

Endrings- og utviklingsarbeid i skolen

- En analyse av to skoleprosjekter i lys av aktivitetsteoretiske begreper

Julia Haave



Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for pedagogikk

Høsten 2014

Høsten 2014

Tittel:

Endrings- og utviklingsarbeid i skolen

Av:

Julia Haave

Eksamen:

Masteroppgave i pedagogikk, retning pedagogisk psykologisk rådgivning

Semester: Høsten 2014

Stikkord:

Utviklingsarbeid i skolen

LP-modellen

Aktivitetsteori

Endringsartefakter

Involvering

© Julia Haave

År: Høst 2014

Tittel: Endrings- og utviklingsarbeid i skolen

Forfatter: Julia Haave

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: MjøsAnker Kopi og Grafisk

Sammendrag

Temaområde og problemstilling

I et samfunn som preges av stadige endringer og økende kunnskapskrav må skolen hele tiden fornye og videreutvikle seg for at alle elever skal få best mulig utbytte av opplæringen.

Utviklingsarbeid har i denne sammenheng blitt en strategi skolen tar i bruk for å møte disse kravene. Denne oppgaven tar for seg hvordan skolen i praksis gjennomfører systematisk utviklingsarbeid. Det er derfor gått i dybden på to tidligere utviklingsprosjekter. Det ene prosjektet (case 1) har hatt fokus på å øke tilhørigheten og inkludering for ungdommer med alvorlige atferdsvansker, gjennom å utvikle systemretta tiltak med basis i arbeid med klasse- og læringsmiljø. Det andre prosjektet (case 2) har hatt fokus på arbeid med utbedring av læringsmiljø for å redusere og forebygge problematferd. Problemstillingen som belyses er: *"Hvordan går skolene i to utviklingsprosjekter frem for å skape endring i praksis, hvilke endringer og i hvilken grad har prosjektet ført til varige endringer?"* For å avgrense oppgaven er det formulert to underproblemstillinger som vektlegges betydelig:

- *"På hvilken måte involveres lærerne i utviklingsarbeidet?"*
- *"Hvilken betydning har bruken av verktøy for endring av praksis?"*

Oppgaven er dermed sentrert omkring hvordan lærerne involveres i utviklingsarbeidets ulike prosesser, samt hvilke verktøy (endringsartefakter) lærerne tar i bruk og hvilke endringer dette fører til.

Metodisk tilnærming og teoretisk bakgrunn

I denne oppgaven er det valgt en kvalitativ metode som fremgangsmåte for å svare på problemstillingene. Arbeidet har derfor hovedsakelig bestått i å gjennomføre dokumentanalyse av evalueringsrapportene fra de to utviklingsprosjektene. I tillegg er det foretatt to halvstrukturerte intervjuer med to lærere som deltok i hvert sitt prosjekt.

Det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven er aktivitetsteori. Teorien har fokus på hvordan mennesker utvikler og endrer seg gjennom deltakelse i en sosial praksis, som foreksempel en organisasjon, i tillegg hvordan menneskene over tid bidrar til å forme denne sosiale praksisen de er en del av. Det er valgt å benytte noen utvalgte aktivitetsteoretiske

begreper. Lærerkollegiet ses som et aktivitetssystem eller et virksomhetssystem bestående av en gruppe mennesker som deler et felles objekt/formål og som ved å benytte ulike artefakter orienterer seg mot dette formålet. Oppgaven ser spesielt på relasjonen mellom subjektene (lærerne), objekt/formål i endringsarbeidet og artefaktene som tas i bruk, og hvordan disse tre elementene påvirker hverandre gjensidig og preger aktiviteten som foregår i endringsarbeidet. Hvordan denne aktiviteten påvirker lærerne, elevene og miljøet i skolen står også sentralt. Hovedfunnene i denne studien er også drøftet i lys av tidligere forskning på skoleutvikling og hvilke faktorer som her viser seg å ha betydning for endringsarbeid i skolen.

Hovedfunn

I utviklingsprosjektene har hoveddelen av arbeidet bestått i å finne frem til og prøve ut ulike endringsartefakter for å realisere formålet om å utbedre læringsmiljøet, forebygge og redusere problematferd og øke elevenes tilhørighet til skolen. Denne studien viser at endringsartefaktene har hatt stor betydning i utviklingsarbeidet i skolene. Gjennom bruken av disse griper lærerne konkret tak i praksis for å skape endring. I begge prosjektene tyder det på at bruken av verktøyene har bidratt til å endre både lærernes oppfatninger og læringsmiljøet. En ser noen likhetstrekk mellom prosjektene når det gjelder disse endringene. Lærerne har blant annet fått en økt bevissthet rundt hvordan deres egen atferd påvirker elevenes atferd. Fokuset på hvordan en kan håndtere problematferd har endret seg fra å se på enkeltelever til å se mer på hele miljøet rundt elevene, og hvordan en kan arbeide med dette for å forebygge og redusere problematferd. I læringsmiljøet er det skjedd en positiv utvikling blant annet i form av mindre problematferd, bedre arbeidsro i klassen, og økt trivsel og deltakelse blant elevene.

Videre er det i denne studien pekt på involvering av lærerne og bruken av et overordnet koordinerende verktøy som to sannsynlige suksessfaktorer. Disse ser ut til å ha hatt særlig betydning for utviklingsarbeidet i skolene, og spesielt i forhold til hvilke varige endringer prosjektdeltakelsen har medført.

Forskningslitteraturen som presenteres i denne oppgaven viser blant annet at en bred involvering av personalet gir bedre vilkår for å lykkes i utviklingsarbeidet. Denne oppgaven viser at involveringen av lærerne er forskjellig i de to prosjektene. I case 2 involveres alle lærerne i utviklingsarbeidets ulike prosesser, mens det i case 1 er 8-9 lærere av hele kollegiet på 110, som involveres. Gjennom at lærerne involveres får de muligheten til å utvikle et eierforhold til utviklingsarbeidet, som vil være av betydning for hvor godt endringsarbeidet

forankres i skolen. Prosjektet i case 2 ser ut til å ha hatt en bredere forankring i skolen, enn hva tilfellet var i case 1. Det kan tyde på at å involvere alle lærerne bidrar til at det utvikles en samarbeidskultur der det defineres en felles forståelse av utfordringer, visjoner og strategier som skal benyttes i arbeidet. På denne måten legges det tilrette for å skape engasjement og deltakelse i hele lærerkollegiet der alle drar sammen i retning av et felles mål. En bred involvering av lærerne kan ha hatt betydning for at de i case 2 i større grad enn i case 1 har fortsatt med utviklingsarbeidet etter prosjektslutt. Det tyder på at skolen ved å involvere alle lærerne vil ha en større menneskelig ressurs til å ta vare på og dra nytte av kunnskap og erfaringer fra prosjektet i det videre arbeidet med å utvikle skolen.

Videre er det i denne studien pekt på at å benytte et overordnet koordinerende sekundærartefakt med en relativt tydelig fremgangsmåte bidrar til å skape systematikk og kontinuitet i endringsarbeidet, ved at det gir oversikt over og strukturerer bruken av primærartefakter. I case 2 tyder det på at bruken av et slikt type verktøy i kraft av LP-modellen også har bidratt til å skape varige endringer. Ved at de i prosjekperioden har arbeidet grundig og kontinuerlig gjennom bruk av dette endringsartefaktet har det internalisert seg i skolen og blitt et artefakt som brukes i arbeidet med å utbedre læringsmiljøet også etter prosjektperioden. I case 1 er det imidlertid ikke benyttet et overordnet koordinerende sekundærartefakt i utviklingsarbeidet. Selv om det tyder på at lærerne også her har brukt primærartefaktene systematisk har de ikke hatt en overordnet fremgangsmåte å forholde seg til i arbeidet med å finne frem til og teste ut endringsartefakter i praksis. Som nevnt har verktøyene som ble benyttet i prosjektperioden gitt positive resultater men empirien fra dette prosjektet gir ingen indikasjoner på at arbeidsmetodene ble videreført etter prosjektslutt. Det kan tyde på at lav grad av lærerinvolvering kan være en årsak til at arbeidsmetodene ikke er videreført. Eller det kan skyldes at skolen ikke har tilegnet seg et overordnet verktøy med en tydelig fremgangsmåte til å ta i bruk i videreføringen av arbeidet.

Hovedfunnene i denne studien peker dermed på at dersom endringsarbeid skal få fotfeste i skolen bør en sikre en bred involvering av lærere. I tillegg kan bruk av et overordnet verktøy bidra til å sikre fremdrift og systematikk i arbeidet, samtidig som at skolen ved å lære seg å håndtere dette verktøyet også tilegner seg et verktøy som kan brukes i det videre arbeidet med å utvikle skolen.

Forord

Med masteroppgaven ønsket jeg å tilegne meg kunnskap om hvordan skolen arbeider for å utvikle seg i retning av en skole som inkluderer- og gir alle elever like muligheter til faglig og sosial utvikling. Dette er et viktig tema som de siste årene har fått stadig mer fokus. Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende og lærerikt, samtidig som det til tider også har vært svært krevende og frustrerende. Jeg er stolt over å snart være i mål, og føler jeg sitter igjen med kunnskap som vil være nyttig å ta med meg inn i arbeidslivet.

Det er mange som fortjener en takk for hjelp og støtte, som har gjort at jeg har klart å bli ferdig med denne oppgaven. Først vil jeg gjerne takke min veileder Thomas de Lange for konstruktive tilbakemeldinger og innspill underveis. Jeg vil også rette en stor takk til informantene som stilte opp på intervju og dermed gjorde arbeidet med oppgaven mye mer spennende.

Tusen takk til Hilde, Camilla og Karoline som ikke bare har tatt seg tid til å lese korrektur, men også støttet meg og vært gode samtalepartnere i sluttprosessen.

En spesiell takk til mamma, som alltid har hatt troen på at jeg ville komme i mål med dette og som har støttet og oppmuntret meg gjennom hele skriveprosessen.

Og sist men ikke minst en stor takk til Christian for masse oppvarming, trøst og tålmodighet.

Julia Haave

Hamar, August, 2014

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	V
Forord.....	VIII
Innholdsfortegnelse	IX
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og avgrensning	2
1.3 Oppgavens teoretiske ramme.....	3
1.4 Oppgavens oppbygging	4
2 Metode.....	5
2.1 Valg av et kvalitativt forskningsdesign	5
2.2 Utvalg og rekruttering	6
2.3 Dokumentanalyse	8
2.4 Intervju.....	9
2.4.1 Analysemetoder: Transkripsjon og meningsfortetning	11
2.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	13
2.6 Etliske betraktninger	14
2.7 Fremdrift i skriveprosessen	15
3 Teori	16
3.1 Tidligere forskning på skoleutvikling.....	16
3.2 Systemperspektiv i utviklingsarbeid.....	20
3.3 Aktivitetsteori	21
3.3.1 Teoriens bakgrunn og grunnprinsipper	21
3.3.2 Sentrale trekk og begreper i kulturell historisk aktivitetsteori (CHAT).....	22
3.3.3 Motsetninger i og mellom aktivitetssystemer som drivkraft for utvikling.....	24
3.3.4 Den ekspansive lærings sirkelen	25
3.3.5 Hvordan bruke dette teoremet i analysen av to utviklingsprosjekter?	26
4 Empiri – Presentasjon og analyse av to utviklingsprosjekter.....	28
4.1 Beskrivelse av case 1; Utviklingsprosjektet “Ønske om tilhørighet”.....	28
4.2 Intervju av en lærer som var med på utviklingsprosjektet.....	31

4.2.1	Oppsummering	34
4.3	En analyse av case 1 i lys av aktivitetsteoretiske begreper	35
4.3.1	Analyse av redskaper og endringsartefakter	35
4.3.2	Oppsummering av case 1	44
4.4	Beskrivelse av Case 2: utviklingsprosjektet “Læringsmiljø og problematferd”	47
4.5	Intervju av en lærer som var med på utviklingsprosjektet.....	51
4.5.1	Oppsummering	53
4.6	En analyse av case 2 i lys av aktivitetsteoretiske begreper	54
4.6.1	Analyse av redskaper og endringsartefakter	54
4.6.2	Utviklingsprosjektets forløp	63
4.6.3	Oppsummering av case 2	65
5	Diskusjon av “hovedfunn”	68
5.1	Involvering.....	68
5.2	Bruk av et overordnet koordinerende artefakt	72
5.2.1	Oppsummering	74
6	Avslutning	76
6.1	Oppsummering av "funn" i lys av problemstillingene	76
6.2	Styrker og begrensninger i denne oppgaven.....	79
	Litteraturliste	80
	Vedlegg	85

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I en samfunnsutvikling preget av kompleksitet og stadige endringer har kunnskap fått en økt betydning for at enkeltmennesket skal kunne realisere seg selv. Skolen er en av de viktigste samfunnsinstitusjonene som er med på å påvirke samfunnsutviklingen samtidig som skolen også påvirkes av det som skjer i samfunnet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Skolen møter jevnlig krav om å iverksette nye reformer og politiske visjoner. For å møte samfunnets endringer og kunnskapskrav må skolen derfor hele tiden fornye og videreutvikle seg. De må holde seg oppdatert og jevnlig vurdere ulike måter å arbeide med opplæring på, for å legge til rette for at alle elever skal få like muligheter til læring og utvikling og best mulig utbytte av opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Utviklingsarbeid har i denne sammenheng blitt en strategi skolene tar i bruk for å møte disse kravene.

I forbindelse med innføringen av reformen Kunnskapsløftet ble det lansert et statlig program for skoleutvikling, "Kunnskapsløftet - fra ord til handling". Gjennom dette programmet ble det gitt statlig støtte til utviklingsprosjekter basert på samarbeid mellom skoler, skoleeier og eksterne kompetansemiljøer. Intensjonen var at dette skulle bidra til å sette skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og økt faglig og sosial fremgang for elevene (Blossing, Hagen, Nyen & Söderström, 2008). Med bakgrunn i st. meld 16 (2006-2007) "...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring" ble satsningen på skoleutvikling og de økonomiske rammene for dette programmet ytterligere utvidet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vi ser altså et stadig økende fokus på skoleutvikling og dette er utgangspunktet for at jeg i denne oppgaven har valgt endrings- og utviklingsarbeid i skolen som tema. Jeg ønsker å vite mer om hvordan skolene i praksis gjennomfører utviklingsarbeid.

The Organisation for Economic Co-Operation and development (OECD) definerer skoleutvikling slik: "Skoleutvikling er systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt" (som sitert i Dalin, 1986 s. 36). Skoleutvikling brukes som et overordnet begrep der organisasjonsutvikling, læreplanutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid inngår (Dalin, 1986). Denne oppgaven vil dreie seg om skoleutvikling i form

av pedagogisk utviklingsarbeid. Den tar for seg hvordan skolen forsøker å skape endring i skolens praksis, gjennom utviklingsprosjekter som berører hele skolen i dybden og helt inn i klasserommet.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med denne oppgaven er å sette søkelys på hvordan skoler arbeider systematisk gjennom utviklingsprosjekter, for å endre skolen i positiv retning av visjonen om en skole som gir alle elever like muligheter til læring og utvikling både faglig og sosialt.

Problemstillingen som skal belyses er følgende;

- *Hvordan går skolene i to utviklingsprosjekter frem for å skape endring i praksis, hvilke endringer og i hvilken grad har prosjektet ført til varige endringer?*

For å avgrense oppgaven er det formulert to underproblemstillinger som det vil bli lagt betydelig vekt på:

- *På hvilken måte involveres lærerne i utviklingsarbeidet?*

- *Hvilken betydning har bruken av verktøy for endring av praksis?*

For å belyse de ovennevnte problemstillingene har jeg sett på to tidligere gjennomførte utviklingsprosjekter. Prosjektene ble gjennomført før kunnskapsløftet ble innført, men er likevel relevante for denne oppgaven fordi den typen utviklingsarbeid som her er blitt drevet er like aktuelt i dag. I arbeidet med oppgaven er det blitt gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse av de foreliggende evalueringsrapportene fra prosjektene. I tillegg er det gjennomført to halvstrukturerte intervjuer med to lærere som deltok i hvert sitt prosjekt.

Oppgaven er altså sentrert rundt hvordan lærerne involveres i utviklingsarbeidets ulike prosesser. Hovedfokuset ligger på hvordan lærerne finner frem til og tar i bruk ulike verktøy for å endre praksis, og hvilke endringer dette fører til. Med verktøy menes her de arbeidsmetodene som tas i bruk. Grunnen til at det legges vekt på verktøyenes betydning er at bruken av disse fremtrer som sentrale for hvordan lærerne konkret griper tak i og påvirker praksis. Det arbeidet lærerne gjør står sentralt gjennom hele oppgaven, ut fra et perspektiv på at det er disse som er nøkkelagentene i endringsarbeidet (Hargreaves, 1996; Gloppen, 2009; Kallestad & Olweus, 2003).

1.3 Oppgavens teoretiske ramme

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven utgjøres hovedsakelig av aktivitetsteori, og er benyttet som rammeverk for analyse av det empiriske materialet og for å belyse oppgavens problemstillinger. En annen studie som tar for seg utviklingsarbeid i skolen har benyttet aktivitetsteori i en bred forstand (Aaneby, Bjørkgarden & Heier Johannesen, 2006). Fordi aktivitetsteori er et komplekst og omfattende teoriperspektiv, er det av hensyn til denne oppgavens tidsperspektiv og omfang kun benyttet deler av dette teoremet og da noen utvalgte aktivitetsteoretiske begreper som er ansett som relevante for denne oppgaven. Begrepene som hovedsakelig benyttes er følgende; aktivitetssystemet, relasjonen mellom aktivitetssystemer, prinsippet om aktivitet som praksis og relasjonen mellom objekt, subjekt og artefakt. Disse begrepene defineres i kapittel 3.

Aktivitetsteori retter fokus mot hvordan mennesker utvikler og endrer seg gjennom samspill og deltakelse i en sosial praksis som for eksempel skolen, i tillegg til hvordan mennesker over tid bidrar til å forme den sosiale praksisen de er en del av (Engeström, 1987).

Aktivitetssystemet utgjør i denne teorien et sentralt element. Dette illustrerer hvordan en kan se sosiale praksiser som virksomhetssystemer bestående av en gruppe mennesker som deler et felles formål/objekt over tid og som ved å bruke ulike artefakter orienterer seg mot dette felles formålet (Jewitt, 2009). Relasjonen mellom subjekt, artefakt og objekt/formål blir sentralt for å forstå de handlingene som utspiller seg i en virksomhet og hvordan denne aktiviteten over tid bidrar til å endre og utvikle både den sosiale virksomheten og menneskene som er en del av den. I denne oppgaven står aktivitetsteoretiske begreper sentralt for å forstå hvordan utviklingsarbeid i skolen foregår, og hvilken betydning lærernes involvering og bruk av ulike artefakter gjennom prosjektarbeidet har for endring og utvikling av praksis. Hvordan påvirker denne aktiviteten lærerne, elevene og miljøet i skolen? I et aktivitetsteoretisk perspektiv legges det vekt på betydningen av at deltakerne i en virksomhet får mulighet til å bidra med nyskapende forslag, tanker og ideer om endring, for at de skal utvikle et eierforhold til de endringer som skjer (de Lange, 2014). Forskning på feltet skoleutvikling har også vist at å legge til rette for at deltakerne utvikler et eierforhold til endringsarbeidet er av stor betydning for at endringsarbeidet skal bli vellykket (Louis & Miles, 1990). I kapittel 5 trekkes det inn flere forhold fra forskningslitteratur på området, som ser ut til å ha betydning for utviklingsarbeid i skolen og dette diskuteres opp mot hva som kjennetegner de to utviklingsprosjektene som utgjør empirimaterialet i denne oppgaven.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 er et introduksjonskapittel. I dette kapitlet vil bakgrunn for valg av tema, problemstillinger, avgrensninger og gangen i oppgaven presenteres.

Kapittel 2 er et metodekapittel. Her vil den metodiske fremgangsmåten som er benyttet for å besvare problemstillingene bli redegjort for og begrunnet. Det er blitt benyttet et kvalitativt forskningsdesign med dokumentanalyse og intervju som metode. Hvordan analysen og bearbeidelsen av det empiriske materialet er gjennomført, samt noen refleksjoner rundt denne studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet vil bli belyst.

Kapittel 3 er et teori kapittel. Det vil først presenteres en gjennomgang av tidligere forskning på skoleutvikling for å gi en introduksjon på dette feltet, samtidig vil gjennomgangen senere i oppgaven knyttes til diskusjon av "hovedfunn" i denne studien. Det aktivitetsteoretiske perspektivet som videre fremheves vil fremgå som rammeverk for analyse av studiens empiriske materiale og for å belyse studiens problemstillinger.

Kapittel 4 utgjør studiens presentasjon og analyse av empiri. De to utviklingsprosjektene, henholdsvis case 1 og case 2 som denne studien er basert på, vil presenteres separate i form av en deskriptiv gjennomgang, presentasjon av intervjumateriale, og til slutt en teoribasert analyse.

Kapittel 5 er et diskusjonskapittel hvor "hovedfunnene" fra hver av de to casene i det empiriske materialet sammenstilles og belyses med utgangspunkt i tidligere forskning på feltet skoleutvikling og studiens problemstillinger.

Kapittel 6 er et avslutningskapittel hvor det i lys av studiens problemstillinger gis en oppsummering av de "funnene" som er fremledet gjennom tolkning og analyse av det empiriske materialet. I tillegg vil dette kapitlet omhandle refleksjoner rundt denne studiens styrker og begrensninger samt forslag til videre forskning.

2 Metode

I dette kapitlet vil bakgrunn for valg av metode, presentasjon av metode, rekruttering av informanter, den generelle fremgangsmåten i denne oppgaven, og etiske betraktninger bli belyst.

2.1 Valg av et kvalitativt forskningsdesign

En plan for hvordan forskningen skal legges opp kalles for et design. Dette designet skal beskrive retningslinjer for hvordan man tenker å utføre prosjektet for å nå de målene en har satt seg eller finne en god måte og belyse og svare på det forskningsspørsmålet en har valgt (Thagaard, 2013). Hvilken metode og forskningsdesign en velger i en studie avhenger derfor av studiens forskningsspørsmål (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2005). Videre vil dette forskningsspørsmålet være retningsgivende for hvilke situasjoner, personer eller fenomener det vil være relevant å studere (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i problemstillingen som omhandler endrings- og utviklingsarbeid i skolen er det i denne oppgaven valgt å benytte en kvalitativ metode. Dette med bakgrunn i et ønske om å studere to utviklingsprosjekter i dybden, for å belyse hvordan skolene går frem for å skape endring, hvordan lærerne involveres og hvilken betydning verktøyene de benytter har for endring av praksis.

En kvalitativ metode kjennetegnes ved at man ønsker å gå i dybden på få enheter og uthente mye informasjon om disse for å utvinne mening i det man studerer, i motsetning til kvantitative metoder som legger mer vekt på utbredelse og antall. Når man benytter en kvalitativ metode ønsker man altså å fremheve mening og prosesser som ikke er mulig å måle i kvantitet eller frekvenser, gjerne i form av at man tolker prosesser ved fenomenet man undersøker i lys av den konteksten den inngår i. Begrepet kvalitativ refererer til kvalitetene, altså de egenskaper eller trekkene ved det sosiale fenomenet som studeres. Typisk for kvalitativ forskning er at man søker å få en forståelse av sosiale fenomener enten gjennom nær tilknytning til deltakerne i felten, gjennom intervju, observasjon eller ved å analysere tekster (Thagaard, 2013). Hensikten med denne studien er å få en forståelse av utviklingsarbeid i skolen som fenomen ved å studere to utviklingsprosjekter i dybden. En kvalitativ metode fremstår i denne sammenhengen som mest formålstjenelig fordi det gir mulighet til å analysere evalueringsrapportene fra de to prosjektene, samt å foreta intervju av lærere som har vært med på prosjektene. Fleksibilitet preger metodeopplegget i kvalitative

studier, dette gjør at opplegget kan endres underveis i forskningsprosessen slik at det kan tilpasses erfaringer og utfordringer som tilkommer underveis (Thagaard, 2013).

De kvalitative forskningsmetodene er påvirket av hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsfilosofi. Hermeneutikk viser til læren om fortolkning. Denne filosofien dreier som tenkning rundt hva forståelse er og grunnlaget for forståelse. Altså hvordan forstår vi og hvordan er forforståelsen vår bestemt av den historiske konteksten og tradisjonen vi er en del av. Hermeneutikken er som metode et redskap for tekst og litteraturløstolkning (Stubberud, 2002). Tradisjonen fremhever betydningen av å fortolke handlinger gjennom å søke et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Den hermeneutiske metoden bygger på prinsippet om at det vi studerer bare kan forstås i lys av den helheten det er en del av. Vi forstår altså delene i lys av helheten og alternerer mellom helhet og del for å utvinne en dypere mening i det vi studerer (Thagaard, 2013; Alvesson & Skjöldberg, 2009).

Fenomenologi betyr å gå til fenomenet slik det er i seg selv for å få en forståelse av det vi ønsker å undersøke altså vår umiddelbare erfarings og opplevelsesverden (Stubberud, 2002). Innenfor fenomenologien blir det sentralt å forstå de fenomener vi studerer ut fra perspektivene til de personer vi studerer, og å beskrive verden slik den erfarer av dem. Man er altså opptatt av det som skal forstås, fenomenet, dets framreden og beskrive hva som erfarer (Thagaard, 2013).

2.2 Utvalg og rekruttering

Hva som vil være et hensiktsmessig utvalg vil avgjøres av problemstillingen (Postholm, 2010). Det empiriske materialet i denne studien består derfor av to evalueringsrapporter fra to ulike utviklingsprosjekter og to intervjuer av lærere som deltok i utviklingsprosjektene, en fra hvert prosjekt. I denne studien var det mest avgjørende ved utvalget at evalueringsrapportene ga et grundig bilde av hvordan utviklingsprosjektene ble lagt opp, gjennomført og hvilke resultater prosjektarbeidet førte til. Samtidig var det avgjørende at intervjupersonene faktisk hadde vært med på de aktuelle utviklingsprosjektene.

Bakgrunnen for at det ble valgt å benytte evalueringsrapporter fra skoleutviklingsprosjekter som er blitt gjennomført var at disse ville kunne gi informasjon om hvordan skolene har arbeidet for å endre praksis og hvilke resultater de har oppnådd som følge av prosjektarbeidet.

For å finne og velge ut utviklingsprosjekter som skulle være datagrunnlag i denne oppgaven ble det brukt søkemotoren google på internett. Flere evalueringsrapporter som lå ute på nett ble kritisk vurdert, og det ble satt som kriterie at det skulle være et utviklingsprosjekt hvor det var arbeidet systematisk og hvor alle ansatte i skolen har deltatt. I tillegg var det et ønske om at utviklingsprosjektet skulle ha atferdsvansker som fokusområde, ut fra en antakelse om at systemarbeid kan ha et forebyggende potensiale på dette området. Etter å ha vurdert flere utviklingsprosjekter falt valget på prosjektet “Ønske om tilhørighet” som har vært arbeidet med ved to ungdomsskoler i Trondheim kommune og som har hatt spesielt fokus på atferdsvansker (Arnesen, Ollestad & Tveit, 2004). Det andre prosjektet som ble valgt ut heter “Læringsmiljø og problematferd” og er et utviklingsprosjekt hvor 14 barneskoler og ungdomsskoler fra Porsgrunn, Sandefjord og Ålesund deltok. I dette prosjektet lå fokuset spesielt på arbeid med læringsmiljø for å redusere og forebygge problematferd (Nordahl, 2005). Det ble valgt å bruke evalueringsrapporter fra to utviklingsprosjekter for å ha noe å sammenligne med, ut fra en antakelse om at dette kunne gi analysen mer tyngde.

For å finne svar på oppgavens problemstilling vil hoveddelen av arbeidet bestå i å tolke og analysere disse to evalueringsrapportene. I tolkningsarbeidet vil dokumentanalyse bli benyttet som metode.

I denne studien er det i tillegg blitt gjennomført to intervjuer. Bakgrunnen for at det ble valgt å intervju to lærere som deltok i utviklingsprosjektene var å innhente ytterligere informasjon om utviklingsprosjektene og gripe fatt i deres opplevelser og erfaringer fra å delta i utviklingsarbeidet. I tillegg var det et poeng at intervjuene kunne fremskaffe informasjon om hvilke varige endringer utviklingsprosjektet førte til, da dette ikke fremkommer i evalueringsrapportene. Intervju utgjør imidlertid bare en mindre del i denne studien, da de i hovedsak er gjennomført for å fremskaffe informasjon om prosjektarbeidene utover det som fremgår i evalueringsrapportene. Bak valget om å foreta intervjuer lå også en tanke om at å supplere med deltakernes egne erfaringer fra det å delta i et utviklingsprosjekt kunne styrke analysen.

For å rekruttere informanter ble det tatt kontakt med ledelsen på flere av skolene som deltok i de to utviklingsprosjektene. Rektor ved skolene formidlet kontakter til de informantene som kunne være aktuelle for denne studien. Deretter ble det tatt kontakt med flere av disse og hensikten med studien ble lagt frem. To lærere som hadde deltatt i hvert sitt utviklingsprosjekt

stilte seg positive til å la seg intervju. Det ble vektlagt at tidspunktet for intervjuet skulle være på informantenes premisser, etter hva som kunne la seg gjennomføre for dem.

2.3 Dokumentanalyse

Ved dokumentanalyse er kilden til data nedtegnet i skriftlig materiale. Et dokument er en betegnelse som brukes om alle kilder som er tilgjengelige for analyse.

Tabell 2.1: oversikt over ulike typer dokumenter

	Personlige kilder	Institusjonelle kilder
Konfidensielle kilder	Private brev, dagbøker	Interne arbeidsdokumenter i forvaltningen/ private organisasjoners hemmelige rapporter, pasientjournaler, sykepleiedokumentasjon osv.
Offentlige kilder	Avisannonser, leserbrev, "åpne brev", selvbiografier	Rapporter, manifest, årsmeldinger fra organisasjoner, stortingsmeldinger osv.

I dette tilfellet vil dokumentene som skal analyseres bestå av evalueringsrapporter fra to skoleutviklingsprosjekter. Som vi ser av tabellen ovenfor vil disse falle under kategorien offentlige, institusjonelle kilder. Dokumentanalyse er en kvalitativ og systematisk måte å lese og evaluere dokumenter på, som krever at dataene blir utforsket og tolket med mål om å finne mening, oppnå forståelse og utvikle empirisk kunnskap. Prosedyren i en dokumentanalyse innebærer å finne, velge ut og fremstille dataene som befinner seg i dokumentet. Deler i dokumentet organiseres i kategorier, hovedtemaer eller eksempler som kan være nyttige for å belyse fenomenet ut fra et teoretisk perspektiv (Bowen, 2009). I dette arbeidet ble evalueringsrapportene først lest igjennom for å få en oversikt over innholdet. Videre ble det gått dypere inn i dokumentene og sett spesielt etter hvilke deler som viste til endring eller forsøk på å skape endring i skolen. Delene i dokumentet ble så organisert i hovedtemaene; involvering av lærere og bruk av verktøy/strategier. Disse temaene ble interessante fordi de fremsto som sentrale i arbeidet som var blitt gjort for å endre praksis. Prosessen med å analysere dokumentene kan sies å ha hatt en hermeneutisk tilnærming, der deler i dokumentet ble sett i lys av helheten i dokumentet. Det ble dermed en prosess der oppmerksomheten

beveget seg mellom dokumentets helhet og deler, for å utvinne mening i teksten og forståelse for innholdet i utviklingsprosjektene som ble presentert (Thagaard, 2013; Alvesson & Skjöldberg, 2009). For eksempel ble deler i teksten som omhandlet de ulike verktøyene som var tatt i bruk, sett i lys av større deler som omhandlet konteksten arbeidet foregikk i, målene for prosjektet og lærere og elevers evalueringer av hvordan prosjektet og verktøyene hadde påvirket praksis. Etter hvert ble dette også sett i lys av aktivitetsteoretiske begreper (omtales nærmere i kapittel 3). Da i hovedsak artefaktbegrepet og relasjonen mellom lærerne som subjekt, artefaktene de benytter og formålet, samt hvordan aktiviteten som utspiller seg påvirker de som deltar i den, og omgivelsene rundt i form av endring i skolens praksis (de lange, 2014).

Noen fordeler med dokumentanalyse er at det er mindre tidkrevende å gjennomføre enn andre forskningsmetoder. Det krever kun utvelgning av data som allerede foreligger i motsetning til å samle inn data på egenhånd. Det er også lett å få tilgang til ulike dokumenter fordi mange er offentlige. I tillegg er dokumentanalyse en kostnadseffektiv metode å benytte (Bowen, 2009).

2.4 Intervju

Målet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå ulike sider ved intervjupersonens arbeidshverdag, fra intervjupersonens eget perspektiv. Strukturen på forskningsintervjuet er ganske likt en hverdagslig samtale, men som profesjonelt intervju har det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale, 2002). Det kvalitative forskningsintervjuet kan sies å ha en fenomenologisk tilnærming fordi intervjupersonen bidrar med nyanserte beskrivelser av sin livsverden og tolkninger av de fenomenene som blir beskrevet (Stubberud, 2002). Det finnes ulike typer kvalitative intervju. I denne studien vil det benyttes et halvstrukturert intervju, der formålet med undersøkelsen er formulert på forhånd. Intervjuet har altså fokus på bestemte temaer og en begrepsmessig og teoretisk forståelse av temaet ligger til grunn for dette. Ved bruk av en slik type intervju har man også på forhånd formulert spørsmål som fungerer som en intervjuguide. Selv om spørsmålene er formulert på forhånd er man likevel ikke bundet til å kun holde seg til disse spørsmålene og deres rekkefølge, fordi man kan stille oppfølgingsspørsmål for å utdype dem og i tillegg stille uforberedte spørsmål underveis (Kvale, 2002).

Siden det her ble valgt å benytte halvstrukturert intervju var det nødvendig å på forhånd utforme en intervjuguide, for å sikre at spørsmålene ble relevant for problemstillingen. I utformingen av intervjuguiden ble det tatt utgangspunkt i de to evalueringsrapportene, som dermed dannet grunnlag for temaer og spørsmål intervjuet var sentrert rundt. Intervjuguiden ble delt inn i tre temaer som ville være relevante for problemstillingen i denne studien og var knyttet til bakgrunn for prosjektene, prosess/innvolving og utfordringer og utfall. Det ble utformet lett forståelig og åpne spørsmål. Dette var for å unngå ledende spørsmål og heller legge til rette for at informantene kunne fortelle utfyllende om sine opplevelser med egne ord. I tillegg til spørsmålene i intervjuguiden ble det under intervjuene også benyttet oppfølgingsspørsmål og uforberedte spørsmål der det ble fortalt om temaer som kunne være interessante å få utdypet. På denne måten resulterte intervjuene i mer fylldig informasjon om de ulike temaene. Den samme intervjuguiden (se vedlegg 1) ble benyttet i begge intervjuene.

De to intervjuene tok ca. en halvtime hver og ble av praktiske årsaker gjennomført over telefon. I starten av telefonsamtalen ble det gitt informasjon om hva deltakelsen i denne studien innebar og informantens rettigheter. Etter at informanten hadde samtykket i å delta ble intervjuet innledet med å snakke generelt om studien og hensikten med intervjuet, før gangen i intervjuet ble omtalt. Det ble også informert om at informanten bare måtte stille spørsmål underveis dersom det var noe de lurte på, slik at dette ikke skulle oppleves som noe forhør. Med tanke på senere dokumentasjon og analyse ble samtlige intervjuer tatt opp på lydbånd, noe informantene hadde et tilsynelatende avslappet forhold til. Å benytte lydopptaker bidro til at fokus kunne vies til samtalen, fremfor å notere det som ble sagt. Ved å benytte en lydopptaker sikrer man også at intervjuet er tilgjengelig for senere transkripsjon, altså at materialet overføres fra muntlig til skriftlig form (Kvale, 2002).

I forkant av intervjuet ble det også gjennomført et prøveintervju med en venn over telefon. Dette ble gjort for å forsikre at båndopptakeren fungerte som den skulle og at lydkvaliteten ved bruk av denne over telefon ble god. Samtidig ga dette mulighet til å teste om spørsmålene fungerte godt og var lett forståelig.

Et kvalitativt intervju, er i hovedsak er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og de personer man studerer. En konsekvens av dette innebærer en oppfatning av at både forsker og deltakerne bidrar til å påvirke forskningsprosessen. På denne måten vil forskerens nærvær ha innflytelse på hvordan datainnsamlingen forløper seg. Informasjon deltakerne i prosjektet er villig til å bidra med vil være avhengig av hvordan hun eller han opplever forskeren. Det

blir derfor viktig at forsker er i stand til å reflektere over hvordan ens egen tilstedeværelse vil påvirke og prege deltakernes atferd og måter å snakke om sin livssituasjon på (Thagaard, 2013). Siden intervjuene ble foretatt over telefon var det en risiko for at dette kunne virke noe upersonlig og distansert for informanten. Det ble reflektert en del rundt hvordan en som intervjuer kan bidra til å redusere virkningene av denne distansen og legge til rette for at opplevelsen av intervjuet ble så god som mulig for informanten. I intervjusituasjonen ble det derfor bestrebet å fremstå på en positiv, høflig, lyttende og åpen måte. Det ble også lagt vekt på å benytte et stemmeleie som uttrykte interesse og engasjement for det informanten fortalte. Ved å vektlegge at intervjuet skulle preges mer av en likestilt dialog enn et forhør ble det forsøkt å bidra til en sosial produksjon av kunnskap. På slutten av intervjuet ble også informantene spurt om hvordan de opplevde intervjuet, hvor begge ga tilbakemelding om en positiv opplevelse av samtalen. En ulempe ved å gjøre telefonintervju er også at man mister de visuelle aspektene ved situasjonen og det vil være vanskelig å registrere deltakerens ansiktsuttrykk og kroppsspråk. I ettertid er det blitt reflektert over at å benytte Skype kunne vært et godt alternativ med tanke på å registrere de nonverbal aspektene ved samtalen og skape en mer autentisk intervjusituasjon.

2.4.1 Analysemetoder: Transkripsjon og meningsfortetning

Ved å transkribere intervjuet blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform er det lettere å få oversikt, samtidig som dette arbeidet i seg selv vil være en start på analysen (Kvale, 2002). I denne studien er det valgt kun å transkribere fullt ut de setningene som ønskes brukt i fremstillingen av intervjuene. Det er også etiske spørsmål knyttet til transkripsjon, det kan være at det bringes opp emner hvor det er viktig å beskytte intervjupersonens konfidensialitet og også personene og institusjonene som nevnes i intervjuet (Kvale, 2002). Av slike årsaker er både informantene og skolene anonymisert i den empiriske fremstillingen.

For å bearbeide intervjumaterialet ble det foretatt en meningsfortetning. Dette er en empirisk og fenomenologisk analysemetode som innebærer at man gjør en forkortelse av intervjupersonens uttalelser. Lange setninger blir komprimert til kortere setninger hvor meningen i det som er sagt gjengis med få ord. Denne metoden fører dermed til en reduksjon av lange intervjutekster til kortere og mer konsise setninger. Meningsfortetnings prosessen foregår over fem trinn. Først leses hele intervjuet for å få en helhetsfølelse. Deretter avgjør

man hva som utgjør de naturlige "meningsenhetene". På tredje trinn forsøker man å uttrykke temaet som preger den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig. Her forsøker man altså å lese intervjupersonens svar på en så uforutsett måte som mulig, og tematisere det som blir sagt ut fra intervjupersonens synsvinkel, slik man som forsker tolker denne. På det fjerde trinnet utforsker man meningsenheten i lys av de spesifikke målene man har med studien. Det femte trinnet går ut på å binde sammen de viktigste emnene i intervjuet til et deskriptivt utsagn. Metoden går altså ut på å fortette intervjupersonens uttrykte meninger for slik å komme frem til mer og mer grunnleggende betydninger av det som blir uttrykt (Kvale, 2002).

Med bakgrunn i den ovennevnte metoden ble materialet først gjennomgått ved å lytte nøye etter viktige poenger og ta notater for hånd. Etter denne gjennomgangen ble det så skrevet et sammendrag av hovedinntrykket med støtte i notatene. Når dette var gjort ble intervjuet materialet på nytt gjennomgått, og det ble stoppet opp ved punkter som ble ansett som vesentlige ved de temaene som ble omtalt, for så å tilføre sammendraget ytterligere informasjon fra disse punktene. I denne gjennomgangen ble også sentrale utsagn informanten kom med utforsket i lys av denne studiens problemstillinger. Hovedspørsmålet i studien er; "Hvordan går skolen frem for å skape endring i praksis, hvilke endringer og i hvilken grad har prosjektet ført til varige endringer?". Temaene informanten tok opp ble da gjenstand for spørsmål som; "hva forteller denne uttalelsen om endring av praksis". Samtidig ble det valgt ut 9-10 utsagn som ble ansett som illustrerende for de temaene som skulle belyses. Disse ble transkribert fullt ut. Til slutt ble materialet i denne omgangen på nytt gjennomgått for å se om det var noe som manglet og eventuelt måtte redigeres. Deretter ble intervjuene lagt bort en dag, for å få litt distanse til materialet før en tredje gjennomgang av lydopptakene ble foretatt for å være sikker på at ingen vesentlige meningsenheter var blitt utelatt. I denne prosessen ble en av deltakerne kontaktet for å sikre korrekt forståelse av uklare utsagn. Til slutt ble hele sammendraget gjennomgått for å komprimere teksten ned til det mest vesentlige. Her ble det lagt vekt på å skrive så tydelig og strukturert som mulig slik at de mest relevante meningsdannelsene skulle gå klart frem. I tillegg ble det valgt ut 6-7 av de mest treffende transkriberte utsagnene for å illustrere den meningsfortettingen som ble fremstilt i sammendraget. Dette resulterte i en empirisk fremstilling fra hvert intervju, som kunne sies å gi et utdypende innblikk i hvordan utviklingsprosjektene ble opplevd fra informantenes side.

2.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Begrepet reliabilitet eller troverdighet viser til om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsfull måte. I utgangspunktet refererer spørsmålet om reliabilitet til om en annen forsker som bruker de samme metodene vil komme frem til samme resultat (Thagaard, 2013). I kvalitative studier vil reliabilitetskravet være lite hensiktsmessig siden det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker. De resultatene som fremkommer er avhengig av forskerens subjektive tolkninger og erfaringsbakgrunn (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005). Reliabiliteten til en kvalitativ studie kan allikevel styrkes ved at forskeren i detalj redegjør for fremgangsmåten som er benyttet i forskningsprosessen (Thagaard, 2013). For å styrke troverdigheten til denne studien er det derfor forsøkt å beskrive forskningsprosessen på en åpen og presis måte, i tillegg til å begrunne de valgene som er tatt. Forfatter har også vært bevisst på at egen forforståelse og personlige verdier kan påvirke de tolkninger og resultater som fremkommer i denne studien og at dette i seg selv kan utgjøre en feilkilde. For å forsøke å redusere denne feilkilden er det derfor holdt fokus på å være så objektiv som mulig i forskningens ulike prosesser. Samtidig er det forsøkt å være åpen for alternative tolkninger ved å stille kritiske spørsmål til egne tolkninger underveis.

Forskningens validitet handler om tolkning av data og om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Validiteten i en kvalitativ studie kan vurderes utifra hvilken grad undersøkelsen belyser det den er ment å belyse, med andre ord om metoden er relevant i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Derfor er det viktig å reflektere rundt målene med undersøkelsen, problemstillinger og teoretisk forankring slik at man tilpasser metodevalget etter dette (Dalen, 2004). Som nevnt tidligere er det valgt en metode som ga gode muligheter til å innhente den informasjonen som er vurdert å være relevant for problemstillingen. Videre er det forsøkt å gå inn i empirimaterialet uten å være for styrt av teori, men med et utgangspunkt om at det endelige teorivalget heller skulle utledes fra empirien. Målet med dette var å finne frem til en teori som ville være passende å bruke for å analysere de temaene eller tendensene som utpekte seg i empirimaterialet. Validiteten kan også styrkes ved at det gjøres godt rede for de tolkninger og konklusjoner man har kommet frem til (Thagaard, 2013).

En undersøkelses overførbarhet handler om i hvilken grad man lykkes i å etablere begreper, beskrivelser, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige også i andre sammenhenger

enn den man har forsket på (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005). Det dreier seg altså om hvorvidt den kunnskapen man får om fenomenet som studeres i et prosjekt også kan bidra til å gi kunnskap som kan gjelde for lignende fenomener. I dette tilfelle vil det altså være spørsmål om de resultatene som har kommet ut av denne studiens analyse av utviklingsprosjektene, også kan si noe mer generelt om utviklingsarbeid i skolen. Siden det her er et relativt lite utvalg vil trolig denne studien ha liten overføringsverdi. I tillegg har utviklingsprosjektene foregått i ulike miljøer som kan ha hatt ulik innvirkning på prosjektenes forløp, prosesser og resultater. Det vil derfor være sannsynlig at det som er gjeldende for utviklingsarbeider i en kontekst ikke nødvendigvis er gjeldende i en annen kontekst.

2.6 Etiske betraktninger

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi som framligger av de nasjonale forskningsetiske komiteer vil bli fulgt i dette prosjektet (Kalleberg, 2006). Kontakten som kan oppstå mellom forsker og de personer som studeres når man er ute i felten og gjør intervjuer stiller krav til forskerens etiske ansvar. I alle forskningsprosjekter stilles det krav til forskeren om å innhente deltakerens informerte samtykke før prosjektet settes i gang. Informert samtykke innebærer at de som skal intervjues blir informert om hva deltakelsen innebærer før intervjuet settes i gang. I tillegg er det viktig at informanten fritt samtykker i å delta uten noen form for ytre press (Thagaard, 2013). Før intervjuene ble satt i gang ble det muntlig informert om prosjektdeltakelsen og de etiske retningslinjene. Dette innebar informasjon om bruk av lydopptaker, at materialet ville holdes anonymt og dermed ikke kunne tilbakeføres til han/hun, og at informanten når som helst kunne velge å trekke seg fra intervjuet og prosjektet. Begge informantene samtykket i å delta før intervjuet ble igangsatt.

Kravet om konfidensialitet innebærer at all informasjon informantene gir skal behandles konfidensielt, og at deltakerne i prosjektet må anonymiseres når resultatene av undersøkelsen presenteres. I tillegg omhandler prinsippet om konfidensialitet krav til at materialet som samles inn lagres forsvarlig (Thagaard, 2013). Dette ble ivaretatt ved bruk av betegnelsen "informanten/lærer" istedenfor informantens egentlige navn. Materialet fra intervjuene har også blitt trygt lagret i et låsbart skap under hele prosjektperioden, og slettet ved prosjektets slutt.

Et tredje prinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis angår konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne. Forskeren har alltid ansvar for å sørge for at deltakerne ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (Thagaard, 2013).

2.7 Fremdrift i skriveprosessen

Arbeidet med denne oppgaven kan deles inn i to hovedfaser. Den første fasen har vært sentrert rundt det empiriske materialet hvor det er forsøkt å gå inn i det empiriske materialet uten å være for mye teoristyr, men konsentrert omkring endringsperspektivet og det å se etter spor i evalueringsrapportene som viser til endring eller initiering av endringer i skolens praksis. Den andre fasen har vært mer teoristyr og de ulike elementene i utviklingsprosjektene er sett i lys av aktivitetsteoretiske begreper. Aktivitetsteori er valgt som teoretisk rammeverk fordi denne er godt egnet til å forstå hvordan skolene gjennom disse to utviklingsprosjektene har forsøkt å skape endring i praksis.

3 Teori

I følgende kapittel vil det først presenteres en gjennomgang av tidligere forskning på skoleutvikling for å gi en introduksjon på dette feltet. Samtidig vil forskningen knyttes til diskusjon av "funn" i det empiriske materialet i kapittel 5. Videre vil kapitlet gi en presentasjon av en avgrenset del av aktivitetsteori. Dette vil senere i oppgaven bli benyttet som rammeverk for analysen i kapittel 4, der det gjennom noen utvalgte aktivitetsteoretiske begreper ses på hvilke verktøy skolene tar i bruk i endringsarbeidet og hvordan bruken av disse påvirker lærerne og skolens praksis.

3.1 Tidligere forskning på skoleutvikling

For å belyse bredden innenfor tidligere gjennomførte studier på temafeltet skoleutvikling, vil det presenteres en kort gjennomgang av relevant forskningslitteratur. Litteraturen tar for seg sentrale temaer som har vist seg å ha betydning for endringsprosesser i skolen. Disse er blant annet offentlige og utdanningspolitiske strategier, skoleledelse, skolens prosesskompetanse, læringskultur og syn på endring, kommunikasjon i lærerkollegiet, samarbeid med kompetansemiljøer og involvering av lærere. Noen få utvalgte studier fra forskningsfeltet vil her eksemplifisere disse hovedtemaene

Hargreaves (1996), med bakgrunn i forskning på området, trekker ut flere generelle regler for skoleutvikling som tas i bruk i dagens skole. Reglene legger vekt på at forandring ikke er en enkeltstående hendelse, men en prosess over tid, at oppfatninger endres etter at praksis er forandret, og at det optimale er å tenke stort, men begynne i de små. Videre vises det til at evolusjonær planlegging er mer hensiktsmessig enn lineær planlegging, at en kombinasjon av «nedenfra og opp» - og «ovenfra og ned» - strategier er mer konstruktiv enn bare å benytte en av delene, og at i enhver forandring hører konflikter med som en viktig del. De fleste av de nevnte reglene beror på en grunnleggende innsikt i at læreren er nøkkelen til endringer i skolen. Om komplekse endringsprosesser i skolen skal bli vellykket, er det derfor avgjørende at lærerne involveres på en meningsfylt og produktiv måte, som tar hensyn til lærernes egne ønsker om endring (Hargreaves, 1996).

Aho, Pitkänen og Sahlberg (2006) har studert utviklingen av det finske skolesystemet gjennom de fire siste tiårene for å finne forklaringer på hvorfor det finske skolesystemet er

blant de beste i verden. De fremhever at den finske utdanningspolitikken bygger på langsiktige mål kjennetegnet av bærekraftige, stabile og evolusjonære utdanningsreformer heller enn fundamentale omveltninger. Utviklingen av reformene har vært preget av en balanse mellom nye innovasjoner og det å videreføre allerede eksisterende god praksis, slik at reformen tilbake til 1970 er grunnlaget for dagens skole. I utformingen har lærere og skoleledere også spilt en aktiv rolle gjennom å bidra med innspill og ideer, som er blitt tatt hensyn til. En annen faktor som fremheves er kravet om at alle lærere skal ha en mastergrad, og at finsk lærerutdanning blant annet inneholder elementer av skoleforskning, noe som kan forklare høy faglig kompetanse og fokus på skoleutvikling blant lærerne. I tillegg er videreutdanning og oppdatering i profesjonelle kunnskaper og ferdigheter i Finland en rettighet og ikke bare en mulighet som gis til enkelte. Det pekes også på at Finland har gode systemer for deling av kunnskap og erfaringer mellom skolene om nyttige undervisningsteknikker og hva en effektiv skole innebærer. Dette sikres gjennom godt etablerte læringsnettverk finansiert av regjeringen.

I en kvalitativ studie gjort i USA, undersøkte Anderson et al. (1987) hvilke statlige støttestrategier for lokal skoleutvikling som hadde vist seg å være effektive. Førti skoler fra ti ulike stater, som benyttet utviklingsprogrammer designet av utdanningsdepartementet, deltok i undersøkelsen. Funnene viste blant annet at å bruke anerkjente programmer som inkluderte tydelige mål, fremgangsmåter og langvarig støtte fra kompetansemiljøer var effektivt når disse ble godt tilpasset skolens lokale behov. Det ble fremhevet at skoler som benyttet et anerkjent program, i høyere grad lyktes i utviklingsarbeidet enn de skolene som utviklet et program selv. Videre viser studien at lærere anså statlig fokus på skoleutvikling som en mekanisme som bidro til erkjennelse av behov for utvikling i skolen lokalt. Økonomisk støtte fra staten økte skolenes gjennomføringskapasitet, både i form av at lærerne viste større innsats når de fikk kompensasjon for ekstraarbeidet, og gjennom økt lokal kompetansekapasitet som følge av kursing finansiert av staten. Et annet funn peker på at stabilitet og gode samarbeidsforhold i personalet var positivt assosiert med skoler som lyktes i å implementere utviklingsprogrammer. En studie gjennomført av Acker (1990) viser også at gode samarbeidsforhold i personalet lettet implementeringen av en ny skolereform i en engelsk barneskole.

Vi har sett at statlige strategier legger føringer for skoleutvikling, videre skal vi se nærmere på hvilke forhold ved skolen og lærerne som har betydning for endringsarbeidet.

Implementering kan defineres som prosessen hvor nye ideer, programmer, aktiviteter eller strukturer settes ut i praksis for å skape endring (Fullan, 1991). Louis og Miles (1990) har gjort en studie av 178 offentlige by-ungdomsskoler for å undersøke hvordan de går frem for å utbedre praksis. Funnene peker på fem nøkkelområder for suksessfull endring. For det første har det å utvikle en felles målsetting om hva som skal endres, og en felles oppfatning av endringsprosessen og strategiene som skal brukes for å nå målene, blant annet betydning for at deltakerne skal utvikle et eierforhold til endringsarbeidet. Det andre gjelder evolusjonær planlegging, hvor man prøver og feiler og tilpasser strategiene underveis i endringsprosessen. Det tredje går på initiativtaking og empowerment, hvor studien fant at ledere i suksessfulle skoler støttet og stimulerte lærerne til å ta initiativ, ved å fordele ansvar og ressurser mellom lærere og gruppeledere. Dette viste seg å være viktig for å sikre involvering og en samarbeidspreget arbeidskultur. Det fjerde området gjelder personalutvikling og ekstern assistanse. Intensiv kursing i nye programmer i pre-implementeringsfasen viste liten effekt. Slike tilnærminger viste seg bare å være effektive i en kombinasjon med konkrete lærerspesifikke opplæringsaktiviteter, kontinuerlig veiledning og støtte i implementeringsprosessen, og jevnlig samarbeidsmøter med kollegaer. Det siste området er problemløsning. Funnene viser at skoler som ikke lyktes i implementeringen hadde en tendens til å unngå og fornekte problemer, mens skoler som lyktes engasjerte seg i problemløsning blant annet gjennom å skape nye roller og søke veiledning.

I en kvalitativ studie gjennomført ved en norsk grunnskole, reiser Gloppen (2009) spørsmål om kollektiv implementering av planer og modeller tar for lite hensyn til lærerens respons. Funnene viser at en del av lærerne opplevde det å få en modell utenfra som en inngripen i egen hverdag og nedvurdering av egen kompetanse. Det påpekes at lærerne selv må føle et behov og se mening i å innføre et nytt verktøy, for at det skal få fotfeste i skolen. Studien viser at når lærerne selv får velge tema for arbeidet, utvikles deres kompetanse med bakgrunn i et opplevd behov. En annen studie gjennomført ved en norsk barneskole og en videregående skole viser sammenfallende funn. Også her rapporterer lærerne at større valgfrihet av tema gjør at kompetanseutviklingen tilpasses deres behov (Midthassel & Bru, 2001). Videre viser Gloppens studie (2009) at et pålegg om samarbeid har vist seg å kunne føre til noe motstand. Derfor er det viktig at lærerne gradvis blir kjent med prinsippene i verktøyet, slik at de opplever at dette er en arbeidsmåte de selv har valgt. Støtte og oppfølging fra teamledere og ledelsen viste seg å være avgjørende for lærernes engasjement, i tillegg til at en bred forankring i både ledelse og personalet ga bedre vilkår for å lykkes med implementeringen.

Funnene om betydningen av støtte og oppfølging fra ledelsen finner en også støtte for i en studie av seks norske grunnskoler gjennomført av Midthassel og Ertesvåg (2008). Gloppen (2009) peker på at den enkelte lærer er nøkkelagenten i endringsarbeidet og derfor bør vies stor oppmerksomhet. En multidimensjonal studie gjort av Kallestad og Olweus (2003) støtter dette.

Ved å undersøke trettisyv norske skoler har Kallestad og Olweus (2003) sett på hvilke faktorer som predikerer forskjeller i læreres og skolers implementering av et program for forebygging av mobbing. Studien viser at endringsorienterte skoler som vier utfordringene høy grad av oppmerksomhet, skapte større interesse og motivasjon blant lærerne til å implementere programmet. Høy grad av åpenhet og kommunikasjon i kollegiet var en annen predikerende faktor. Likevel fant de at satsning på å utvikle samarbeidsrelasjoner blant lærerne ikke viste seg å bedre elevenes situasjon. Rektors prioritering av tid og økonomiske ressurser til å gjennomføre programmet hadde stor betydning for implementeringen, mens samarbeid mellom rektor og lærere ikke kunne predikere hvor godt programmet ble implementert. Videre viser studien at i hvilken grad lærerne oppfatter at det er et problem, involverer seg affektivt i elevenes situasjon og ser på seg selv som en viktig aktør for å motvirke mobbing, predikerer viljen til å implementere tiltak i klasserommet.

I Norge ble det i forbindelse med innføringen av den nye reformen Kunnskapsløftet lansert et program for skoleutvikling kalt «Kunnskapsløftet- fra ord til handling». Programmet ble initiert i 2005 av Utdannings- og forskningsdepartementet (nåværende kunnskapsdepartementet), og administrert av Utdanningsdirektoratet. Gjennom å gi støtte til utviklingsprosjekter basert på samarbeid mellom skoler, skoleeier og eksterne kompetansemiljøer, ønsket man å gjøre skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og økt faglig og sosial fremgang for elevene (Blossing et al., 2008). Blossing et al., (2008) har i en studie av 11 skoler tilknyttet programmet, sett på hvordan prosjektene har påvirket skolene. Studien viser at prosjektdeltakelsen har styrket forbedringskapasiteten og evnen til å gjennomføre utviklingsarbeid i de fleste skoler. Begrepet forbedringskapasitet omfatter her skolens organisasjonsstruktur, roller i utviklingsarbeidet, prosesskompetanse og utviklingstradisjon. Det fremheves at skoler med god forbedringskapasitet viste en større evne til å få praksis ansett som vellykket til å feste seg i skolen. Skoler med lav forbedringskapasitet brukte mye av prosjektiden til å sette utviklingsarbeidet i system, ved å etablere team, rollefordelinger, fremdriftsplan og definering av tema i samarbeid med ekstern

veileder. Dette ledet til at disse skolene ikke var selvstendige i å drive utviklingsarbeid ved prosjektets slutt, og studien peker derfor på ekstern støtte som en kritisk faktor for videreføring av prosjektet. Videre viser studien at skolene har bedret sin evne til systematisk vurdering av egen praksis, og at dette har utløst refleksjon og bevissthet rundt skolens styrker og svakheter og tydelig valg av retning i prosjektet. Studien finner også at flere skoler har utviklet en mer kollektiv læringskultur gjennom økt bruk av tid til refleksjon og drøfting rundt pedagogiske spørsmål, og at dette bidro til økt spredning av praksis fra lærer til lærer. Videre viser studien at prosjektene primært har hatt fokus på å utvikle skolens evne til å drive forbedringsarbeid og at dette i liten grad har påvirket elevenes læring i klasserommet. Studien påpeker derimot at prosjektene har hatt positiv effekt på elevenes læringsmiljø (Blossing et al. 2008).

En ser at utdanningspolitiske og statlige strategier, forhold ved skolen, skoleledelsen og helt ned til den enkelte lærer har betydning for utvikling i skolen. Imidlertid viser flere studier at læreren har en særskilt nøkkelrolle i endringsarbeidet (Hargreaves, 1996; Gloppen, 2009; Kallestad & Olweus, 2003). På bakgrunn av denne rådende oppfatningen av læreren som en sentral aktør tar oppgaven i kapittel 4 utgangspunkt i hvordan lærerne bruker ulike endringsverktøy og hvilken betydning dette har for utviklingsarbeidet i skolen.

3.2 Systemperspektiv i utviklingsarbeid.

I utviklingsprosjektene “Ønske om tilhørighet” og “Læringsmiljø og problematferd” er det snakk om en systemisk tilnærming til arbeidet med å utvikle og bedre skolens evne til å håndtere ulike utfordringer. Hovedtanken er at systemet rundt elevene må tilrettelegges slik at det gir gode forutsetninger for læring og utvikling, i motsetning til at det jobbes kun individrettet. Skogen og Sørli (2002) definerer systemrettet innovasjonsarbeid som: «en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis» (som sitert i Holck, 2008 s, 214). Når man her snakker om praksis vises det her til faglige oppgaver som tilpasset opplæring, tilrettelegging av miljømessige forhold i skole, fritid og arbeidssituasjon, spesialundervisning, støttekontaktvirksomhet osv. Det er altså sammenhengen og innholdet i denne praksisen man søker å utvikle og kvalitetssikre gjennom systemrettet innovasjonsarbeid.

3.3 Aktivitetsteori

I denne oppgaven er aktivitetsteori benyttet. Dette fordi teorien anses som et egnet rammeverk for å studere ulike former for menneskelig praksis, i dette tilfellet utviklingsprosesser, med både individuelle og sosiale nivåer lenket sammen samtidig. Delkapitlet vil først presentere teoriens bakgrunn og hovedprinsipper, før det går inn på sentrale trekk og begreper. Artefaktbegrepet, aktivitetssystemet og ekspansiv læring vil stå i fokus.

3.3.1 Teoriens bakgrunn og grunnprinsipper

Aktivitetsteori er en tilnærming som i hovedsak er rettet mot å forstå læring i form av sosial deltakelse og samspill i sosiale praksiser. Teorien er avledet fra Vygotsky's sosiokulturelle tenkning men legger i dypere grad vekt på omgivelsenes betydning, i form av konkrete sosiale praksiser når vi lærer. Teorien forsøker å gripe fatt i hvordan vi som mennesker utvikler og endrer oss gjennom deltakelse i en sosial praksis som for eksempel en organisasjon, i tillegg til hvordan vi mennesker bidrar til å forme våre sosiale omgivelser over tid (Engeström, 1987). Mennesker utvikler sin bevissthet og identitet gjennom sosial deltakelse ved bruk av artefakter som språk og andre kulturelle redskaper og gjenstander (de Lange, 2014).

Artefaktene kan deles inn fysiske artefakter, som for eksempel datamaskiner, kalkulatorer, og symbolske artefakter som språk. Fysiske redskaper er orientert mot å endre og produsere, mens symbolske redskaper som tegn/språk er rettet mot å regulere og organisere atferd (Miller, 2002).

Wartofsky (1979) skiller mellom primære, sekundære og tertiære artefakter. Her vil det redegjøres for primære og sekundære artefakter da disse anses som mest relevant for denne oppgaven. Primære artefakter knyttes til redskaper mennesket lager for å utføre oppgaver effektivt, og som oppstår ved behov. Konkrete eksempler er hammer, sag, øks, kommunikasjonsverktøy og artefakter som blir dannet i sosial praksis. De primære artefaktene bidrar til å kostituere sosial praksis ved at praksis endres etter hvert som nye artefakter utvikles. Sekundære artefakter er mer overordnede artefakter som beskriver hvilke primærartefakter som kan benyttes til ulike oppgaver. Oppskrifter og instruksjoner er eksempler på sekundære artefakter, andre eksempler er normer og regler (Wartofsky, 1979).

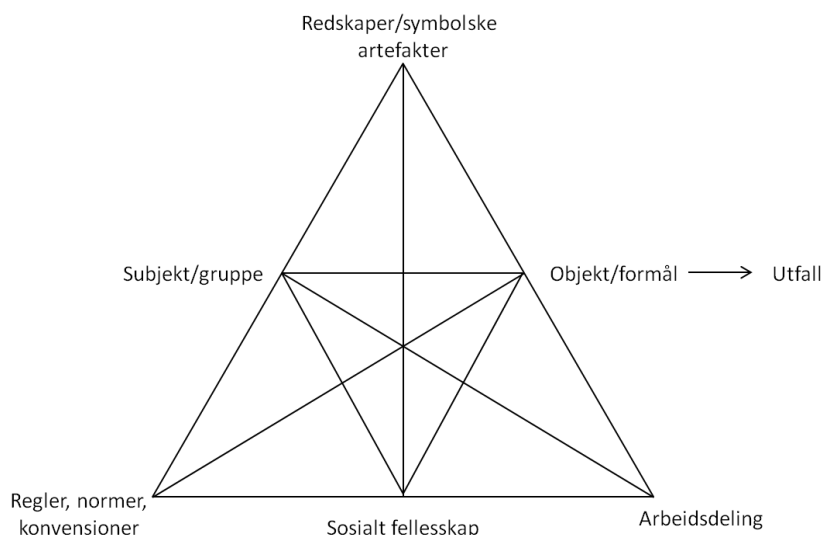
En kultur skaper disse verktøyene for å hjelpe mennesket å mestre miljøet man er en del av (Miller, 2002). Disse redskapene og kulturelle symbolene benytter vi altså målrettet i forhold

til våre omgivelser. Dette relasjonelle forholdet mellom mennesket som subjekt og dets kulturelle verktøy utspiller seg som en tosidig prosess hvor man ved bruk av kulturelle gjenstander utvikler sin bevissthet og forståelse for omgivelsene, samtidig som man bidrar til å forme disse omgivelsene gjennom bruken av disse gjenstandene. Bruken av kulturelle artefakter setter altså i gang en psykologisk prosess samtidig som den skaper endringer og forhandlinger i de sosiale relasjonene, dette kalles for en medierende handling og ses som en drivkraft til sosial og kulturell videreutvikling (de Lange, 2014).

Aktivitetsteori baserer seg på en modell som tar i betraktning hvordan individuell læring og sosiale strukturer gjensidig utvikler seg. Dermed får dette perspektivet frem hvordan individuelle handlinger er knyttet sammen med våre sosiale omgivelser på en måte som forklarer hvordan mennesket lærer og hvordan sosiale miljøer utvikler seg (Daniels, 2001). Når ulike individer deltar i en sosial praksis og bidrar med innspill, ideer og handlinger er de med på å skape selve virksomheten i dette fellesskapet. Dynamikken i dialogen består av deltakernes oppfatninger, tanker og ideer som bidrar til å forme virksomheten. Motivet for samhandling skapes da i et samspill mellom individ og miljø. På denne måten blir individene som deltar i en sosial praksis motivert av det som fremstår som viktig i det sosiale, samtidig er individet selv aktivt med på å skape det sosiale gjennom sitt samspill. Denne typen sosial og kollektiv dannelse av motivet blir betegnet som *objektet* for aktiviteten (de Lange, 2014).

3.3.2 Sentrale trekk og begreper i kulturell historisk aktivitetsteori (CHAT)

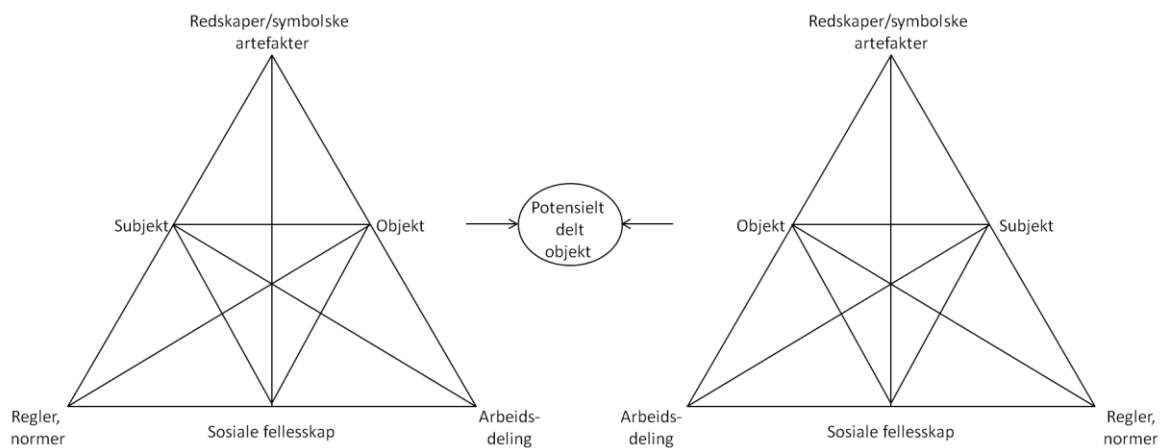
Aktivitetssystemet er et sentralt element innenfor aktivitetsteorien, dette illustrerer hvordan man kan se varige sosiale miljøer som virksomhetssystemer. Ordet aktivitetssystem refererer til at virksomheter har en egen identitet og historie som skiller den fra andre sosiale miljøer. En virksomhets identitet fremtrer gjennom etablering av rollefordelinger, regler, arbeidsfordelinger og formål. Et aktivitetssystem er altså en gruppe mennesker som deler et felles formål over tid og som gjennom bruk av ulike verktøy orienterer seg mot dette felles målet (Jewitt, 2009; Kaptelinin & Nardi, 1997). Engeström (1987) illustrerer hvordan virksomhetssystemer er satt sammen ved følgende modell:



Figur 3.1: Grunnstrukturen i et sosialt aktivitetssystem (Engeström, 1987).

Den øvre delen av modellen viser Vygotsky`s medierte handlingstriangel mellom kulturelle redskaper, subjekt og objekt, mens den nedre delen viser hvordan mediert handling utspiller seg innenfor en konkret sosial konstellasjon (de Lange, 2014). Begrepet subjekt refererer til individet eller subgruppen man studerer. Objekt viser til formålet aktiviteten er rettet mot, mens artefakter til symbolske og materielle redskaper, som handlinger i virksomheten foregår gjennom. Sosialt fellesskap viser til at flere individer eller subgrupper deler samme objekt eller formål, mens arbeidsdeling innebærer en fordeling av roller mellom medlemmene i fellesskapet. Regler viser til de eksplisitte og implisitte normer og konvensjoner som regulerer handlingene og samspillet i aktivitetssystemet. Dette er altså komponentene som til sammen utgjør et aktivitetssystem (Ashwin, 2009). Modellen og dens begreper kan være nyttig for å forstå hvordan ansatte i for eksempel en skole samhandler, hvilke institusjonelle forventninger de står ovenfor, hvilke roller som finnes, hvilke verktøy og ressurser som benyttes og hvilke rutiner og normer som preger arbeidshverdagen.

Aktivitetsteori egner seg også for å forstå samspill mellom flere aktivitetssystemer (Daniels, 2008). I denne typen samspill er fokuset rettet mot hvordan sosiale virksomheter påvirkes av omkringliggende miljøer. Samfunnet i sin helhet består av mange ulike virksomheter, dermed blir det å forstå relasjonene mellom aktiviteter viktig.



Figur 3.2: Modell av to interagerende virksomheter (Engeström, 1999).

Modellen over viser to ulike aktivitetssystemer eller virksomheter som forholder seg til hverandre hovedsakelig gjennom sine objekter eller formål. Dette viser en relasjon som påvirker gjensidig, i enkelte tilfeller som følge av press, i andre situasjoner som følge av et etablert samarbeid (de Lange, 2014).

Et eksempel på et slikt type nettverk av virksomheter ser vi i skolen, hvor lærere arbeider innenfor en avgrenset organisasjon, men samtidig må forholde seg til eksterne samarbeidspartnere som for eksempel PPT eller skoleeier. Det mest sentrale for lærerne er imidlertid elevens læring og utvikling som felles objekt eller formål.

3.3.3 Motsetninger i og mellom aktivitetssystemer som drivkraft for utvikling

Endring og utvikling av virksomheter forklares i CHAT som følge av motsetninger (Ashwin, 2009). Motsetninger ses her ikke som problemer eller konflikter men som historisk akkumulerte spenninger (Daniels, 2001). Tanken er at motsetninger tiltrekker hverandre og at alle hendelser er sammensatt av indre motstykker. Handlinger vi foretar oss vil alltid ha et motstykke og kan bli annerledes oppfattet og håndtert av andre deltakere. Slik sett bidrar motsetninger til å skape en dynamikk som medfører at sosiale relasjoner og virksomheter aldri helt hviler eller stivner.

Læring og endring starter i slike motsetninger ved at etablerte oppfatninger og forestillinger utfordres av andre. I enkelte tilfeller kan slike motsetninger utvikle seg til konflikter, som kan

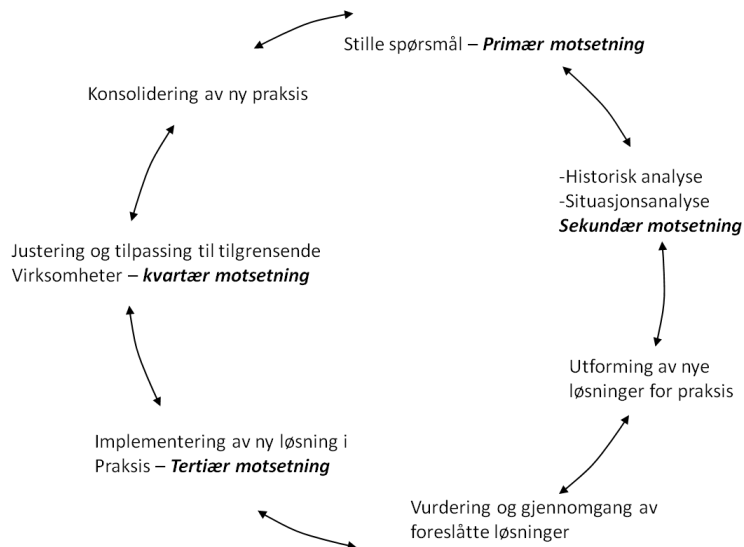
åpne for nyskapende tenkning og videreutvikling. Det å identifisere motsetningene gjør det mulig å finne opphavet til problemene eller konfliktene slik at man kan få et innblikk i hvordan de kan løses og fremme nyskapende forslag for endring (de Lange, 2014.)

3.3.4 Den ekspansive læringssirkelen

Et annet sentralt element innenfor aktivitetsteorien er ekspansiv læring som skjer når sosiale virksomheter endrer seg. Her ses individuell læring i sammenheng med hvordan denne læringen eksponeres ut i den sosiale organisasjonen.

Denne formen for læring foregår gjennom to steg hvor man først tenker seg en internalisering hvor individet tar til seg ny kunnskap, deretter eksternaliseres denne kunnskapen i form av nye ideer og innovative tiltak. Når man lærer om en praksis innebærer dette internalisering av ferdigheter og kunnskap til at individet på basis av egen mestring har kapasitet til å stille kritiske spørsmål og komme med ideer som kan bidra til å skape endring i selve praksisen. Samspillet mellom internalisering og eksternalisering skaper en ekspansiv syklus i en kollektiv endringsprosess hvor individuelle initiativ bidrar til å frembringe strukturelle omveltninger i et aktivitetssystem (Engeström, 1987).

I aktivitetsteori vises det til den ekspansive læringssirkel, som illustrerer en slik endring. Ekspansiv læring starter da med å identifisere motsetninger, fremme løsninger og utvikle og endre en virksomhets praksis. Endring rettes da mot motsetninger for å iverksette kontrollerte læringssykluser i en organisasjon eller virksomhet. Et sentralt poeng er at deltakerne i virksomheten selv skal bidra med nyskapende forslag og tanker om endring slik at de kan føle et eierforhold til de endringene som skjer i den praksisen de er en del av. Endringsprosesser med bruk av den ekspansive læringssirkelen går over flere faser. De ulike fasene utløser reaksjoner i organisasjonen, ut fra hvordan de ulike deltakerne påvirkes av de nye tiltakene. (de Lange, 2014).



Figur 3.3: Den ekspansive læringssirkelen (Engeström 2005).

Som modellen viser følger utviklingen i en virksomhet en mer eller mindre systematisk prosess fra det å sette spørsmålstegn til nåværende praksis, gjennomføre analyse av nåværende og tidligere praksis, planlegging, utforming og vurdering av nye løsninger, implementering av ny løsning, justere og tilpasse disse, til konsollidering av ny praksis (Daniels, 2001; Daniels, 2008). Gjennom denne prosessen er det spesielt viktig at deltakerne i virksomheten er involvert både i å avdekke motsetninger og fremme løsningsforslag. Ved at deltakerne involverer seg vil de også få et mer direkte eierforhold til de endringene som iverksettes. I de første fasene i sirkelen skjer det en internalisering av ny kunnskap og forståelse for virksomheten mens det i de siste fasene foregår en eksternalisering av denne kunnskapen slik at den settes ut i praksis i form av tiltak som vil medføre endringer (de Lange, 2014).

3.3.5 Hvordan bruke dette teoremet i analysen av to utviklingsprosjekter?

I denne oppgaven er det spesielt tre elementer i aktivitetsteorien som vil bli brukt i analyse og drøfting av to skoleutviklingsprosjekter. Det første elementet er artefakter, det andre er aktivitetssystemet og det tredje er relasjonen mellom subjekt, artefakt og objekt/formål og hvorvidt den aktiviteten som utspiller seg setter i gang endringsprosesser. Artefaktbegrepet kan i denne sammenhengen knyttes til de ulike arbeidsmetodene som benyttes i utviklingsprosjektene for å skape endring. Gjennom artefaktene som brukes i

utviklingsarbeidet kan man se på hvilken måte lærerne har vært involvert i arbeidet. Disse artefaktene vil fremover betegnes som endringsartefakter. Endringsartefaktene fungerer som et verktøy for å drive endringsprosessen i retning av målet nettopp ved at de endrer og restrukturerer handlinger ut fra en felles ide. Endringsartefaktene kan også ses i form av hvordan lærerne samhandler om ulike måter å møte felles utfordringer på, som i begge prosjektene dreier seg om problematferd ved de respektive skolene. I denne analysen vil formålet for prosjektene (objektet) være viktig å identifisere og vurdere opp mot det generelle objektet for skolens virksomhet som er å ivareta elevs læring og utvikling. Motsetningen som driver endringsarbeidet ligger nettopp mellom problematferd og det at skolen skal sikre læring og vekst. Målet med arbeidet blir da å finne gode strategier for håndtering av problematferd.

I skolen er det flere aktivitetssystemer som i samspill med hverandre legger føringer for den aktiviteten som foregår. Både lærergruppen, elevgruppen, veilederne fra kompetansesenterne og foreldregruppen utgjør hvert sitt aktivitetssystem. Disse aktivitetssystemene vil ikke kunne ses som isolert fra hverandre fordi de påvirker hverandre gjensidig og legger føringer for den aktiviteten som skjer i de ulike aktivitetssystemene.

I utviklingsprosjektene vil endringsprosessene også ses på gjennom ulike faser. Måten arbeidet tar form på kan da sammenlignes med den ekspansive læringssirkelen hvor de ulike fasene identifiserer hvordan skolen går frem og hvordan deltakerne reflekterer og finner løsninger og evaluerer tiltak. På denne måten vil aktivitetsteori brukes for å forstå hvordan tiltakene har vært prøvet ut i praksis. Dette bringer oss til den empiriske delen av oppgaven som starter med en gjennomgang av dokumenter som beskriver skoleprosjektene.

4 Empiri – Presentasjon og analyse av to utviklingsprosjekter

I følgende kapittel presenteres to utviklingsprosjekter, henholdsvis case 1) "Ønske om tilhørighet" og case 2) "Læringsmiljø og problematferd" som vil bli sett nærmere på i denne oppgaven. Casene vil bli presentert separate, både i form av en deskriptiv gjennomgang, presentasjon av intervju materiale, og påfulgt av en teoribasert analyse. Deretter vil "hovedfunnene" fra hver av disse casene sammenstilles i en felles diskusjon i kapittel 5. Begge prosjektene vil bli belyst både med tanke på oppbygging, organisering og gjennomføring av utviklingsarbeidet. I analysen vil hovedfokuset ligge på endringsartefaktene og hvordan bruken av disse påvirker både lærerne og skolens praksis. Utgangspunktet i den følgende empiridelen er fremledet i evalueringsrapportene fra de to prosjektene og intervjuene som er foretatt.

4.1 Beskrivelse av case 1; Utviklingsprosjektet "Ønske om tilhørighet"

Prosjektet i case 1, har vært et ledd i Trondheim Kommunes satsning på å prioritere innsats rettet mot å forbedre skoletilbudet for elever i ungdomsskolen som viser alvorlige atferdsproblemer. Utviklingsprosjektet ble gjennomført over en to års periode, fra 2002-2004 og var et samarbeidsprosjekt mellom Trondheim kommune, Midt-Norsk Kompetansesenter for Atferd (heretter MKA) og to ungdomsskoler i Trondheim. Et overordnet mål med prosjektet har vært å bidra til å gi denne elevgruppen større mulighet til å oppleve tilhørighet til sin hjemskole. Den ene deltakerskolen ligger sentralt i Trondheim by og har om lag 450 elever. Den andre skolen er lokalisert i utkanten av Trondheim og har ca 380 elever. Både 8, 9 og 10 trinn ved begge skolene var involvert i utviklingsprosjektet. Bakgrunnen for at dette prosjektet ble igangsatt var at man opplevde en situasjon hvor skolene og hjelpeapparatet i for liten grad evnet å håndtere en gruppe elever som viste antisosial atferd. Dette bidro i noen tilfeller til krise hvor utstøting ble resultatet (Arnesen, Ollestad & Tveit, 2004).

Mål med prosjektet:

Prosjektets overordna mål har vært å utvikle og prøve ut metoder og modeller med siktemål å øke tilhørigheten og inkluderingen for ungdomskoleelever med alvorlige atferdsvansker i Trondheim kommune. For å realisere dette målet ble det utviklet en tosidig strategi: 1) Etablere og utvikle et ressursteam som skulle bistå skolene med sikte på kriseintervensjon for ungdom som eksisterende tiltak ikke maktet å hjelpe. 2) Gjennom et prosjekt ved to skoler få utviklet mer forebyggende systemretta tiltak med basis i arbeid med klasse og skolemiljø for å kunne motvirke sammenbrudd. (Arnesen et al., 2004, s. 10).

Når det gjelder utviklingsprosjektets forløp kan man dele dette inn i tre faser.

Tabell 4.1: forløp i utviklingsprosjektet "Ønske om tilhørighet"

Fase 1	Fase 2	Fase 3
<ul style="list-style-type: none">• Planlegging og igangsetting av prosjekt.• seminar første prosjektår	<ul style="list-style-type: none">• Drøfting av pedagogiske problemstillinger, utforming av tiltak, og utprøving av tiltak i skolen.• Seminar andre prosjektår.• Regelmessig veiledning fra Midt Norsk kompetansesenter for atferd	<ul style="list-style-type: none">• Evaluering av prosjektet og resultater gjennom bruk av intervjuer og spørreundersøkelser

I prosjektets første fase ble det ved de to skolene nedsatt egne lokale prosjektgrupper som hadde ansvaret for organiseringen og fremdriften av prosjektet. I denne fasen ble det også holdt seminar for skolenes personale med fokus på klasseledelse og bruk av ulike proaktive klasse og lærestrategier som tiltak for elever med atferdsproblemer. Deltakerne på seminaret var prosjektgruppene på de to skolene, ressursteamet, prosjektets styringsgruppe og MKA. Målet med seminaret var; "1) Bidra til å skape en helhet i prosjektet gjennom felles erfaringsutveksling. 2) Gi deltakerne faglig påfyll i forhold til sentrale problemstillinger. 3) Oppsummere erfaringer og drøfte videreføring av prosjektarbeidet" (Arnesen et al., 2004, s. 12).

I prosjektets fase 2 ble det ved den enkelte skole jobbet med å utvikle og prøve ut tiltak med ulike fokus områder basert på hvilke problemer det var behov for å ta tak i ved skolen. Blant tiltakene som ble utprøvd var; hjemmebesøk som alternativ til ordinære konferansetimer på skolen, kollegaveiledning av en kontaktlærer med fokus på klasseledelse og kollegaveiledning i grupper. Metodiske utprøvinger som er gjort bygger på en oppfatning av at atferd som får

oppmerksomhet tenderer til å gjenta seg, og at et sikkert virkemiddel for å endre elevatferd er endring av voksenatferd. Med dette utgangspunktet har utprøvingen i utviklingsprosjektene ved de to skolene i hovedsak dreid seg om å finne fram til *den gode pedagogiske praksis*. I prosjektets fase 2 ble det arrangert et tilsvarende seminar som i fase 1. Prosjektskolene fikk også systematisk veiledning fra MKA gjennom hele prosjektperioden.

Fase 3 i utviklingsprosjektet har dreid seg om evaluering av utviklingsprosjektet og dets resultater. Evalueringen har hatt to sentrale mål; for det første et mål om å ha en prosessuell påvirkning av utviklingsmessige aspekter ved prosjektet, og for det andre et mål om å dokumentere hva som virker og ikke virker av metodiske, tiltaksmessige og organisatoriske utprøvinger. Evalueringen har foregått hovedsakelig gjennom intervjuer og spørreskjemaer.

I evalueringsarbeidet har vi lagt til grunn at følgende bestanddeler inngår i en god pedagogisk praksis: 1. å identifisere (gjennom måling av effekt og nytte), 2. å definere (kartlagte behov), 3. å utvikle (villighet til å prøve og feile), 4. å ivareta (støtte, oppfølging og opplæring) og 5. å opprettholde rammer og betingelser. (Arnesen et al., 2004, s.98).

Evalueringen som er gjort viser at utviklingsprosjektet har hatt mange positive effekter men fokuserer også på at det som ikke har fungert like bra også er en kilde til læring i forhold til hvilke endringer som kan gjøres ved et nytt prosjekt. Resultatene fra utprøving av elevsamtaler har gitt flere positive signaler og både elever og lærere har opplevd samtalene som nyttige og gitt uttrykk for at dette er noe som kunne ha vært gjennomført oftere.

Tilbakemeldingene viser at individuell oppmerksomhet til den enkelte elev oppleves som verdifullt både med tanke på gjensidig forståelse, som en kilde til informasjon og elevmedvirkning. Kollegaveiledning ble også gjennomført ved begge skolene og evalueringen viser at lærernes erfaringer fra dette var tydelig positive. Lærerne beskriver en gjensidig nytte av hverandre gjennom å dele erfaringer og motta veiledning. Dette opplevdes som kompetansehevende, ivaretakende og konstruktivt med tanke på mestringsfølelse og tro på egne ferdigheter. Lærerne mener også at kollegaveiledningen bidro til å legge grunnlaget for reell utprøving og utvikling av pedagogiske tiltak. Hjemmebesøk som tiltak har også gitt positive erfaringer og viktig læring for de involverte lærerne. Lærerne mente at dette bidro til å gi dem betydelig mer kunnskap om elevene samtidig som det skapte en nærere relasjon mellom de involverte. Videre viste dette positive effekter i forhold til tilrettelegging av skoletilbudet, kollegialt samarbeid og mulighet til å ha felles refleksjon. Foreldrenes tilbakemeldinger fra hjemmebesøket viser at dette bidro til å skape trygghet og nærhet til

lærerne. En ulempe med disse hjemmebesøkene var at de var tidkrevende og at det i fremtiden vil være en utfordring og skape rom og tid for hjemmebesøk som en fast og etablert del av lærenes arbeidsplan.

Spørreundersøkelsene som ble gjennomført i slutten av prosjektperioden viser et entydig resultat sammenlignet med en tilsvarende spørreundersøkelse i 2001, at det har skjedd en positiv utvikling i forhold til mestring og håndtering av atferdsproblemer. Skolene opplevde et redusert antall elever med store atferdsproblemer og ga uttrykk for at det var færre elever de ikke lyktes med. I tillegg viser resultatene en økning i skolenes mestringsopplevelse. Antall elever skolen kom til kort for er nå blitt redusert fra 0.9% til 0.5% og antall elever skolen mener har alvorlige atferdsproblemer er redusert fra 2.6% i 2001 til 0.7 % i 2004. Reduksjonen kan ha flere årsaker, blant annet at skolene har blitt dyktigere til å finne egne lokale løsninger og at det er en økt bevissthet rundt inkludering (Arnesen et al., 2004). Dette leder oss til neste delkapittel der det vil bli presentert et intervju, som ytterligere kan bidra til å illustrere hvordan og i hvilken grad skolen har lyktes med endringsarbeidet.

4.2 Intervju av en lærer som var med på utviklingsprosjektet

I forbindelse med analysen av prosjektet "Ønske om tilhørighet" er det foretatt et intervju med en lærer som var med på prosjektet. Informanten jobber ved en byskole i Trondheim og var i prosjektperioden medlem av en prosjektgruppe på fire, som representerte skolen i prosjektet. Spørsmålene i intervjuet dreide seg om bakgrunnen for deltakelsen i prosjektet, hvordan lærerne ble involvert, prosesser underveis, eventuelle utfordringer og utfall av endringsarbeidet. Med dette var målet å gripe fatt i eventuelle endringer som følge av prosjektarbeidet, og informantens egne opplevelser og erfaringer fra deltakelsen i dette utviklingsprosjektet.

Skolen informanten arbeidet ved var en av mange søkere som ble valgt ut av Trondheim kommune til å delta på dette utviklingsprosjektet. Skolen hadde søkt om å få delta på bakgrunn av at de opplevde utfordringer blant annet med elever som ikke trivdes og ikke fant seg til rette i skolen. Med deltakelsen i dette prosjektet ønsket de å oppnå en større forståelse for hvordan de kunne møte denne problematikken. I intervjuet gis det inntrykk av at det var en felles forståelse av problemene i kollegiet og at dette var noe de så et behov for å gripe fatt

i. Dette prosjektet har vært et omfattende prosjekt, likevel viser det seg at bare en gruppe på 8-9 lærere ved skolen har vært direkte involvert i prosjektet. Totalt har skolen et lærerkollegie på 110 ansatte. Dette tyder på at prosjektet kanskje ikke har vært like skoleomfattende som intensjonen i utgangspunktet var. Samarbeid har vært en viktig del i prosjektet og selve kjernen i arbeidet, noe også tiltakene som er iverksatt bærer preg av. Hovedfokuset i prosjektet har ligget på klassemiljøet og hvordan man kan tilrettelegge dette for å øke elevenes trivsel og tilhørighet i skolen. Elevene har også vært involvert i dette arbeidet gjennom bevisstgjøring av hva de selv kan gjøre for å få det bedre på skolen. Til tross for utfordringer i forhold til skolens økonomiske og pedagogiske rammebetingelser har gjennomføringen av prosjektet fungert godt. Dette ser ut til å skyldes at prosjektet ble høyt prioritert fra rektors side, samtidig som det har vært et høyt engasjement i kollegiet. Man får også inntrykk av at kollegiet har utviklet en forståelse av at det ikke finnes noen enkle løsninger på de utfordringene de har tatt tak i, men at dette er noe som må jobbes med over tid.

Når det gjelder hvordan skolen ble involvert i prosjektet ble avgjørelsen om å delta gjort på lederhold uten særlig involvering av personalet; "(...) vart vedtatt på rektornivå egentlig da, men så vart vi invitert av Trondheim kommune på det herre her, også va vi jo en av skolan som vart plukka ut te å vær med da." Selv om avgjørelsen om å delta i utviklingsprosjektet ble gjort på rektornivå får jeg inntrykk av at engasjementet for å delta i prosjektet likevel var stort blant lærerne; "(...) vi ville satse på å styrke opplæringstilbudet for elevant som ikke fant seg til rette innafor de ordinære ramman i skolen, også var det for at vi ville ha større forståelse for hvordan vi møtte den problematikken med mangfoldighet (...)." Dette utsagnet tyder på at lærerne hadde en felles oppfatning av disse utfordringene og at de så deltakelsen i prosjektet som en mulighet for å oppnå en større forståelse for hvordan de kunne løse denne problematikken.

Vi ser at kollegialt samarbeid har vært en viktig strategi i arbeidet med prosjektet; "(...) det var kjempeviktig, det var det som var kjernen i hele arbeidet altså". Informanten forteller at også tiltakene som ble iverksatt var preget av samarbeid; "(...) det var samarbeidsprosjekt ja, det er helt klart at det var, også var det veldig i forhold til bevisstgjøring, ka som skjedd på...konkret med elevant som falt ifra (...)." Dette viser at samarbeid har vært et sentralt middel i arbeidet med å skape et felles fokus rundt den problematikken de opplevde, og for å

oppnå en felles forståelse for hvordan problemene utartet seg for å komme i posisjon til å håndtere problemene.

Informanten forteller også at prosjektarbeidet tilførte kollegiet et nytt og økt fokus på hvordan man kunne jobbe med klassemiljøet spesielt for å bidra til økt tilhørighet i skolen; "(...) det vart en liten revitalisering av forståelse og kossen vi kunne jobbe med for eksempel klassemiljø og klasseledelse som da vart satt i fokus (...)." Det kan tyde på at prosjektet bidro til å gi kollegiet en ny giv, og et endret fokus rundt hvordan man kan arbeide med klassemiljøet for å inkludere alle elever. Her ser vi en indikasjon på endring i kollegiet fra å ha fokus på enkeltelever til å se på hele miljøet rundt elevene og hvordan dette kan tilrettelegges for å øke elevenes trivsel og tilhørighet til skolen.

I intervjuet kommer det også frem at det kunne være utfordrende å gjennomføre arbeidet innenfor skolens rammebetingelser, både økonomisk og pedagogisk. Informanten forteller at det var avhengig av prioritering fra rektors side, men også lærernes engasjement. Et omfattende utviklingsprosjekt som dette krever at det settes av mye tid til å jobbe med det;

(...) det her e itj nå sånn kort, det e itj nå hokkus pökkus løsinga på det her, det her e no som må jobbes med over tid. (...) det som e viktig va å få vekt på det prevantive i forhold til å fange opp de her elevan tidlig, før elevan da falt ifra eller droppa ut (...) ved å bygge på sosial tilhørighet til de andre i skolen og klassen.

Dette utsagnet viser at informanten har en forståelse av at det må jobbes kontinuerlig med problemene over lengre tid og at dette kan bidra til at skolen blir i stand til å jobbe mer forebyggende i forhold til å gripe fatt i problemene før de utvikler seg.

Informanten opplevde at de lyktes med gjennomføringen av prosjektet og mener at arbeidet bidro til en positiv utvikling i læringsmiljøet. Vi ser også at prosjektarbeidet har bidratt til en positiv endring i kollegiet; "(...) det vart lettere å jobbe, vi var mere løsningsorientert i forhold til å forstå og hjelp konkret elevan (...) vi begynte å jobbe mye tettere i arbeidslag og på team i samarbeid, man sto itj aleina med noen vanska, vi utvikla et fellesansvar (...)" arbeidet stoppa itj opp vi mått jo bare fortsatt og fortsatt." Her ser vi en tydelig indikasjon på endring når det gjelder det kollegiale samarbeidet. Utsagnet tyder på at nye samarbeidsrelasjoner er blitt etablert. Dette viser at samarbeidet blant lærerne ble bedre gjennom prosjektarbeidet og at de fortsatte å jobbe med utfordringene etter prosjektperioden. Intervjuet gir likevel ingen klare indikasjoner på at arbeidsmetodene de benyttet under prosjektperioden som for eksempel kollegaveiledning er noe som har blitt videreført.

Når det gjelder klassemiljøarbeid ser vi at elevene også har vært involvert i dette; "(...) hver enkelt klasse satt fokus på elevmiljøet og at eleven vart bevisstgjort hva hver enkelt kunne gjøre for at ting vart bra, ka kun eleven gjør med elevmiljøet sjøl (...)." Dette viser at det ble satt fokus på å inkludere elevene, og bevisstgjøre dem på at alle har et felles ansvar for å bidra til å skape et godt klassemiljø de kan trives i.

Når det gjelder hvilke endringer prosjektet har ført til ser vi at det har vært en positiv utvikling i elevgruppen; "(...) en periode vart det absolutt mindre frafall, jeg tror kanskje at foreldre kom litt lettere på banen (...) æ tror nok at eleven følt en mye mer trygghet i forhold til elevmiljøet". Ut fra hva informanten sier virker det tydelig som at det å sette fokus på elever som mistriddes og elever med store atferdsvansker og jobbe for å inkludere og øke tilhørigheten til skolen for disse elevene har gitt positive resultater og bidratt til å redusere elevfracfall og øke trivselen for elevene i skolen. Det å sette fokus på problematikken ser også ut til å ha bidratt til å i høyere grad involvere og engasjere foreldrene i elevenes skolehverdag.

4.2.1 Oppsummering

Vi ser at prosjektarbeidet ikke omfattet hele skolen men kun 8-9 lærere av skolens kollegie på tilsammen 110 ansatte var direkte involvert i prosjektet. De endringene som spesielt utpeker seg som en følge av prosjektarbeidet er at samarbeidet i kollegiet har blitt tettere og at nye samarbeidsrelasjoner er blitt etablert. Prosjektet har også ført til at lærerne begynte å se på hele miljøet rundt eleven og ikke bare på enkeltelever. Prosjektet har altså bidratt til å endre fokus på hvordan utfordringene kan håndteres i klassemiljøet. I etterkant av prosjektperioden opplevde skolen også noe nedgang i frafall av elever.

4.3 En analyse av case 1 i lys av aktivitetsteoretiske begreper

I det følgende delkapittelet gjøres en analyse av case 1, i lys av noen aktivitetsteoretiske begreper og oppgavens problemstilling. Det vil gås nærmere inn i evalueringsrapporten for å se på hvordan lærerkollegiet har vært involvert i utviklingsprosjektet, og hvilke endringer prosjektet har ført til i praksis.

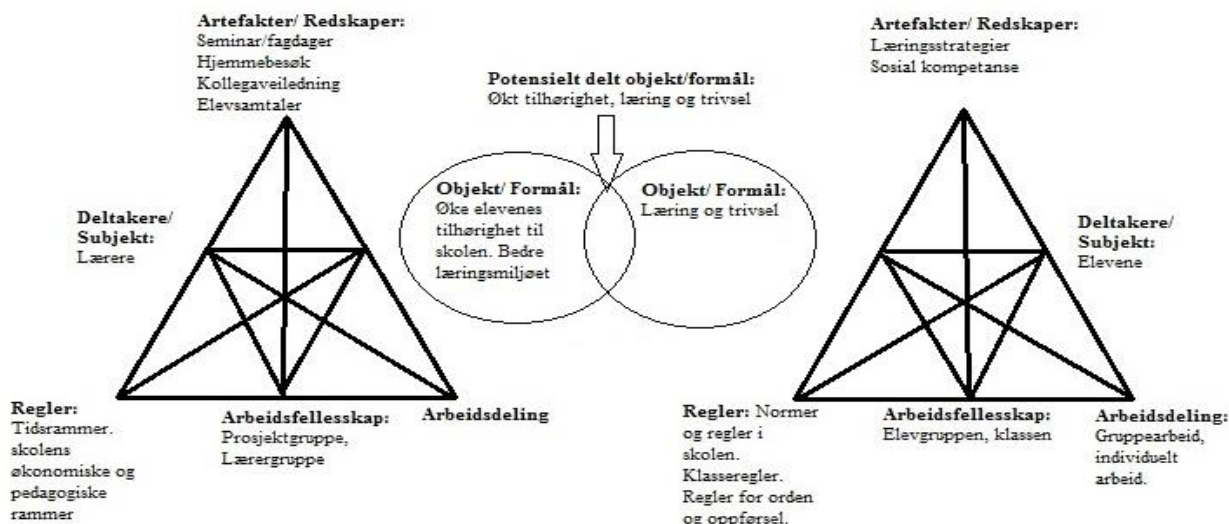
Skolene ble valgt ut på grunnlag av et behov og ønske om å bedre undervisningstilbudet for elever med alvorlige atferdsproblemer. Skolene opplevde en situasjon hvor de hadde mange elever med alvorlige atferdsproblemer og at de i for liten grad evnet å håndtere disse på en god måte (Arnesen et al., 2004). Det var altså et behov for endring i de enkelte skolene samtidig som det ble tatt initiativ fra kommunen sin side om å sette i gang et utviklingsprosjekt som var utgangspunktet for å starte et endringsarbeid.

4.3.1 Analyse av redskaper og endringsartefakter

I analysen av utviklingsprosjektet er det spesielt sett etter hvilke arbeidsmetoder skolene har tatt i bruk for å skape endring i praksis. Arbeidsmetodene som lærerne benytter i prosjektet kan i lys av aktivitetsteori ses som endringsartefakter. Disse endringsartefaktene benyttes målrettet for å skape endringer i skolens nåværende praksis (Jewitt, 2009; Kaptelinin & Nardi, 1997). Endringsartefakter som er benyttet i dette prosjektet er følgende;

- Seminar/fagdager
- Hjemmebesøk som alternativ til tradisjonelle konferansetimer
- Kollegaveiledning med fokus på klasseledelse
- Elevsamtaler

Selve aktiviteten i sin helhet består altså av disse ulike endringsartefaktene, samarbeidet i lærergruppen og deltakelsen på fagdage. Endringstiltakene er på sin side rettet mot objektet eller formålet om å utvikle læringsmiljøet og øke elevenes tilhørighet til skolen (Arnesen et al., 2004). For å illustrere forholdet mellom de ulike elementene i og mellom de ulike aktivitetssystemene i skolen, vil disse plasseres inn i den aktivitetsteoretiske modellen:



Figur 4.1: strukturen i de sosiale aktivitetssystemene i case1 (Basert på Engestrøms modell, 1999).

Figuren over viser hvilke elementer som utgjør to aktivitetssystemer og relasjonen mellom disse. Til venstre vises lærernes aktivitetssystem og til høyre vises elevenes aktivitetssystem. Hovedfokuset vil her ligge på lærernes aktivitetssystem og den øverste trekanten som viser forholdet mellom subjekt, objekt og artefakt. Det er likevel valgt å illustrere elevenes virksomhet for å vise at det er en relasjon mellom disse. Den øverste trekanten illustrerer at aktiviteten som foregår i utviklingsarbeidet i hovedsak består av hvordan lærerne utfra et felles formål, velger ut og handler gjennom ulike endringsartefakter for å skape endring (Jewitt, 2009). Endringsartefaktene er utarbeidet med bakgrunn i forskning om hvilke tiltak som har vist seg å være hensiktsmessige for å forebygge og redusere problematferd og øke elevenes tilhørighet til skolen (Arnesen et al., 2004). Disse endringsartefaktene bidrar til å strukturere lærernes handlinger. Gjennom bruken av endringsartefaktene skapes muligheter for å påvirke omgivelsene, både i form av endrede arbeidsmåter for lærerne, og potensielle endringer i læringsmiljøet. Selve formålet i den aktiviteten som settes i gang oppstår med bakgrunn i den aktiviteten som finnes i elevgruppen. I dette tilfellet er det problematferd og frafall av elever som påvirker lærernes utforming av formålet. I figuren ovenfor ser vi at relasjonen mellom lærernes og elevenes aktivitetssystem skapes gjennom et potensielt delt formål (Daniels, 2008). På den ene siden ser vi at lærerne ønsker å bidra til økt trivsel og tilhørighet i skolen, mens på den andre siden kan man anta at elevene ønsker at skolen skal være et sted de kan lære og trives.

I det følgende delkapitlet det gås nærmere inn på de ulike endringsartefaktene som har vært benyttet i dette prosjektet.

Planlegging, organisering og prioritering av tidsmessige ressurser

I prosjektskolene har de hatt en klar ambisjon om at utviklingsprosjektet skulle involvere og engasjere så bredt som mulig blandt det pedagogiske personalet (Arnesen et al., 2004). Slik sett kan man si at skolene har hatt et kollektivt fokus og et ønske om at utviklingsprosjektet og dets fokusområder skulle gjennomsyre og prege hele skolen og hele lærerkollegiet. Det å involvere hele det pedagogiske personalet i arbeidet mot et felles mål kan ses som en viktig faktor for å skape endring. De ansatte sitter inne med ulik kompetanse og kunnskap som kan bidra til å drive utviklingsprosjektet fremover. Ved å involvere flest mulig av de ansatte i utviklingsprosjektet sikrer man at denne verdifulle ressursen ivaretas, samtidig kan det bidra til å skape et større samhold når alle på skolen er med i arbeidet.

Felles planlegging, organisering og prioritering av tid var en viktig forutsetning for å sette i gang utviklingsarbeidet og for å sikre at prosjektet ble gjennomførbart. Det ble nedsatt en prosjektgruppe ved hver av deltakerskolene bestående av rektor, spesialpedagog, trinnlærere og en veileder fra MKA. Denne prosjektgruppen hadde ansvar for organisering og framdriften av prosjektet. I begge prosjektskolene har det vært lagt vekt på det å sette av nok tid til utviklingsarbeidet for å legge til rette for at dette prosjektet prioriteres i tillegg til skolens daglige driftsoppgaver (Arnesen et al., 2004). Det at skolen setter av tid til å jobbe med prosjektet kan ses som en sentral strategi i forhold til å øke prosjektets gjennomførbarhet.

Konklusjonen som kan trekkes ut fra dette er at organiseringen av prosjektarbeidet har hatt fokus på helhetlig endring ved skolen ved at ledelsen har prioritert å sette av nok tid til arbeidet, for at flere i det pedagogiske personalet skulle få muligheten til å bidra. På denne måten har organiseringen og bruken av tidsressurser vært et endringsartefakt som potensielt skulle legge til rette for å skape samhold og felles fokus i kollegiet. I evalueringsrapporten kommer det frem at de prosjektansvarlige ved skolene i begrenset grad har informert om prosjektet til et samlet personale, og at de i mindre grad enn hva intensjonen var har lyktes i å involvere hele det pedagogiske personalet i prosjektarbeidet. Man kan derfor undres i hvor godt prosjektet ble forankret i personalet. Samtidig ser vi at prosjektgruppen har en sentral rolle for å sikre at prosjektet blir fulgt opp og jobbet med kontinuerlig.

Lærerinvolvering i prosjektarbeidet

Lærerne ved de to utviklingsskolene har vært engasjert og involvert i prosjektarbeidet ved at de har samarbeidet om å identifisere områder hvor det er behov for endring, utforme hensiktsmessige tiltak og teste ut disse i praksis. Felles drøfting, refleksjon og dialog mellom lærere har dermed vært en sentral arbeidsmåte. Til grunn for de utprøvingene som er gjort ligger en forståelse av atferdsproblemer hos elever som noe mer enn individuelt betingede problemer. Atferdsproblematikk ses også som knyttet til kvaliteten, strukturen og innholdet i faglige og sosiale læringsbetingelser i skolen, spesielt ses relasjoner mellom elevene og lærer og elev som betydningsfullt for elevens atferd (Arnesen et al., 2004). Denne grunntanken gjenspeiles i de tiltakene som har vært utprøvd i skolene, hvor de fleste retter seg mot det relasjonelle og konteksten som elevene er en del av. Ut fra dette kan man konkludere med at involvering av lærerne på en måte som retter fokus mot faktorer ved dem selv og skolemiljøet, har stått sentralt som endringsartefakt i prosjektet, mer enn et individfokus hvor oppmerksomheten rettes mot enkeltelever og at det er egenskaper ved elevene som må endres.

Seminar/Fagdager

I dette prosjektet har kompetanseheving av lærerne vært viktig. Det har vært arrangert to fagdager i regi av MKA, med fokus på klasseledelse og bruk av ulike proaktive klasse og lærestrategier som hensiktsmessige tiltak for elever med atferdsproblemer.

Erfaringsutveksling og drøfting mellom lærerne fra de to deltakerskolene sto også sentralt (Arnesen et al., 2004). Lærerne har benyttet seg av dette verktøyet strategisk ut fra et behov om mer kunnskap i forhold til hvordan de kan arbeide for å forebygge og redusere atferdsproblemer. Dette verktøyet kan ses som et sekundært endringsartefakt, i form av at det er et mer overordnet verktøy som bidrar til å gi lærerne kunnskap om primærartefakter eller konkrete tiltak som kan benyttes for å forebygge og redusere problematferd (Wartofsky, 1979). Kompetanseheving som endringsartefakt kan påvirke lærerne ved at det bidrar til å skape en større forståelse for hvordan de kan arbeide for å endre praksis. Samtidig kan det påvirke lærernes valg av primære endringsartefakter når de i praksis forsøker å skape endring (de Lange, 2014). På denne måten ser vi hvordan dette endringsartefaktet innehar et potensiale til indirekte å skape endringer i skolen. Dette verktøyet bærer også preg av lærersamarbeid gjennom drøfting og erfaringsutveksling mellom deltakerne (Arnesen et al., 2004). Slik sett kan seminarene også sies å være en nyttig arena for felles refleksjon. I tillegg ser vi her hvordan virksomheten i skolen påvirkes av omkringliggende miljøer i form av at

kunnskap utvikles i samarbeid med eksterne instanser som kompetansesenteret (Daniels, 2008).

Hjemmebesøk som alternativ til ordinære konferansetimer

Et spesifikt eksempel på et endringsartefakt som lærerne var involvert i og som ble prøvd ut ved den ene prosjektskolen var hjemmebesøk. Dette verktøyet ble benyttet for å bedre relasjonen til elevenes liv utenfor skolen, spesielt for elever med foreldre som ikke møtte på ordinære konferansetimer. Hjemmebesøkene skulle dermed ytterligere styrke elevenes helhetlige skolehverdag (Arnesen et al., 2004). Dette endringsartefaktet kan ses som et primær artefakt fordi det er et konkret verktøy som tar tak i hvordan lærerne konkret handler for å bedre relasjonen til eleven (Wartofsky, 1979). Hjemmebesøkene ble gjennomført på åttende klasses trinn av to kontaktlærere fra hver av de to åttende klassene. I den ene klassen ble det gitt tilbud om hjemmebesøk til alle foreldrene, mens i den andre klassen valgte lærerne ut hvilke familier de skulle besøke på grunnlag av en behovsvurdering (Arnesen et al., 2004).

Det ble gitt opplæring og veiledning i forkant av hjemmebesøkene til det lærerparet som hadde valgt ut de foreldrene de hadde størst behov for å besøke. Innholdet i opplæringen var ulike kommunikasjons- og samtaleteknikker med utgangspunkt i problemstillinger som at foreldrene de skulle møte kunne ha negative skoleopplevelser og at de kunne føle seg utrygge og mindreverdige i tradisjonelle foreldrekonferanser. Målet med denne opplæringen var å gjøre lærerne bedre forberedt på mulige situasjoner og vansker som kunne oppstå under hjemmebesøkene (Arnesen et al., 2004). Denne opplæringen kan ses som et sekundær artefakt i form av at det bidrar til å gi lærerne nødvendige kunnskaper og ferdigheter til å gjennomføre hjemmebesøkene (Wartofsky, 1978). Det ble antatt at det å dra på hjemmebesøk ville føre til at lærerne fikk møte foreldre og elever på en arena som følte trygg både for eleven og foreldrene. Dette kunne bidra til at det ble lettere å bygge positive relasjoner mellom lærere og foreldre og elever. Hjemmebesøkene ble utført av to og to lærere.

Konklusjonen etter utprøvingene var at det var lettere å møte, engasjere og ansvarliggjøre foreldrene på hjemmebane. Samtalen ved hjemmebesøket dreide seg blandt annet om elevens interesser, fritid og hvem de var sammen med både på skolen og på fritiden. Som instrument for samarbeid ble dette en arena som utvidet kunnskapen i samhandling mellom de ulike partene. På denne måten fikk lærerne mulighet til å bli ytterligere kjent med eleven ved å se deres liv i hjemmet og hvordan foreldrene opplever barnet sitt. Effekten av hjemmebesøkene

mente lærerne var at elevene blant annet ble mer trygge på begge kontaktlærerne, noe som også bidro til aktiv elevmedvirkning, i tillegg ble det lettere for elevene å ta kontakt med kontaktlæreren på skolen (Arnesen et al., 2004). Som vi ser bidro dette endringsartefaktet både til å utvide lærernes forståelse og kunnskap om eleven, samtidig bidro det til å endre omgivelsene i skolen, ved at elevene føler seg tryggere og deltar mer aktivt i undervisningen (de Lange, 2014). Hjemmebesøkene viser hvordan lærerne gjennom dette endringsartefaktet samarbeider målrettet for å øke elevenes tilhørighet til skolen nettopp ved å bedre relasjonen til elevene (Jewitt, 2009). Dette endringsartefaktet representerer også en endring i den tradisjonelle formen for foreldrekonferanser ved at foreldresamtalene blir gjennomført på en annen arena enn på skolen.

Det å foreta hjemmebesøk kan se ut til å ha en positiv effekt med tanke på å fange opp og involvere de foreldrene som ellers ikke møter opp på foreldremøter og konferansetimer på skolen. Denne måten å arbeide på bærer også preg av at samarbeidet mellom kontaktlærerne forbedres. Lærerne mente at dette bidro til å skape trygghet, mulighet til å utfylle hverandre samtidig som de fikk mulighet til å reflektere rundt samtalen i etterkant av hjemmebesøket.

Konklusjonen fra hjemmebesøk som endringsartefakt er at dette kan se ut til å ha bidratt til å bygge positive relasjoner mellom lærere og elever, noe som kan se ut til å ha resultert i at elevene føler seg tryggere på skolen. Samtidig ser det ut til å ha hatt en positive effekt i forhold til å lykkes med å engasjere de foreldrene som ellers ikke er så lett å få kontakt med mer i elevens skolehverdag.

Kollegaveiledning med fokus på klasseledelse.

Kollegaveiledning er et ytterligere endringsartefakt som ble benyttet for å utvikle kontaktlærers trygghet gjennom fokus på klasseledelse og relasjonsarbeid i samhandling med elevene (Arnesen et al., 2004). Dette endringsartefaktet er et symbolsk artefakt ved at det bygger på kommunikasjon for å løse problemer og utvikle ny kunnskap (Miller, 2002). Kollegaveiledning kan i tillegg ses som et sekundært artefakt, fordi det er et overordnet verktøy som lærerne benytter for å utvikle forståelse for eget handlingsrepertoar og ny kunnskap om primærartefakter de kan ta i bruk i praksis (Wartofsky, 1979). Innholdet i veiledningen dreide seg om hvordan lærer kunne gi tydelige beskjeder til elevene, bruk av konsekvenser, refleksjon over egen atferd, differensiering av responser til elever, faglig tilpasning for enkeltelever og foreldresamarbeid. Kontaktlærer mottok veiledning fra en

annen lærer hver 14 dag, og månedlig var også en veileder fra MKA med på veiledningen (Arnesen et al., 2004). En fordel med denne måten å jobbe på er at det gir rom for å drøfte og reflektere rundt egen atferd som kan bidra til bevisstgjøring av egne mestringsområder og utviklingspotensial. Kollegaveiledning vil også gi muligheter for tilbakemeldinger og ros, noe som kan føre til økt selvtillit og mestringstro hos lærer. Samtidig vil det være en arena som gir muligheter for innspill fra kollega og ekstern veileder i forhold til alternative måter å gjøre ting på. Dette kan bidra til at læreren får et bredere syn på dette med ulike klasseledelsesstrategier, samtidig som det kan skape motivasjon for å endre egen atferd og prøve ut nye strategier. Ved at lærer endrer atferd kan det også bidra til å endre klassemiljøet og relasjonen mellom lærer og elever.

Mellom veiledningstimene fikk læreren tips til konkrete fremgangsmåter og handlingsalternativer de kunne prøve ut i klassen og evaluere ved neste veiledning (Arnesen et al., 2004). Kollegaveiledningen viste seg her som et sentralt virkemiddel for å bedre læringsmiljøet på skolen ved at det bidrar til at læreren blir mer bevisst på sin egen atferd og hvordan man kan endre klassemiljøet. Ny kunnskap fra kollegaveiledningen ble prøvet ut i klassen og denne kunnskapen ble etterhvert forankret i lærerens handlingsrepertoar. Dette viser hvordan individuell læring og sosiale strukturer utviklet seg gjensidig. Vi ser at verktøyet har bidratt til å utvikle ny kunnskap hos læreren, som igjen fører til utvikling av læringsmiljøet (Daniels, 2001). Dermed ser vi hvordan læreren gjennom bruken av kollegaveiledning som endringsartefakt både utvikler sin bevissthet for seg selv og omgivelsene, samtidig som det bidrar til å forme omgivelsene (de Lange, 2014).

I evalueringsrapporten kommer det frem at lærerne som følge av å endre egen atferd opplevde en positiv utvikling av klassemiljøet blant annet i form av økt demokrati, arbeidsro og involvering fra elevenes side (Arnesen et al., 2004). Med tanke på at formålet eller objektet i dette prosjektet nettopp var å øke elevenes tilhørighet til skolen, har kollegaveiledning som endringsartefakt vist seg å være et nyttig verktøy for å realisere dette (Jewitt, 2009). Ser vi på kollegaveiledning som instrument har dette endringsartefaktet fungert som en systematiserende ramme for lærernes kompetanseutvikling i håndtering av problematferd.

Konklusjonen fra utprøvingen av kollegaveiledning med fokus på klasseledelse, er at dette er et endringsartefakt som kollektivt involverer flere lærere i prosjektet. Kollegaveiledning som arbeidsmåte bærer preg av samarbeid, samtidig som det individuelt involverer lærerne når de prøver ut tiltak i undervisningen. At lærerne avtaler konkrete tiltak som skal prøves ut mellom

veiledningsøktene bidrar til å involvere og skape forpliktelse hos lærerne og testing av tiltak som drøftes ved neste veiledning. Denne måten å jobbe på medfører at lærerne går inn i seg selv og reflekterer rundt sin egen måte å undervise på, samtidig som de opplever seg selv som en viktig påvirkningsfaktor for elevenes atferd og miljøet i klassen.

Bruk av elevsamtaler

Et annet endringsartefakt som ble benyttet i dette prosjektet er systematisk bruk av elevsamtaler for alle de nye elevene i åttendeklasse (Arnesen et al., 2004). Elevsamtaler ses som et primær artefakt som lærerne konkret tar i bruk for å utvikle praksis (Wartofsky, 1979). Hovedtanken med elevsamtalene var å skape en arena med mulighet for elevmedvirkning, relasjonsbygging, forberedelse til foreldrekonferanse og en måte å skaffe kunnskap til bruk for planlegging av individuelle og kollektive tilpasningsbehov og miljøtiltak (Arnesen et al., 2004).

Elevens tilbakemeldinger etter elevsamtalene var jevnt over positive. De fleste følte at de ble tatt på alvor og hørt. Flere hadde kommet med forslag til endringer som kunne gjøres for at de skulle trives bedre på skolen og opplevde at dette ble tatt tak i etter samtalen. De fleste av lærerne var også positive til elevsamtalen og mente at den hadde stor nytteverdi som ga verdifull informasjon i den kollektive tilretteleggingen av undervisningen. En av lærerne ga også uttrykk for at elevsamtalen hadde hatt en antimobbe-effekt som følge av informasjonen de fikk om det sosiale spillet og konflikter. Dette bidro til at læreren fikk bedre oversikt over elevens vennskap, problemer og ensomhet (Arnesen et al., 2004).

Dette er altså et instrument som lærerne implementerte for å involvere eleven mer i skolen. Når vi ser dette endringsartefaktet i lys av objektet om å øke elevenes trivsel og tilhørighet i skolen, viser resultatene fra rapporten at elevsamtalene åpnet muligheter for lærerne å tilegne seg en bedre forståelse av enkeltelevers behov, samt å styrke relasjonen til eleven (Jewitt, 2009; Arnesen et al., 2004). En nærmere relasjon mellom lærer og elev bidro sannsynligvis også til at elevene følte seg tryggere i klassen (Arnesen et al., 2004). På sikt kan elevsamtalene også bidra til å endre klassemiljøet, dersom det fører til at elevene blir mer trygge på seg selv og tør å involvere seg mer i det som foregår i klassen. Som vi ser fører dette endringsartefaktet til individuell læring hos læreren i form av økt kunnskap om eleven som ytterligere gjør det mulig å tilrettelegge undervisningen utfra elevens behov. Videre ser vi at læreren gjennom bruk av dette verktøyet også forandrer praksis, i form av en ny

arbeidsmetode som bidrar til en nærere relasjonen til elevene og øker elevenes trygghet i klassen (Daniels, 2001). Gjennom bruk av dette endringsartefaktet bidrar lærerne til å realisere skolens felles objekt eller formål om å øke elevenes tilhørighet til skolen (Jewitt, 2009).

Resultater fra evalueringsrapporten viser også at dette endringsartefaktet har hatt mange positive effekter, i form av elevens syn på skolen, klasse miljøet og relasjonen mellom elev og lærer (Arnesen et al., 2004). Bruken av dette endringsartefaktet preges av individuell innsats fra alle lærerne på åttende trinn, samtidig er det en kollektiv enighet på skolen om at dette er et tiltak som skal gjennomføres. Her vil forpliktelse til gjennomføring være avhengig av at den enkelte lærer ser nytteverdien av elevsamtaler og prioriterer å sette av tid til denne typen arbeid.

Konklusjonen fra dette tiltaket er at elevsamtalen kan bidra til å gi lærerne verdifull informasjon om eleven slik at de lettere kan tilpasse undervisningen etter den enkeltes behov. Samtidig viste resultatene at tiltaket også hadde hatt en antimobbe-effekt fordi lærerne fikk informasjon om det sosiale miljøet og konflikter mellom elevene. I tillegg ser det ut til at elevsamtalene har bidratt til å øke elevenes opplevelse av tilhørighet til skolen.

"Etter at ny forskrift for opplæringslova ble revidert og gjort gjeldende fra høsten 2009 ble elevsamtaler obligatorisk for lærere og elever i hele grunnopplæringen" (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010, s. 116). Med kunnskapsløftet kom det et eget kapittel om elevmedvirkning i læreplanens del om prinsipper for opplæringa. Elevsamtalen ble innført som en metode for å bidra til å styrke elevmedvirkning i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Ifølge opplæringsloven § 3-11, punkt 3 har eleven etter lovendringen i 2009 rett til minst en samtale med kontaktlærer per halvår (Lovdata, 2009). På den tiden prosjektet ble gjennomført, fra 2002-2004, var elevsamtalen enda ikke obligatorisk så her har skolen vært litt forut for sin tid (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010). At samtalene ble gjennomført i starten av skoleåret for de nye elevene, kan ses som en fordel siden lærer og elev da får mulighet til å bli bedre kjent og lærer får nyttig kunnskap om eleven, som vil bidra til at man kan tilrettelegge for at eleven skal trives på skolen helt fra starten av. Forskjellen mellom den typen elevsamtale som ble utprøvd som tiltak og elevsamtalen som ble obligatorisk med endring av lovverket i 2009, er at det her er ment som et tilbud kun til nye åttende klasse elever. Det var heller ingen plan om at elevsamtaler var noe som skulle

gjennomføres jevnlig, slik det fordres i opplæringsloven som stiller krav til at alle elever skal ha minst en elevsamtale per halvår (Lovdata, 2009).

4.3.2 Oppsummering av case 1

Når det gjelder hva slags type prosjekt det her er snakk om, ser vi at prosjektet ikke har vært like omfattende som intensjonen var i utgangspunktet. Kun en liten gruppe lærere ved skolen har deltatt i prosjektet. Det kan likevel sies å ha vært et omfattende prosjekt i form av at flere instanser som Trondheim kommune og MKA har vært involvert. Når det gjelder metoden som er benyttet i dette prosjektet, ser vi en kombinasjon av kompetansehevende seminarer og samarbeidspreget arbeid, hvor lærerne har jobbet med å identifisere utfordringer samt å utarbeide og sette inn tiltak (Arnesen et al., 2004).

Analysen viser hvordan endringsartefaktene, gjennom utvikling av kunnskap om endring av læringsmiljø, bidrar til å forme lærernes handlingsmønstre. Følgende endringsartefakter er benyttet for å realisere formålet om å øke tilhørigheten til skolen for elever med alvorlige atferdsvansker:

Tabell 4.2: Oversikt over primære og sekundære endringsartefakter

Endringsartefakt	Hensikt	Type
Seminar/Fagdager	Øke kunnskapen om læringsmiljøarbeid og hvilken påvirkning dette kan ha på elevenes atferd. Erfaringsutveksling.	Sekundær artefakt
Hjemmebesøk	Bedre relasjonen til elevene og foreldre på en trygg arena. Involvere foreldre.	Primær artefakt
Kollegaveiledning	Utvikle trygghet, forståelse for eget handlingsrepertoar og ny kunnskap om andre artefakter. Samhandling, feedback.	Sekundær artefakt
Elevsamtaler	Relasjonsbygging og elevmedvirkning	Primær artefakt

Ut fra disse endringsartefaktene kan det trekkes følgende konklusjoner som viser til endring;

- Fagdage har tilført lærerne nødvendig kunnskap og bevissthet om ulike strategier for å utbedre læringsmiljøet og fremstår dermed som et sekundær artefakt, som i dette tilfellet ser

ut til å ha påvirket lærernes valg av endringsartefakter i skolen (Wartofsky, 1979). Vi ser her hvordan mentale prosesser er en del av aktiviteten og at kunnskapen konstrueres i handlingene. Tydelige endringer har skjedd i lærerkollegiet, i form av økt fokus på læringsmiljøet og hvilken betydning dette har for elevenes atferd og opplevelse av tilhørighet til skolen. Når lærerne fra to forskjellige skoler, i samarbeid med kompetansesenteret, øker sin kompetanse, viser endringsartefaktet hvordan kunnskap utvikles i samspill med omkringliggende miljøer. Slik påvirkes også virksomheten i den enkelte skole gjennom refleksjon, drøfting og erfaringsutveksling (Daniels, 2008; de Lange, 2014).

- Hjemmebesøkene viser en endring i skolens tradisjonelle måte å drive konferansetimer på. Objektet om å øke elevenes tilhørighet til skolen har vært retningsgivende for utformingen av dette endringsartefaktet, hvor relasjonsbygging testes ut som en delstrategi for å realisere formålet (Ashwin, 2009). Det er her snakk om et primær artefakt som strukturerer lærernes handlinger. Opplæringen i forkant av besøkene fremtrer derimot som et sekundær artefakt, som potensielt kan regulere hvordan lærer handler gjennom primær artefaktet (Wartofsky, 1979). Konklusjonen fra hjemmebesøkene er at de styrket relasjonen mellom lærer og foreldre og mellom lærer og elev. Dette bidro til at elevene følte seg tryggere på skolen. I tillegg lyktes skolen nå i høyere grad å engasjere foreldre i barnas skolehverdag (Arnesen et al., 2004). Her ser vi hvordan lærerne gjennom bruken av dette endringsartefaktet, også forandrer ytre vilkår for læring og trivsel i skolen (Daniels, 2001). Med tanke på at dette er et tidkrevende tiltak, kan det stilles spørsmåltegn til om det har blitt integrert som et varig endringsartefakt.

- Kollegaveiledning med fokus på klasseledelse fremstår som et sekundærartefakt, som utvikler lærernes bevissthet og forståelse for egen atferd og handlingsrepertoar, gjennom refleksjon over egne og kollegaers erfaringer. I tillegg utvikles kunnskap om primær artefakter som kan benyttes i klasserommet (Wartofsky, 1979). Endringsartefaktet har dermed resultert i at lærer nå retter fokus mot egen atferd, og hvordan endring av denne kan påvirke læringsmiljøet og elevene. Som følge lærers utprøving av nye strategier, opplevde de en positiv utvikling av klassemiljøet i form av økt arbeidsro og involvering hos elevene (Arnesen et al., 2004). Forbedring av praksis starter altså her med refleksjon over egen og kollegaers atferd og erfaringer (Daniels, 2001).

- Elevsamtalene ble benyttet for å utvikle en nærmere relasjon mellom lærer og elev, samtidig som den skulle skape rom for økt elevmedvirkning og muligheter for tilrettelegging ut fra

elevens behov. Verktøyet er dermed utformet med tanke på å realisere objektet om å øke elevenes tilhørighet til skolen (Daniels, 2001). Det er her snakk om et primært endringsartefakt som bidrar til å strukturere lærers handlinger, i dialog med eleven (Wartofsky, 1979). Rapporten viser at elevene som følge av elevsamtalene opplevde at de ble sett og hørt og fikk muligheten til å påvirke sin egen skolehverdag. Samtidig opplevde lærerne at informasjonen de fikk gjennom elevsamtalene ble nyttig i den kollektive tilretteleggingen, og at den hadde hatt en antimobbe-effekt (Arnesen et al., 2004). Også her ser vi at lærerne gjennom bruken av dette endringsartefaktet utvikler en bevissthet, som har gitt grunnlag for å forandre ytre vilkår for læring og trivsel i skolen (Daniels, 2008).

Vi ser at samtlige av de ovennevnte endringsartefakter preges av samhandling og er med på å utvikle virksomheten både i kollegiet og i klasserommet. Samtidig ser vi et gjennomgående fokus på det relasjonelle og miljøet rundt eleven, i arbeidet med å realisere prosjektets formål.

4.4 Beskrivelse av Case 2: utviklingsprosjektet “Læringsmiljø og problematferd”

Utviklingsprosjektet i case 2 ble gjennomført ved 14 norske skoler lokalisert i henholdsvis Ålesund, Porsgrunn og Sandefjord. Tilsammen har ca. 300 lærere vært involvert i prosjektet. Av skolene som deltok var det en ungdomsskole og en skole med elever fra 1- 10 trinn og resten var barneskoler. Ti av skolene som deltok var sentrumsnære skoler, mens fire skoler lå i utkanten av sentrum i henholdsvis Ålesund, Porsgrunn og Sandefjord. Størrelsen på skolene varierte med et elevtall fra 50 til 400 elever. Prosjektet varte over en periode på to og et halvt år, og var et samarbeidsprosjekt mellom Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (heretter NOVA), Lillegården kompetansesenter og deltakerskolene. Lillegården kompetansesenter har hatt ansvaret for utviklingsdelen i prosjektet mens NOVA har hatt ansvar for evalueringen. Bakgrunnen for utviklingsprosjektet ligger i kunnskap om sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevens læring og atferd. Prosjektet har derfor rettet fokus mot problematferd og læringsmiljøet i skolene.

Utviklingsprosjektets formål:

Hovedmålsettingen med dette prosjektet har vært; å etablere gode læringsmiljøer i skolene der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. En vesentlig del av arbeidet for å oppnå hovedmålsettingen har vært å bidra til at skolene og lærerne har utviklet kunnskaper og ferdigheter knyttet til å forebygge og redusere problematferd. (Nordahl, 2005, s. 12)

Mer spesifikt har målet for lærerne som har deltatt i prosjektet vært å;

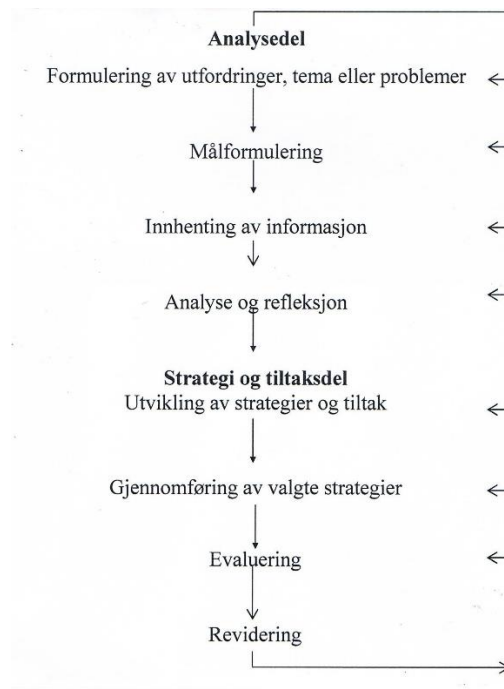
(...) utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av elevens atferd og sammenhenger mellom elevenes atferd og betingelser i læringsmiljø og undervisningen ved skolen.(...) kunne iverksette ulike strategier i forhold til både å redusere og forebygge ulike former for problematisk atferd og legge tilrette for gode læringsprosesser gjennom å etablere hensiktsmessige læringsmiljøer. (Nordahl, 2005, s. 12)

På skolenivå har målet med deltakelsen i utviklingsprosjektet vært; "(...) å etablere en kollektiv kultur som blant annet skulle kjennetegnes ved et godt samarbeid mellom lærerne i skolene og felles målsettinger og retningslinjer for arbeidet" (Nordahl, 2005, s. 12).

I tillegg har evalueringen av prosjektet hatt et mål om å kunne dokumentere strategier og innsats i skolene som har hatt positiv effekt på både lærernes samarbeidskultur og elevens læring og atferd i skolen. Hensikten med dette har vært å forsøke å generalisere og

systematisere denne kunnskapen slik at den senere vil kunne benyttes av andre skoler i Norge (Nordahl, 2005).

I dette prosjektet har LP-modellen blitt benyttet som analyseverktøy i arbeidet i skolene. "LP" står for læringsmiljø og pedagogisk analyse og verktøyet er en systemteoretisk analysemodell utviklet på grunnlag av både teoretiske tilnærminger og empiriske bidrag knyttet til elevers læring og utvikling i skolen. Modellen er en metode for analyse der målet er å få en forståelse av hvilke faktorer som utløser, påvirker, og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. Modellen kan også benyttes for å analysere og forbedre læringsmiljøet i skolen. Fremgangsmåten i LP- modellen uttrykker hvordan en bør gå fram for å finne ut av hva som skal gjøres, valg av tiltak og evaluering av disse. Metoden er inndelt i ulike faser og det er viktig at disse gjennomføres i en bestemt rekkefølge.



Figur 4.2: Modell for analyse av atferdsproblemer (Nordahl, 2005, s. 47).

Den første delen er den såkalte analysedelen som består av fasene; formulering av utfordringer, målformulering, innhenting av informasjon, analyse og refleksjon. Den neste delen kalles strategi og tiltaksdel og inneholder fasene; utvikling av strategier og tiltak, gjennomføring av valgte strategier, evaluering og til slutt revidering. Etter tiltakene er prøvd ut en periode skal de evalueres og eventuelt revideres dersom det er behov for det. Videre fortsettes arbeidet og man starter med en ny utfordring i modellens første fase (Nordahl, 2005).

Utviklingen og forløpet i prosjektet kan deles inn i tre ulike faser. Den første fasen besto av planlegging og kursing av lærere og skoleledere. Fase 2 besto av implementering av LP-modellen i skolene, utforming og utprøving av tiltak og kursdager. I tredje og siste fase sto evaluering av prosjektet i fokus.

Tabell 4.3: *Forløp i utviklingsprosjektet "Læringsmiljø og problematferd".*

Fase 1	Fase 2	Fase 3
<ul style="list-style-type: none"> •Planlegging •Opplæring og kursing av lærere og skoleledere (Fagdager) 	<ul style="list-style-type: none"> •Implementering av LP-modellen. Arbeid med de ulike fasene etter modellen. Utforming og utprøving av tiltak •Fagdager •Regelmessig veiledning av lærere fra Lillegården kompetansesenter 	<ul style="list-style-type: none"> •Evaluering

Som vi ser av tabell 4.3 ble det lagt vekt på kursing og opplæring av lærere og skoleledere i prosjektets første fase. Opplæringen ble organisert som fagdager, med en dagsamling hvert semester i prosjektperioden, til sammen fem hele dager. Opplæring i bruk av LP-modellen sto her sentralt. Alle fasene i modellen ble nøye gjennomgått med blant annet bruk av case for å beskrive hvordan modellen kan brukes. Videre ble opplæringen organisert som en kombinasjon av forelesninger/foredrag, drøfting i grupper med vekt på refleksjon, kommunikasjon og bruk av case. Foredragene har inneholdt tema som; atferdsproblematikk, systemarbeid i skolen, håndhevelse av regler, foreldresamarbeid, læringsmiljøets betydning for elevens utvikling, klasseledelse, relasjoner mellom elev og lærer og læring av sosial kompetanse. Foredragsholderne som var involvert var alle ledende fagpersoner på sine områder i Norden. I fase 1 ble det også etablert lærergrupper ved hver skole. Hver lærergruppe skulle ha en egen leder og disse gjennomgikk en egen opplæring hvor spesifikke oppgaver knyttet til å lede grupper ble gjennomgått og drøftet. I følge LP-modellen er arbeid i lærergrupper både en viktig implementeringsstrategi og en avgjørende arbeidsmåte (Nordahl, 2005).

I fase 2 ble arbeidet med bruk av LP-modellen igangsatt ved de enkelte skolene. I dette arbeidet var lærerne organisert i lærergrupper som jobbet med utfordringer de møter i hverdagen, og i samarbeid har lærerne drøftet og analysert seg frem til hva som er årsaken til

at disse utfordringene eksisterer og videre satt inn tiltak på bakgrunn av forskningsmessig kunnskap om hva som virker og ikke virker. Hensikten med å drøfte i lærergruppene skal være å sette ord på det vi tror og antar, altså den tause kunnskapen som lærerne sitter inne med. Gjennom arbeidet i lærergruppene kan denne tause kunnskapen bli gjort eksplisitt og utsatt for faglige spørsmål. På denne måten vil både generell kompetanse kunne utvikles og bidra til at spesifikke situasjoner forstås bedre. Denne formen for faglig refleksjon innebærer viktige prosesser som kan bidra til gode pedagogiske tiltak i forhold til konkrete problemer. Tiltaksområdene det har blitt jobbet med i fase 2 i skolene har blant annet vært; relasjonsarbeid, klasseledelse, vektlegging av mestring i undervisningen og bruk av ros og oppmuntring og foreldresamarbeid. Dette arbeidet er gjort med utgangspunkt i både teoretisk og empirisk kunnskap om atferdsproblemer og sammenhenger mellom atferdsproblemer og kontekstuelle betingelser i læringsmiljøet. Gjennom hele prosjektperioden har lærerne mottatt jevnlig veiledning fra Lillegården kompetansesenter. I fase 2 i prosjektet har det også vært arrangert fagdager en dag i semesteret tilsvarende fagdagen i fase 1 (Nordahl, 2005).

I tredje fase ble det jobbet med en grundig evaluering av prosjektet. I dette arbeidet ble det blant annet benyttet et pre-post-design med kontrollgruppe der skolene ble kartlagt både ved prosjektstart og ved prosjektets slutt. Kartleggingen har blitt gjennomført ved hjelp av spørreskjemaer og intervjuer hvor både elever, lærere og foreldre har vært informanter. Evalueringsarbeidet har i hovedsak hatt fokus på resultater på to hovedområder; for det første har det vært fokus på å kartlegge eventuelle endringer i skolens læringsmiljø og hvordan elevene har det og presterer i skolen. For det andre har det blitt rettet fokus mot skolekulturen, med særlig vekt på lærersamarbeid. Kartleggingene viste blant annet at etter arbeidet med LP-modellen er det skjedd en positiv utvikling i læringsmiljøet. Elevene viser bedre resultater faglig, de har utviklet bedre sosiale ferdigheter, det er mindre bråk og uro i klassen, og mindre konflikter og mobbing mellom elevene (Nordahl, 2005). For å ytterligere illustrere hvordan, og i hvilken grad skolen har lyktes med endringsarbeidet går vi nå over til neste delkapittel der materialet fra et intervju presenteres.

4.5 Intervju av en lærer som var med på utviklingsprosjektet

I det følgende presenteres noen av resultatene fra et intervju gjennomført med en lærer som var med på utviklingsprosjektet “Læringsmiljø og problematferd”. Informanten som er intervjuet jobber som lærer ved en ungdomsskole i Vestfold og var under prosjektperioden medlem av skolens prosjektgruppe. Målet med intervjuet var å fange opp informantens egne erfaringer og opplevelser fra det å delta i utviklingsprosjektet. Intervjuspørsmålene dreide seg om bakgrunnen for prosjektet, hvordan lærerne ble involvert, forløp i prosjektet, utfordringer og utfall. Siktemålet var å gripe fatt i og identifisere endringer, og hvordan endringene har utviklet seg.

Bakgrunnen for å delta i prosjektet var at skolen på dette tidspunktet opplevde en del utfordringer, hvor de så deltakelsen i et slikt prosjekt som en mulighet til å få en annen type verktøykasse enn de tidligere hadde hatt, og til å forholde seg til problematferd på en annen måte enn tidligere. Informanten forteller at det var en høy motivasjon blant skolens ansatte og en bred enighet om å delta i prosjektet. Prosjekt "Læringsmiljø og problematferd" har vært et omfattende og dyptgående prosjekt hvor alle skolens ansatte har vært involvert helt fra starten av både gjennom kompetansehevede fagdager og kontinuerlig arbeid i lærergrupper. Samarbeid har vært selve kjernen i prosjektet og en viktig forutsetning for arbeidet i lærergruppene. Informantens utsagn tyder på at arbeidsmetoden i LP-modellen ble godt forankret i personalet og at lærerne anså metoden som en god og konstruktiv måte å jobbe på. Det som preger prosjektet og de tiltakene som ble iverksatt er at fokuset rettes spesielt mot læringsmiljøet og ikke mot enkeltelever. Informanten fremhever dette som “det nye”, at de ikke individualiserte problemene, men konsentrerte seg om å jobbe med miljøet rundt elevene. Informanten forteller om et stort engasjement i kollegiet under prosjektperioden, men at de er et stort kollegie og at det også var noe motstand blant enkelte ansatte. Denne motstanden blant enkelte lærere bygde på en oppfatning av at denne måten å jobbe var veldig omstendelig og at de heller kunne tenke seg å bruke tiden på noe annet. Den største fremtredende endringen mener informanten ligger i kollegiets måte å tenke rundt forebygging av problematferd på. Som en følge av prosjektet begynte de nå å sette fokus på hele læringsmiljøet istedenfor på enkeltelever. LP-modellen ble godt implementert og metoden har satt seg i skolen og brukes fortsatt.

Når det gjelder beslutningen om å delta i prosjektet får man inntrykk av at hele prosessen har vært preget av demokrati og stor deltakelse helt fra starten av; "(...) dette var et prosjekt på grasrotnivå hvor alle var med fra starten av. Vi fikk det ikke presset nedover hodet, men vi fikk prosjektet presentert, diskuterte hva vi syntes om det og så ble det demokratisk bestemt i lærerkollegiet at vi ville delta." Dette utsagnet vitner om at hele lærerkollegiet ble involvert i prosjektet helt fra begynnelsen gjennom at de tok del i valget om å delta eller ikke. Ved å innvolvere lærerne allerede på dette tidspunktet vil det være nærliggende å tro at også engasjementet i prosjektdeltakelsen vil bli større fordi dette er noe lærerne ikke bare har fått beskjed om å gjøre, men noe som de selv har valgt å delta i.

Når det gjelder lærerinvolvingen i prosjektarbeidet ser vi at det meste av arbeidet har foregått i lærergrupper med fokus på de ulike fasene i LP-modellen; "(...) kjernen var de lærergruppene altså. Og metodikken, og at...ehm...vi la veldig vekt på å følge helt slavisk, ehm...metodikken altså, for det skjønte vi ganske fort at det var en forutsetning for å lykkes." Dette tyder på at nye arbeidsformer har etablert seg og at de har vært nøye med å følge fasene som ligger i metodikken til LP-modellen. Med en så stor vektlegging av arbeid i lærergrupper stilles det også krav til et godt kollegialt samarbeid. Informanten uttrykker også at dette har vært svært viktig for prosjektet; "(...) det er hele, det er alt holdt på å sa..., altså det er hele greia."

Når det gjelder tiltakene som ble iverksatt ser vi noen felles trekk som nok en gang vitner om en endret måte å jobbe med atferdsproblematikk på; "(...) felles for de tiltakene som ble valgt det var jo, var jo gjerne ting i læringsmiljøet, og ikke, ikke forhold hos eleven spesielt. læringsmiljøet generelt. Ehm... det var jo det som var på en måte "det nye" at vi ikke individualiserte problemene (...)." Informanten mener at denne nye måten å gripe an utfordringene på også var en tydelig utvikling i kollegiet; "(...) vi begynte å se på hele læringssituasjonen og ikke bare på enkeltelever, at han er håpløs fordi han har den og den diagnosen og...det var nok den største endringen (...)."

Når det gjelder utfordringer underveis i prosjektperioden så ser vi på den ene siden utfordringer med selve metodikken og på den andre siden også at tendenser til motstand i kollegiet kunne være en utfordring;

(...) det kunne være ganske krevende å innhente de opplysningene som ligger i metodikken, det var ikke alltid like lett å få til, ehm... i en travel hverdag... av og til så valgte vi observasjon for eksempel som måten å få inn informasjon på og det er en del å organisere for å få sånne ting til da. Også var det et problem noen ganger at vi hadde fravær på lærergruppene...så det var litt sånn forsinkende i arbeidet. (...) vi hadde jo noe motstand av lærere som så dette som lite hensiktsmessig (...).

Ettersom dette var et omfattende prosjekt med rundt 40-50 lærere som var involvert ved skolen, vil det nok alltid være noe motstand i personalet, likevel forteller informanten at disse utfordringene ikke var noen store hindringer i arbeidet.

Hvilke varige endringer kan dette prosjektet ha ført med seg? Det informanten forteller om endringer i læringsmiljøet er at de hadde en nedgang i problematferd ved skolen. Det som trer tydeligst frem er langtidsvirkningene prosjektet har hatt, og disse viser at metoden i LP-modellen og den måten å arbeide på er noe som har vart ved i ettertid;

(...) ja som jeg sa så føler jeg absolutt det at dette var et prosjekt som ikke, ikke slutta da det var slutt men at det faktisk ble nærmest sånn internalisert at vi har fortsatt å tenke sånn mye og nå må det nok friskes opp litt igjen, nå har det gått mange år men jeg tror ikke jeg har vært med på et prosjekt som har hatt sånne langtidsvirkninger som dette her... Akkurat nå etter så lang tid hvor vi har fått så mange nye kolleger her og mange av de som var med har gått av med pensjon etter hvert så tror jeg nok faktisk vi, jeg tenkte på det i går at nå burde vi nok kanskje friske den litt opp igjen, nå har vi en del utfordringer igjen.

Dette viser at metodikken som ble brukt i prosjektperioden er noe som har satt seg i skolen og at de fortsatt jobber på denne måten, i tillegg er de opptatt av at også nye ansatte skal læres opp i metoden slik at hele kollegiet skal ha samme grunnlaget i arbeidet med håndtering av problematferd og utbedring av læringsmiljø.

4.5.1 Oppsummering

Prosjektet i case 2 har altså ikke bare endret lærernes måte å jobbe på for å forebygge og redusere problematferd, det har også bidratt til å endre hele kollegiets måte å tenke rundt problematferd, fra et individperspektiv til et systemperspektiv hvor hele miljøet rundt eleven blir viktig å jobbe med for å håndtere problematferd. Det ser også ut til at prosjektet har skapt et felles fokus og et bredt engasjement i lærerkollegiet. Metodikken som ble brukt under prosjektperioden har tydelig satt seg i skolen og brukes den dag i dag.

4.6 En analyse av case 2 i lys av aktivitetsteoretiske begreper

Dette utviklingsprosjektet har vært et forskningsprosjekt med 14 deltakerskoler hvor det har vært en hensikt at ikke bare skolene skal utvikle seg, men også at kunnskapen som har kommet ut av prosjektet skulle kunne anvendes ved andre skoler og andre prosjekter. Skolene som har deltatt ble valgt ut hovedsakelig på bakgrunn av deres egeninteresse for prosjektet og et behov for utvikling ved skolene. Prosjektet har hatt fokus på problematferd og arbeidet med utgangspunkt i kunnskap om sammenhenger mellom miljømessige betingelser i skolen og elevens læring og atferd. Lærerne har fulgt en bestemt metode og strategi i utviklingsprosjektet gjennom bruk av LP-modellen (Nordahl, 2005). Prosjektet har hatt betydelig fokus på kompetanseheving av lærere og de fleste arbeidsmåtene som er benyttet bærer preg av samarbeid og dialog mellom lærerne. Lærerne har altså vært sterkt involvert i prosjektet både gjennom kompetanseheving og deltakelse i lærergrupper hvor de har hatt ansvar for å drive utviklingsprosessen framover gjennom arbeid med LP-modellens ulike faser og utprøving av tiltak.

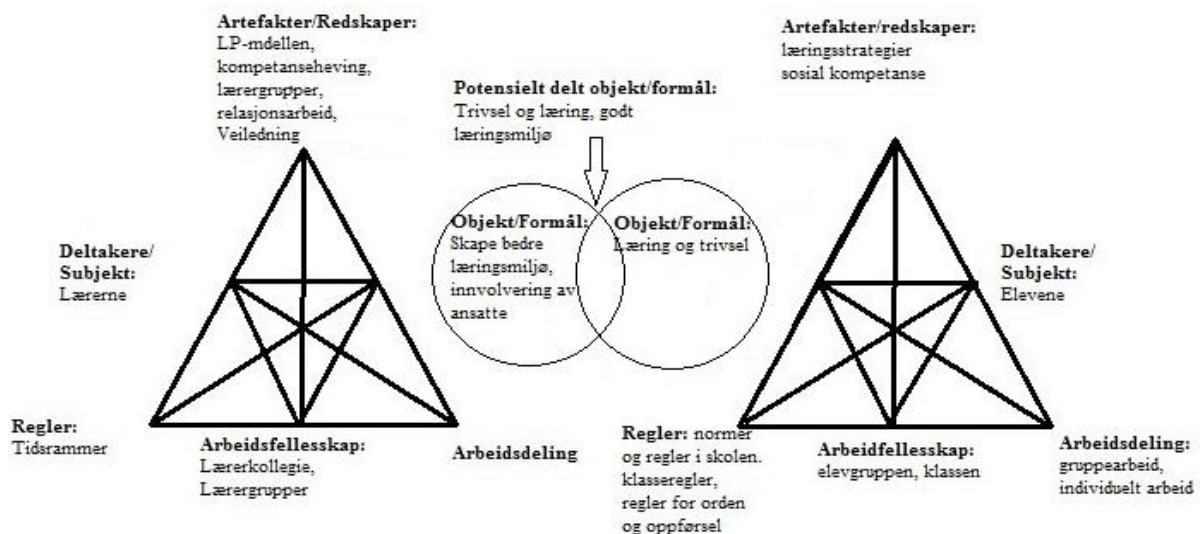
4.6.1 Analyse av redskaper og endringsartefakter

I den følgende analysen drøftes prosjektet i case 2 i lys av aktivitetsteori, med fokus på endringsartefaktene skolene har benyttet for å skape endring i praksis. Disse endringsartefaktene kan ses som verktøy som bidrar til å igangsette og drive utviklingsarbeidet fremover (Jewitt, 2009). Til slutt vises hvordan prosjektets forløp og prosesser kan ses i sammenheng med den ekspansive læringssirkelen. Under presenteres følgende redskaper som ut fra rapporten har vært sentrale i dette prosjektet;

- Kompetanseheving
- LP-modellen
- Arbeid i lærergrupper
- Relasjonsarbeid
- Ekstern veiledning

Aktiviteten i sin helhet består av disse ulike endringsartefaktene, samarbeidet i lærergruppene og deltakelsen på kompetansehevende fagdager. Endringsartefaktene på sin side er rettet mot et felles formål eller objekt om å utvikle læringsmiljøet for å forebygge og redusere problematferd (Nordahl, 2005).

For å illustrere forholdet mellom lærerne, endringsartefaktene og objektet i prosjektet er elementene i aktivitetssystemet i skolen plassert inn i den aktivitetsteoretiske modellen:



Figur 4.3: strukturen i de sosiale aktivitetssystemene i skolen (Basert på Engeströms modell, 1999).

Figuren ovenfor viser sammenhengen mellom de ulike elementene i og mellom to aktivitetssystemer. Til venstre vises lærernes aktivitetssystem og til høyre vises elevenes aktivitetssystem. Hovedfokus her er på lærernes aktivitetssystem. Endringsartefaktene lærerne benytter seg av her er kompetanseheving, LP-modellen, arbeid i lærergrupper, relasjonsarbeid og ekstern veiledning (Nordahl, 2005). Disse artefaktene har et formål om å endre læringsmiljøet i positive retning (Jewitt, 2009). Dette objektet påvirker og bidrar til å strukturere lærernes handlinger og driver endringsprosessen fremover mot formålet. I tillegg vil disse artefaktene påvirke omgivelsene i form av endringer av elevenes atferd og deres læringsmiljø. Her ser vi også et delt formål som skaper relasjonen mellom lærerne og elevene (Daniels, 2008). Elevene på den ene siden å lære, lærerne på den andre siden skaper her et miljø som gir mulighet for bedre trivsel og læring. Formålet og artefaktene lærerne benytter påvirkes også av elevenes aktivitetssystem, i form av at endringsarbeidet oppstår med bakgrunn i spenninger eller den problematferden som viser seg i elevgruppen. Denne

problematferden i elevenes virksomhet kan altså ses som en motsetning, som bidrar til å igangsette aktivitet i lærernes virksomhet, med mål om endring og utvikling (Ashwin, 2009).

Kompetanseheving og opplæring av ansatte

I dette utviklingsprosjektet har kompetanseheving og opplæring av lærerne vært viktig. Opplæringen av de ansatte har vært tilpasset lokal kontekst og hatt fokus på bruk av analysemodellen, fagområder knyttet til læringsmiljø og problematferd, samt arbeid i lærergrupper med vekt på kommunikasjon og refleksjon. Opplæringen har vært organisert som fagdager hvor hele lærerkollegiet har vært involvert og har foregått kommunevis over fem dager i prosjektperioden (Nordahl, 2005).

Bruk av case har blitt benyttet for å prøve ut og erfare hvordan ulike redskaper fungerer i praksis (Nordahl, 2005). Opplæringen kan også ha bidratt til å motivere de ansatte ved at den tilfører nødvendig kunnskap samtidig som det synliggjør anvendelsesmuligheter. Fagdage er dermed et sekundært artefakt som er med på å regulere hvordan lærerne bruker andre endringsartefakter konkret i klasserommet og i planlegging og refleksjon (Wartofsky, 1979).

Selv om fagdage i seg selv ikke nødvendigvis skaper endring kan de bidra til å skape grunnlag for endring og utvikling indirekte. Kompetansehevingen i dette prosjektet har vært et kollektivt tiltak for alle ansatte med mål om å øke hele miljøets kunnskap om læringsmiljø og problematferd. Lærerne er med på å skape virksomheten i det sosiale fellesskapet på fagdage gjennom deltakelse i form av innspill, ideer og handlinger (de Lange, 2014). Dette endringsartefaktet bærer preg av samarbeid mellom lærere fra de ulike skolene gjennom felles drøfting, refleksjon og arbeid med case oppgaver. Dermed kan fagdage også sies å være en verdifull og nyttig arena i forhold til deling og spredning av kunnskap.

I evalueringsrapporten går det frem at lærerne mente dette endringsartefaktet var svært nyttig og at det har bidratt til å gi lærerne nødvendig kunnskap for det videre arbeidet i lærergruppene. En av lærerne gir denne tilbakemeldingen; "Det har vært veldig ålreit, utbytterikt. Jeg har lært mye og blitt oppdatert på tenkning. Dette er spesialkunnskap jeg ikke hadde. Det har vært veldig lærerikt" (Nordahl, 2005 s. 87). Slik sett kan man si at kompetansehevingstiltaket bidro til å sette lærerne i posisjon til å skape endring i praksis med et felles fokus i kollegiet.

Fagdagene er et konkret eksempel på hvordan læring foregår gjennom deltakelse og samspill i en sosial praksis (Engeström, 1987). Vi ser her et samspill mellom flere aktivitetssystemer, både de ulike skolene og Lillegården kompetansesenter og hvordan disse samarbeider om å utvikle ny kunnskap (Daniels, 2008). Lærerne benytter seg av dette endringsartefaktet strategisk ut fra et behov om mer kunnskap i forhold til hvordan de kan arbeide for å realisere formålet om å endre læringsmiljøet (Jewitt, 2009). Disse fagdagene har bidratt til å endre måten lærerne tenker rundt håndtering av problematferd, og hvordan konteksten rundt eleven henger sammen med deres atferd. Lærerne bringer dermed med seg ny kunnskap tilbake til skolen som potensielt kan bidra til endring av praksis (de Lange, 2014).

LP modellen

I prosjektet arbeider lærerne systematisk gjennom bruk av endringsartefaktet LP-modellen (Nordahl, 2005). Denne modellen er et overordnet koordinerende verktøy som legger føringer for hvordan lærerne driver utviklingsarbeidet fremover. LP-modellen kan dermed ses som et sekundær artefakt fordi det regulerer hvordan lærerne bruker andre artefakter (Wartofsky, 1979). Her er det også klargjort på forhånd at det er læringsmiljøet eller konteksten rundt eleven som skal være i fokus i arbeidet med å forebygge og redusere problematferd. I metoden er det også listet opp konkrete forslag på hvordan lærerne kan arbeide for å analysere situasjoner hvor utfordringer oppstår og identifisere hvilke faktorer som bidrar til å opprettholde problematferd. Dette er en viktig del av arbeidet for å utvikle en større bevissthet og forståelse for problematferden slik at man kan sette inn passende tiltak (Nordahl, 2005).

En av fasene i LP-modellen går ut på å innhente informasjon om situasjonene problematferden eksisterer innenfor. Her har lærerne blant annet gått inn og observert hverandre i undervisningssituasjoner. Observasjon er her listet opp som et mulig verktøy innenfor LP-metoden. På bakgrunn av informasjon lærer henter inn om faktorer som bidrar til å opprettholde problematferd har de analysert, drøftet og reflektert rundt dette i lærergrupper. Disse drøftingene har videre ført frem til valg av konkrete tiltak. Tiltakene som er blitt utprøvd, foreslås også i LP-metoden med bakgrunn i forskning om hva som er hensiktsmessig når det gjelder håndtering av atferdsproblemer (Nordahl, 2005). Endringsartefaktene lærerne benytter for å skape endring er dermed ikke basert på ideer lærerne selv genererer, men også forskningsbaserte verktøy som de har fått kjennskap til gjennom fagdagene. Denne prosessen preges likevel av innovasjon ved at lærerne selv har tilpasset disse endringsartefaktene eller

tiltakene til lokale behov, noe som kan ses som viktig for å utvikle et eierforhold til de endringene som skjer (de Lange, 2014).

LP-modellen har altså vært et overordnet endringsartefakt som har vært retningsgivende for hvordan lærerne har involvert seg i utviklingsarbeidet. Dette verktøyet har dermed inngått i en overordnet sammenheng, et felles objekt for skolen om å endre læringsmiljøet i en bestemt retning (Jewitt, 2009). Dette endringsartefaktet har bidratt til å regulere endringsprosessen i form av at den strukturerer lærernes handlinger og bruk av primærartefakter (Wartofsky, 1979). På denne måten skapes en struktur over arbeidet og læringen som foregår i virksomheten (Daniels, 2001). Selv om denne metoden både er omstendelig og tidkrevende, har lærerne vært nøye med å følge fasene som ligger i metodikken og arbeidet seg grundig igjennom hver og en av dem. I intervjuet som er omtalt tidligere får vi også vite at lærerne anså det å følge alle fasene i metodikken som en forutsetning for å lykkes. Det at lærerne jobber grundig og kontinuerlig over tid er en forutsetning for å lykkes med å skape endringer, på denne måten sikrer man i større grad kvaliteten på elevenes skoletilbud i fremtiden (Samuelsen, 2007).

Arbeid i lærergrupper

Ved skolene har arbeidet i utviklingsprosjektet vært organisert i lærergrupper. Hensikten med lærergruppene er at de skal bidra til å utvikle skolens forpliktelse og synliggjøre arbeidet med konkrete tiltak. Med lærergruppene ønsket man å oppnå god faglig refleksjon og dele felles forståelse rundt problematferd for deretter å utvikle gode handlingsstrategier. Det har vært fokus på å sette sammen grupper som ikke allerede har vært etablerte ved skolen. Et viktig poeng med gruppesammensetningen har dermed vært å unngå å videreføre fastlåste posisjoner mellom lærerne, men heller etablere nye samarbeidsrelasjoner som bryter gamle og innarbeidede handlingsmønstre (Nordahl, 2005). Lærerne får dermed muligheten til å starte på "ny frisk" hvor alle er likestilt. Gruppene møtes hver 14. dag hvor de drøfter ulike utfordringer relatert til problematferd i sin arbeidshverdag (Nordahl, 2005). Det å møtes jevnlig har vært viktig for å sikre kontinuitet og progresjon, og forpliktelse i arbeidet ved at lærerne får i oppgave å gjennomføre tiltak til neste møte.

Lærergruppene har også fokusert på å skape et godt samarbeidsklima preget av trygghet, tillit og respekt. Et godt miljø i gruppa har følgelig vært en forutsetning for samarbeidet mellom lærerne. Et slikt miljø kan bidra til å skape større involvering, engasjement, og trygghet som

en forutsetning for å få til konstruktive endringer i lærernes praksis. Dette endringsartefaktet retter seg derimot inn mot det konkrete handlingsnivået til lærerne, og fremstår dermed som et primærartefakt (Wartofsky, 1979). I arbeidet med å utvikle et godt samarbeid i lærergruppene får også språket som artefakt eller verktøy en avgjørende rolle både for hvordan lærerne tilegner seg, deler og utvikler kunnskap om situasjonen i skolen. Språket er her tett knyttet til bruk av redskaper som har betydning for lærernes handlinger i kollegiet og i klasserommet (Miller, 2002). Når lærerne diskuterer sin forståelse av læringsmiljøet og problematferden i skolen, skapes det et fagspråk for felles tolkninger og felles mentale modeller (Samuelsen, 2010). På denne måten utvikles en felles forståelse og et felles fokus rundt problematikken de arbeider med. Et felles fokus kan bidra til at alle arbeider i retning av et felles mål. Det vil også kunne tenkes at det i høyere grad utvikles en "vi-mentalitet" når arbeidet foregår i grupper i stedet for at hver lærer står alene med utfordringene. Når flere lærere samarbeider vil det også komme flere perspektiver og synspunkter på de sakene det jobbes med, noe som vil bidra til at hver enkelt lærer får et utvidet perspektiv og en større forståelse for arbeidet. Dette samarbeidet kan føre frem til løsninger som kanskje ikke ville blitt oppdaget dersom en lærer sto alene om arbeidet.

Vi ser altså at lærerne gjennom sin deltakelse med innspill og ideer i lærergruppene aktivt bidrar til å forme og skape selve virksomheten i dette fellesskapet (Daniels, 2001). Gjennom dette endringsartefaktet samarbeider lærerne strategisk for å realisere formålet om å endre læringsmiljøet (Jewitt, 2009.) Samtidig ser vi hvordan lærerne selv lærer, utvikler og endrer seg gjennom deltakelsen i lærergruppene. Som følge av dette ser vi at praksis påvirkes og endres gjennom utprøving av konkrete tiltak (de Lange, 2014; Daniels, 2001; Engeström, 1987).

I evalueringsrapporten kommer det frem at organiseringen i lærergrupper har gitt bedre muligheter for å drøfte ulike pedagogiske problemstillinger;

Videre ser arbeidet i lærergruppene ut til å ha vært avgjørende for den utvikling lærerne mener har foregått. Her har de reflektert omkring en rekke konkrete pedagogiske problemstillinger som de ellers i liten grad ville hatt tid til å drøfte med andre lærere (Nordahl, 2005 s. 95).

Endringsarbeid forutsetter at erfaringer tas vare på og at det foregår læring i organisasjonen. Læring og spredning av tilegnet kunnskap oppnås best når aktørene kommuniserer både innenfor sine team, mellom ulike team og mellom organisasjoner (Skogen, 2004). I dette

utviklingsprosjektet ser vi hvordan de forsøker å ivareta spredning av den kunnskapen de tilegner seg nettopp ved at lærerne samarbeider i team, samtidig som de utveksler og deler erfaringer og kunnskap på tvers av teamene. I tillegg brukes fagdagene som en arena hvor skolene som deltar i prosjektet får mulighet til å utveksle erfaringer og dele kunnskap med hverandre. Dette samarbeidsfokuset kan dermed i seg selv anses som et instrument for implementering av varige endringer i organisasjonen.

Konklusjonen vi kan trekke er at lærergruppene er en arena for deling av kunnskap som har bidratt til å gi mer rom for å drøfte pedagogiske problemstillinger i fellesskapet, og som bærer i seg et klart potensial til å endre praksis.

Relasjonsarbeid

Primærfunksjonen i relasjonsarbeidet har vært å utvikle gode relasjoner mellom elev og lærer og mellom elevene, ut fra en grunnleggende forståelse om at det alltid er en interaksjon mellom elevene og de omgivelsene de er i (Nordahl, 2005). Dette går ut på at lærergruppene har analysert seg frem til hvilke relasjoner i skolen som kan være årsak til at utfordringer og problemer i hverdagen forsterkes og opprettholdes. Denne måten å gripe an problemene på virker også logisk ut i fra tanken om at atferdsvansker ofte er betinget av miljøet rundt elevene og at relasjonsarbeid kan bidra til å endre miljøet (Sørli & Nordahl, 1998). Lærerne er her innstilt på å identifisere problemer og finne frem til konkrete fremgangsmåter som forbedrer relasjonen til elevene, ved å ha et kritisk blikk på seg selv og egen atferd. Dette fokuset tar tak i at lærerne utvikler en forståelse av lærerens egen atferd og væremåte, og hvilken betydning dette har for læringsmiljøet. Som en del av dette relasjonsarbeidet har lærerne jobbet med å observere hverandre i klasserommet. På denne måten har lærerne fått tilbakemeldinger på sin væremåte av andre observatører. Slik sett kan det tyde på at læring og endring starter ved at lærers oppfatninger og forestillinger utfordres av en kollega (de Lange, 2014). Intensjonen er at en kollega kan legge merke til ulike ting en lærer gjør som man selv ikke er bevisst på. Samtidig vil det å observere kunne være lærerikt fordi det i seg selv bevisstgjør og bidrar med ny kunnskap om ulike måter å undervise og lede en klasse på. Som resultat av observasjonsøktene ble det utarbeidet tiltak for å forbedre relasjon til enkeltelever og klassene. Eksempler på dette er å gi adekvat oppmuntring og ros, ha færre aktivitetsskifter i undervisningen og stille tydelige krav til elevene. I tillegg til at læreren tar seg tid til å snakke med elevene sine kan de ovennevnte tiltakene bidra til at elevene føler at læreren bryr

seg. Her ser vi hvordan lærerne strategisk benytter seg av relasjonsarbeid som endringsartefakt for å realisere objektet eller formålet om å forebygge problematferd og bedre læringsmiljøet (Jewitt, 2009).

I evalueringsrapporten uttrykker lærerne at de har begynt å se mer på seg selv og ikke bare på elevene; "Jeg har blitt mer kritisk til meg selv og det jeg gjør, men på en positiv måte" (Nordahl, 2005 s. 94). Dermed har dette endringsartefaktet bidratt til å muliggjøre endring av lærernes tenkning rundt læringsmiljø og hvordan de skal håndtere problematferd. Slik sett fremstår relasjonsarbeidet som et primærartefakt på handlingsnivå, som bidrar til å utvikle praksis helt inn i klasserommet (Wartofsky, 1979). Vi ser altså at lærerne gjennom bruken av dette artefaktet både lærer og utvikler seg selv, samtidig som de gjennom tiltakene også påvirker læringsmiljøet (Daniels, 2001)

Undersøkelsene fra prosjektrapporten tyder på at dette endringsartefaktet har bidratt til at elevene føler seg tryggere i klassen (Nordahl, 2005). I evalueringsrapporten står det blant annet at ovennevnte tiltak har bidratt til ; " (...) bedre trivsel for elevene i skolen og elevene viser en sterkere deltakelse og engasjement i undervisningen" (Nordahl, 2005 s. 141). Nettopp det at elevene viser økt deltakelse og engasjement i undervisningen tyder på at elevene er blitt tryggere både i forhold til klassen og læreren, og dermed tør å delta mer aktivt. Tydeligere krav og forventninger til elevenes arbeidsinnsats og atferd har også hatt positive effekter (Nordahl, 2005). Dette vil kunne oppleves som positivt for elevene fordi de hele tiden vet hva som forventes av dem slik at de får en følelse av å bli sett og at arbeidet deres verdsettes.

Konklusjonen vi kan trekke fra dette tiltaket er at endringsartefaktet har bidratt til endring i måten lærerne ser på problematferd i skolen. Et større fokus vies til læreren selv og at ens egen atferd har stor betydning for klassemiljøet og elevenes atferd. Relasjonsarbeidet har vist seg å gi positive resultater, noe som også fremheves i evalueringsrapporten; "Forholdet mellom elevene i klasser og basisgrupper har blitt bedre og elevene opplever en bedre relasjon til sine lærere" (Nordahl, 2005 s. 136).

Ekstern veiledning

Den primære funksjonen med ekstern veiledning har vært å bidra til å sikre et kvalitativt godt nivå på arbeidet i lærergruppene. Med den eksterne veiledningen ønsket man å bidra til å sikre integritet i arbeidet og etablere en forpliktelse i lærergruppen, i forhold til de beslutningene som ble tatt. En viktig begrunnelse for å ha eksterne veiledere var at disse kunne bidra med nye perspektiver og tilnærminger.

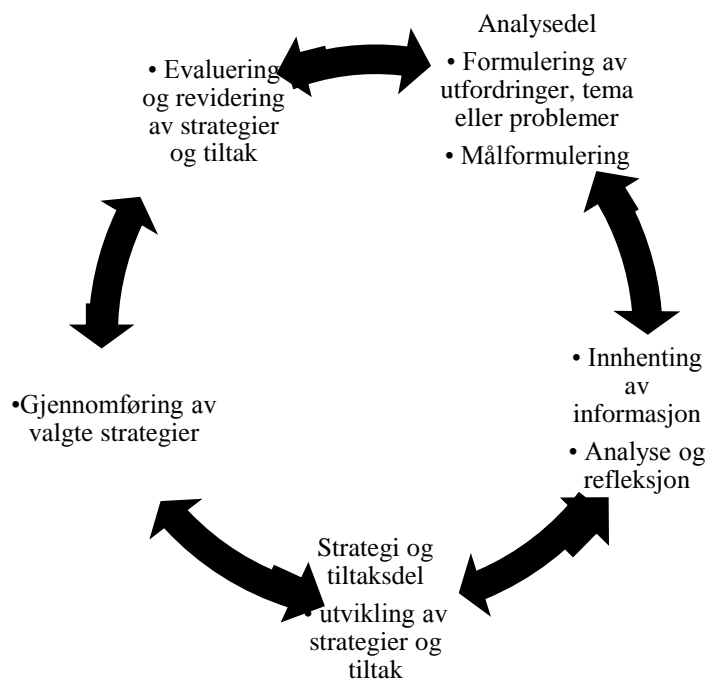
I evalueringen går det frem at de fleste lærerne var positive til den veiledningen de fikk; "De opplever den som et tilskudd i arbeidet i gruppa, og at de får konkrete råd som fører dem videre" (Nordahl, 2005 s. 88). Det å motta veiledning kan være fruktbart for å se med "nye øyne" på utfordringer, og kan bidra med verdifulle innspill som vil føre lærerne videre i de sakene de jobber med. I tillegg kan det være positivt for lærerne at de får mulighet til å få ekspertråd fra en veileder som kanskje sitter inne med mer kunnskap om problematferd enn dem selv. Ekstern veiledning ses her som et sekundært artefakt fordi det bidrar til at lærerne utvikler ny kunnskap om andre primærartefakter, gjennom de konkrete rådene og tipsene de får (Wartofsky, 1979). Denne kunnskapen bringer lærerne med seg tilbake til klasserommet, og har dermed i seg et potensiale for å bidra til endring av praksis på handlingsnivå (Daniels, 2001).

I evalueringen går det også frem at noen av lærerne mente at de brukte for mye tid på å informere veileder om hva de hadde jobbet med siden sist. Lærerne opplevde dette som unødvendig tidsbruk (Nordahl, 2005). Dette kan være et tegn på at lærerne etter hvert også føler at de begynner å mestre endringsartefaktene på egenhånd, noe som tyder på at redskapet har blitt integrert i lærernes praksis. Veiledning blir dermed ikke et varig artefakt, men fremter likevel som viktig i skolens endringsprosess. Det kan også tenkes at veiledningen kan fungere som et diskusjonsforum, der lærerne og veileder sammen kan fremheve hva lærerne mestrer og bør fortsette med, samt hvilke områder hvor de har et forbedringspotensiale.

Konklusjon fra tiltaket med ekstern veiledning er at dette har bidratt til å tilføre perspektiver og bidratt positivt i arbeidet i lærergruppene i form av konkrete tips og råd. Samtidig har veiledningen vært en arena for bekreftelse og ros for den innsatsen de har gjort. Likevel er dette ikke et varig element i skolens endringsarbeid.

4.6.2 Utviklingsprosjektets forløp

I prosjektet i case 2 ser vi en systematikk i endringsarbeidet med en relativt gjennomtenkt fremdriftsplan. Lærerne forholder seg til en ramme som gir dem klare holdepunkter når de skal implementere og vurdere utviklingsarbeidet. Følgende modell illustrerer denne arbeidsformen.



Figur 4.4: Forløp i arbeidet ved skolene som deltok i utviklingsprosjektet "Læringsmiljø og problematferd"

Ut fra denne modellen (figur 4.4) ser vi hvordan utviklingen i arbeidet ved skolene har fulgt ulike faser. Dette viser at skolens utviklingsprosess ikke følger et lineært løp, men ulike faser av initiering, implementering og evaluering med tanke på å etablere nye løsninger. Skolene beveger seg inn og ut av fasene mens de prøver ut og forkaster ulike tiltak over flere år. Arbeidet har foregått i en bestemt rekkefølge fra å formulere utfordringer og målformuleringer, til neste fase hvor lærerne har arbeidet med å innhente informasjon, analysere og reflektere over dette, til utvikling av tiltak, gjennomføring av tiltak og til slutt evaluering og revidering av strategier (Daniels, 2001; Daniels, 2008; Nordahl, 2005). Slik sett likner prosessen (skjønt det er noen forskjeller) på den ekspansive læringssirkelen (Jf. figur 3.3, kapittel 3) i ekspansive praksiser, som preges av innovasjon der aktørene selv påvirker bruken av endringsartefakter. I dette prosjektet benyttes riktignok LP-modellen som er et forskningsbasert verktøy der ulike strategier foreslås (Nordahl, 2005). Skolen har dermed ikke

utviklet alle endringsartefaktene selv, likevel ligner det de har gjort på fasene i den ekspansive læringssirkelen, ved at de har tilpasset tiltakene til den lokale konteksten og testet disse ut.

Slik arbeidsprosessen har foregått i utviklingsprosjektet ser vi hvordan de første delene i læringssirkelen som vist ovenfor representerer en internaliseringsprosess der lærerne utvikler en bredere forståelse for utfordringene og tilegner seg kunnskap om hvordan de kan gå frem for å løse opp i problemene (de Lange, 2014; Engeström 1987). Hele prosessen starter her med at det eksisterer en motsetning i den nåværende praksis (Ashwin, 2009; De Lange, 2014). Denne motsetningen ligger mellom problematferd i elevgruppen og at skolen skal bidra til læring og vekst. Den neste delen av læringssirkelen representerer en eksternaliseringsprosess hvor den internaliserte kunnskapen fører til at lærerne aktivt implementerer ulike strategier og tiltak og tilpasser disse til sin egen praksis (de Lange, 2014; Engeström, 1987). Evaluering og revidering av nye strategier fører til at strategiene beholdes og blir en del av praksisen eller at de forkastes og nye strategier utvikles. Dermed bevegges aktiviteten inn i utviklingssirkelen med nye fokusområder. Slik sett foregår utviklingen i en spiral som vokser frem og leder praksis mot nye endringer (Postholm & Moen, 2009). At disse endringene har vart over lang tid er avgjørende for at vi skal kunne konkludere med at endringsredskapene har utløst en vellykket prosess som skaper et bedre læringsmiljø for elevene.

4.6.3 Oppsummering av case 2

Utviklingsprosjektet i case 2 har vært et skoleomfattende prosjekt. LP-modellen har blitt benyttet som metode. Metoden preges av en kollektiv involvering av alle skolens lærerne hvor samarbeid er kjernen i arbeidsmåten. Opplæring og kompetanseheving har også stått sentralt.

Analysen av organiseringen og endringsartefakter viser hvordan verktøy og metoder bidrar til å utvikle ny kunnskap om håndtering av problematferd. Følgende endringsartefakter har blitt benyttet i arbeidet med å realisere formålet om å endre læringsmiljøet for å forebygge og redusere problematferd;

Tabell 4.4: Oversikt over primære og sekundære endringsartefakter

Endringsartefakt	Hensikt	Type
Kompetanseheving	Heve kompetansen innenfor utvikling av læringsmiljø og håndtering av problematferd	Sekundær artefakt
Lp-modellen	Modell for hele endringsarbeidet. Kobler sammen og gir oversikt over ulike endringsartefakter som brukes.	Sekundær artefakt
Arbeid i lærergrupper	Arbeidsmetode som skal bryte opp etablerte arbeidsmønstre og fremme samarbeid.	Primær artefakt
Relasjonsarbeid	Tiltak for å bedre relasjonen lærer-elev, elev-elev	Primær artefakt
Ekstern veiledning	Sikre integritet og forpliktelse til arbeidet i lærergruppene. Konkrete Råd om andre endringsartefakter.	Sekundær artefakt

Følgende konklusjoner kan trekkes fra arbeidet og endringsartefaktene som er utprøvd i skolene;

- Kompetansehevingstiltaket har gitt skolene muligheter til å lykkes med endringsarbeidet, ved å tilføre nødvendig og ny kunnskap om utvikling av læringsmiljø og håndtering av problematferd. Lærerne har endret fokus med henhold til problematferd, ved å se viktigheten av å også jobbe med miljøet rundt eleven for å forebygge og redusere problematisk atferd. Kompetansehevingen ses her som et sekundært artefakt som potensielt bidrar til å regulere

lærernes valg og bruk av primære endringsartefakter på handlingsnivå (Wartofsky, 1979; Daniels, 2001). Her ser vi også hvordan læring og ny kunnskap utvikles i et sosialt praksisfellesskap i samspill med omkringliggende miljøer, som kompetansesenteret og de andre deltakerskolene (Daniels, 2008).

- LP-modellen er blitt benyttet som analyseverktøy og har inngått i en overordnet sammenheng og et felles formål om å endre læringsmiljøet (Jewitt, 2009). Modellen er et sekundær artefakt i form av at den gir oversikt over hvilke endringsartefakter som kan benyttes i endringsarbeidet (Wartofsky, 1979). Samtidig har lærerne tilpasset de ulike tiltakene til den lokale konteksten, noe som bærer preg av innovasjon og åpner for eierforhold til endringene (de Lange, 2014). Evalueringsrapporten tyder på at bruken av LP-modellen har bidratt til at lærerne har arbeidet systematisk gjennom hele prosjektperioden, noe som bidrar til å skape en struktur over aktiviteten som foregår i den sosiale virksomheten.

- Organiseringen i lærergrupper har bidratt til å etablere nye samarbeidsrelasjoner i skolen. Vi ser her hvordan hyppige møter, med tiltak lærerne skal teste ut mellom møtene bidrar til å øke forpliktelse i arbeidet. Dette endringsartefaktet griper tak i lærernes konkrete handlingsnivå og er dermed et primærartefakt (Wartofsky, 1979). Språket som symbolsk artefakt spiller her en avgjørende rolle for den kunnskapen som utvikles gjennom refleksjon, drøfting, og videre for lærernes handlinger både i kollegiet og i klasserommet (Miller, 2002; de Lange, 2014). Lærergruppene har altså vært en arena for utvikling og deling av kunnskap, som i større grad enn tidligere har bidratt til å gi rom for drøfting av pedagogiske problemstillinger (Nordahl, 2005). Her ser vi et artefakt med et klart potensiale til å endre praksis (Jewitt, 2009).

- Relasjonsarbeidet har bidratt til å endre lærernes fokus på problematferd, ved at de jobber mer med egen atferd og hvordan denne påvirker læringsmiljøet og elevenes atferd. Artefaktet bidrar til å utvikle lærernes forståelse for seg selv og deres rolle i miljøet, samtidig som de gjennom bruken av konkrete tiltak, for å bedre relasjonen til elevene og mellom elevene også påvirker læringsmiljøet (Daniels, 2001). Endringsartefaktet er dermed et primær artefakt (Wartofsky, 1979). Rapporten tyder på at lærerne har lyktes i å strategisk benytte relasjonsarbeid for å realisere formålet om å bedre læringsmiljøet, nettopp fordi resultatene viser økt trivsel og engasjement blant elevene (Nordahl, 2005; Jewitt, 2009).

- Den eksterne veiledningen har gitt lærerne større mulighet til å utvikle nye perspektiver for utfordringene de står overfor, gjennom refleksjon og samhandling med veileder. Konkrete tips

og råd har også tilført kunnskap om primærartefakter som kan benyttes i klasserommet. Veiledningen fremstår dermed som et sekundærartefakt (Wartofsky, 1979). Dette artefaktet viser hvordan kunnskap og forståelse i et praksisfellesskap utvikles i samhandling med omkringliggende miljøer, i form av samarbeid med kompetansesenteret (Daniels, 2008). De fleste lærerne opplevde dette endringsartefaktet som nyttig, mens andre mente det var unødvendig tidsbruk. Det kan bety at lærerne etterhvert mestrer artefaktene på handlingsnivå og at veiledningen derfor oppleves som overflødig. Veiledningen ses dermed ikke som et varig endringsartefakt.

Samtlige av de nevnte endringsartefaktene lærerne tar i bruk i endringsarbeidet, bidrar til å strukturere handlingene deres ut fra en felles ide om hva som vil være hensiktsmessige strategier for å realisere formålet. På denne måten bidrar artefaktene til å strukturere handlingene i virksomheten.

Resultatene fra evalueringen av prosjektet viser at det er en positiv utvikling i skolenes læringsmiljø. Relasjonen mellom elever og mellom elev og lærer har blitt bedre. Lærerne har utviklet seg som ledere og samarbeidet mellom lærerne har blitt tettere. Skolene har utviklet en mer pedagogisk og reflekterende skolekultur (Nordahl, 2005). Dette tyder på at de endringsartefaktene som er benyttet under prosjektperioden har hatt en god effekt.

5 Diskusjon av “hovedfunn”

I det følgende kapittel diskuteres to forhold som utpeker seg som sannsynlige suksessfaktorer i de to utviklingsprosjektene. Disse angår betydningen av involvering av kollegiet, og bruk av et overordnet koordinerende artefakt i endringsarbeidet, og vil bli belyst med utgangspunkt i tidligere forskning på feltet skoleutvikling og oppgavens problemstillinger. I denne sammenheng vil det også være sentralt å diskutere fremtredende likheter og forskjeller mellom prosjektene.

5.1 Involvering

En vesentlig forskjell mellom de to utviklingsprosjektene i case 1 og case 2 gjelder hvordan de ansatte blir involvert i utviklingsarbeidet. Dette ses i forhold til både hvordan avgjørelsen om å delta ble tatt, og i forhold til hvor mange av skolens ansatte som involveres i utviklingsarbeidet.

I case 1 ble avgjørelsen om å delta i prosjektet tatt mer fra lederhold, mens det i case 2 ble gjort på en demokratisk måte hvor hele lærerkollegiet ble involvert, og i fellesskap kom frem til en enighet om at dette var noe de ville være med på. Forskning viser at en avgjørende faktor for vellykkede endringsprosesser i skolen, er at lærerne involveres på en meningsfylt måte som tar hensyn til lærernes egne ønsker om endring (Hargreaves, 1996). Med tanke på at lærerne er de som har best kjennskap til skolens praksisfelt, elevgruppen og de utfordringer som rører seg, vil det være nærliggende å tenke at deres oppfatninger bør vektlegges i avgjørelsen om et slikt utviklingsprosjekt vil være nyttig for å møte skolens behov. I studien til Kallestad og Olweus (2003) påpekes det også at i hvilken grad lærerne selv mener det er utfordringer i skolen, predikerer deres vilje til å implementere tiltak. Det at lærernes ønsker og behov ble hensyntatt i avgjørelsen om å delta i prosjektet i case 2, kan være en årsak til at engasjementet for prosjektarbeidet ble så stort. Når et prosjektarbeid nærmest blir pålagt skolens lærere fra ledernivå, som i case 1, vil det kanskje være vanskeligere å oppnå et stort engasjement i lærerkollegiet. Det kan også være at ikke alle lærerne så det samme behovet for å delta i prosjektet. Likevel viser empirimaterialet at interessen og engasjementet blant lærerne som var direkte involvert i endringsarbeidet i case 1, var stort (Arnesen et al., 2004).

Kunnskap om suksessfaktorer i innovasjonsarbeid viser at en bred involvering av personalet er kritisk for å lykkes. Spesielt pekes det på at det er sentralt at utviklingsarbeidet har en solid forankring i personalet, at det skapes et eierforhold til arbeidet og at hele kollegiet har en felles visjon (Senge, 1990). Flere studier har funnet at en bred forankring i både ledelse og personalet ga bedre vilkår for å lykkes i endringsarbeidet (Gloppen, 2009; Louis & Miles, 1990). Dette er også i tråd med st. meld. 31 (2007-2008) som fremhever at det for å skape gode resultater og forankring gjennom forebyggende tiltak og programmer i skolen er nødvendig at satsningen angår alle ved skolen og ikke bare få utvalgte eller spesielt interesserte lærere (Kunnskapsdepartementet, 2008). I case 2 har alle lærerne ved de ulike skolene vært involvert i prosjektarbeidet og det har vært stort fokus på å involvere flest mulig for å skape en felles forståelse, forpliktelse og et eierskap til utviklingsarbeidet (Nordahl, 2005). I case 1 er det derimot kun en liten gruppe på 8-9 lærere som har vært direkte involvert i prosjektet ved skolen min informant jobbet ved (Jf. Kap 4). Evalueringsrapporten gir ingen klare tall på hvor mange lærere som var involvert ved den andre deltakerskolen, men det understrekes at et begrenset antall lærere var direkte involvert. Dette på tross av at begge skolene hadde en visjon om å involvere bredest mulig av det pedagogiske personalet. I starten av prosjektperioden ble det holdt et informasjonsmøte for hele personalet, der bakgrunnen for prosjektet ble presentert og faglige problemstillinger drøftet. På dette møtet viste lærerne stor interesse og engasjement for prosjektet (Arnesen et al., 2004). Det at bare en liten gruppe lærere var aktivt involvert utover i prosjektperioden, kan tyde på at denne interessen og engasjementet blant det øvrige personalet ikke fikk godt nok spillerom. Med tanke på at det øvrige personalet kun har fått informasjon om prosjektet i startfasen av prosjektperioden vil det være vanskelig å se at de har hatt mulighet til å utvikle et eierforhold til prosjektet, noe som ville vært avgjørende for deres deltakelse og mulighet til å bidra aktivt i å endre skolens praksis.

Funn i studien til Louis og Miles (1990) peker på at en støttende ledelse, som stimulerer lærere til å ta initiativ ved å fordele ansvar og ressurser mellom lærere og gruppeledere, bidro til økt involvering. Dette finner en også støtte for i andre studier (Gloppen, 2009; Midthassel & Ertesvåg, 2008). Det kan tyde på at en tydelig struktur over arbeidet, fordeling av ansvar og roller ikke har vært tilstrekkelig ivaretatt i case 1, og at dette delvis kan forklare hvorfor ikke alle lærerne ble involvert i prosjektet. I studien til Blossing et al. (2008) fant de at skoler som fikk veiledning til å sette utviklingsarbeidet i system ved å etablere team, rollefordelinger, fremdriftsplan og definering av tema, økte sin evne til å gjennomføre utviklingsarbeid.

Empirimaterialet i case 1 viser at skolen fikk noe ekstern veiledning i arbeidet med å sette prosjektet i system, men at dette i hovedsak foregikk i prosjektgruppen og at den største delen av veiledningen var rettet mot konkrete utprøvinger av tiltak (Arnesen et al., 2004). Muligens burde denne veiledningen ha rettet seg mer mot å bistå skolene i forhold til å sette prosjektet i system og øke prosesskompetansen innad i skolen, da det vil være nærliggende å tenke at dette også kunne ha bidratt til å sikre økt involvering av det øvrige personalet.

På tross av en begrenset involvering av lærerne i prosjektet i case 1, viser empirimaterialet at skolene har opplevd en positiv utvikling som følge av endringsarbeidet. Som nevnt tidligere opplever skolene blant annet at de har en økt bevissthet rundt inkludering og at de mestrer elever med atferdsvansker på en bedre måte (Arnesen et al., 2004). Det kan tenkes at det at bare noen av lærerne har vært direkte involvert i prosjektarbeidet har gjort at disse har hatt større mulighet til å jobbe mer i dybden i utforming og utprøving av tiltak, enn om alle lærerne hadde vært involvert.

I studien til Blossing et al. (2008) fant de at skoler som hadde gode systemer for refleksjon, drøfting og deling av erfaringer og kunnskap mellom lærerne, økte spredningen av praksis fra lærer til lærer. De lærerne som var involvert i case 1 hadde ansvar for å videreformidle kunnskap og erfaringer fra prosjektarbeidet til resten av kollegiet, men i evalueringsrapporten kommer det frem at de i liten grad har gjennomført dette. Kunnskap og erfaringer ble imidlertid delt mellom de lærerne som var direkte involvert i prosjektet innad i skolen og på tvers av skolene i forbindelse med fagdager (Arnesen et al., 2004). Med tanke på videreføring av prosjektarbeidet vil det være avgjørende at skolen som helhet får kunnskap om hva som har vist seg å gi gode resultater, slik at flere lærere kan dra nytte av dette. Det kan tenkes at når så få lærere sitter på denne kunnskapen blir skolen sårbar i forhold til å ta vare på og dra nytte av den i fremtiden.

Som nevnt tidligere har prosjektet i skolene i case 2 hatt en større kollektiv forankring der alle skolens lærere har vært aktivt involvert fra starten av (Nordahl, 2005). I studien til Louis & Miles (1990) fremheves at å utvikle en felles målsetting om hva som skal endres og en felles oppfatning av endringsprosessen og strategier for å nå målet viste seg å være et nøkkelområde for suksessfull endring. Det at alle har vært med i prosjektet ser ut til å ha bidratt til at de har utviklet en samarbeidskultur der det defineres en felles forståelse av utfordringer og visjoner, og en delt oppfatning av endringsstrategier som skal benyttes i arbeidet. Dette kan ha bidratt

til å utvikle et eierforhold til prosjektet og ser ut til å ha hatt positiv invirkning på lærernes deltakelse utover i prosjektperioden.

Empirien fra prosjektet i case 2 viser at alle lærerne har blitt vist tillit og fått et stort ansvar i arbeidet med å drive endringsarbeidet fremover, ved at de har blitt oppfordret til å delta aktivt i prosjektarbeidets ulike prosesser (Nordahl, 2005). Flere studier peker på at det er lærerne som er nøkkelagentene i endringsarbeid og at de derfor bør vies stor oppmerksomhet (Gloppen, 2009; Kallestad & Olweus, 2003). Ved at lærerne har vært inkudert i de ulike prosessene har de hatt mulighet til å påvirke prosjektarbeidet, noe som kan ses som en styrke siden det er disse som best kjenner skolens praksisfelt. Organisering av lærerne i grupper med egne gruppeledere har fungert godt og ser ut til å ha bidratt til å sette prosjektarbeidet i system. I studien til Gloppen (2009) ble det funnet at oppfølging fra teamledere viste seg å være avgjørende for lærernes engasjement. Det at gruppelederne i case 2 har hatt egen opplæring knyttet til å lede grupper, kan ha medvirket til at disse var flinke til å fordele ansvar og følge opp de andre gruppemedlemmene (Nordahl, 2005). Muligens har dette også hatt betydning for at lærernes engasjement i prosjektet ble så stort.

I studien til Aho et al. (2006) pekes det på gode systemer for deling av kunnskap og erfaringer mellom skoler, som en medvirkende årsak til at de finske skolene er blant de beste i verden. Som nevnt i kapittel 4, var det i case 2 også stort fokus på spredning av kunnskap og erfaringer både innad i skolen og på tvers av deltakerskolene (Nordahl, 2005). Det at alle lærerne var involvert kan ses som en styrke i forhold til å heve skolens samlede kompetanse. Slik sett kan det også tenkes at skolen står sterkere med tanke på videreføring av prosjekt og det å ta vare på og dra nytte av denne kunnskapen fremover i tid. Deling av kunnskap og erfaringer mellom skolene er imidlertid begrenset til prosjektperioden. Muligens kunne det være en styrke å fortsette med dette i ettertid også, slik at skolene kunne dele erfaringer knyttet til om og eventuelt hvordan de har arbeidet med videreføring av prosjektet på egenhånd.

I studien til Anderson et al. (1987) fant de at gode samarbeidsforhold i personalet kjennetegnet skoler som lyktes i å implementere utviklingsprogrammer. Flere studier finner at gode samarbeidsforhold har stor betydning for å lykkes i å implementere endringsarbeid i skolen (Acker, 1990; Sahin, 2013). Det at de i case 2 har lyktes i å forankre prosjektarbeidet godt i skolen og utviklet en kultur preget av samarbeid og refleksjon blant lærerne, ser ut til å være en av hovedårsakene til at de har klart å skape endringer i skolens praksis. Sunnevåg

(2009) fremhever at disse to faktorene er avgjørende for at utviklingsarbeid skal resultere i endret praksis.

5.2 Bruk av et overordnet koordinerende artefakt

Når det gjelder endringsartefaktene i de to utviklingsprosjektene er disse ikke så ulike hverandre. En vesentlig forskjell er at skolene i case 1 ikke har benyttet en form for overordnet koordinerende artefakt i prosjektarbeidet, mens de i case 2 benytter et slikt artefakt i kraft av LP-modellen.

I undersøkelsen til Anderson et al. (1987) fant de at skoler som benyttet et anerkjent program som inkluderte tydelige mål, framgangsmåter og langvarig støtte fra kompetansemiljøer lyktes bedre i utviklingsarbeidet enn de skolene som utviklet et program selv. I case 2 ser det ut til at effekten av å bruke LP-modellen som overordnet koordinerende artefakt har vært at skolene har drevet endringsarbeidet på en systematisk måte. Det at de har hatt en tydelig framgangsmåte å forholde seg til har bidratt til at skolene har klart å skape en struktur over de ulike prosessene i arbeidet og sikre kontinuitet og fremdrift, der alle lærerne har vært inkludert. Som nevnt i kapittel 4, er LP-modellen et sekundærartefakt som bidrar til å regulere bruken av andre endringsartefakter (Wartofsky, 1979). Det at lærerne har vært nøye med å bruke andre endringsartefakter systematisk, kan skyldes nettopp det at de har hatt dette overordnede artefaktet som har koordinert arbeidet. Samtidig rapporterer lærerne i evalueringen av prosjektet at modellens vektlegging av en formell arbeidsform bidro til å øke kvaliteten på arbeidet (Nordahl, 2005).

Gloppen (2009) fant i sin studie at en del lærere opplevde det å få en modell utenfra som en inngripen i hverdagen og som en nedvurdering av egen kompetanse. Det at lærerne selv føler et behov og ser mening i å innføre et nytt verktøy trekkes her frem som en forutsetning for at det skal få fotfeste i skolen. Empirien fra case 2 viser at det var en felles forståelse i kollegiet rundt utfordringene i skolen og en bred enighet om at LP-modellen ville være meningsfull å benytte i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. At lærerne selv fikk være med å vurdere om skolen skulle delta i prosjektet ser ut til å ha hatt stor betydning med tanke på å ivareta deres behov og ønsker. Samtidig forteller empirien fra dette prosjektet at det blant enkelte lærere i starten var noe motstand, men dette ser likevel ikke ut til å ha påvirket det helhetlige

endringsarbeidet nevneverdig. Et annet funn i studien til Gloppen (2009) peker på at et pålegg om samarbeid viste seg å kunne skape motstand og at det derfor er viktig at lærerne blir gradvis kjent med prinsippene i verktøyet, slik at de opplever at dette er en arbeidsmetode de selv har valgt. Det at lærerne i case 2 tidlig ble introdusert for prinsippene i verktøyet, at de fikk grundig opplæring i å bruke verktøyet og aktivt fikk delta i skolens avgjørelse om å benytte det, kan se ut til å ha vært en strategi for å gi lærerne en opplevelse av at de selv var med på å velge denne arbeidsmetoden. Det kan likevel tenkes at alle lærerne i starten ikke forsto fullt ut hva prosjektet innebar, og at det derfor virket overveldende for enkelte når prosjektet ble satt ut i praksis (Nordahl, 2005).

I studien til Anderson et al. (1987) fant de at en viktig forutsetning for at bruken av anerkjente skoleutviklingsprogrammer skulle være effektive, var at disse ble godt tilpasset skolens lokale behov. Empirien fra prosjektet i case 2 viser at alle drøftinger der modellen anvendes, tar utgangspunkt i lærernes egne utfordringer i skolehverdagen. På denne måten har lærerne klart å tilpasse arbeidet til de lokale behovene i sin skole. Flere studier har funnet at når lærere selv får velge tema for arbeidet, utvikles deres kompetanse med bakgrunn i et opplevd behov (Gloppen, 2009; Midthassel & Bru, 2001). Gjennom bruken av det overordnede verktøyet har lærerne i case 2 arbeidet med bakgrunn i de utfordringene de opplever for å komme frem til tema de mener er hensiktsmessig å jobbe med for å løse opp i problemene. Det at arbeidet ble knyttet tett opp til lærernes opplevde behov ser ut til å være en medvirkende årsak til deres sterke engasjement i prosjektet, som uttrykkes i empirimaterialet.

Som nevnt benytter skolene i case 1 ikke et overordnet koordinerende artefakt, som foreksempel LP-modellen. Måten å drive endringsprosessen fremover på fortøner seg derfor litt mer fragmentert i dette prosjektet. Empirien viser at lærerne har hatt jevnlig veiledning med ekstern veileder knyttet til utprøving av tiltak, men det går ikke frem i rapporten hvordan og hvor ofte lærergruppen har møttes utenom dette (Arnesen et al., 2004). Det kan derfor tyde på at de ikke har hatt noen fast plan for lærergruppemøtene. I studien til Blossing et al. (2008) fant de at skoler med god forbedringskapasitet bestående av blant annet en tydelig fremdriftsplan for arbeidet og god prosesskompetanse, viste større evne til å få praksis ansett som vellykket til å feste seg i skolen. I prosjektet i case 1 har lærernes arbeid gjennom bruk av lokalt tilpassede endringsartefakter bidratt til en positiv utvikling av skolens læringsmiljø, blant annet når gjelder elevenes trivsel, deltakelse og arbeidsro. Når det gjelder hvordan endringsarbeidet har bidratt til endringer over tid forteller informantene (som nevnt i kapittel 4)

at de som var involvert i prosjektet anså det som viktig å fortsette å jobbe med utfordringene. Likevel gir materialet (Kap 4) ingen indikasjoner på at arbeidsmetodene ble videreført i etterkant av prosjektperioden. Empirien fra dette prosjektet forteller at de i etterkant har deltatt i andre prosjekter, noe som vitner om at de har tatt i bruk nye metoder for å endre læringsmiljøet på skolen. For at utviklingsprosesser skal vedvare og for at endret praksis skal feste seg i skolen kreves det at det arbeides kontinuerlig med å opprettholde og videreutvikle endringene (Postholm & Moen, 2009). Dersom skolen stadig går i gang med nye prosjekter kan det tenkes at resultatene bare blir overfladiske og at positive endringer fra det foregående utviklingsarbeidet ikke får oppmerksomheten som trengs for at de skal feste seg i skolen, før fokus rettes mot et nytt prosjektarbeid.

I prosjektet i case 2 ser det ut til at bruken av det overordnede koordinerende verktøyet har bidratt til å skape langvarige endringer i skolens praksis. Empirimaterialet fra dette prosjektet (kap. 4) forteller at LP-modellen som ble benyttet som fremgangsmåte under prosjektperioden er blitt internalisert i skolen, og at den fortsatt brukes i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Det bør her understrekes at disse opplysningene er basert på en informant fra en av deltakerskolene og at de derfor ikke sier noe om hvordan situasjonen ved de andre skolene har vært etter prosjektperioden. En utfordring ved dette overordnede koordinerende verktøyet er at det tar tid å lære å bruke det. På en annen side kan det undres i om det er nettopp det at skolen har jobbet grundig og kontinuerlig i bruken av dette verktøyet over tid, som har bidratt til at det har festet seg i skolen. På denne måten ser det ut til har skolen tilegnet seg et verktøy som også i fremtiden kan benyttes for å utvikle læringsmiljøet, som et ledd i arbeidet med å realisere kunnskapsløftets visjoner om å gi alle elever like muligheter til faglig og sosial fremgang (Kunnskapsdepartementet, 2006).

5.2.1 Oppsummering

I dette kapitlet er det pekt på to sannsynlige suksessfaktorer i de to utviklingsprosjektene; involvering og bruk av et overordnet koordinerende artefakt. Flere studier har vist at en bred involvering av skolens personale gir bedre vilkår for å lykkes i utviklingsarbeidet (Gloppen, 2009; Louis & Miles, 1990). Empirimaterialet viser at i case 1 var bare en liten gruppe av lærerne involvert, mens i case 2 var alle skolens lærere involvert i endringsarbeidet. At alle lærerne i case 2 ble inkludert i avgjørelsen om å delta i prosjektet ser ut til å ha skapt en opplevelse av at deres ønsker og behov ble tatt hensyn til, samt en mulighet til å utvikle et

eierforhold til prosjektarbeidet på et tidlig stadie. Studien til Louis og Miles (1990) viste at å utvikle en felles målforståelse og oppfatning av endringsprosessen og hvilke strategier som skal tas i bruk for å nå målet var et nøkkelområde for suksessfull endring. I case 2, tyder det på at å involvere hele lærerkollegiet i prosjektet bidro til at de utviklet en samarbeidskultur der det defineres en felles forståelse av utfordringer, visjoner og en delt oppfatning av fremgangsmåten som benyttes for å nå målet. En bred involvering av lærerne i prosjektets ulike faser gjennom hele prosjektperioden kan forklare hvorfor de har klart å forankre prosjektet godt i skolen og som følge av dette oppnådd en positiv utvikling i læringsmiljøet på veien mot å skape en skole som inkluderer alle elever. I tillegg kan det ses som en styrke for skolen, med tanke på viderføring av prosjektet, at mange lærere fremfor et fåtall har tilegnet seg nyttig kunnskap og erfaring om utvikling av læringsmiljøet.

Den andre sannsynlige suksessfaktoren det pekes på er hvilken betydning bruken av et overordnet koordinerende artefakt har hatt for endringsarbeidet i case 2. Det tyder på at bruken av et slikt artefakt i kraft av LP-modellen har bidratt til at skolene driver endringsarbeidet fremover på en måte som preges av systematikk og kontinuitet. Fremgangsmåten som ligger i dette artefaktet ser ut til å ha hjulpet skolene til å skape struktur over de ulike prosessene i arbeidet, der alle lærerne har vært involvert. Empirien fra dette prosjektet viser at dette artefaktet har bidratt til at lærerne bruker andre endringsartefakter systematisk og tilpasset lokale behov. På denne måten har lærerne kommet frem til hensiktsmessige tiltak som har bidratt til en positiv utvikling i skolen. Som følge av at skolene har jobbet grundig og kontinuerlig med bruk av dette overordnede artefaktet over tid, har det altså festet seg i skolen og blitt et artefakt som brukes i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet også etter prosjektperioden.

Det understrekes at disse “funnene” som her fremheves vil ha liten overføringsverdi i forhold til å gjelde utviklingsarbeider generelt, fordi utvalget her er svært lite (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005). Henholdsvis omfatter utvalget to evalueringsrapporter, en fra hvert prosjekt og materiale fra intervju med to lærere som arbeidet ved en av deltakerskolene fra hvert prosjekt. De to faktorene som fremheves her ser ut til å ha hatt stor betydning i forhold til fremdrift og resultater i akkurat disse to prosjektene.

6 Avslutning

Formålet med denne kvalitative studien var å gi et innblikk i hvordan skoler arbeider systematisk gjennom utviklingsprosjekter, for å endre og utvikle seg i retning av visjonen om en skole som gir alle elever like muligheter til faglig og sosial utvikling. Problemstillingen som er blitt belyst har vært: *"Hvordan går skolene i to utviklingsprosjekter frem for å skape endring i praksis, hvilke endringer og i hvilken grad har prosjektet ført til varige endringer?"* Som nevnt i innledningen er det blitt lagt ytterligere vekt på å belyse følgende to underproblemstillinger: *"På hvilken måte involveres lærerne i utviklingsarbeidet?"* og *"Hvilken betydning har bruken av verktøy for endring av praksis"*. For å belyse problemstillingen er det med utgangspunkt i to utviklingsprosjekter blitt gjennomført både en dokumentanalyse av foreliggende evalueringsrapporter fra de aktuelle prosjektene, og intervjuer med to lærere som var med på hvert sitt prosjekt. I tolkningen og analysen har disse to prosjektene blitt sett i lys av aktivitetsteoretiske begreper. Videre er "hovedfunnene" fra empirimaterialet drøftet i lys av tidligere forskning på feltet skoleutvikling.

6.1 Oppsummering av "funn" i lys av problemstillingene

Denne studien har vist at måten skolene i de to utviklingsprosjektene går frem på for å skape endring har mange likhetstrekk. I begge prosjektene drives utviklingsarbeidet i samarbeid mellom skolen og kompetansesenteret. Endringsarbeidet i skolen ser derfor ut til å være påvirket av samarbeidet mellom disse to ulike miljøene (Daniels, 2008). Prosjektarbeidet har i begge casene bestått i en kombinasjon av kompetansehevende fagdager og arbeid i skolene. Lærerne har blitt involvert i prosjektarbeidet ved at de har samarbeidet om å identifisere utfordringer, finne frem til, tilpasse og prøve ut tiltak eller endringsartefakter, med siktemål om å håndtere utfordringene på en bedre måte, for å endre skolens praksis og elevenes læringsmiljø i positiv retning. Til forskjell fra case 1, ble lærerne i case 2 helt fra starten også involvert i avgjørelsen om å delta i prosjektet. At deres ønsker og behov således ble tatt hensyn til kan ha hatt betydning for at det utviklet seg et større engasjement for prosjektarbeidet i hele lærerkollegiet, enn hva tilfellet var i case 1 (Hargreaves, 1996). Empirimaterialet fra case 1 tyder likevel på at engasjementet var stort blant de som var direkte involvert i prosjektet, men at dette ikke var gjeldende for hele lærerkollegiet. Studien viser

imidlertid også at det er forskjell mellom prosjektene når det gjelder hvor mange lærere som involveres i utviklingsarbeidet. Det at alle lærerne i case 2 har vært involvert i prosjektet kan ha ført til at dette prosjektet ser ut til å ha hatt en større forankring i skolen enn hva tilfellet har vært i case 1. Det aktivitetsteoretiske perspektivet på at deltakerne i en virksomhet må involveres i arbeidet for at de skal få et eierforhold til de endringene som skjer ser ut til å underbygge dette funnet (de Lange, 2014). Involvering ser ut til å føre til at deltakerne utvikler et større eierforhold til prosjektet, som har betydning for hvor godt prosjektet forankres i skolen og dermed hvor vellykket endringsarbeidet blir. Funnene i denne studien viser at prosjektet i case 2 har hatt større langtidsvirkninger, i form av at metodene som ble benyttet under prosjektperioden fortsatt benyttes. Dette kan ha en sammenheng med at flere har vært involvert og at skolen dermed har hatt et godt grunnlag for å videreføre endringsarbeidet. I case 1, hvor få lærere har vært involvert, indikerer funnene fra empirimaterialet derimot at metodene som ble benyttet under prosjektet ikke har blitt videreført.

I denne oppgaven er det gått inn på de ulike primær- og sekundærartefaktene som er benyttet i utviklingsprosjektene. I case 1 ble det sett på bruken av primærartefaktene hjemmebesøk og elevsamtaler. I tillegg ble det sett på sekundærartefaktene kollegaveiledning og fagdager. I case 2 er det blitt sett på hvordan arbeid i lærergrupper og relasjonsarbeid ble brukt som primærartefakter. Sekundærartefaktene som her ble tatt i bruk er kompetanseheving, LP-modellen og ekstern veiledning. I begge casene er det sett på hvordan bruken av både primære og sekundære artefakter påvirker praksis. Funnene i denne studien tyder på at verktøyene som brukes i utviklingsprosjektene har hatt stor betydning for endring av praksis. Empirien viser at det er gjennom bruk av ulike endringsartefakter lærerne konkret griper tak i praksis for å skape endring. Dette blir interessant når det ses i lys av aktivitetsteori som vektlegger at mennesker endrer og utvikler seg gjennom bruk av artefakter, samtidig som de også bidrar til å endre og utvikle praksisen de er en del av (de Lange, 2014). Det kan tyde på at den utviklingen som har skjedd i prosjektskolene stemmer overens med dette teoretiske perspektivet. De primære og sekundære artefaktene som har blitt benyttet har imidlertid ulike funksjoner. En ser at ved å benytte sekundære artefakter utvikles kunnskap om primærartefakter som kan tas i bruk for å endre praksis på handlingsnivå, mens bruken av primærartefakter strukturerer lærernes handlinger når de konkret griper tak i praksis for å skape endring.

Et av "hovedfunnene" i denne studien viser at det kun er prosjektet i case 2 som har benyttet et overordnet koordinerende artefakt, og det er blitt pekt på bruken av et slikt type artefakt i kraft av LP-modellen, som en sannsynlig suksessfaktor. At skolen gjennom å benytte dette sekundærartefaktet har hatt en tydelig fremgangsmåte å forholde seg til, ser ut til å ha bidratt til at endringsarbeidet ble drevet kontinuerlig og systematisk gjennom hele prosjektperioden. Samtidig kan det at dette artefaktet gir oversikt over primærartefakter og strukturerer bruken av disse, ha bidratt til at lærerne kom frem til og systematisk testet ut tiltak som viste seg å skape en positiv utvikling i læringsmiljøet. Empirien tyder på at bruken av dette overordnede koordinerende artefaktet også har bidratt til å skape varige endringer ved at metoden i LP-modellen fortsatt benyttes i skolen. Som nevnt tidligere kan dette ha hatt en sammenheng med at hele kollegiet arbeidet grundig og kontinuerlig gjennom bruk av LP-modellen i hele prosjektperioden, og at artefaktet derfor ble internalisert i skolens praksis, som et naturlig verktøy å benytte i det videre arbeidet med å utbedre læringsmiljøet. En annen forklaring på at de i case 2 i større grad lyktes med videreføringen av prosjektarbeidet enn i case 1, kan som nevnt være at en bred involvering av lærerne bidro til å skape et økt fokus på utbedring av læringsmiljø og håndtering av problematferd, og dermed et godt grunnlag for å fortsette arbeidet. Det kan se ut til at om endringer skal feste seg i skolen kreves det at endringsarbeidet går over tid og også utover en begrenset prosjektperiode.

Denne studien har vist at det som følge av prosjektarbeidet i både case 1 og case 2 har skjedd en endring i lærernes fokus når det gjelder hvordan man ser på problematferd. Fra å se på individuelle faktorer ved elevene som en årsak, er fokus nå mer rettet mot hvilken betydning læringsmiljøet har for elevenes atferd og hvordan det kan arbeides med utbedring av læringsmiljøet for å forebygge og redusere problematferd.

Som følge av prosjektarbeidet har skolene i både case 1 og case 2 opplevd en positiv utvikling i læringsmiljøet, blant annet i form av bedre arbeidsro i klassen og økt trivsel og deltakelse blant elevene. I tillegg har skolene i begge prosjektene opplevd en nedgang i problematferd.

Denne typen endringskompetanse som skolene her har tilegnet seg gjennom deltakelsen i utviklingsprosjektene kan ses som viktig for å skape en skole som inkluderer alle elever. Samtidig er det avgjørende for fortsettelsen av arbeidet med å skape en inkluderende skole at denne kompetansen tas vare på og vedlikeholdes. Forskningen på varige endringer som følge av utviklingsprosjekter i skolen er imidlertid sparsom. Det er derfor behov for mer forskning

på skolers evne til ivaretagelse av endringskompetanse og videreføring av utviklingsarbeid etter prosjektslutt.

6.2 Styrker og begrensninger i denne oppgaven

En styrke ved oppgaven er at den aktuelle metoden i kombinasjon med det teoretiske perspektivet som er benyttet anses å ha bidratt til å gi et tilfredstillende svar på problemstillingene. Målet med denne studien har ikke vært å trekke noen slutninger eller overførbare resultater, men å kaste lys over hvordan to utviklingsprosjekter er blitt drevet, og hvilke forhold som ser ut til å ha hatt betydning for endring av praksis. Siden denne studien er basert på et relativt lite utvalg vil funnene som fremheves ha liten overføringsverdi. Funnene vil ikke nødvendigvis si noe om utviklingsarbeid i skolen generelt. Oppgaven vil likevel kunne bidra med nyttig kunnskap for lærere, studenter eller andre som har interesse for utviklingsarbeid i skolen.

En annen styrke er at det ved å begrense utvalget til to utviklingsprosjekter er gitt mulighet til å gå mer i dybden av disse. Videre har valget om å intervju to lærere gitt mulighet til å tilføre oppgaven subjektive opplevelser fra deltakelsen i utviklingsprosjektene. En kunne imidlertid valgt å intervju flere lærere for å se om det var forskjeller i informantenes erfaringer og opplevelser fra deltakelsen i et og samme prosjekt. Av hensyn til oppgavens tidsmessige rammer har dette ikke vært mulig.

Det finnes mange teoretiske perspektiver som kunne vært relevant for denne oppgaven. Det er imidlertid valgt å ta utgangspunkt i en avgrenset del av aktivitetsteori. En slik begrensning har gitt mulighet til å gå mer i dybden innenfor et begrenset område.

Litteraturliste

- Aaneby, K., Bjørkgarden, H., & Heier Johannesen, S. (2006). *Læring og ledelse av læring – Et aksjonslæringsprosjekt med aktivitetsteori som analyseverktøy* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Acker, S. (1990). Teachers Culture in an English Primary School: continuity and change. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 257-273, DOI:10.1080/0142569900110302
- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. Washington: The World Bank.
- Alvesson, M., & Skjöldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology, - New Visitas for Qualitative Research*. (2. utg). London: SAGE Publications.
- Anderson, B., Odden, A., Farrar, E., Fuhrman, S., Davis, A., Huddle, E., Armstrong, J., & Flakus-Mosqueda, P. (1987). State Strategies to Support Local School Improvement. *Science Communication*, 9(42), 42-86. DOI:10.1177/107554708700900103
- Arnesen, B., Ollestad, A., & Tveit, A. (2004). «*Evalueringsrapport i prosjektet «Ønske om tilhørighet» - et utviklingsprosjekt for ungdomstrinnselever med store atferdsproblemer 2002-2004*». Lastet ned 24.01.14 fra http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mka.no%2FUtviklingsarbeid%2FEVALUERINGSRAPPORT.pdf&ei=H2XeU9Ib6-bJA5G8gcgN&usg=AFQjCNFwpSCxupBronmKWQTgoKy-CIoywA&sig2=7U2TakJqdUXkz2aLrk4_kw&bvm=bv.72197243,d.bGQ
- Ashwin, P. (2009). *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education*. London: Continuum.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2008). *Evaluering av «Kunnskapsløftet - fra ord til handling» - Delrapport 2*. (Faf-notat 2008:28). Oslo: Faf

- Bowen, A. G. (2009). Documentanalysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), s. 27-40.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and Research*. London: Routledge
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I L. Witteck & J. Stray-Helldal (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 1-15). Oslo: Cappelen Damm.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. (1999) Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (Red.), *Perspectives on Activity Theory*. (S. 19-38). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental Work Research. Expanding Activity Theory in Practice*. Berling: Lehmanns Media.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. (2. utg). London: Cassell Educational Limited.
- Gloppen, B. H. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen – Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93 (5), s. 341-345.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur, -Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. (1. utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hodgson, J, Rønning, W, Skogvold, A,S, & Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. NF-rapport nr. 17/2010. Bodø: Nordlands Forskning.

- Holck, G. (2008). Organisasjonsutvikling som systemrettet innovasjonsarbeid. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg., s. 211-225). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jewitt, C. (2009). *Technology, Literacy, Learning, - A Multimodal Approach*. New York: Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora). Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers and Schools Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention & Treatment*, 6(1), 3-21. DOI:10.1037/1522-3736.6.1.621a
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. (1997). *Activity Theory: Basic Concepts and Applications*. Hentet 08.05.14 fra:
http://scholar.google.com/scholar_url?hl=no&q=http://gossettphd.org/library/KaptelininNardi_BasicsofAT.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm2 TRGKHn YYY RbCQBQjqkoL8oJw&oi=scholar
- Kunnskapsdepartementet. (2006) ...*Og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring*. St. meld. nr 16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. St. meld. nr 31 (2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Louis, K., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: what works and why*. New York: Teachers College Press.

- Lovdata, (2009). Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Lastet ned 07.04.2014 fra http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Miller, P. H. (2002). *Theories of Developmental Psychology*. (4. utg.) New york: Worth Publishers.
- Midthassel, U. V., & Bru, E. (2001). Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21 (3), 229-242. DOI: 10.1080//01443410120065441
- Midthassel, U. V. & Ertesvåg, S. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153-172. DOI:10.1007/s10833-007-9053-7
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen – en metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sahin, I. (2013). The Principals of Primary Schools Ideas on Their School Development Strategies and Practices. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13 (1). 242-250.
- Samuelsen, A.S. (2010). Høyfrekvent atferdsproblematikk. Nettverksarbeid som ressurs i lærende organisasjoner. *Spesialpedagogikk* 7, 10-19.
- Samuelsen, A.S. (2007). Strategisk kompetanseutvikling i lærende organisasjoner. I «Vi har prøvd alt» *Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*, s. 46-62. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Senge, P.M. (1990). *Den femte disiplin: kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmet.

Skogen, K. (2004). *Inovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stubberud, D.G. (2002). «*Kvalitative forskningsmetoder*». Lastet ned 07.02.2014 fra

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&sqj=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.su.hio.no%2Fadm%2Fundervisning%2Ffoer_h03%2FKVALITATIVE%2520FORSKNINGSMETODER.doc&ei=RyTeU9XnFOT4yQPsiIH0Dw&usg=AFQjCNECKz3yWu97Goai8L5yZn1lduORaQ&sig2=hSNPDoPhx7bETBjp0iFDtW&bvm=bv.72197243,d.bGQ

Sunnevåg, A.K. (2009). *Implementering av utviklingsarbeid i skolen*. Hentet 12.05.14 fra

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.hihm.no%2Fcontent%2Fdownload%2F17138%2F156565%2Ffile%2FAnne%2520Sunnev%25C3%25A5g%2C%2520paper.pdf&ei=XoXeU9CyOujXyQOFvoGYDQ&usg=AFQjCNFqw4QaUNxNFa9n807oPDFWPzyRSw&sig2=3IRM3kiZhqTR4O7pLN5QMA&bvm=bv.72197243,d.bGQ>

Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. (NOVA-Rapport 12a-98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, - en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Elevmedvirkning*. Lastet ned 07.04.2014 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevmedvirkning/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St. meld. nr 30 (2002-2003). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Wartofsky, M. W. (1979). *Models: representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Publication.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Prosjektets bakgrunn:

1. Hvilket prosjekt deltok du i?
2. Hva var din rolle?
3. Hva opplever du var hovedformålet med prosjektet?
4. Traff prosjektet et viktig behov ved skolen?

Prosess/involvering:

5. Hvordan foregikk prosjektet, beskriv kort forløpet
6. Var det noen viktige milepæler i prosjektet, hvordan utviklet dette seg?
7. Hvor viktig var kollegialt samarbeid i prosjektet?
8. Opplevde du noe som spesielt spennende og utbytterikt i lys av deg selv i form av selvutvikling og eller kollegiet?

Utfordringer og utfall:

9. Opplevde du noe som spesielt utfordrende, krevende eller vanskelig?
10. Føler du at dere lyktes med gjennomføringen av prosjektet?

11. Førte prosjektet til varige endringer i praksis? Hvorfor/ hvorfor ikke?