utdanningsdirektoratets blir egne sider LP-modellen referert til som ett av flere utviklingsprosjekter som har dokumenterte resultater i forhold til læringsmiljø.<sup>6</sup>

Nordahl (2010) og Hattie (2009) mener at klasseledelse, relasjon lærer – elev, relasjon elev – elev, mobbing, forventninger til elevene, sosial kompetanse, involvering av elevene, bruk av regler og konsekvenser, samarbeid hjem – skole og fysisk miljø er fokusområder innen skolens læringsmiljø. Disse er av avgjørende betydning for bedring av læringsresultater i skolen. Det som først og fremst påvirker elevenes læring, er altså lærernes holdninger og problemforståelse (Hattie 2009). I en undersøkelse av 45 danske LP-skoler kommer det frem at:

*(...) LP-modellen stimulerer til en mentalitetsendring, som gjør det mulig at bryde med pædagogisk vanetænkning og finde nyskabende løsninger på kendte problemer i skolens praksis og læringsmiljø. (Andresen, 2009)*

Arbeidet med LP-modellen bygger på en grunnleggende forståelse av at all atferd (handlinger / kommunikasjon) må forstås i lys av de sosiale systemene hvor dette foregår (Tinnesand 2013). Til dette brukes tre ulike perspektiver til å analysere problemstillingen ut fra; aktør-, kontekstuell- og individperspektivet.



Figur 3

Ved å ha fokus på disse tre perspektivene i analysearbeidet, vil lærerne få en bedre forståelse av sammenhenger mellom ulike forhold som bidrar til å opprettholde problemer på ulike

<sup>6</sup> <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Programmer-for-forebygging-av-problematferd/>

nivåer. Tinnesand (2007) mener at å søke etter ny betydning og nye perspektiver på utfordringer, krever en åpen og analytisk innstilling og en erkjennelse av at det meste kan forstås på ulike måter. Vi tolker ulikt det som kommuniseres til oss, avhengig av hvilke briller vi ser med, og tolkningen påvirker handlingene våre.

Refleksjon er knyttet til kunnskap, erfaringer og forforståelse, men gjennom refleksjon kan forståelsen endres. Ved å knytte ny kunnskap til tidligere erfaringer, utvikles reflektert erfaring (Schön, 1983) og kvalitet i erfaringer (Dewey, 1977).

#### **4.4.4 LP sin målsetting**

Modellen har som målsetting å bidra til å endre skolens kultur ved at medlemmer i organisasjonen systematisk og over tid arbeider med konkrete praktiske utfordringer etter en bestemt metodikk / oppskrift. Hovedmålsettingen er altså å etablere gode læringsmiljøer i skolen (Nordahl 2012)

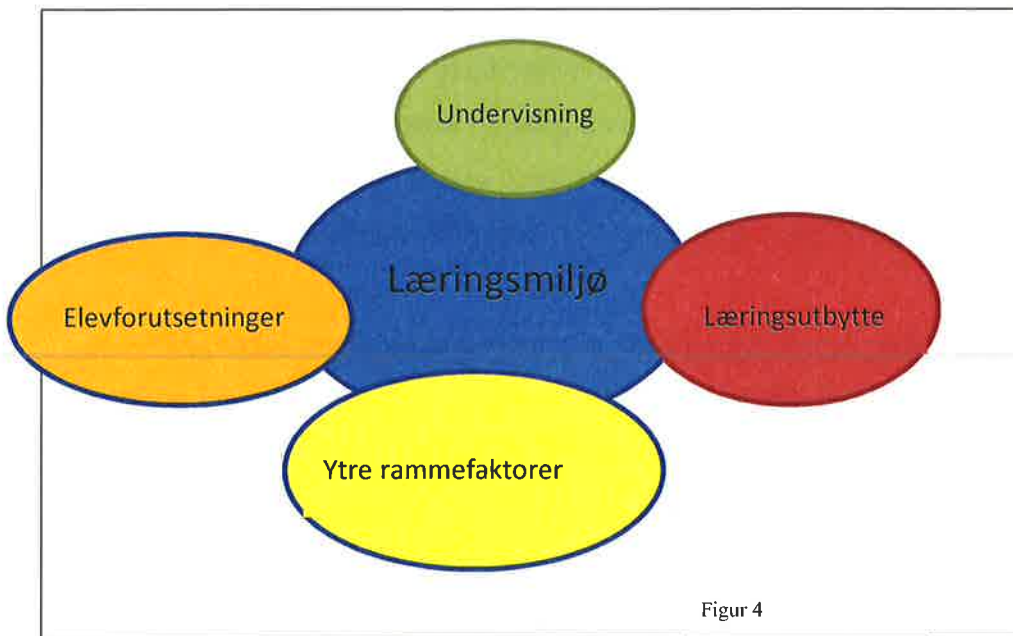
Fellestrekket i sosial systemteori er at aktørene deltar i et system der individet gjennom alle former for kommunikasjon enten selv kan påvirke helheten og/ eller selv bli påvirket av denne (Eide og Eide 2007)

Modellen består av to innovasjonsstrategier:

1. Problem Solving (PS)  
PS tar utgangspunkt i den enkelte lærers behov for endring av praksis – «bottom-up»-strategi.
2. Social Interaction (SI)  
Beskriver relasjoner og gruppeidentifikasjon som drivkraft i endringsprosessen

Forståelsen av læringsmiljøet i skolen er miljømessige faktorer som vennskap og relasjoner til jevnaldrende, relasjon til lærer, lærerens ledelse av klasse og undervisningsforløp, normer og regler, det fysiske miljøet på skolen og samarbeid mellom hjem og skole (Nordahl 2012).

Dette kan gjengis i figuren under:



Samme læringsmiljø vil erfares og oppfattes på ulike måter av elevene. Det som for en elev kan være en beskyttelsesfaktor, kan for en annen elev være en risikofaktor. Dette er årsaken til at elevene i norsk skole har fått sin egen «arbeidsmiljølov»: § 9 a – Elevens skolemiljø<sup>7</sup>

#### 4.4.5 Organiseringen og gjennomføring av LP i skolen

Når man jobber etter LP-modellen, så er det viktig å følge strukturen og gangen i de ulike prosessene skal LP gi resultater (Nordahl 2012). Dette innebærer blant annet at lærergruppene er styrt på tvers av trinn, team og etablerte grupper. Dette ut fra erkjennelsen om at kollegaer som står tett sammen ofte blir forutsigbare for hverandre. Dette fører til at en kan bli for forståelsesfull for den andres utfordringer, istedenfor å stille de gode spørsmålene som fører en fremover. Det er avsatt fast møtetid hver 14. dag med 1,5 time. Det er møteplikt. Fritak skal meldes til - og innvilges av rektor.

Gruppene jobber ut fra et fast mønster i

- a) Analysedelen
- b) Strategi og tiltaksdelen

Analysedelen inneholder fasene formulering av problemstilling, målformulering, innhenting av informasjon og analyse og refleksjon. Strategi og tiltaksdel består av utvikling av strategier og tiltak, gjennomføring av valgte tiltak, evaluering og til slutt revidering.

<sup>7</sup> [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-.html?id=437836](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-.html?id=437836)

Det er viktig at alle delene i analysemodellen gjennomføres før en går over på tiltaksdelen. Innovasjonsstrategien foreslår en retning fra implementering til institusjonalisering. Disse rammene skal sikre fremdrift, sikre bruk av forskningsbasert kunnskap, innhenting av ny informasjon, tiltaksutvikling og evaluering av de tiltakene som er iverksatt. Videre sikrer systematikken at man diskuterer gode erfaringer i lys av ny kunnskap eller nyere forskningsresultater.

LP-koordinatorer og gruppeledere melder tilbake til arbeidsgruppen, hvor rektor, LP-koordinator, gruppeledere og fast representant fra PPT sitter. Veisøker skal i god tid før møtet legge ut problemstilling slik at gruppeleder kan se på denne og evt hente hjelp fra LP-koordinator eller PPT i forhold til spissing av problemstilling. Referat skal føres fra LP-gruppene og legges ut i lukkede rom på fronter.

Thomas Nordahl (2012) sier det er avgjørende at integritet og lojalitet er knyttet til bruken av analysemodellen. Hvis ikke er det liten sannsynlighet for gode resultater (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland 2009)



## Kap 5 Analyse og funn

### 5.1 Innledning

Alle skolene i Målselv innførte metodikken LP som et redskap for bedring av læringsmiljø og læringsresultater høsten 2012. Det er nå to år siden. Implementering av LP var en planlagt endring som omhandlet kollektivt alle 7 enhetene i Målselvskolene.

I denne analysen vil jeg for det første fokusere på hva som førte frem til endringsprosessen.

Altså: Hvilke bakenforliggende drivkrefter som har ledet frem til innføring av LP i Målselvskolene. Til dette bruker jeg dokumentanalyse av grunnlagsdokumenter samt uttalelser fra respondentene.

I den andre delen, som også er hovedproblemstilling i studiet, stiller jeg spørsmålet: Hvordan har prosessen med innføring av LP foregått i Målselvskolene? Har innføringen vært relativt uproblematisk for skolene, eller møter LP og systematikken motstand? Altså: Hvor er vi havnet to år etter innføringen av LP? I denne delen bygger jeg mine funn utelukkende på uttalelser fra respondenter i intervju, tenkeskriving i rektorgruppa samt uttalelser og betraktninger i form av observasjoner gjort i LP-møter og andre nettverksmøter.

Jeg vil drøfte funnene i et optimistisk-, et pessimistisk-, et artistisk- og et translasjonsscenario. Dette innebærer at jeg vil forsøke å forstå uttalelsene fra informantene i ulike organisasjonsteoretiske perspektiv der dette er hensiktsmessig.

### 5.2 Drivkrefter for innføring av LP

Skolen er i stadig utvikling, og skoleeier har et betydelig ansvar for elevenes læringsprestasjoner (Røvik 2012). For de som jobber i skolen merkes dette ved at det stadig stilles nye krav om nye læringsmål som skolen skal omfavne. Alle har en formening om hva skolen skal lære bort og ikke, og alle har et forhold til skole fordi alle har vært i skolen i større eller mindre deler av sitt liv. *Indre drivkrefter* på skoleeiernivå kan derfor oppfattes som *ytre drivkrefter* på den enkelte skole.

De *indre drivkrefter* finner en i følge Jacobsen (2007) når det er ubalanse mellom det han kaller interne elementer i en organisasjon. Dette kan for eksempel være mellom struktur og kultur, eller mellom makt og struktur. Materialisering skjer eksempelvis ved at medlemmene innad i organisasjonen føler et behov for endring for å få oppdraget løst på en bedre måte, mens ledelsen vil unngå dette, altså en bottom-up-prosess.

Et annet eksempel på indre drivkraft kan være når ytre endringsforslag truer organisasjonens eksistens, og mobilisering fra grasrota gjøres for å overleve - jamfør siste års mobilisering mot KS rundt arbeids- og lønnsoppgjør på lærersiden. Dette har ført til økt engasjement hos norske lærere.

Hvilke bakenforliggende drivkrefter finner vi for innføring av LP i Målselvskolen?

Jeg vil belyse endringsprosessens ytre og indre drivkrefter før invitasjonen til Lillegården ble gjort. Til dette har jeg brukt nasjonale og kommunale styringsdokumenter.

### **5.2.1 Ytre drivkrefter**

Gjennom Stortingsmelding 29 (1994) presenteres skole-Norge for omfattende endringskrav med blant annet innføring av 10-årig grunnskole med 6-åringene inn i skolen samt skolefritidsordning. Begrunnelsen for dette er behovet for utvidelse av den obligatoriske skolen og dermed for en ny læreplan. Dette har sammenheng med endringer i levekårene for barn, unge og voksne og med reformene i skole og opplæring. Høsten 1997 innføres derfor Læreplan 1997, eller L97. Likevel ble ikke alt slik en hadde sett for seg – dette oppsummert i NOU 2010:8

Grunnskolereformen Reform 97 ble iverksatt fra og med skoleåret 1997–98. De viktigste tiltakene i reformen var obligatorisk skolestart for seksåringer, utvidelse av grunnskolens lengde fra ni til ti år (fra og med det elevkullet som startet på 1. trinn høsten 1997) og innføring av læreplanverket L97, som erstattet Mønsterplanen av 1987. En forutsetning for innføring av skolestart for seksåringene var at 1. trinn skulle være preget av barnehagens pedagogikk. I grunnskoleopplæringen skulle det innføres mer varierte arbeidsformer, som prosjekter og annen elevstyrt aktivitet, og førskolelærere fikk anledning til å undervise i småskolen.

Evalueringen av Reform 97 viste blant annet at det var mye variert aktivitet på skolene, men dessverre også utydelige krav til elevene når det gjaldt læringsmål. Skolen klarte ikke å få løftet de svakeste elevene faglig. I tillegg viste resultater fra internasjonale undersøkelser at norske elever ikke gjorde det så godt som forventet i grunnleggende ferdigheter. I St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* ble det derfor foreslått en ny reform som fikk navnet Kunnskapsløftet, og som ble iverksatt i perioden 2006–2008 for hele den 13-årige grunnopplæringen. Med Kunnskapsløftet ble det innført nye læreplaner (LK06), og det legges vekt på at elevene skal utvikle fem sentrale og faguavhengige ferdigheter som grunnleggende

redskaper for læring og utvikling. De fem ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.

Stortingsmelding 30 (2003-2004) legger føringer for Skolen i den nye tid. Her leverer myndighetene fra seg begreper som *Skolen i den nye tid, kunnskapssamfunnet, større mangfold samt forutsetninger for å lykkes*. Dette skal gi skoleverket nye utfordringer i årene som kommer. Bakgrunnen var svake resultater fra OECDs internasjonale undersøkelser. Derfor ble Kunnskapsløftet innført høsten 2006 (K06). I Stortingsmelding 20 På rett veg (2012-2013) slås det fast i Prinsipper for nasjonal styring:

*Kunnskapsløftet bygger på fem grunnprinsipper for den nasjonale styringen av grunnsopplæringen: klare nasjonale mål for opplæringen, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat.*

Stortingsmelding 20 (2012-2013) gir videre en oppsummering på hva som var drivkrefter for endring i norsk skole:

*Deltakelse i internasjonale undersøkelser gjorde det lettere for utdanningsmyndighetene å vurdere grunnsopplæringen i et internasjonalt perspektiv. Norge deltok i den første internasjonale matematikkundersøkelsen TIMSS i 1995, og i PISA-undersøkelsen i 2000. I desember 2001 ble PISA-resultatene offentliggjort. De viste at norske 15-åringers ferdigheter og kunnskaper i lesing, naturfag og matematikk lå på gjennomsnittet i OECD. Elever fra mange sammenlignbare land gjorde det betydelig bedre enn de norske elevene.*

Stortingsmelding 20 er altså et styringsdokument som bekrefter utviklingen i de foregående dokumenter om endringene som har funnet sted i den norske grunnskolen siden 1995. Samlet ser en at endringsprosessene for bedring av resultater og læringsmiljø i tillegg til værebegreper i form av kultur, kommer som et påtrykk fra nasjonale myndigheter. Dette får naturligvis konsekvenser innad i Målselvs skolen. Kort oppsummert stilles det krav til utførelse – innhold og resultat på en helt annen måte enn vi var vant med tidligere.

Endringens drivkrefter beskrives av Jacobsen (2006) som et slags paradoks mellom begrepene «organisasjon» og «endring». Dette er begreper som står i en viss konflikt til hverandre. På den ene siden er det viktig i forhold til produksjon og effektivitet å «ha fred» for ytre forstyrrelser. På den andre siden viser det seg at organisasjoner som fokuserer på raffinering av det man allerede kan, ofte gjør det dårligere enn de som stadig er i endring (Whittington and Pettigrew 1999).

Jacobsen (2006) peker på at det som generelt tvinger organisasjoner til endring, skjer når det er ubalanse mellom enten ulike interne forhold i organisasjonen, eller mellom organisasjonen og dens omgivelser. Det skilles mellom ytre og indre drivkrefter.

I skolen kan ytre drivkrefter være krav fra omgivelsene som ikke stemmer overens med resultater en får ut. Dette kan føre til på det lokale planet at foreldre er misfornøyd og kommer med trusler om skifte av skole og faktisk gjør det.

Høyere opp i hierarkiet kan det være at Fylkesmannen kommer på tilsyn. På toppen har vi Kunnskapsdepartement med sitt utdanningsdirektorat som sitter og følger med på resultater i skolen. Ut fra dette utformes politikk og retningslinjer for oss som jobber i skolen. Et eksempel som slår fast dette

*NOU 2014: 7*

*Innholdet og aktiviteten i den norske skolen styres og påvirkes på mange måter fra ulike aktører nasjonalt, regionalt og lokalt. Kunnskapsdepartementet fremmer statsbudsjett, lovbestemmelser og stortingsmeldinger for Stortinget. Departementet fastsetter læreplaner for grunnskolen og de gjennomgående læreplanene for hele grunnsopplæringen, Utdanningsdirektoratet fastsetter øvrige læreplaner. Til sammen gir disse dokumentene retning for politikken og utgjør grunnlaget for den nasjonale styringen av skolen gjennom juridisk regulering, økonomiske insentiver og satsingsområder knyttet til kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling.*

*(...) I løpet av de siste ti årene er Fylkesmannens rolle som tilsynsmyndighet overfor kommunene styrket. Prinsippet om målstyring i offentlig sektor gjelder også skoledrift. I Kommunene og fylkeskommunene har ansvar for å utvikle og drive en god skole med elevenes læring som det viktigste målet, og de blir stilt til ansvar for elevenes resultater i større grad nå enn før Kunnskapsløftet.*

NOU 2014 er en *ytre drivkraft* (Jacobsen 2006) som påvirker skoleeier og igjen den enkelte skole, jamfør målstyring og fokus på resultater. I dagens kunnskapsintensive samfunn blir dårlige resultater en fallitterklæring og et konkurransetap i forhold til kunnskapsutvikling på verdensbasis.

OECD forklarer utviklingsarbeid som et systematisk arbeid, som anvender eksisterende kunnskap for å gi økt kunnskap. Videre definerer de at utviklingsarbeidet kjennetegnes at aktørene deltar aktivt i endringsprosessen i tilknytning til egen praksis (Nordahl og Dobson 2009)

LP-modellens metodikk henger tett sammen med innholdet i NOU 2014:7, og har til hensikt å endre skolens kultur gjennom at lærere systematisk og over tid arbeider med ulike konkrete praktiske utfordringer hentet fra egen hverdag.

Norge bruker mye penger på utdanning sammenlignet med andre land, og vi skal selge teknologi og kunnskap på det internasjonale markedet. For å få til det er vi avhengige av høyt nivå på utdanningen vi leverer. En kan føye til OECD med tester som TIMMS og PISA.

Resultater fra OECDs tester TIMMS og PISA må derfor sees på som ytre drivkrefter som igjen påvirker Kunnskapsdepartementets føringer ovenfor skoleeier og skoler. Dette blir således en top-down – prosess som ledes fra departement gjennom direktorat – fylker og kommuner ned til den enkelte skole og klasserom.

Forskere som har hatt stor betydning for skoleutvikling i nyere tider John Hattie (New Zealand) og Thomas Nordahl. Sistnevnte er norsk skoleforsker og utvikler av LP-modellen. Hatties (2009) forskning på hva som gir best læringsresultater i skolen, har hatt stor innflytelse på norsk skoleutvikling og skolepolitikk. Hattie og Nordahls forskning kan derfor betraktes som ytre drivkrefter for endring i norsk skole.

### 5.3 LPs forankring i kommuneledelsen

I dette delkapitlet vil jeg ta for meg bakenforliggende årsaker hos skoleeier og rektorkollegium som førte til at LP ble innført i Målselvskolen.

#### 5.3.1 Indre drivkrefter

Samlet gjorde Målselvskolen det svakt på Elevundersøkelsen flere år etter hverandre hva mobbing angikk. Dette står omtalt i Tilstandsrapporten for Målselv kommune i tidsrommet 2011-2013.

På bakgrunn av intervjuene med skoleeier og rektor, finner jeg at alle parter ønsket et verktøy til hjelp i å skape bedre skoler. At det ble LP beror nok på litt tilfeldigheter:

Sitat respondent 2:

*(...)sammen med tilbakemeldingen om at skolene ønsket en fast struktur og ekstern deltakelse i videre utviklingsarbeid førte til at jeg «leita» etter alternativer i samarbeid med UiT (lærende nettverk). Da jeg ble kjent med LP som metode, så jeg at den kunne drives etter nettverksmodellen (...)*

Lillegården kompetansesenter ble så invitert til et informasjonsmøte med skoleeier, rektorer, tillitsvalgte og foreldrekontakter januar 2012. Alle lar seg begeistre over det de hører, og beslutning om deltakelse skjer fort. Sitat respondent 1:

*(...)så jeg mener å huske at på neste rektormøte så sa jeg, fordi det var samme gode stemningen og folk syntes dette var bra, at det var bare å fare hjem å få lærerne positiv til å bli med, og vi ønsket at alle skulle være med.*

Det er som sagt avgjørende for om LP skal lykkes eller ikke, at den har forankring i kommuneledelsen. Målselv kommune er en tonivå-kommune. Rådmannen med kommunalsjef delegerer svært mye av det som omhandler skole gjennom sin stab og skolefaglig ansvarlig. Skolefaglig rådgiver fungerte som rådmannens representant i initierings- og implementeringsfasen. Han er den fra administrativ ledelse som er med på samlinger med Læringsmiljøsenderet.

På skoleeiernivå var motivasjonen for å starte opp med LP å videreføre satsingsområder som tidligere var jobbet med; klasseledelse og vurdering for læring. En var på leting etter veien videre da LP nokså tilfeldig dukket opp i følge skoleeier. Dette slås fast i Kommuneanalyse 2012 – Sjumilssteget Kommunestyrevedtak 15.11.2012:

*Skolen har gjennomført prosjekt "Vurdering for læring". Fokus på god vurdering hvor elevene får framovermeldinger (Hva de trenger å gjøre framover) og at de kjenner til hva de blir vurdert på. PPT og skole er sammen om et systemarbeid som heter LP-modellen. Med oppstart høsten 2012. Følger opp Vurdering for læring. Forskningsbasert. Lillegården kompetansesenter er ansvarlig for modellen. LP står for: Læringsmiljø og pedagogisk analyse. Læring og atferd henger sammen med en rekke forhold omkring eleven i skolen. Forhold til medelever, relasjon til lærer, klasseledelse og struktur er betingelser i læringsmiljøet som kan knyttes til elevens faglige og sosiale utvikling. Ved å endre noe i omgivelsene vil elevens læring og utvikling kunne påvirkes positivt. Systematisk arbeid med læringsmiljøet har betydning for elevens faglige og sosiale utvikling. Målselv skal sammen med de andre kommunene i regionen, investere 3 år på å få dette grundig implementert. Det er en egen handlingsplan mot mobbing for skolene. Videre er det utarbeidet felles regelverk for skolene i Målselv slik at samme praksis skal utføres likt i skolene.*

*PPT er deltaker i ressursteam (R-team) på alle skoler/barnehager. PPT er rådgivende instans for rektor/styrer i saker som angår tilpasset opplæring, tidlig innsats og spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. Både på individ og systemnivå. Barn som ikke har et tilfredsstillende pedagogisk tilbud, vil vurderes i forhold til opplæringslovens § 5.7 eller § 5.1.*

Gjennom intervjuene hører jeg ulike forventninger til kommuneledelse og rådmannsteam. Jeg opplever fra enhetslederne en forventning om at denne burde være mer til stede og inne i tankegodset, men at de er glad for at skolefaglig rådgiver er den som omtales som «oppriktig» engasjert.

I intervjuet med skoleeier kommer det frem at LP er et av de utviklingsprosjektene skoleeier har deltatt mest på: Respondent 1:

*(...)og at det er etter en oppsummering om at det er viktig da vi tidligere var lite til stede, og jeg opplever at det er et godt eierforhold.*

Skolefaglig rådgiver definerer seg her som skoleeier med delegert ansvar og myndighet fra rådmann. Dette bekreftes i senere samtaler med kommunalsjef; internt i kommuneledelsen er LP delegert ut til skolefaglig rådgiver. Her er det tydelig at enhetsledere har hatt en annen forventning til kommunalsjef sin rolle inn i LP. Det var gjengs syn blant rektorene at kommunalsjef ikke hadde nok innsikt i skole og LP, og det hersker usikkerhet blant rektorene på hvor godt LP er forankret i skoleledelsen. Min konklusjon er at man i fremtiden i Målselv må være tydelig og kommunisere ut i organisasjonen hva som er delegert slik at ikke dette ligger og forstyrrer og lager unødig støy blant enhetene. Særlig mener jeg dette er viktig i slike top-down prosesser. Det blir ført misnøye dersom noen har en antakelse om at dette bare gjelder for oss, og ikke de som befinner seg lenger opp i hierarkiet. Dette jamfør teorikapittel om strategi O og lederskapets deltakelse og engasjement.

### **5.3.2 Oppsummering:**

De ytre drivkrefter for innføring av LP henger sammen med nasjonale myndigheters ønske om en bedre skole. Dette er vel dokumentert gjennom Stortingsmeldinger og NOUer fra 1994 frem til i dag. På skoleeiernivå finner man at ytre drivkrefter fra nasjonale myndigheter, blir til *indre drivkrefter* for skoleeier i den hensikt å skape en god Målselvs skole. Det levner liten tvil om at nasjonale myndigheter har hatt et sterkt ønske og et krav om at læringsmiljøet i norsk skole skal forbedres. Oppsummert kan man si at ytre drivkrefter på skoleeiernivå gjør at skoleeier igjen blir å anse som en ytre drivkraft på skolene. I tillegg opplevde enkelte skoler et uttrykt ønske om en modell til hjelp i arbeidet med læringsmiljøet. Respondent 6 uttrykker seg slik:

*(...) Da rektor kom tilbake, da ble vi veldig motivert fordi mange følte at det her det har vi behov for, så det var en felles motivasjon.(...)*

Uttalelsene over stemmer overens med det som Jacobsen (2006) omtaler som Strategi O, hvis hensikt er å fokusere på menneskene i organisasjonen. Leders rolle er å skape entusiasme blant de ansatte gjennom engasjement og deltakelse.

## 5.4 Endringsvilje

Jacobsen (1996) omtaler fenomenet *endring* i organisatorisk sammenheng med at noe forandres. Dette kan f eks skje gjennom at det utvikles nye elementer i tillegg til de organisasjonen allerede har. Et eksempel kan være oppretting av en ny avdeling ved samme enhet. Etablering av oppvekstsentre (sammenslåing av skoler og barnehager) hører innunder dette. En annen endring kan være at eksisterende elementer koples sammen eller splittes på nye måter. I kommunesektoren har dette skjedd flere steder, eksempelvis gjennom samarbeid om enkelte tjenester. I Målselv og Bardu er legevakttjenesten et slikt eksempel.

Det siste er at man forkaster eksisterende elementer, noe som kan innebære at noe helt nytt kommer istedenfor det som har vært. Dette kan være nedlegging av en spesiell avdeling, eller en spesiell funksjon. Uansett innebærer endring nytenking, og at man skal gjøre noe nytt.

Endringsviljen var stor hos de som fikk møte Lillegården direkte i starten. De kom i følge en av respondentene tilbake til egen skole og klarte gjennom sin entusiasme det som skoleeier ønsket; smitte lærerne til å bli positive til deltakelse. Det blir uttrykt av alle respondenter at implementeringen av LP har vært «vellykket». Dette henger sammen med ledere som har klart å formulere målet med metoden slik at det ble oppfattet som et verktøy for å gjøre lærere og skoler bedre i stand til å løse oppdragene i skolen. Det handler også om lojaliteten hos lærerne. Rektorene sier noe om litt motstand i sine kollegier, men den er ikke av en slik karakter at jeg oppfatter at LP motarbeides eller saboteres på noen av skolene. Det jeg heller mener å finne er at endringen er i tråd med et uttalt behov innenfra.

Respondent 6 var ikke rektor da innføringa skjedde, men har blitt det på intervjutidspunktet: Denne sier:

*«(...)vi ble veldig motivert fordi alle følte dette hadde vi behov for(...)».*

Dette støttes av flere av respondentene:

Respondent 3:

*(...)det som gjorde det spesielt spennende var at det var utvikling på egen arbeidsplass(...)*

Hadde rektor i sin tilbakemelding fra Lillegården meldt lærerne om eksempelvis skepsis til LP, merarbeid, mangel på tid osv., så hadde nok ikke mottakelsen hos lærerne vært den samme.



I lys av funnene gjort i intervjuene vist til ovenfor, kan en konkludere med at Målselvskolen står som en utviklingsorientert skole, jamfør Erstad (2004). På bakgrunn av svarene i intervjuene vil jeg plassere den i det som han omtaler som *Ny handlingsrom skolen* (figur 2). Ledelsen i Målselvskolen fremstår gjennom intervjuene som endringsvillig, og med en ledelse som evner å lede samt administrere innføringa rundt LP. Motstanden i personalgruppene finner en minimalt igjen gjennom intervjuene. Tvert i mot er to av informantene svært klar på at personalgruppa var svært positive til LP-innføringen. Det synes som om ledelse og lærere er enige om at dette skjer for å forbedre eksisterende praksis i den hensikt å kunne realisere elevenes potensial for læring. Dette stemmer også godt overens med Endringsstrategi O i forhold til egenutvikling og egen motivasjon for å lære og utføre arbeidet i forhold til elevene bedre.

Dette leder meg inn på rådende skolekultur i Målselvskolen på dette tidspunktet. Det som skjedde i prosessen rundt innføringa av LP er det som Jacobsen (1997) omtaler som organisasjoner med sterk kultur gjennom et felles følt fellesskap omkring mål og verdier. Den er preget av høy grad av lojalitet, engasjement og motivasjon for å yte ekstra for organisasjonen. Dette begrunner jeg med uttalelser fra henholdsvis respondent 1, 4 og 5:

*(...)jeg mener å huske at på neste rektormøte så sa jeg, fordi det var samme gode stemningen og folk syntes dette var bra, at det var bare å fare hjem å få lærerne positiv til å bli med, og vi ønsket at alle skulle være med.*

*(...)Jeg tenker og tror at i Målselvskolen når ting er bestemt, så gjør vi det om vi er enige eller ikke – det er jo kanskje at man møter en viss motstand, men når det er slik – ja så må en gjøre det beste ut av det(...)*

*(...) men jeg oppfattet det slik at dette var bestemt på kommunalt nivå og at vi – det spilte ikke så stor rolle om vi ville være med eller ikke. Så motivasjonen - jeg synes det så greit ut, men på en måte var det litt påtvungent, og om vi ikke hadde syntes det var bra, så hadde vi måttet være med likevel.»*

Så gjenstår det å se om denne sterke kulturen ikke blir som Kotter og Heskett (1992) beskriver som ett av faremomentene, nemlig at en sterk kultur kan få alle til å løpe sammen i feil retning.

## 5.5 Perspektivanalyse

I dette delkapitlet vil jeg analysere funnene jeg har gjort i lys av det Røvik (2012) omtaler som et optimistisk-, et pessimistisk-, et artistisk- og et translasjonsscenario.

### 5.5.1 Analyse i et optimistisk scenario

Hvis jeg ut fra mine funn analyserer LP i Målselv i det Røvik (2012) omtaler som det optimistiske scenario, eller i en rasjonalistisk forståelse, finner jeg følgende:

Krav om forbedring av elevenes svake læringsresultater kan være årsaken til at LP blir tatt i mot i Målselvs skolen. LP er verktøyet, og de har dokumentert forskning som sier at der analysemodellen følges opp lojalt av alle medlemmer, så gir det økte læringsresultater. Nasjonale myndigheter ønsker også bedring av læringsresultatene. Dette sendes ned i systemene til skoleeier, hvis oppgave er å utføre treffsikre kvalitetstiltak. Et aktuelt tiltak som kan vise til gode resultater i skolen, er Lillegården med LP-modellen. Målselv kommune sammen med Region Indre Midt-Troms fastslår at dette er det vi trenger i forlengelsen av nasjonale prosjekter som Vurdering for Læring og Ny Giv. Resultatet er at LP innføres i Målselvs skolen, og rektorene skal påse at dette skjer etter oppskriften.

Skoleeier er tydelig på at han opplevde FAU-representanter og rektorer som svært positive etter møtet i januar 2012 hvor Lillegården presenterte LP. For å kunne stille med skoler inn i LP, satte Lillegården som en forutsetning at det måtte være enighet om å delta. Dette innbar også kollegiene rundt om på skolene. Han sier at han kort og godt beordret rektorene i Målselv (som han oppfattet som positive) til å reise hjem til sine skoler og få lærerne positive. Respondent 1:

*(...) Lillegården holdt det nærmest som en forutsetning at det måtte være enighet om å delta, og det gjaldt og kollegiet. Etter presentasjonen på Bardufosstun var det god stemning, og folk som var der var positiv, så jeg mener å huske at på neste rektormøte så sa jeg (fordi det var samme gode stemningen og folk syntes dette var bra) at det var bare å fare hjem å få lærerne positiv til å bli med, og vi ønsket at alle skulle være med. Og dermed ble det litt dobbelt det der – skolene var langt på vei påmeldt før personalet hadde fått diskutert det ordentlig tror jeg for en del.*

Dette er en uttalelse som underbygger at prosessen hadde en top-down innføring. Hvordan dette ble oppfattet ute på skolene, fremkommer i intervjuer med rektorene.

Respondent 3 svarer slik:

*(...)Vi syntes dette hørtet spennende ut, og det som gjorde det spesielt spennende var det var utvikling på egen arbeidsplass – vi følte at vi skulle få noe igjen for det. Og så var det et utviklingsarbeid innenfor pedagogikkfeltet som vi var opptatt av å få gjort.*

På oppfølgingsspørsmål om hva som lå i ordet Vi, svarte respondenten at han mente hele kollegiet. De indre drivkreftene for å delta i LP-prosjektet var likevel ulikt mellom skolene i Målselv fra starten av. Mens flere skoler uttrykker at dette var det ledelse og lærere hadde ventet på, så uttrykker respondent 5 seg slik:

*(...) men jeg oppfattet det slik at dette var bestemt på kommunalt nivå og at vi – det spilte ikke så stor rolle om vi ville være med eller ikke. Så motivasjonen - jeg synes det så greit ut, men på en måte var det litt påtvungent, og om vi ikke hadde syntes det var bra, så hadde vi måttet være med likevel.»*

Dette er uttalelser som bekrefter top-down prosessen som ligger i et optimistisk scenario.

Jo lenger ned man kommer ned i hierarkiet, jo mer detaljert blir tiltakene. Likevel eksisterte en slags bottom-up følelse blant lærerne.

Respondent 6: *(...) dette her har vi behov for(...)*

Respondent 3: *(...)det som gjorde det spesielt spennende var at det var utvikling på egen arbeidsplass(...)*

Gjennom respondentene kommer det frem at lærerne uttrykker at dette var et redskap man internt hadde sett etter, og som nå gjennom skoleeier ble uttrykt som et tiltak som skulle inn i Målselvs skolen. I og med at LP var redskapet man så kunne bli til det verktøyet man hadde savnet, ble top-down aspektet tonet ned hos flertallet av de ansatte. Så på tross av ulik oppfatning av ståsted og behov, oppfattet medlemmene i Målselvs skolen dette som positivt.

Lillegården kom raskt på banen, og ideer og tiltak ble raskt styrt på plass i skolene. Dette skjedde våren 2012. Skoleeier 1 og skoleeier 2 sier i sine intervju at de opplevde rektorene som positivt innstilt til deltakelse. Begge er i dag klar over at alle lærerne ute på skolene ikke hadde samme holdning, og at dette har kommet bedre frem i ettertid.

LP hadde altså forankring i ledelsen fra starten av, men ut fra intervjuene kan man anta at det hersker en del tvil på «gulvet». En årsak som befester dette, er at deltakelse ikke ble tatt opp

til drøfting i personalgruppene. Skoleeier ser i ettertid at prosessen ute på skolene nærmest var fraværende. Med dette ligger det en viss fare for at reformideen kan bli avvist. Dette kommer jeg tilbake til i 5.4.2 *Analyse i et pessimistisk scenario*.

Rektorene skulle videre handplukke ressurspersoner til ledende funksjoner som LP-koordinator og gruppeledere. At det var stram styring og rask tilkøpling som var målet, kan jeg lese ut fra følgende sitat.

*Respondent 5: (...) Jeg jobbet ganske mye i startfasen med å finne rette folk til – altså rett person til LP-koordinator. Og der – og lang tid brukte jeg ikke, men jeg fant en person som er meget systematisk og dyktig, og har anerkjennelse i personalet fra før av. Slik at det hjelper meg voldsomt – meget dyktig. Og så brukte vi litt tid på å finne rette gruppeledere, og det har vært en suksess egentlig»*

Gruppene skulle settes sammen på en måte som splittet eksisterende konstellasjoner og team. Nytt skoleår startet opp med felles kursing av alle lærere i kommunen og regionen i regi av Lillegården kompetansesenter. Forut for dette hadde gruppeledere, rektorer og LP-koordinatorer vært på felles kursing på Gardermoen juni 2012. For den videre prosessen var det viktig at disse nøkkelpersonene lå foran resten. LPs tanke bak er at det er viktig med alliansepartnere som framsnakker LP, og som i en initieringsfase skal være ambassadører for modellen, og oppdage å fjerne den motstand en kan finne blant lærerne. I denne sammenheng blir uttalelsen ovenfor fra respondent 3 riktig i forhold til viktigheten av å finne riktig person i de ulike funksjonene. Planer ble lagt for hvordan LP skulle organiseres rundt om på skolene og fastsatt i årshjul lokalt og regionalt. Dette innebar at alle hadde god oversikt.

En av rektors oppgaver er å handheve at LP-tid skal prioriteres og gjennomføres. Fri fra LP skal godkjennes av rektor, og ikke overlates til gruppeleder som en kan anta vil oppleve ubehag med å nekte en av sine likemenn fritak. Følgende historie fra et personalrom september 2014 bekrefter dette:

*Lærer 1 til rektor: Jeg trenger fri torsdag 20. november. Det må vel du bestemme om jeg får eller ikke.*

*Rektor : Ja det er riktig. Gruppeledere skal slippe slike avgjørelser.*

*Lærer 2 bryter inn; Skal du ha fri for å dra til frisøren? (latter og god stemning).*

*Lærer 1: Nei du – Det hadde jeg aldri turt å spørre om fri for når det er LP. Da måtte jeg regne med å bli lempet ut med r...først.*

Den rasjonelle tilnæringsprosessen som LP krever, er i følge respondentene en suksessfaktor. Perioden januar - juni 2012 inneholdt alt fra vedtak om deltakelse, utvelgelse av ressurspersoner og kursing av nøkkelpersoner. Ved oppstart av nytt skoleår var LP i gang. Den raske tilkoplinga kan også henge sammen med innholdet på kursdagene. Lærerne opplevde innholdet som praksisnært og metodisk nyttig i forhold til egen arbeidssituasjon, jamfør krav fra omgivelsene. I tillegg var det unison enighet i ett kollegium ved en av skolene om nytteverdien av at alle fikk reise på kurs og høre det samme. Det gjør det lettere å jobbe videre når en kommer tilbake til egen skole.

#### **5.5.1.1 Oppsummering:**

I et optimistisk scenario kan innføring av LP i Målselvskolen sees på som en topdown-initiert prosess; en oppskrift og metodikk som rektorer og skoleeier fant så nyttig at man helhjertet gikk tilbake til egen skole for å informere de ansatte med et ønske om å få de med seg. God forankring i ledelsen og rasjonell tilnærming ser så langt ut som suksessfaktorer i endringsprosessen.

#### **5.5.2 Analyse i et pessimistisk scenario**

Hvis jeg videre analyserer innføring av LP i et pessimistisk scenario, finner jeg blant annet at skoleeier ser i ettertid at prosessen ute på skolene nærmest var fraværende. En slik top-down prosess mottas generelt med skepsis og motstandsdyktighet ovenfor nye reformideer. Med dette ligger det en viss fare for at reformideen kan bli avvist (Røvik 2012, Jacobsen 1997). I denne tenkningen sier Røvik (2012) at skolen kan sees på som en kompleks og verdibærende institusjon, hvor medlemmer ikke nødvendigvis godtar skiftende styringssignaler fra ledelsen. Respondentene har gjennom sine intervjuer bekreftet at det i begynnelsen var skepsis og motstand til innføringa av LP blant en del lærerne rundt om på skolene i Målselv. Dette kommer godt frem i intervjuet med respondent 4.

*(...)Jeg kan jo bare si fra starten av når LP ble innført, var jeg inspektør på NN skole. Vi opplevde der at LP var et prosjekt som kom utenfra og ble tredd ned over hodet på oss – i utgangspunktet negativt. Det var dyktige folk – rektor og LP-koordinator, som ønsket å inneha rollen, kom tilbake fra kurs, og hele kollegiet skjønnte at dette var lurt. Sånn at den skepsisen vi hadde- enda et prosjekt tredd ned over hodet(...)*

På spørsmål om det var enighet i personalet svarer respondent 4 slik:

*(...)Etter hvert ja. (...) Jeg tenker og tror at i Målselvs skolen når ting er bestemt, så gjør vi det om vi er enige eller ikke – det er jo kanskje at man møter en viss motstand, men når det er slik – ja så må en gjøre det beste ut av det – og det gjorde vi på den skolen jeg var da.(...)*

Det passer godt inn i forhold til teorien; top-down prosess, personale med skepsis til nye reformideer, altså typiske kjennetegn i et pessimistisk scenario.

Likevel har det tidlig skjedd noe her. Respondent 4 forteller om dyktig rektor og LP-koordinator. Dette kan henge sammen med at LP har et tydelig budskap og en forholdsvis lettfattelig oppskrift man skal handle ut fra. Den selger godt i forhold til anerkjente forskere som Thomas Nordahl og John Hattie. Det kan se ut til at kulturen i Målselvs skolen er sterk, og kan betegnes som at de ansatte opplever fellesskap og tillit til overordnet ledelse.

Beskrivelser fra respondentene vitner om høy grad av lojalitet, engasjement og motivasjon. I følge respondentene kan jeg ikke finne at LP har brutt med de normer og verdier som man ønsket inn i Målselvs skolen. Målselvs skolen ønsker uttalt gjennom skoleeier og rektorer å være en skole med et godt læringsmiljø og gode resultater.

På regionsamling 31.1.14 ble det gjennomført evaluering av LP så langt i regionen. Der kom det frem at det var stor skepsis i begynnelsen til en slik regioninnføring som skulle forplikte skolene til å bruke 1,5 time annenhver uke i tillegg til kursing og opplæring av ressurspersoner. Dette var sett på som tid som ble tatt bort fra lærerens tid til å planlegge undervisning og bortfall av tid som kunne vært brukt på elevene. Det var flere som hevdet at dette var nok et hopp i den norske Kengurus skolen (Tiller 1990). Rektorene i regionen for øvrig oppsummert at de hadde måttet bruke mye av sin tid i starten på å få forklart at LP ikke skal være i tillegg til, men et *redskap* som skulle gripe direkte inn i egen undervisning – en form for aksjonslæring og dobbelkretslæring der personalet sammen utvikler hverandre og deler kunnskap av erfarings- og forskningsbasert karakter. Dette gir indikasjoner på at implementering i Målselv må ha gått mye glattere for seg enn i de øvrige kommunene i regionen. Om det er slik og hvorfor, gir ikke denne studien svar på. Vi vet imidlertid at i Målselv ble rektorene bedt av skoleeier om å dra hjem og få med seg lærerne. Det kan virke som om lærerne i Målselv har stor tiltro til sine rektorer – i alle fall i forbindelse med innføringen av LP.

### 5.5.2.1 Oppsummering:

Jeg finner nok en gang at kulturen i Målselvskolen er preget av lojalitet og engasjement. Selv om det nevnes motstand og mye bruk av tid til LP, så opplever jeg at det var nærmest ikke-legitimt å protestere mot LP som arbeidsform. Rektorene melder tilbake om økt fokus på Vi-holdning og på deling av kunnskap og erfaring i forhold til å løse oppdraget i skolen. I følge rektorene har LP hatt bruk for lite modningstid før den er blitt materialisert til pedagogisk praksis i Målselvskolen.

### 5.5.3 Analyse i et artistisk scenario

I mitt studium vil jeg anse LP som en reform-idé i skolen som har legitimitet og modernitet over seg. Den er omkranset av kjente skoleforskere, og evalueringer viser at når modellen følges slik forutsatt, så fører det til økt trivsel og bedring av læringsresultater i skolen. Sett i et artistisk perspektiv, kan det se ut som om skoleeier (Målselv kommune) befinner seg i det Røvik (2012) kaller nyinstitusjonelle omgivelser, og ønsker å fremstå som endringsvilling i forhold til den moten som Lillegården og LP står for. Lillegården synes å inneha oppskriften på hvordan skolen kan bli i stand til å møte de utfordringer og krav nasjonale myndigheter har til skoleeier og skoleledere i dag. Ideene oppfattes som moderne og legitime. De har i tillegg anerkjente skoleforskere som Thomas Nordahl bak seg i utformingen av analysemodellen.

Skoleeier og region ønsker LP inn som en moderne ide som kan vise til gode resultater i forhold til læringsmiljø.

Et artisteri blir til når det er motsetning mellom hva ledelsen innfører, og hva som faktisk utføres «på gulvet». I vårt tilfelle vil det være at skolene sier de jobber etter intensjonene til LP-modellen, men i virkeligheten saboteres både organisering og innhold i hva som er forutsetninger for LP-jobbing. Ledelsen vet dette skjer, men går ikke inn og tar grep.

Mine funn etter intervjuer med fire rektorer i perioden januar – august 2014, peker i retning av at det forekommer svært lite artisteri i Målselvskolen hva LP angår. Respondent 5 uttaler seg imidlertid slik:

*(...) Hvor flinke vi er blitt alle til å tenke i disse forskjellige banene er jeg usikker på, men det jeg opplever iallfall, det er at folk i utgangspunktet – folk gleder seg til møtene. Både fliring i gangene og, ja, folk synes det er bra fordi de får noe igjen for det. (...) – en metodikk for oss å angripe alt som har med skolen å gjøre egentlig.*

Respondent 4 opplever at lærerne er blitt mer opptatt av systemnivå. I det legger han at

*(...) problemene er ikke lenger individuelle, men våres problem og for så vidt som et kontekstuel problem, eh at vi er mer nysgjerrige på opprettholdende faktorer som vi kan gjøre noe med.*

Skoleeier 1 sier det slik:

*(...)Praksisen har jeg liten erfaring med. (...) men er overbevisst om at måten å tenke på har forandret seg, det å få mer fokus og åpenhet kollegaer i mellom (...) møter som lærende aktiviteter for å utvikle seg selv (..)fokus på å jobbe med det vi kan gjøre noe med tror jeg har skjedd hos veldig mange uten at vi kan dokumentere det.*

Respondent 6 uttaler seg slik:

*(...)det er en del ting vi ikke lar oss selv tenke lenger som vi kanskje gjorde før, og at vi er mer fokusert på å finne løsninger og tenke eleven – hva vi kan endre i situasjonen. Det sier folk i hvertfall.*

Skoleeier 2 utdyper det på en litt annen måte fra sitt ståsted.

*(...)Ikke bare skyldes endringen LP, men også Vurdering for læring, Ny Giv og arbeid med grunnleggende ferdigheter. Jeg tror likevel vi er kommet lenger på grunn av LP enn vi ville gjort uten.*

Respondent 3:

*(...) LP-tenking ligger mest i LP-tida når en jobber med LP. (...) Vil ikke si at det er mye brukt utenom LP-tida, men en har trukket flere emner inn i LP-tida, slik som lese- og skriveopplæring. Tror på sikt at når en ikke har fast LP-tid vil denne prosessen bli brukt til implementering av nye utviklingsprosjekter samt løsning av problem.*

Respondent 7:

*(...) på medarbeidersamtalen våren 2014, mente de aller fleste at LP var integrert som redskap på NN skole. Tankemåten ble brukt både på trinn, klasse, team. (...)jeg tror det bare stemmer delvis. I dag fikk de oppgave der jeg ba dem bruke LP-metodikken. Det kom da spørsmål om de skulle jobbe med dette i LP-tida.*

Sitat respondent 8:

*(...) Jeg tror ikke alle har et eierforhold til LP. Dette inkluderer meg selv også.*



### 5.5.3.1 Oppsummering

Ut i fra utvalget av respondenter er det vanskelig å kunne fastslå om det eksisterer et artisteri i skolene bortsett fra uttalelsen til respondent 8. Dette fordi alle respondentene sitter i ledende posisjoner, og kan ha til hensikt å bare vise frem solsidene. Dog kommer det uttalelser som peker i retning av usikkerhet på hvorvidt det jobbes etter intensjon til LP.

En bør derfor lage en ny undersøkelse der respondentene er lærere fra ulike skoler i Målselvs skolen og stille dem de samme spørsmålene. Resultatene her må sammenlignes med det som kommer frem i dette studiet. Det er sannsynlig at lederne ikke har full oversikt over hva som foregår på alle nivå i egen organisasjon.

### 5.5.4 Analyse i et translasjonsscenario

Kort oppsummert handler dette scenariet om hva skoleeier og skoleledere kan gjøre med reformideen i form av oversettelse (Røvik 2012). Jeg tolker dette slik at dette omhandler hvordan skoleeier og ledere har klart å omsette ideene til praksisfeltet i skolen, slik at det blir riktig praksis i henhold til reformens intensjon.

Respondent 6 svarer slik – denne er rektor selv i dag:

*(...)Da rektor kom tilbake og informerte ble vi veldig motivert fordi mange følte at det her har vi behov for, så det var en veldig felles motivasjon, en uttalt felles motivasjon om at det her det trenger vi – det her er tingene vi ikke er gode nok på, særlig det der å analysere og finne tiltak og sette de i verk, at vi før var veldig slik at vi gikk oss litt fast i bare beskrivelse av elendigheten; Nå er det sånn, og så kom vi aldri dit – det var bare å få ut av seg så var det sånn at «Det må dere som er i klassen se på», eller «Det må trinnet se på», og så hadde vi aldri tid å analysere grundig. Så vi følte veldig at dette hadde vi behov for. Og så det at det skulle være forskningsbasert – nå skulle vi få hjelp til å finne en metode, en måte å jobbe på som gjør at vi tar utgangspunkt i forskning og hva som funke.(...)*

Det kan synes som om lærere er med å oversette LP på eget initiativ utenfor de faste LP-tidene. Respondent 5 forklarer dette slik på spørsmål om lærere er ambassadører for LP også utenom LP-tid:

*«(...)Ja de vil jo gjerne ta opp ting på LP-gruppen... ehh og de er aktive i det arbeidet på tirsdagene når vi har LP-arbeid. Jeg hører oftere og oftere snakk som LP utenfor disse tirsdagstimenene. Blir man enige om tiltak så diskuteres dette underveis selv om det ikke er LP-tid.*

*(...) opplever at lærere bruker metodikken både på elevene og foreldrene. (...) de fleste bruker dette som et nyttig verktøy både for egen refleksjon og for å gjøre en bedre jobb.*

Respondent 9:

*(...) jobber i faste grupper på faste tidspunkt, men bruker metoden så ofte vi kan på andre felles arenaer. Noen ganger bare deler av metoden(...)*

Respondent 6:

*(...) føler at tankegods er godt implementert i hverdagen på den måten at vi tar utgangspunkt i oss selv og hva vi som pedagoger kan endre i egen praksis heller enn å skyld på elevene / foreldrene.*

Spørsmålet blir da om lærerne innehar den riktige kompetanse for oversettelse, eller gjør de sine egne fortolkninger og tilpasser det til hverdagen utenfor LPs intensjoner. Dette skal overvåkes av skolens arbeidsgruppe at ikke skjer. Oversettelse kan slå både positivt og negativt ut. En lokal tilpasning i tråd med det opprinnelige konsept, kan gjøre hele ideen mer gjennomførbar. Røvik (2012) kaller dette for konkretisering av reformideer. I motsatt fall kan hele ideen smeltes om til et nytt konsept der en ikke kan kjenne igjen ideene fra det opprinnelige konseptet.

På spørsmål om man kan si at lærerne internt er blitt ambassadører svarer respondent 5:

*(...) Jaaa, det tror jeg absolutt. Og jeg tror nok samtlige synes det er fornuftig det som foregår, og at det hjelper dem i arbeidet som lærere.»*

#### **5.5.4.1 Oppsummering**

Ut fra dette vil jeg hevde at oversettelseskompetanse har hatt for lite fokus i implementeringsprosessen hos skoleeier og rektorer. De registrer at den oversettes ute blant enkelte lærere, men jeg finner ikke at lederskapet aktivt går inn i denne prosessen. Tvert i mot peker respondent 9 på utfordringer i forhold til oversettelse.

*(...) Utfordringer med felles problemstillinger gjerne knyttet til elevundersøkelsen, NP etc., er at ingen eier problemet – det er alle sitt. Hvem velger da tiltak som skal videreføres? Vi gjør det nå i fellesskap eller i skolens utviklingsgruppe.*

## **5.6 Oppsummering Analyser og funn:**

Proessen med innføring av LP i Målselvskolen har vært preget av kompleksitet når en betrakter prosessen i lys av de ulike scenarier. Innføringa kan sees på som en rasjonell top-down prosess med endringsstrategi O; fokus på menneskene i organisasjonen.

Pådrivere frem til innføring er nasjonale myndigheters krav om nasjonal styring jamfør Stortingsmelding 20 (2012-2013):

*(...)klare nasjonale mål for opplæringen, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat(...)*

Skepsis og motstand finnes, men synes likevel å ha liten grobunn i følge alle bortsett fra respondent 8. Organisasjonen er stort sett preget av lojalitet og engasjement, bortsett fra hos én som opplyser at skolen ikke har eierforhold til LP. Her oppstår det i Målselvskolen en viss fare for artisteri; Målselvskolen står frem som en LP-kommune, men innad er det skoler som ikke følger metodikken. Det hele kan nærmest betraktes som en frikopling skoleeier vet om, men ikke gjør noe med.

Jeg oppfatter gjennom respondentene at utfordringa med LP ligger i hvordan oversette LP til skolehverdagen. Slik det kommer frem i dag, er ikke LP tilstrekkelig implementert og oversatt i den daglige virksomheten. Skoleledere jobber mer eller mindre aktivt med å implementere modellen til arbeid utenom avsatt LP-tid, noe som er avgjørende fordi modellen trenger stadig påminnelse om bruk i hverdagen. Internt kreves det enda stort fokus fra ledelsens side for at LP ikke skal gå i oppløsning. Det samme gjelder tett oppfølging av Læringsmiljøsenderet i form av oppfølging av metodikk, og påfyll av forskningsbasert kunnskap gjennom nettverk for gruppeledere, koordinatore, PPT, skoleledere og skoleeiere. Sammen må man ha fokus på erfaringsdeling og innhenting av ny forskningsbasert kunnskap.

Respondent 3 beskriver arbeidet i forhold til motstanden i kollegiet slik i intervjuet:

*« Vi jobbet ganske hardt med å motivere, og det har gode resultat, så i dag er det bare velstand – stort sett».*

I skolen har endringen materialisert seg strukturelt og gjennom nytt tankegodt for lærerne. Denne forpliktende samarbeidsformen oppleves uttalt som tidkrevende. Det store spørsmålet er i hvilken grad LP-tiden brukes etter oppskriften. Det som er sikkert, er at LP ikke er implementert som en del av tankegodt i hele Måselvskolen.

## Kap 6 Avslutning

Vi vil, vi vil! Men får vi det til?

Til tittelen på studiet vil jeg svare både og. Vi vil, men det er mer uklart i hvilken grad vi får det til. Dette fordi det fremstår som klart at skoleeier og skoleledere ville gjøre en jobb med å implementere LP som en metodikk i Målselvskolen i den hensikt å bedre læringsmiljø og resultater i Målselvskolen i tråd med nasjonale myndigheter (indre og ytre drivkrefter).

LP har en metodikk som ved hjelp av lojalitet til mønster skal etablere seg som en oppskrift i skolen der erfaringsbasert deling skal kombineres med forskningsbasert kunnskap. Dette er en metode som er anerkjent i vår tids oppfatning av hva som skal til for å skape læring og godt læringsmiljø

I samtaler og intervjuer kan det virke som at innføringa av LP gav rektorene en felles plattform – et felles oppdrag - som gjorde at de sto sterkere sammen. Det er bekreftet gjennom intervjuer at LP har endret tankegodset til det store flertall av lærere. Alle respondentene bekrefter at oppskriften er innført i deres skoler, og gjennom intervjuene kan det synes som om LP har vært en suksess.

Ut fra mine analyser og gjennom svarene til respondentene, viser utvikling at skolene har beveget seg bort fra hverandre med en variasjon fra ingen eierforhold, til at flere oppgir at de er i gang med å oversette og ta i bruk LP-metodikken i andre fora. Jeg ser i ettertid at respondentene med fordel kunne vært representanter fra lærersiden i tillegg til skoleeier / rektorer. Dette ville gitt en bedre og sikrere oversikt over medlemmenes mening ute i organisasjonen. Ved at dette nå bare omhandler rektorer og skoleeier, så er det en viss fare for at vi bare får frem glansbildet, og at virkeligheten tones ned.

Nordahl med flere (2012) er tydelig på at om det ikke er integritet og lojalitet til modellen, er det liten sannsynlighet for gode resultater. Det er ingen tvil om at skoleeier og rektorer ville innføre LP etter møtet med Lillegården i februar 2012. De gikk på med mot og styrke i forhold til å finne de rette personer til funksjonene. Skoleeier var tett på, og fulgte opplæringen. Tiden går, nyhetens interesse tar av og ikke minst kommer nye utfordringer som skal behandles. Det store fellesskapet i form av opplæring og kursing tar slutt. Det blir forventet at skolene skal være selvgående enheter. Det kan synes som om denne prosessen har gått for fort for enkelte skoler, men andre har klart seg.

Skal LP være en metodikk som skal kunne vise til resultater i Målselvs skolen, er det viktig at skoleeier følger opp og stiller krav gjennom oppfølging ute i skolene. Dette arbeidet kan ikke «overlates» til LP-koordinatorer og gruppeledere. Jeg konkluderer derfor med at enheten Målselvs skolen befinner seg på ulike ståsted i alle scenarier jeg har analysert. Den gode oversetter av reformideer i skolesektoren er aktør som på grunnlag av ulike innsikter evner å utforme lokalt godt tilpassede versjoner av ulike reformideer (Røvik 2012). Dette står i kontrast til Nordahl med flere (2012) om at dersom oppskriften ikke følges, er det liten sannsynlighet for å lykkes i bedring av læringsresultater.

## **6.1 Konklusjon:**

LP innført i Målselvs skolen på noen skoler oppsummeres som vellykket, andre er underveis, mens en ikke opplever eierskap til LP på sin skole. To år etter implementering står man i en avgjørende fase for veien videre. Dersom skoleeierskapet og regionen med Læringsmiljøsenteret nå slipper taket og overlater LP til skolene, så vil LP være borte i løpet av kort tid. Man vil nok kjenne igjen deler av tankegodset i analysemodellen, men systematikken og forskningstilknytningen trenger fortsatt tett oppfølging.

Øvelse på analysemodell, oppfølging fra Læringsmiljøsenteret og hjelp til innhenting av forskning fra PPT er fortsatt avgjørende og nødvendige ingredienser som må til for at rektorer og lærere skal bli gode nok til å oversette modellen til egen organisasjon. Dette krever styring fra lederskapet i forhold til å skape rom for rektorer - som også er ledere for LP-koordinatorer. Her er skoleeier avgjørende.

På ett tidspunkt må LP være oversatt i skolen slik at en slipper å sitte i organiserte LP-grupper, men kan bruke den som en metodikk i samarbeidsrommene lærerne til en hver tid befinner seg.

Det er derfor viktig for skoleeier å etterspørre samt initiere evalueringer av det som foregår internt på skolene, på kommunenivå og i regionen og spre dette til medlemmene i regionen / kommunen. LP fordrer en delingskultur. Med dette som tiltak kan LP i Målselvs skolen gi resultater og overleve.

## Referanser

Andresen, B. (2009): *Billeder af en utviklingsorientert folkeskole*. Aalborg: University College Nordjylland

Arbo, Bull, Danielsen red; Røvik: Kap 5: *Den besværlige implementeringen. Når reformideer skal løftes inn i klasserommet* – Gyldendal 2013

Røvik, K.A. (2013): Den besværlige implementeringen. Når reformideer skal løftes inn i klasserommet i P. Arbo, T. Bull og Å. Danielsen (red.) *Utdanningssamfunnet og livslang læring*. Gyldendal Akademisk.

Buch-Hansen, H. og P. Nielsen (2001): *Kritisk realisme* – Samfundslitteratur – Roskilde Universitetsforlag.

Cummings, T.G og C.G. Worley (2001): *Organization Development and Change* - South-Western College

Dewey, J. (1977): *Erfaring og opdragelse* - København - Christian Ejlers' forlag.

Eide, H. og T. Eide (2007): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk* – Gyldendal Akademisk

Erstad, O. (2004) *PILOTer for skoleutvikling.* (PILOTs for school development. Final and summary.

Fullan, M. (2005): *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

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

Grepperud, G. og Skrøvset, S. (2012): *Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner*. Gyldendal.

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

Hertzberg, F. (2003): *One more time: How do you motivate your employees?* Harvard Business Review.

Huczynski, A.A. (1993): *Management Gurus. What makes them and how to become one.* London: Routledge

Jacobsen, D.I. (2011): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Høyskoleforlaget.

Jacobsen, D.I.(2004): *Organisasjonsendringer og endringsledelse* – Fagbokforlaget.

Jacobsen, D.I. og J.Thorsvik (1997): *Hvordan organisasjoner fungerer* – Fagbokforlaget.

Johansen, H., J.Støen, T.Tinnesand (2012): *LP-modellen – Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og arbeid i lærergrupper* – Lillegården kompetansesenter.

Kotter, J.P. og J.L. Heskett (1992): *Corporate Culture and Performance*, New York, Free Press.

Meyer, J.W. og B. Rowan (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony* – American Journal of Sociology

Målselv kommune: Kommuneanalyse 2012

Nordahl, T. (2012): *Dette vet vi om - Pedagogisk analyse* – Gyldendal.

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., H. Jansen, J. Støen, og T. Tinnesand: *Modellheftet: beskrivelse av analysemodell og arbeid i lærergrupper*, Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter 2012

Nordahl, T., S. Lillejord, T. Manger (2013): *Undervisning og læring i sosiale systemer.* I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring.* 2. utg. (s.261-291). Bergen: Fagbokforlaget. (Kap.9, 28 sider)

Kunnskapsdepartementet (2010): NOU 2010:8 - *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.*



Kunnskapsdepartementet (2014): *NOU 2014:7 – Elevenes læring i framtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*.

O'Reilly, C. (1989): *Corporation, Culture and Commitment: Motivation and Social Control in Organizations*- California Management Review.

Qvortrup, L. (2013): *Dette vet vi om - Skoleledelse* – Gyldendal.

Ray, C.A. (1989): *Corporate Culture; The Last Frontier of Control* – Journal of Management Studies.

Report of the PILOT project. (1999-2003). Report no. 28, ITU, Unipub:University of Oslo.

Røvik, K.A. (2012):– *Organisasjonsendring som organisasjonsgjøring*. Tidsskrift Magma 8/12, (s. 49-58)

Røvik, K.A. (1998) *Moderne organisasjoner* – Fagbokforlaget

Røvik, K.A. (2006): *Organisasjonsteori for offentlig sektor* – Universitetsforlaget.

Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner; how professionals think in action* – London: Temple Smith.

Skrovset, S. og T.Tiller (2011): *Verdsettende ledelse* – Høyskoleforlaget.

Stortingsmelding 29: (1994/1995): *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan* – Oslo: Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding 30: (2003/2004): *Kultur for læring* – Oslo: Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding 20: (2012/2013): *På rett veg* – Oslo: Kunnskapsdepartementet

Sunnevåg, A.K. / P.G. Andersen (2012): *Dette vet vi om – Utviklingsarbeid og endringsprosesser* – Gyldendal.

Tinnesand, T (2007): *Språk skaper virkelighet Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer: en artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen* (s. 121-137).

Porsgrunn: Lillegården.

Van de Ven, A.H og M.S. Poole (1995): *Explaining Development and Change i Organizations* – Academy of Management Review.

N. Vibe, P.O: Aamodt, T.C. Carlsten (2009): *TALIS*

Vold, E.K, red (2013): *Rom for læring* – Fagbokforlaget

Whittington, R and A. Pettigrew (1999): *Changes and Complementarities in the New Competitive Landscape: A European Panel Study 1992-1996* – Organization Science.

Web-henvisninger:

<http://lmodellen.files.wordpress.com/2012/11/brosjyre-navnebytte.pdf>

<http://www.malselv.kommune.no/organisasjon.290140.no.html>

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>

[http://www.region-indretroms.no/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://www.region-indretroms.no/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/nouer/2003/nou-2003-29/11/4.html?id=382737>

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-.html?id=437836](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-.html?id=437836)

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Programmer-for-forebygging-av-problematferd/>

## Vedlegg

### Brev til respondenter inkludert intervjujal

Solveig Aarbogh  
masterstudent utdanningsledelse

22.11.2013

Til  
Skoleledere i Bardu og Målselv

#### Innhenting av informasjon i forbindelse med masterstudie

Jeg er i prosessen med å skrive masteroppgave i Utdanningsledelse. I min oppgave har jeg valgt å fokusere på innføringen og eventuelle resultater av metodikken Lærings- og pedagogisk analysearbeid (LP).

Bakgrunnen for dette valget er fokus på skoleledelse og resultater i skolen som er blitt en blitt en økende del av hverdagen til skoleledere med hensyn til krav fra omgivelsene. Endringstakten i skolen er særdeles stor. Innføring av K06 førte til at vi gikk fra lov til forskrift. Nasjonale og internasjonale prøver (Obligatoriske kartleggingsprøver, Nasjonale prøver, TIMMS, PISA) har ført til at vi sammenligner oss med andre land og deres prestasjoner. Særdeles mange berøres, og skoleeiere og skoler går sammen om å finne metoder som skal føre til at elevene lærer mer og trives bedre i skolen.

Som et tilsvar på dette har Målselv kommune med flere valgt å tilslutte seg dette prosjektet LP.

Mine forskningsspørsmål er skissert nedenfor. Det er viktig å presisere at problemstillingen kan endre seg underveis i prosjektet.

#### **Arbeidstittel:**

*LP-modellen i et lederperspektiv - en casestudie i grunnskolen i Målselv og en sammenlignbar kommune*

**1. Hvorfor starte opp med LP i skolen?** Finne bakgrunnen til at skolene ble med i utviklingsprosjektet.

**\*Hvilke drivkrefter ligger til grunn?**

- kommunenivå
- rektornivå
- lærere

**2. Hva skulle endres i gammel skole-kultur? (bevissthet)**

\*Kartlegge hvilke elementer i skolen **rektor** ønsker endret ved innføring

\*Kartlegge endringer i organisasjonsatferd hos medlemmene i skolen?

**3. Hvordan har endringen materialisert seg i praksis i skolen? (2012-2014)**

Prosjektet er søkt om og gitt tillatelse til gjennomføring av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) i hht gjeldende regler. Tillatelsen ligger vedlagt. Det er fint om dere kan se over spørsmålene og tenke gjennom disse i forkant.

Intervju – spørsmålsguide:

1. Hva var motivasjonen for å delta i LP?
2. Var det enighet i personalet om deltakelse?
3. Har LP ført til at du har endret elevsynet ditt?

På hvilken måte?

4. Opplever du at praksis i personalet har endret seg? Systemperspektiv
5. Opplever du at læringsmiljøet er blitt bedre etter innføring av LP?
6. Opplever du at læringsresultatene er blitt bedre etter innføring av LP?
7. Hvilken rolle spiller rektor på din skole i forhold til LP-arbeid?

Gi eksempler

8. Hvilken rolle spiller lærere på din skole i forhold til LP-arbeid?
9. Opplever du at innføring av LP har forankring i kommuneledelsen?

Gi eksempler. (Hva skjer om skoleeier-siden blir borte? )

10. Er metodikken implementert som en del av arbeidsformen i skolen utenom LPtid?

Intervjuet vil bli tatt opp og lagret på lydfil. Deretter blir det transkribert. Se for øvrig skriv fra NSD om retningslinjer for oppbevaring og sletting av materiell. Jeg tar sikte på at oppgaven skal være levert til 15. mai.

Det er selvfølgelig frivillig om du ønsker å stille opp. Vær derfor vennlig å gi tilbakemelding til meg på om du vil delta eller ikke.

Jeg tenker å gjennomføre intervjuene i løpet av desember og første halvdel av januar.

Nærmere avtale for intervju skjer pr telefon / mail.

Svarfrist for deltakelse / ikke deltakelse:

Fredag 29. november til [rektor.bjorkeng@malselvskolen.no](mailto:rektor.bjorkeng@malselvskolen.no)

Med hilsen

Solveig Aarbogh