



UNIVERSITETET I AGDER

Inkluderende læringsmiljø - fra teori til praksis

En kvantitativ studie av hvilken betydning ulike implementeringsdrivere har hatt i satsingen «Inkluderende læringsmiljø» i skolene i Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla i perioden 2014-2017.

EIVIND EIKELAND

VEILEDERE

Linda Hye
Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelse



Forord

Masteroppgaven er avsluttende ledd i det erfaringsbaserte masterprogrammet i ledelse, med spesialisering i skoleledelse, ved Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap.

Å kombinere jobb med studier kan til tider være litt hektisk, men det har også gitt meg en unik mulighet til å knytte teori og praksis tett sammen. Totalt sett har dette vært noen år som har gitt meg mye inspirasjon, og jeg har tilegnet meg erfaring og kunnskap som jeg forhåpentligvis vil få stor nytte av i årene som kommer.

Jeg vil takke mine veiledere Linda Hye og Morten Øgård for god og konstruktiv veiledning.

Jeg vil også takke alle skolelederne som i en hektisk hverdag tok seg tid til å svare på undersøkelsen. Takk også til arbeidsgiver for god tilrettelegging, og til koordinator, Line Håberg Løvdal og andre hjelpsomme ressurspersoner i satsingen «Inkluderende læringsmiljø».

Til slutt vil jeg takke familie og venner for god støtte og oppmuntring.

Kristiansand, 11. juni 2018.

Eivind Eikeland

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er implementering, som handler om å omsette teori til praksis (Fullan, 2007). Satsingen «Inkluderende læringsmiljø» startet i 2014 og omfatter barnehager, skoler og PP-tjenester i kommunene Iveland, Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla. Den er forankret i et felles samarbeid «Inkluderende læringsmiljø og pedagogisk refleksjon» i de syv kommunene i Knutepunkt Sørlandet (Region Kristiansand fra 01.01.18), og er en oppfølging av regionplan Agder 2020. Formålet med satsingen «Inkluderende læringsmiljø» er å etablere en felles pedagogisk plattform for arbeidet med læringsmiljø, slik at alle barn og unge får større utbytte av det pedagogiske tilbudet. Overordnet målsetting er at alle barn og unge opplever et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer deres læring, trivsel og helse.

Formålet med studien er å se på hvilken betydning ulike implementeringsdrivere har hatt i satsingen «Inkluderende læringsmiljø». Implementeringsdrivere er kjernekomponentene i implementeringsprosessen, og beskriver ulike prosesser som er nødvendige for å kunne implementere endringer i en organisasjon (Blase et al., 2012).

Problemstillingen for studien er:

«Hvilken betydning har ulike implementeringsdrivere hatt i satsingen «Inkluderende læringsmiljø» i skolene i Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla i perioden 2014-2017»

Teoridelen består av tre hoveddeler: Satsingen «Inkluderende læringsmiljø», implementeringsteori og om teori om implementeringsdrivere.

Studien er basert på en kvantitativ forskningsmetode, der data er samlet inn gjennom en survey våren 2018. Respondentene i undersøkelsen har vært skolelederne i de fire kommunene, og 33 av 53 respondenter har gjennomført undersøkelsen.

I analysedelen har jeg sett på i hvilken grad respondentene oppgir at de ulike implementeringsdriverne har vært betydningsfulle. Jeg har da sett på svarene for alle respondentene samlet sett, men også sammenlignet hvordan svarene fordeler mellom skoleledere som oppgir at deres skole har oppnådd sterk grad av implementering og mellom skoleledere som oppgir at deres skole ikke har oppnådd sterk grad av implementering. For å kunne si noe om graden og omfanget av implementering har jeg brukt rammeverket Levels of Use of Implementation (Hall & Hord, 2015). Jeg har også foretatt korrelasjonsanalyser for å

finne samvariasjon mellom betydningen av ulike implementeringsdrivere, og samvariasjon mellom betydningen av ulike implementeringsdrivere og grad av implementering målt gjennom Levels of Use of Implementation.

Studien viser at det varierer i hvilken grad de ulike prosessene som forskning sier er nødvendige for å kunne implementere endringer i en organisasjon, har hatt betydning i satsingen «Inkluderende læringsmiljø».

Funnene viser at ledelsesstrategier som gir grunnlag for å handle hensiktsmessig når det gjelder utfordringer knyttet til beslutninger og tilpasning har hatt stor betydning i arbeidet med å implementere kjernekomponentene i satsingen.

Undersøkelsen viser også at et administrativt støttesystem har hatt stor betydning.

Videre har jeg funnet at det er usikkerhet knyttet til hvilken betydning utvelgelse av ressurspersoner og veiledning har hatt i denne satsingen. Undersøkelsen viser også at det usikkert hvilken betydning et databasert beslutningsstøttesystem har hatt.

Nøkkelord: Skole, implementering, implementeringsdrivere, Inkluderende læringsmiljø.

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Tema og relevans	2
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Oppgavens struktur	3
2.0 Satsingen «Inkluderende læringsmiljø»	5
2.1 Bakgrunn for satsingen.....	5
2.2 Teorigrunnlag for innovasjonen	5
2.3 Formål, overordnet målsetting, effektmål og verdigrunnlag.....	6
2.4 Organisering, styringsroller og ansvar.....	7
2.5 Kjernekomponenter	8
2.6 Hovedtiltak og aktiviteter.....	9
2.7 Evaluering	10
3.0 Iverksettings- og implementeringsteori	11
3.1 Hva er implementering? Begrepsavklaring	12
3.2. Faser i en endringsprosess	14
3.3 Faser i implementeringsprosessen.....	16
3.4 Implementeringsfaktorer	17
3.5 Kapasitetsbygging på ulike nivåer	18
4.0 Implementeringsdrivere	19
4.1 Implementeringsdrivere i Fixsen et al. (2005) sitt rammeverk for implementering.....	19
4.2 Blase et al. (2012) sin modell over implementeringsdrivere	21
4.3 Kompetansedrivere	22
4.3.1 Utvelgelse av ressurspersoner	22
4.3.2 Trening.....	22
4.3.3 Coaching og veiledning.....	24
4.4 Ledelsesdrivere.....	24
4.4.1 Teknisk støtte	25
4.4.2 Tilpasning.....	26
4.5 Organisasjonsdrivere.....	27
4.5.1 Støttesystem.....	27
4.5.2 Administrativt tilsyn	28

4.5.3 Et databasert beslutningsstøttesystem.....	29
4.6 Forventninger til funn ut fra teori	29
5.0 Metode	31
5.1 Kvantitativ metode.....	32
5.2 Design	33
5.3 Problemstilling.....	34
5.4 Valg av respondenter	34
5.5 Utvikling av spørreskjema	36
5.5.1 Operasjonalisering.....	37
5.5.2 Operasjonalisering av implementeringsdrivere – en skjematisk oversikt.....	38
5.5.3 Utforming av spørsmål og svar.....	38
5.5.4 Levels of Use of Implementation (Hall & Hord, 2015)	39
5.5.5 Noen begrepsavklaringer	42
5.6 Innsamling	42
5.7 Etske avveininger.....	42
5.7.1 Å studere egen organisasjon	43
5.8 Empirisk analyse	44
5.8.1 Begrepsmessig gyldighet	45
5.8.2 Intern og ekstern gyldighet	46
5.8.3 Mulige feilkilder.....	47
6.0 Resultater og analyser	50
6.1 Resultater og funn knyttet til Levels of Use	52
6.2 Overordnet oversikt over betydningen av de ulike implementeringsdriverne.....	53
6.2.1 Skjematisk oversikt over korrelasjon mellom de ulike variablene:.....	54
6.3 Resultater og funn knyttet til kompetansedriverne	55
6.3.1 Resultater og funn knyttet til <i>utvelgelse av ressurspersoner</i>	55
6.3.2 Resultater og funn knyttet til <i>trening</i>	56
6.3.3 Resultater og funn knyttet til <i>veiledning</i>	57
6.4 Resultater og funn knyttet til ledelsesdriverne.....	59
6.4.1 Resultater og funn knyttet til <i>teknisk støtte</i>	59
6.4.2 Resultater og funn knyttet til <i>tilpasning</i>	61
6.5 Resultater og funn knyttet til organisasjonsdriverne	63
6.5.1 Resultater og funn knyttet til <i>administrativt støttesystem</i>	63
6.5.2 Resultater og funn knyttet til <i>administrativt tilsyn</i>	65

6.5.3 Resultater og funn knyttet til <i>databasert beslutningsstøttesystem</i>	66
6.6 Oppsummering av funn.....	68
7.0 Drøfting av funn.....	70
7.1 Kobling av funn og teori	70
7.1.1 Funn sammenlignet med funn i andre empiriske studier	71
7.1.2 Drøfting av funn som støtter antakelser	71
7.1.3 Drøfting av funn som ikke støtter antakelser.....	72
7.2 Oppsummering (forskningsspørsmål, teori og funn)	74
7.2.1 Konsekvenser av funn og veien videre.....	75
Oversikt over figurer	77
Oversikt over tabeller	77
Oversikt over diagram	78
Litteraturliste:.....	79
Appendiks.....	86
Vedlegg 1: Spørreundersøkelse.....	86
Vedlegg 2: Korrelasjonsanalyse fra SPSS.....	93
Vedlegg 3: Fordeling av svar på Levels of Use fra SurveyExact.....	93

1.0 Innledning

I en tid med store samfunnsmessige forandringer blir det forventet at skolene også viser evne og vilje til endring og utvikling. Komparative undersøkelser som PISA har fremskaffet materiale som har gjort det mulig å sammenligne elevenes læringsresultater på tvers av land, og dette har fått stor betydning for politikktutforming i Norge. Gjennom flere stortingsmeldinger og ved etablering av en rekke nasjonale programmer, understreker myndighetene betydningen av at skoler bør drive med skoleutvikling. Men selv om styresmaktene har iverksatt reformer, har disse ofte ikke lyktes med å påvirke undervisningspraksisen i skolene.

Implementering handler kort sagt om å omsette teori til praksis (Fullan, 2007). I satsingen «Inkluderende læringsmiljø» handler det om skolars arbeid med å iverksette ideer og modeller for å forbedre organisasjonen, slik at læringsmiljøet blir bedre, og barn og unge kan lære mer og trives bedre. Metastudier viser at de faktorer som har mest å si for elevenes trivsel og læring i hovedsak er relatert til lærerens kompetanse (Hattie, 2009), og en fellesnevner for alle de omfattende nasjonale satsingene, samt regionale og lokale satsinger, er at man skal nå målsetningene gjennom nettopp å styrke lærernes kompetanse.

Tradisjonelt sett har implementering vært et ansvar som har hvilt på hver enkelt lærer. Skoler har ikke vært betraktet som organisasjoner, men som en samling av profesjonelle og autonome lærere (Blossing, 2015). Implementeringen har gjerne blitt overlatt til den autonome læreren, med det resultat at prosjektet eller satsingen var effektiv for enkelte lærere, men sjelden for hele skoler, og hadde derfor liten effekt på elevenes læringsmiljø.

Fullan (2014) legger vekt på at det må foreligge en motivasjon for endring i hele systemet. Deltakerne i et endringsarbeid må ha en felles moralsk forpliktelse, og det må skapes en kollektiv kultur for læring hvor personalet arbeider i team og lærer av hverandre.

I dag finnes det mye kunnskap og teori om skolers forbedringsarbeid, som gir lærere og skoleledere god veiledning i arbeidet. All ny kunnskap og teori vil likevel være bortkastet dersom man ikke er bevisst på prosessen med å få omsatt denne kunnskapen og teorien til praksis.

1.1 Tema og relevans

Forskning viser at skolen i liten grad baserer sin praksis på forskning, og heller bruker egne erfaringer og pedagogiske moteretninger (Ertesvåg, 2015). En av årsakene til dette kan være at en i for stor grad har hatt fokus på *hva* som kreves for å utøve god praksis, i stedet for å fokusere på *hvordan* en kan implementere denne kunnskapen i praksis. Kunnskap om hvordan en implementerer forskningsbasert kunnskap, er noe annet enn kunnskap om hva som er viktig å implementere (Ertesvåg, 2015).

Satsingen «Inkluderende læringsmiljø» er forankret i et felles samarbeid «Inkluderende læringsmiljø og pedagogisk refleksjon» i de syv kommunene i Knutepunkt Sørlandet (Region Kristiansand fra 01.01.18), og er en oppfølging av regionplan Agder 2020. Opprinnelig var alle knutepunktkommunene samlet i dette arbeidet, men etter hvert satte Kristiansand i gang «FLiK»-prosjektet, mens de øvrige knutepunktkommunene, bortsett fra Birkenes, ble med i satsingen «Inkluderende læringsmiljø». I likhet med «FLiK»-prosjektet, har «Inkluderende læringsmiljø»-satsingen en tydelig forskningsbasert tilnærming og fokus på systematisk kvalitetsheving på alle nivå i barnehage og grunnskole.

I satsingen «Inkluderende læringsmiljø» har det vært et sterkt fokus også på hvordan man skal implementere ny kunnskap og en ny praksis. I rammeverket for satsingen er det en tydelig bevissthet omkring hvilke prosesser i en organisasjon som er nødvendige i implementeringsprosessen for å implementere endringer, og det fokuseres ikke bare på *hva* som skal gjøres i endrings- og utviklingsarbeidet, men også på *hvordan* dette skal gjøres. Min interesse er knyttet til disse prosessene som omhandler dette *hvordan*. I litteraturen benevnes de ulike prosessene og komponentene som implementeringsdrivere (Blase, Van Dyke, Fixsen & Bailay, 2012). Mitt ønske var derfor å se nærmere på de kjernekomponenter og prosesser forskning beskriver som avgjørende for å oppnå implementering. I hvilken grad har de ulike prosessene vært til stede i endringsarbeidet, og i hvilken grad oppleves de som nyttige.

For å få mer kunnskap om dette har jeg gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse blant skolelederne i Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla kommune. Forhåpentligvis kan denne kartleggingen også være med på å framskaffe mer informasjon om hvilke faktorer det er som gjør at man lykkes eller ikke lykkes i et endrings- og utviklingsarbeid.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i det foregående er følgende problemstilling formulert:

Hvilken betydning har ulike implementeringsdrivere hatt i satsingen «Inkluderende læringsmiljø» i skolene i Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla i perioden 2014-2017?

1.3 Oppgavens struktur

Satsingen «Inkluderende læringsmiljø» er beskrevet i kapittel 2. Dette for å gi en bredere forståelse av bakgrunnen for og omfanget av satsingen, da dette igjen kan forklare hvilke ressurser som er mobilisert og hvilke strukturer som er etablert for å lykkes med innovasjonen. I dette kapitlet blir det også redegjort for mål, verdigrunnlag, kjernekomponenter, tiltak og aktiviteter og teorigrunnlaget i satsingen, for å vise både hva som skal implementeres og hvordan det er planlagt at den nye kunnskapen skal omsettes i praksis. Dette viser også noe av kompleksiteten i dette endrings- og utviklingsarbeidet.

I kapittel 3 og 4 beskrives det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. Jeg ønsker her å gi en oversikt over temaet implementering generelt og implementeringsdrivere spesielt. Innledningsvis i kapittel 3 vil jeg se på iverksettings- og implementeringsforskning i en historisk kontekst. Deretter vil jeg se nærmere på begrepet implementering, faser i en endringsprosess, faser i implementeringsprosessen og viktige implementeringsfaktorer. I kapittel 4 vil jeg gjennom modellene til Fixsen, Blase, Naoom, Friedman & Wallace (2005), Fixsen, Blase, Naoom, Friedman & Wallace (2009) og Blase et al. (2012), se nærmere på ulike implementeringsdrivere. Kategoriseringen av implementeringsdriverne i modellen til Blase et al (2012) legger strukturen for fremstillingen av implementeringsdriverne og danner også grunnlaget for rammeverket til spørreundersøkelsen. I kapittel 4.4 som omhandler ledelsesdrivere vil jeg trekke inn supplerende teori fra forskning på ulike lederstiler, herunder kjennetegn ved *transaksjonell* og *transformerende ledelse* (Mujis, 2011) og *distribuert ledelse* (Midthassel, 2015, Spillane et al., 2010, Hulpia & Devos, 2010, MacBeath, 2009) for å forsøke å belyse, konkretisere og systematisere kompleksiteten i dynamisk ledelse. Greenberg et al. (2005) sin modell over implementeringskvalitet er tatt inn for å vise kompleksiteten i støttesystemet som er beskrevet i kapittel 4.5 som omhandler organisasjonsdrivere.

Jeg har brukt kvantitativ forskningsmetode og gjennomført en survey blant alle skolelederne i de fire kommunene, og vil i kapittel 5 gjøre rede for design og vise hvordan undersøkelsen bygger på teoridelen.

I kapittel 6 vil jeg presentere og analysere resultatene fra undersøkelsen. Kapittel 7 blir en drøfting av resultatene og en oppsummering av funnene, der jeg også ser på konsekvenser for forskningen og praksisfeltet.

2.0 Satsingen «Inkluderende læringsmiljø»

Satsingen «Inkluderende læringsmiljø» startet i 2014 og omfatter barnehager, skoler og PP-tjenester i kommunene Iveland, Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla. PP-tjenesten er en del av satsingen på linje med barnehager og skoler. Satsingen er forankret på ledernivå i kommunen, både politisk og administrativt, og på ledernivå i den enkelte barnehage, skole og PP-tjeneste, og den er gjennomført med støtte fra Aust- Agder Fylkeskommune, Vest- Agder Fylkeskommune og Fylkesmannen i Aust- og Vest- Agder.

2.1 Bakgrunn for satsingen

Bakgrunnen for at satsingen ble initiert var utfordringer med sprikende resultater både i barnehagesektoren og i skolene i knutepunktkommunene. Ulike målinger viste lave score på nasjonale prøver, høy andel av spesialundervisning, mangel på felles retning, at en høy andel elever ble utsatt for krenkelser og mobbing, lav gjennomføringsgrad i videregående opplæring og mangel på forskningsbasert tenkning i sektoren.

Satsingen er forankret i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratets satsing «Bedre læringsmiljø 2009-2014», samt nasjonal kompetansestrategi for framtidens barnehage 2014-2021. Den er også en oppfølging av regionplan Agder 2020 innenfor fagfeltet utdanning med fokus på:

- utvikling av et felles rammeverk for fremragende undervisning og ledelse
- mer tilpasset opplæring og redusert bruk av spesialundervisning
- analyse og refleksjon over egen praksis som basismodell for utvikling av god undervisning

Fokus i satsingen er å øke kvaliteten på læringsmiljøet gjennom hele utdanningsløpet.

Da satsingen ble satt i gang, ble det framhevet at den ikke skulle være et prosjekt på toppen av andre prosjekter og satsinger, men en del av det ordinære utviklingsarbeidet i barnehage og skole. Dette blir også understreket i forordet til rammeverket for satsingen i 2014.¹

2.2 Teorigrunnlag for innovasjonen

Teorigrunnlaget i satsingen «Inkluderende læringsmiljø» bygger på forskningsbasert kunnskap som viser at systematisk, målrettet, kontinuerlig og kunnskapsbasert arbeid med

¹ *Rammeverk for satsingen, Inkluderende læringsmiljø 20©14*

læringsmiljø virker. Satsingen er blant annet inspirert av den forskningsbaserte kunnskapen det er lagt vekt på i utviklingen av barnehager og skoler i Ontario-regionen i Canada og i Essunga kommune i Sverige.²

«Inkluderende læringsmiljø»-satsingen tar utgangspunkt i forskning om at god ledelse fører til økt læringsutbytte for barn og unge (Robinson, 2011). Ledelse som vektlegger autoritative voksne, støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur, motivasjon og forventning blir fremhevet i satsingen (Baumrind, 1991; Hattie, 2009; Roald 2013).

Satsingen er basert på systemteori. I dette ligger forståelsen av at det enkelte mennesket er i interaksjon med ulike sosiale systemer, og at det er samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse for og forklaringer på problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap. Fokus flyttes fra barnet eller den unge og til miljøet eller sammenhengen som barnet eller den unge lever i.

Systemisk tilnærming i den lærende organisasjon innebærer utvikling av samhandlingsmønster på tvers av organisasjonen, der det handler om å være på jakt etter sammenhenger, mer enn årsaker, og å etablere dialog og samhandling på tvers (Roald, 2013). Systemisk tenkning framheves av Peter Senge (2006) som det viktigste element i en endring, men også den mest komplekse.

Inkludering handler om at alle barn og unge skal ha like muligheter og plikter til å bidra og til å delta i fellesskapet. I dette ligger å sikre fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte for alle barn og unge uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn. Inkludering er å tilpasse det pedagogiske tilbudet til alle barn og unge og deres forutsetninger, ingenting skal tilpasses inkluderingen. Det innebærer at inkludering er rammen for en likeverdig og tilpasset opplæring (Haug, 2014).

2.3 Formål, overordnet målsetting, effektmål og verdigrunnlag

Formålet med satsingen «Inkluderende læringsmiljø» er å etablere en felles pedagogisk plattform for arbeidet med læringsmiljø, slik at alle barn og unge får større utbytte av det pedagogiske tilbudet.

² *Rammeverk for satsingen, oppdatert utgave 2.0, Inkluderende læringsmiljø 20©15*

Overordnet målsetting er at alle barn og unge opplever et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer deres læring, trivsel og helse.

Satsingen har tre effektmål:

- Effektmål 1: Barnehagen og skolen har et inkluderende læringsmiljø som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet, trivsel og læring.
- Effektmål 2: Læringsmiljø i barnehage og skole er under kontinuerlig utvikling til fordel for alle barn og unges sosiale og faglige læringsutbytte.
- Effektmål 3: Redusere omfanget av krenkelser, mobbing og segregerende tiltak.

Effektmålene er langsiktige mål, og er de effekter eller gevinster som kommunene tar sikte på og nå ved gjennomføring av satsingen. Effektmålene peker tilbake på de behovene som utløste ideen bak satsingen (Skandsen, Wærness & Lindvig, 2011), og er utformet ut fra tanken om at arbeidet mot målsettingene er kontinuerlige prosesser. Det vil si en balanse mellom måloppnåelse her og nå, og noe som hele tiden pågår.

Til hvert av effektmålene er det utarbeidet kjennetegn på god praksis, som er beskrevet i rammeverket for satsingen. Den enkelte kommune og enhet skal også ha utarbeidet kjennetegn på god praksis med utgangspunkt i egne behov.

Det overordnede ambisjonsnivået i satsingen er å utvikle et inkluderende læringsmiljø, med inkludering som ideal og grunnlag for praksis. Verdigrunnlaget er formulert slik:

- barn, unge og voksne har en absolutt verdi
- vi har tro på at alle vil og kan lære
- vi møter alle med forventning, åpenhet og nysgjerrighet
- alle opplever tilhørighet i fellesskapet
- vi gir alle muligheter for deltakelse i fellesskapet
- mangfold betraktes som en rik mulighet til å støtte læring og deltakelse for alle barn og unge

2.4 Organisering, styringsroller og ansvar

Satsingen ledes av en styringsgruppe bestående av kommunalsjefer for oppvekstsektorene fra de fem deltakerkommunene. Fagforeningene er også representerte her. Styringsgruppa har ansvar for framdrift i og forberedelse av satsingen, beslutninger, budsjett og økonomi,

informasjon ut i kommunene og i aktuelle nettverk og overordnet plan for innføring og gjennomføring

Koordinator i satsingen har ansvar for koordinering av arbeidet og er bindeledd mellom kommunene og skal etterspørre, utfordre, være pådriver og veileder.

I hver kommune er det etablert en framdriftsgruppe som består av kommunalsjef, skolefaglig rådgiver, barnehagefaglig rådgiver, leder PPT og hovedtillitsvalgt.

Framdriftsgruppa har ansvar for forankring og forberedelse av satsingen i egen kommune, informasjonsflyt, plan for innføring og gjennomføring av satsingen i egen kommune og dokumentasjon. Gruppa skal støtte ledere, utfordre, være pådriver og veileder i egen kommune

Ledere i skole, barnehage og PP- tjenesten har ansvar for forankring og forberedelse av satsingen i egen enhet, informasjonsflyt, plan for innføring og gjennomføring av satsingen i egen enhet og dokumentasjon. Viktige lederoppgaver i satsingen er å støtte, utfordre, være veileder og pådriver i egen enhet.

2.5 Kjernekomponenter

Kjernekomponentene er de sentrale prinsippene og det viktigste innholdet som det skal settes fokus på for å nå målene i satsningen. Satsingen hadde opprinnelig fire kjernekomponenter:

- et profesjonelt lærende fellesskap med fokus på inkludering
- ledelse av endring
- relasjon og kommunikasjon
- system for pedagogisk refleksjon

Disse fire kjernekomponentene ble fra 2017 spisset til to kjernekomponenter:

- relasjon og kommunikasjon
- ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

Relasjon og kommunikasjon

I satsingen «Inkluderende læringsmiljø» er det lagt vekt på at ledelse av læring og utvikling handler om tydelig ledelse og gode relasjoner. I arbeidet med kjernekomponenten *Relasjon og kommunikasjon* er fokuset på den autoritative voksenrollen der man skaper gode læringsmiljø gjennom støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur, motivasjon og forventning

(Baumrind 1991, Ertesvåg & Roland 2013, Pianta, Hamre & La Paro, 2012, Hattie 2009, Roald 2013, Nordahl 2012).

En autoritativ voksen er en voksen som har fokus på det pedagogiske arbeid og samtidig ser barnet og anerkjenner det. Personalet må se læring gjennom barnets og den unges øyne og på den måten gjøre læring synlig for barnet og den unge (Nordahl, 2012).

Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

Arbeidet med kjernekomponenten *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap* handler i stor grad om å utvikle en kollektiv orientering i arbeidet, der en stimulerer til læring i et fellesskap gjennom positiv samhandling og samarbeid (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Det er de ansatte som skal omsette visjoner, idéer og teorier til praksis, og endring i organisasjonen avhenger av hva de ansatte gjør og tenker.

For å kunne utvikle de kollektive prosessene i personalet, er god ledelse den viktigste faktoren. Ledelsen skal være pådrivere som leder personalet gjennom prosesser og de ulike fasene i endringsprosessen.

2.6 Hovedtiltak og aktiviteter

Aktivitetene i satsingen retter seg i hovedsak mot de voksne, og kunnskapen som formidles er forankret i forskning og relatert til pedagogisk praksis.

Lederutvikling

I satsingen «Inkluderende læringsmiljø» fokuseres det på ledelse på flere nivå, fra kommunalt nivå til ledelse av den enkelte enhet, samt på avdelings- og klasseromsnivå. Lederutvikling vektlegges som et hovedtiltak med bakgrunn i forskning om at ledelse fremheves som avgjørende for å få til en endring, samt har stor betydning for et godt samarbeid mellom personalet og en god pedagogisk praksis (Leithwood & Beatty, 2008; Fullan, 2007; Domitrovich, Bradshaw, Poduska, Hoagwood, Buckley, Olin & Ialongo, 2008).

Kapasitetsbygging

I satsingen «Inkluderende læringsmiljø» har man arbeidet med kapasitetsbygging både på individ- og organisasjonsnivå. Individuell kapasitet handler om den enkelte voksnes kunnskap, ferdigheter, holdninger og motivasjon for å implementere og utføre et endringsarbeid. Organisasjonskapasitet handler om organisasjonens kapasitet, blant annet

hvordan er samarbeidet i organisasjonen, organisasjonsklima, ledelse, tilgang på ressurser, rutiner og systemer (Wandersman, Duffy, Flashpohler, Noonan, Lubell og Stillman m.fl., 2008).

2.7 Evaluering

Det er blitt gjennomført en førkartlegging høsten 2015 og en midtveiskartlegging i september 2016. Kartleggingene ble utarbeidet av en ad-doc arbeidsgruppe bestående av representanter fra barnehage, skole og PP-tjeneste, og ble drøftet i styringsgruppa for satsingen.

Telemarkforskning har bidratt med kvalitetssikring og gjennomføring av undersøkelsene, samt utarbeiding av rapporter.

Kartleggingene inneholder påstander som kjennetegner praksis for den inkluderende barnehage og skole, og inkludering som ideal og mål i satsingen. Innholdet er hentet fra rammeverket fra satsingen³ og «Index for Inclusion» (Booth & Ainscow, 2000).

Deltakerne i kartleggingene har vært fast ansatte og ansatte i årsvikariat i barnehagene, skolene, skolefritidsordningen og PP-tjenesten i de fem deltakerkommunene. Formålet med førkartleggingen var å danne et arbeidsgrunnlag for det videre arbeidet med satsingen, mens midtveiskartleggingen skulle dokumentere eventuelle endringer i personalets vurderinger.

I et vedlegg til rammeverket for satsingen gis denne oppsummeringen fra evalueringsarbeidet: *«Midtveiskartleggingen viser at vi er på god vei. Vurderinger av implementeringsgrad viser at implementering av satsingen i kommunene samlet sett er mellom nivå 4 og 5. Nivå 4 beskrives av Hall & Hord (2014) som mekanisk nivå. Implementering av kjernekomponentene er overfladisk. Leder og personalet forstår modellene, men mangler dybdeforståelse. Det er ikke gjennomført nok refleksjonsprosesser, og endringene har bare i noen grad nådd praksissituasjonene. Personalet har ikke en kollektiv forståelse av innholdet (Hall & Hord 2014). Dette er grunnlag for av ikke må slippe arbeidet med satsingen nå, men fortsette innsatsen, holde fast og holde trykk over tid for at læringen ikke skal bli overfladisk.»⁴*

³ Implementering og videreføring, september 2017, Inkluderende læringsmiljø 20©17.

⁴ Implementering og videreføring, september 2017, Inkluderende læringsmiljø 20©17

3.0 Iverksettings- og implementeringsteori

Studiet av iverksetting retter søkelyset på hva som skjer etter at politiske vedtak er fattet og det er fastlagt en politikk på et samfunnsområde (Offerdal, 2014).

Kelly & Perkins (2012) sier at implementeringsvitenskap utgjør vitenskapen som fokuserer på hvordan en kan gjøre programmer og intervensjoner effektive i den virkelige konteksten.

Iverksettingsbegrepet fikk sitt gjennombrudd i statsvitenskapen med Pressmanns og Wildavskys bok *Implementation* fra 1973.

I følge Offerdal (2014) hadde begrepet iverksetting sin glanstid i første halvdel av 1980-tallet. Den første generasjon av iverksettingsstudier besto av deskriptive casestudier og konkluderte i hovedsak med at iverksetting av offentlige tiltak i det store og hele var mislykket.

Annengenerasjons iverksettingsstudier besto av forsøk på å bygge modeller som kunne beskrive og forklare utfallet av iverksettingsprosesser. Det utviklet seg etter hvert to hovedtilnærminger, en som så iverksettingsprosessen ovenfra og ned, og en annen som så den nedenfra og opp (Offerdal, 2014).

På slutten av 80-tallet argumenterte enkelte forskere for at iverksettingsstudier i større grad burde legge vekt på å teste ut teorier om iverksetting ved bruk av mer rigorøse forskningsopplegg med et større antall saker som også skulle bli fulgt over et lengre tidsrom, og de så for seg at 90-årene skulle bli implementeringsforskningens tiår (Goggin, Bowman, Lester, og O'Toole Jr., 1990:9).

I en omfattende gjennomgang av litteraturen har Harald Sætren (2005) vist at antall bøker og tidsskriftsartikler om iverksetting av politikk i kjernetidsskriftene økte fra begynnelsen av 70-tallet og hadde sin glanstid fra slutten av 70-tallet til midt på 80-tallet. Siden har antallet studier jevnet seg ut. Iverksettingsbegrepet kom langt fra til å prege forskningen på 90-tallet, og den gjengse oppfatningen var at feltet tørket inn (Offerdal, 2014). Men Sætren viser også at iverksettingsstudier ofte ble publisert i andre tidsskrifter enn kjernefagenes, og dessuten at svært mange doktorgradsavhandlinger har dreiet seg om iverksettingsstudier, særlig innenfor helse- og utdanningsforskning (Sætren 2005:564).

Innen utdanningsfeltet har temaet implementering har fått stadig større oppmerksomhet de siste tiårene, både innenfor norsk (Larsen, 2005; Ogden 2010; Roland 2012) og internasjonal forskning (Durlak & DuPre, 2008; Kelly & Perkins, 2012). En rekke undersøkelser, deriblant

seks metaanalyser hvor resultater fra 542 enkeltstudier er statistisk sammenholdt, viser at implementeringskvaliteten i betydelig grad påvirker utbyttet for mottakerne (Derzon, Sale, Springer & Brounstein, 2005; DuBois, Holloway, Valentine, Cooper, 2002; Durlak & DuPre, 2008; Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004; Tobler 1986; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Metaanalysene viser også at forhåndsstrukturerte intervensjoner gjennomgående er de mest virksomme, og at størst effekt oppnås når programmene implementeres i overenstemmelse med en idealtypisk modell. De viser videre at gjennomsnittseffektene i programmer med høy implementeringskvalitet er to-tre ganger større (i noen tilfeller opp til tolv ganger så store) enn i programmer med lav implementeringskvalitet (Derzon et al., 2005). At det vitenskapelige bidraget til implementering har økt de siste tiårene, gjør at vi har fått bedre evalueringsmetoder, og i større grad kjenner suksessfaktorer og barrierer som kan oppstå. Vi har bedre kunnskap om hva som virker, hvordan ulike kontekstbetingelser spiller inn, og hva som skal til for å skalere opp intervensjoner (Slavin, 2012). En viktig årsak til en stadig voksende oppmerksomhet omkring temaet er behovet for å se på hvordan individer og organisasjoner omformer, lærer og innfører ulike typer intervensjoner (Roland, 2015).

3.1 Hva er implementering? Begrepsavklaring

Temaet implementering er omfattende og preget av kompleksitet (Fullan, 2007). Roland (2015) fremholder at implementeringsfasen innebærer at mange samspillende faktorer er involvert over tid, og at det fører til at det er vanskelig å gi presise begrepsdefinisjoner.

Fixsen et al.(2005: 5) definerer implementering slik:

...spesifikke aktiviteter som er utviklet for å omsette til praksis en aktivitet eller program som består av kjente dimensjoner (oversettelse av Roland, 2015).

Fixsen et al. legger vekt på at implementeringsprosessen må beskrives detaljert, slik at de spesifikke aktivitetene som skal gjennomføres, kan gjenkjennes. Innholdet og aktivitetene i selve intervensjonen må også være nøye beskrevet, og således ser vi at fokus på implementering handler om bevissthet både når det gjelder intervensjonen og implementeringsprosessen.

Et sentralt element ved implementering er å omsette det beskrevne innholdet til praksis, enten det dreier seg om enkle og konkrete endringer eller mer abstrakt og teoretisk innhold som er mer utfordrende å klargjøre og konkretisere (Roland, 2012).

Intervensjonen dreier seg om hva som skal omsettes, mens implementering handler om hvordan det skal utøves (Blase et al., 2012). Fokuset i endringsarbeid har ofte vært på hva som skal gjøres, og mindre på hvordan det skal utføres (Greenberg et al., 2005).

Fullan (2007: 84) definerer implementering slik:

Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change.

Fullan bruker begrepet prosess og vektlegger å omsette idéer, programmer, aktiviteter og strukturer til praksisfeltet, og påpeker også at det skal være noe nytt for dem som mottar endringen. Han hevder videre at hvis vi skal få til bærekraftig utvikling i utdanningssystemet må ledere begynne å tenke mer utfra et systemperspektiv. Det vil si at implementering bør ses som en prosess med flere faktorer som spiller inn og påvirker hverandre.

Rogers (1995: 172) definerer implementering slik:

Implementation occurs when an individual (or other decision-making unit) puts an innovation into use.

Før implementeringsarbeidet iverksettes, har innovasjonsprosessen, ifølge Rogers, en mental karakter. Å sette innovasjonen ut i praksis er noe annet enn bare å adoptere en ny idé.

Durlak og DuPre (2008: 329) definerer implementering slik i sin metaanalyse:

In general, implementation refers to what a program consists of when it is delivered in a particular setting.

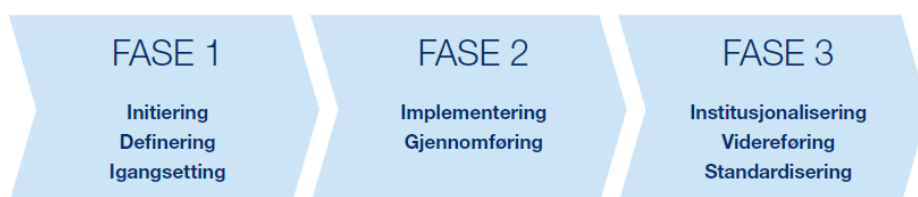
Roland (2015) hevder at implementering er en beskrivelse av den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og idéer skal omsettes til den virkelige verden.

Selv om definisjonene har fellestrekk, hevder Fixsen et al (2005) at det er mangel på felles presise definisjoner av temaet, og det har vanskeliggjort forskningen på implementering.

3.2. Faser i en endringsprosess

En endringsprosess kan inndeles i tre hovedfaser (Fullan, 2007):

1. initiering
2. implementering
3. videreføring



Figur 1. Faser i en innovasjonsprosess (Skandsen, Wærness & Lindvig, 2011).⁵

Initieringsfasen forbereder og leder opp til beslutningen om å sette i gang et endringsarbeid. I denne fasen er det viktig å bli kjent med og skape klarhet når det gjelder kjernekomponentene i endringen (Blase et al., 2012). Det er en sammenheng mellom klarhet i kjernekomponentene og god kvalitet i implementeringsarbeidet (Winter & Szulanski, 2001). Denne fasen er preget av å forberede organisasjonen for endringen som skal skje, med tanke på etablere gode informasjonsrutiner, skaffe ressurser, forberede de ansatte og utvikle et støttesystem (Fixsen et al., 2005). Overgangen mellom initierings- og implementeringsfasen er ofte overlappende, og arbeidet i en fase vil påvirke kvaliteten i de andre (Ertesvåg & Roland, 2013).

Implementeringsfasen er preget av stor grad av kompleksitet (Fullan, 2005; Fixsen et al., 2005). Det er utfordrende å omsette nye visjoner, idéer og teorier til praksissituasjoner, og man kan gjerne møte motstand fra mange aktører i og rundt en organisasjon når man skal gjøre noe nytt som krever at man må tenke og handle annerledes enn man har gjort før. Endringer krever også at ansatte tilegner seg ny kunnskap, og man vet at det er store forskjeller knyttet til enkeltindividers og organisasjoners kapasitet til å tilegne seg ny kunnskap og ny kompetanse. Dette krever altså tid og ressurser både av enkeltindivider og av

⁵ Figuren er hentet fra *Rammeverk for satsingen, oppdatert utgave 2.0*, Inkluderende læringsmiljø 20©15.

organisasjonen som helhet. Forskning fremholder likevel at å få til endringer er en forutsetning for å oppnå implementering (Fixsen et al., 2005).

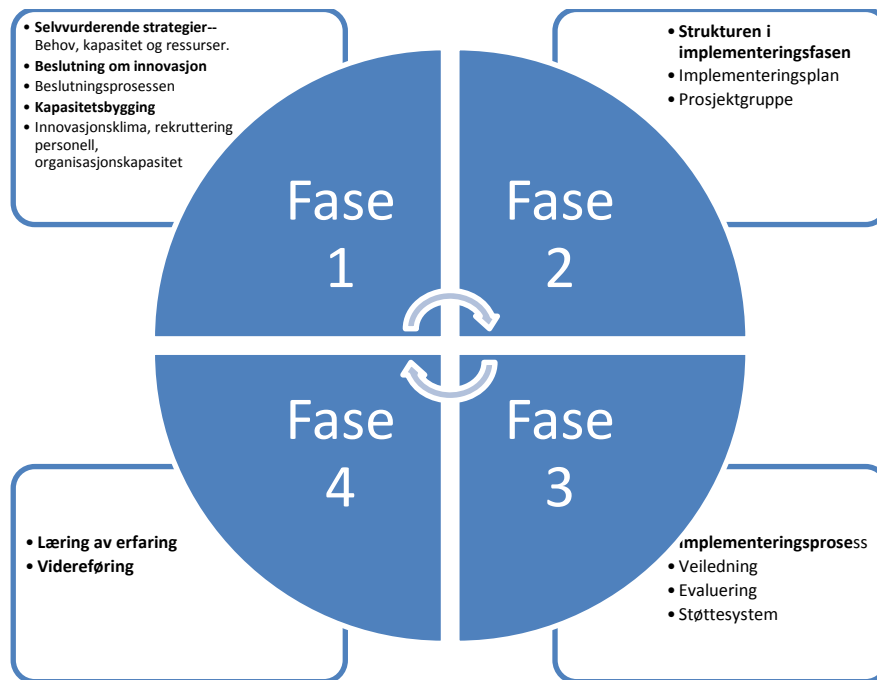
Videreføringsfasen handler om at det innholdet som etter hvert har blitt en del av praksisutøvelsen blir holdt aktivt og videreutvikles i organisasjonen (Roland, 2015). Den nye læringen har da blitt integrert som en del av praksisutøvelsen (Fixsen et al., 2005). I skolen kan det være utfordrende å beholde fokus på et bestemt innhold over tid, og i satsinger som «Inkluderende læringsmiljø» opplever man at enkeltindividers og organisasjonens utholdenhet blir testet. Ifølge Blase et al. (2012) kan implementeringsarbeidet ta fra to til fire år før en oppnår institusjonalisering, mens Fullan (2007) sier en kan forvente tre til fem år med implementeringsarbeid før innholdet er integrert i organisasjonen.

Samfunnsendringer og ny forskning fører ofte til at skolene blir introdusert for nye utfordringer eller ny kunnskap som kan virke mer spennende og relevant enn innholdet i utviklingsarbeidet man holder på med, og man opplever ofte at mange ønsker å gjøre noe nytt. Et eksempel på dette var Ludvigsen-utvalgets vurderinger av hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene fremover (NOU 2015:8), som kom midt i implementeringsfasen i «Inkluderende læringsmiljø»-satsingen. Anbefalingene i denne utredningen gjorde at enkelte ønsket å flytte fokus til fagfornyelse, nye kompetanseområder og dybdelæring. Det er selvsagt viktig å være oppdatert på det som skjer i tiden, men samtidig kan man ikke hoppe fra prosjekt til prosjekt uten å videreføre og videreutvikle arbeidet som allerede pågår på en god måte.

Ifølge Roland (2015) kan fasetenkningen i en innovasjon hjelpe til å orientere seg i komplekse situasjoner, og således skape større grad av klarhet og forståelse i arbeidet. Kunnskap om både suksessfaktorer og barrierer, vil skape større grad av bevissthet når de komplekse organisasjonsprosessene settes i gang.

3.3 Faser i implementeringsprosessen

Meyers, Durlak & Wandersman (2012) deler selve implementeringsprosessen inn i fire faser:



Figur 2. Meyers et al. sin modell (2012) over implementeringsprosessen.

De fire fasene i modellen er:

1. initiering
2. forberedende implementeringsstruktur
3. struktur for implementeringsarbeidet
4. forbedringer for framtiden

De to første fasene er i forberedelsestiden før selve implementeringsarbeidet starter, og indikerer at forberedelsene til selve implementeringen er av avgjørende betydning. Modellen vektlegger en grundig forberedelse før selve implementeringsarbeidet settes i gang.

I initieringsfasen er første steg å finne en endring som samsvarer med behovet i organisasjonen, og en må gjøre vurderinger som angår organisasjonens generelle- og innovasjonsspesifikke kapasitet. Deretter vil det foregå en beslutningsprosess, og det er viktig å trekke de ansatte med i disse prosessene (Roland, 2015).

Fasen for forberedende implementeringsstruktur handler om å bygge gode strukturer i organisasjonen for å kunne gjennomføre implementeringen. Det kan være å skape gode team som kan være en drivkraft i innovasjonsprosessen og å utarbeide en implementeringsplan som fastsetter tidspunkt og ressurser, og som synliggjør ansvarsfordeling.

Steg tre i implementeringsfasen beskriver hva som skal til for å lykkes med selve implementeringsarbeidet. I denne fasen er det grunnleggende implementeringsarbeidet igangsatt, og det er viktig at de som gjennomfører innovasjonen får veiledning i arbeidet. Det må også føres tilsyn med arbeidet og man må sikre at man får tilbakemeldinger, slik at det foregår en kontinuerlig evaluering knyttet til det pågående arbeidet (Roland, 2015).

Det siste steget handler ifølge Meyers et al. (2012) om å lære av erfaringer fra de tre første fasene. Evalueringen av arbeidet danner grunnlag for å utvikle nye og forbedrede teorier og modeller over temaet.

3.4 Implementeringsfaktorer

Fullan (2007) beskriver i sin teori fire sentrale faktorer knyttet til implementeringsprosessen:

- behov
- klarhet
- kompleksitet
- kvalitet/anvendelighet

Midthassel (2004) sier at en endringsprosess vil skape sterkere motivasjon og lojalitet om den oppleves som samsvarende med behovet i organisasjonen. Da vil den også virke mer meningsfull for personalet, som skal gjennomføre endringen.

Klarhet handler ifølge Roland (2015) om å utarbeide tydelige mål og forstå sin egen deltakelse og rolle i implementeringsprosessen. Uklarhet om mål og forståelsen av arbeidet, vil ha en negativ påvirkning på implementeringsprosessen.

Kompleksitet sier noe om omfanget og vanskelighetsgraden i en endring, og komplekse endringer vil stille større krav til evnen til å skape klarhet i arbeidet. En intervensjons vanskegrad bør tilpasses en organisasjons kapasitet til å gjennomføre endringen (Roland, 2012; Ertesvåg & Roland, 2013).

3.5 Kapasitetsbygging på ulike nivåer

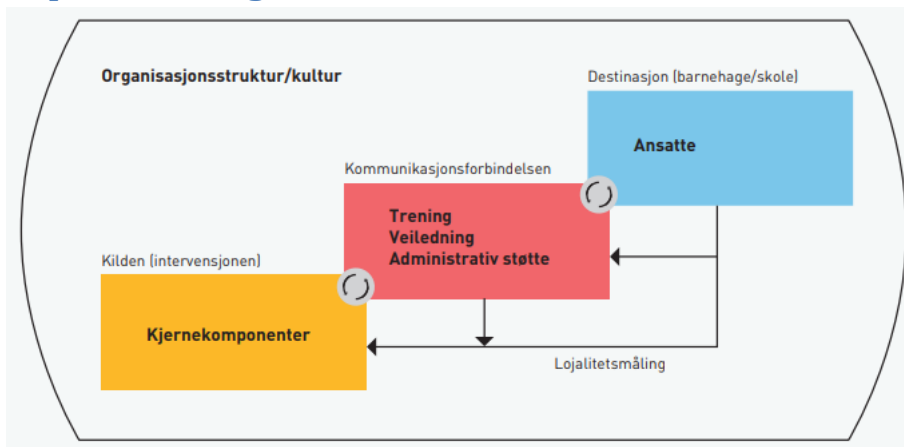
Kapasitetsbygging knyttes både til læreres evne til å endre seg i takt med samfunnsendringene, samtidig som kapasitetsbygging også er nært knyttet til de forutsetninger en skole har til å implementere endringsarbeid (Oterkiil, 2015). Kapasitet kan inndeles i to kategorier: nivå (samfunnsnivå, organisasjonsnivå og individuelt nivå) og type (generell kapasitet og innovasjonsspesifikk kapasitet). For å få en vellykket implementering av et skoleomfattende endringsarbeid, er det viktig å ha høy bevissthet omkring skolens generelle og innovasjonsspesifikke kapasitet (Oterkiil, 2015).

4.0 Implementeringsdrivere

I implementeringsforskning skiller man mellom kjernekomponenter i intervensjonen (Dimitrovich et al., 2008) og kjernekomponenter i implementeringsprosessen (Fixsen et al., 2009; Blase et al., 2012). En kjernekomponent beskriver hovedinnholdet i intervensjonen eller implementeringsprosessen. Kjernekomponentene i intervensjoner er ulike fra intervensjon til intervensjon, mens kjernekomponentene i implementeringsprosessen er de samme uavhengig av kjernekomponentene i de ulike intervensjonene. Intervensjonen dreier seg om *hva* som skal gjøres, mens implementeringsfasen handler om *hvordan* dette skal gjennomføres. For å oppnå effekt i et endringsarbeid, må en organisasjon håndtere begge disse nivåene samtidig (Roland, 2015).

Implementeringsdriverne beskriver de prosessene som er nødvendige for å oppnå endring, og bidrar til at endringen blir bærekraftig over tid (Roland, 2015).

4.1 Implementeringsdrivere i Fixsen et al. (2005) sitt rammeverk for implementering



Figur 3. Fixsen et al., 2005: Rammeverk for implementering⁶

Fixsen et al. (2005) har utviklet en modell som gir en god forståelsesramme av hva som skjer i selve implementeringsprosessen. Kilden refererer til den bestemte endringen som skal implementeres, med beskrevne kjernekomponenter (det sentrale innholdet i endringen). Det kan være mange ulike former for aktiviteter, praksis, kunnskap eller teori. I satsingen «Inkluderende læringsmiljø» var disse kjernekomponentene opprinnelig et profesjonelt

⁶ Teksten i figuren er oversatt av Roland (2015). Figuren er publisert 25.09.2015 i forbindelse med «Implementeringsplakaten» som er utarbeidet av Roland (2015). Lastet ned 14.05.2018 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13215550/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Implementering.pdf>

lærende fellesskap med fokus på inkludering, ledelse av endring, relasjon og kommunikasjon, system for pedagogisk refleksjon. Fra 2017 ble de spisset til to kjernekomponenter; relasjon og kommunikasjon og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

Destinasjonen er organisasjonen som har besluttet å gjennomføre et endringsforsøk, både på individnivå og på kollektivt nivå (f.eks. skole eller barnehage). For å kunne overføre og omsette den aktuelle kilden (endringen) til destinasjonen må det skapes en kommunikasjonsforbindelse. Forbindelsen består av individer eller grupper som arbeider med å implementere endringen som er definert. Hovedelementene i kommunikasjonsforbindelsen er kjernekomponentene i selve implementeringen, og disse blir også betegnet som *implementeringsdrivere*.

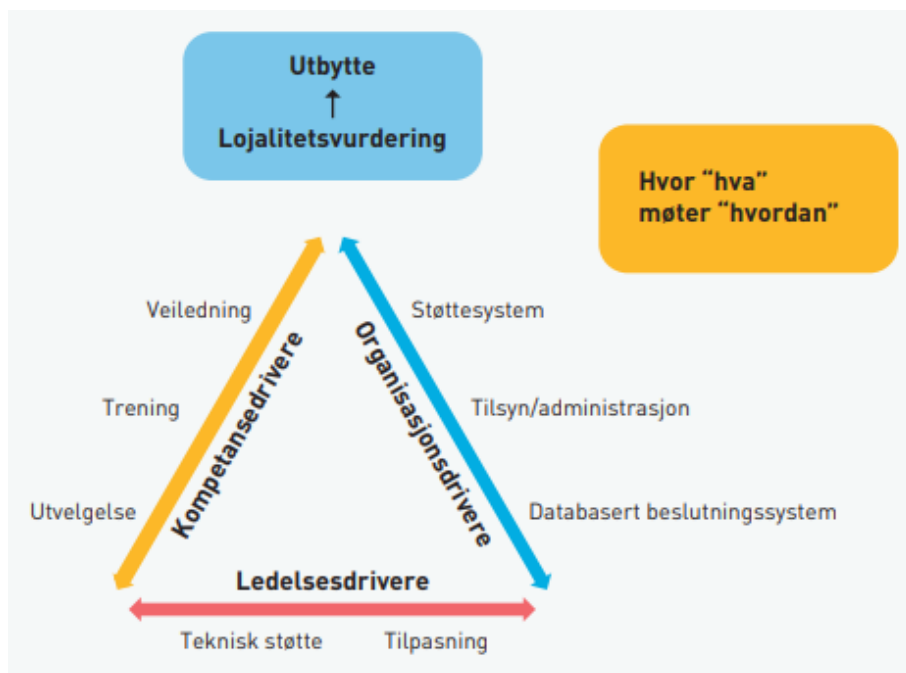
Prosessene, altså implementeringsdriverne som igangsettes i kommunikasjonsforbindelsen er arbeid som trening, veiledning og administrativ støtte.

- **Trening** dreier seg om hvordan de ulike kjernekomponentene innlæres og omsettes til praksis.
- **Veiledning** omhandler innspill og korreksjoner i treningsaktivitetene.
- **Administrativ støtte** kan dreie seg om ledelsens tilsyn, ressurser og motivasjon (Roland, 2015). God ledelse er en sentral faktor her, noe som vil spille en avgjørende rolle i implementeringsprosessen (jf. Greenberg et al., 2005; Fullan 2007; Leithwod & Beatty, 2008).

Feedback-sløyfene skal gi informasjon om lojaliteten knyttet til utøvelsen av implementeringsprosessene, både på individ-, team- og organisasjonsnivå. Gjennom hele implementeringsperioden bør informasjonen gå i en kontinuerlig strøm, fra destinasjonen, via kommunikasjonsforbindelsen og til kilden. I følge Roland (2015) vil intervensjonen oppnå god effekt dersom implementeringen medvirker til at mest mulig av innholdet i kilden overføres til destinasjonen.

4.2 Blase et al. (2012) sin modell over implementeringsdrivere

Blase et al. (2012) har utviklet en modell som beskriver implementeringsdrivere.



Figur 4. Implementeringsdrivere. Blase et al. (2012)⁷

Implementeringsdriverne kategoriseres her i tre grupper:

- **Kompetansedrivere** er mekanismer som hjelper til å utvikle, forbedre og opprettholde evnen og troen på å implementere intervensjoner med lojalitet.
- **Ledelsesdrivere** består av lederstrategier som gir grunnlag for å handle hensiktsmessig når det gjelder utfordringer knyttet til beslutninger og tilpasning.
- **Organisasjonsdrivere** er faktorer som skaper og opprettholder strukturer i organisasjonen som støtter og fremmer evnen til å gjennomføre intervensjoner.

I den videre fremstillingen av implementeringsdrivere i oppgaven vil jeg bruke Blase et al. (2012) sin kategorisering.

⁷ Teksten i figuren er oversatt av Roland (2015). Figuren er publisert 25.09.2015 i forbindelse med «Implementeringsplakaten» som er utarbeidet av Roland (2015). Lastet ned 14.05.2018 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13215550/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Implementering.pdf>

4.3 Kompetansedrivere

Kompetansedrivere er mekanismer som hjelper til å utvikle, forbedre og opprettholde evnen og troen på å implementere intervensjoner med lojalitet, slik at det gir positiv effekt på elevnivå (Blase et al., 2012:22). Driverne påvirker hverandre, og må ses i sammenheng. Når driverne er godt integrert og har fokus rettet mot endringen i personalet og kulturen i organisasjonen, kan de danne grunnlaget for en god effekt i implementeringsprosessen (Roland, 2015). Kompetansedriverbegrepet inneholder underpunktene utvelgelse av ressurspersoner, trening, coaching og veiledning og evaluering.

4.3.1 Utvelgelse av ressurspersoner

Utvelgelse av ressurspersoner handler om hvem som skal gjennomføre intervensjonen. Sentralt her er hvem som blir rekruttert, og hvordan metodikken er for å velge disse ut. Faktorer som spiller inn kan være akademisk bakgrunn, relevant erfaring og motivasjon. Fixsen et al. (2009) kaller de personer som er involvert i denne prosessen for «purveyors» som på norsk kan oversettes til endringsagenter. Disse må ha god kjennskap til intervensjonen, og kunne omsette kjernekomponentene til praksis. For å lykkes med dette arbeidet bør de kjenne til implementeringsteori og metodikken som skal brukes i dette arbeidet. De må også være engasjert i den kontinuerlige utviklingsprosessen og delta aktivt i rådgivning når det gjelder endringer på systemnivå, både på enhets-, kommunalt- og politisk nivå (Roland, 2015).

I enkelte satsinger som «Ungdomstrinn i utvikling» og «Læringsmiljøprosjektet» er denne utvelgelsen satt i system ved at det blir utvalgt ressurslærere ved hver skole. Disse får gjerne tildelt ressurser i form av nedsatt tid eller kurs og kompetanseheving for å kunne gjøre en best mulig jobb. I satsingen «Inkluderende læringsmiljø» er denne utvelgelsen ikke satt i system på samme måte.

4.3.2 Trening

Trening innebærer å gjennomføre aktiviteter som hjelper personalet med å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i kjernekomponentene i intervensjonen. Fixsen et al. (2005) og Domitrovich et al. (2012) understreker at trening er avgjørende for å kunne tilegne seg de ferdigheter som trengs for å få til endring. Eksempler på trening er ulike typer workshops, kollegaveiledning, IGP (refleksjoner på individ-, gruppe- og plenumsnivå) og observasjon

med refleksjoner (Ertesvåg & Roland, 2013). I satsingen «Inkluderende læringsmiljø» har særlig IGP-metodikken blitt vektlagt.

For å få til grunnleggende endringer i en organisasjon ser det ut til å være avgjørende at en klarer å utvikle en kollektiv orientering i arbeidet (Fullan, 2007; Stoll et al., 2006; Leithwood & Beatty, 2008, Hargreaves & Fullan, 2012). Kollektiv orientering handler om at en stimulerer til læring i et fellesskap, gjennom positiv samhandling og samarbeid. I praksis betyr det at ulike former for fagstoff bør innlæres i team eller i hele personalet, og at det må reflekteres, trenes og øves på et felles grunnlag. Dette må gjennomføres gjennom arbeidsformer og metodikk i hver enkelt skole som utøves med en systematikk over tid hvor målet er å styrke læring kollektivt. Uten en systematisk tilnærming er det vanskelig å få med hele organisasjonen (Roland, 2015).

En viktig forutsetning for at det skal være mulig for personalet å utvikle den kompetansen de trenger, for å kunne anvende et tiltak i en lokal kontekst, er at det avsettes tid og ressurser for utvikling av slik kompetanse (Jourdan, Samdal, Diagne & Carvalho, 2008; Jourdan, McNamara, Simar, Geary & Pommier, 2010).

Opplæring og kompetanseutvikling er en viktig basis for at skolelederne og lærerne skal kunne gjennomføre et tiltak på best mulig måte, og samtidig reflektere rundt arbeidet slik at det bidrar til læring og organisasjonsutvikling (Larsen, 2017). Studier viser at lærerne som får opplæring i bruk av konkrete tiltak i større grad gjennomfører og oppfyller målene med det valgte tiltaket (Dufrene, Noell, Gilbertson, & Duhon, 2005; Durlak & DuPre, 2008; Greenwood, Tapia, Abbott & Walton, 2003).

Læring er en sosial prosess, og et tiltak er derfor avhengig av at de som skal gjennomføre det i praksis opplever seg som kompetente og motiverte (Larsen, 2017).

For at lærere skal kunne støtte hverandre og lære av hverandre i arbeidet, er det viktig at man legger til rette for en felles læringsprosess. Flere norske studier har vist at lærersamarbeid (for eksempel ved bruk av pedagogisk refleksjon) bidrar til viktig innsikt omkring hvordan en kan gjennomføre tiltak på en mest mulig funksjonell og effektiv måte (Lamer & Hauge, 2005; Nordahl, 2005; Olweus, 2001). Gjennom pedagogiske refleksjoner, kan lærere utveksle erfaringer og synspunkter med hverandre, og formidle og artikulere hva de gjør i endringsarbeidet. I tillegg til læringsprosessen som initieres, vil slike utvekslinger også kunne være med å skape og opprettholde motivasjon og engasjement for å drive utviklings- og endringsarbeid (Jourdan et al., 2008; Lamer & Hauge, 2005; Midthassel, 2009; Nordahl,

2009; Olweus 2001). I satsingen «Inkluderende læringsmiljø» har man valgt SMTTE-metoden som verktøy for pedagogisk refleksjon, og det har blitt lagt vekt på viktigheten av at man i satsingen skal ha et felles verktøy for pedagogisk refleksjon som alle aktører skal kunne beherske.

4.3.3 Coaching og veiledning

Coaching og veiledning handler om på å observere, gi støtte og feedback til implementeringsprosessen (Roland, 2015). Blase et al. (2012) understreker viktigheten av å veilede med tanke på implementeringsdriverne og hvordan disse faktorene blir håndtert i organisasjonen. Eksempler på suksessfaktorer relatert til veilederrollen er: støttende, oppmuntrende, respektfull, tålmodig, nok tid tilgjengelig og støtte fra ledelsen. Veiledning direkte i klasseromskonteksten ser ut til å gi særlig stor grad av endring for lærerne. En slik veiledningsform viser at lærerne tar i bruk nye ferdigheter både i treningssituasjonen og i undervisningen (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2014).

Metodikk som kan brukes innenfor coaching og veiledning kan være «Lesson study», der lærere planlegger, gjennomfører, evaluerer og justerer undervisningsopplegg sammen, observasjon av praksis med kollegaveiledning, veiledning av læringspartner i kollegiet, demonstrasjonsundervisning der god praksis modelleres eller ledelsens skolevandring med observasjon og veiledning.

4.4 Ledelsesdriverne

I Blase et al. (2012) sin figur er ledelsesdriverne avbildet som basen eller fundamentet for implementeringsdriverne. Ledelsesdriverne består av lederstrategier som gir grunnlag for å handle hensiktsmessig når det gjelder utfordringer knyttet til beslutninger og tilpasning. Dynamisk ledelse er viktig, ettersom de ulike stadiene i implementeringsprosessen har forskjellige utfordringer. En sentral oppgave for lederne er å ha tilsyn med de ulike implementeringsdriverne, og hvordan arbeidet med disse blir gjennomført (Roland, 2015).

Teori og forskning omtaler ulike lederstiler som kjennetegnes av hva en legger vekt på gjennom sin ledelse. Det behøver ikke å være en motsetning mellom ulike lederstiler, og eksempelvis viste Oterkiil og Ertesvåg i en norsk studie at de to lederstilene *transaksjonell* og *transformerende* i stor grad er uavhengige av hverandre. Studier viste at det var ledere som

skåret høyt på begge (Oterkiil & Ertesvåg, 2014). De nevnte lederstilene vil bli nærmere omtalt i kapittel 4.4.1 og 4.4.2.

4.4.1 Teknisk støtte

Teknisk støtte beskriver ledelsesstrategier som gir grunnlag for å handle hensiktsmessig i møte med utfordringer knyttet til beslutninger, og kjennetegnes ved høy grad av enighet når det gjelder de problemene som skal løses, og høy grad av sikkerhet når det gjelder disse beslutningene. Løsningene på utfordringene som skal løses finnes da gjerne innenfor skolens eksisterende system og rutiner. Teknisk støtte i stabile omgivelser kan skape framdrift i utviklingsarbeidet og bidra til tilrettelegging gjennom gode rutiner.

For å møte denne type utfordringer må ledelsen sikre at de ansatte har nødvendige tekniske kunnskaper og praktiske ferdigheter som kreves for å utøve den praksis som kreves for å løse den spesifikke utfordringen (Roland, 2015).

Tydlig ledelse med klare prioriteringer er særlig viktig i starten av implementeringen fordi mange fortsatt vil være usikre på hva denne endringen innebærer for dem selv og for organisasjonen (Midthassel, 2015). I et endringsarbeid er det derfor nødvendig med en plan som viser tidslinje med mål, milepæler, oppgaver og ansvar. Milepæler viser hva en har oppnådd og synliggjør fremdrift i arbeidet. Det har vist seg at til tross for godt arbeid med forankring i initieringsfasen, er det stort behov for klargjøring av mål og endringens betydning for den enkelte også i implementeringsfasen (Roland, 2012).

En vellykket implementeringsprosess krever god organisering av kompetanseutvikling og revisjon av etablerte strukturer. I tillegg vil det være nødvendig med en kombinasjon av støtte sammen med tydelige forventninger til de ansatte (Midthassel, 2015).

I følge Midthassel (2015) vil en leder som legger vekt på *transaksjonell ledelse*, være opptatt av de strukturelle sidene ved organisasjonen, som skriftlige planer og oversiktskart over aktiviteter og ansvar. Denne lederstilen legger vekt på forutsigbarhet for alle parter og regnes som god for en virksomhet i stabil drift. I endringsarbeid vil dette være ledere som setter av tid til arbeidet, og som gjennom organisering ser til at arbeidet kan gjennomføres på en forsvarlig måte innenfor lederens myndighetsområde .

4.4.2 Tilpasning

Tilpasningsutfordringer dreier seg om når det er mindre grad av enighet, og det er usikkerhet omkring hvordan man skal løse problemet. Ledelsen må da ha strategier for å kunne adressere og støtte utviklingen av de ansattes tilpasningsevne. Dette kan være å håndtere endringer eller manglende kompetanse eller lojalitet hos de ansatte. Tilpasning kan også dreie seg om hvordan kjernekomponentene tilpasses den enkelte skole og den aktuelle skolekulturen. Et eksempel på denne typen utfordring er hvordan ledelsen klarer å tilpasse og harmonisere en satsing som «Inkluderende læringsmiljø» med andre satsinger og skolens øvrige utviklingsarbeid. Ansatte kan gjerne bli trette og miste motivasjon fordi det stadig kommer nye intervensjoner, og opplever gjerne at skolen «hopper fra det ene til det andre». Da er det viktig at ledelsen lykkes med å tilpasse nye intervensjoner til den eksisterende skolekulturen. Målsetningen i «Inkluderende læringsmiljø-satsingen» om å redusere omfanget av segregerte tiltak har i særlig grad utfordret den rådende kulturen i mange skoler. Spesialundervisning skal så langt det lar seg gjøre organiseres innenfor det ordinære pedagogiske tilbudet, og dette krever ikke bare en omlegging av rutiner og praksis, men det utfordrer også verdiene til de ansatte. For å få til en kulturendring kreves det at ledelsen gjennomfører grundige forankringsprosesser i personalet og at de selv modellerer praksis og verdier i sitt daglige virke.

Den *transformerende* lederstilen er opptatt av endring og vekst, og den retter seg mot verdier og den kulturelle siden av organisasjonen (Muijs, 2011). Selv om forskere kan ha noe ulik vektlegging i studier av transformerende lederstil, deler de den forståelsen at dette er en lederstil som er rettet mot å skape samhørighet og vilje til å utvikle organisasjonen (Leithwood & Jantzi, 2006). Leithwood og Jantzi benytter tre dimensjoner:

sette retning, som innebærer visjonsbygging, utvikle spesifikke mål for arbeidet og ha høye forventninger om aktivitet;

utvikle enkeltansatte, som innebærer å gi intellektuell stimulans, tilby individuell støtte og modellere ønsket praksis og verdier;

endre strukturer, som innebærer å utvikle en samarbeidskultur, strukturer for involvering i avgjørelser og å knytte kontakter til nærmiljøet

I følge Midthassel (2015) er *distribuert ledelse* en lederstil som legger vekt på å spre ledelse ut i organisasjonen. Det betyr ikke at rektor koples av, men at andre ansatte koples på

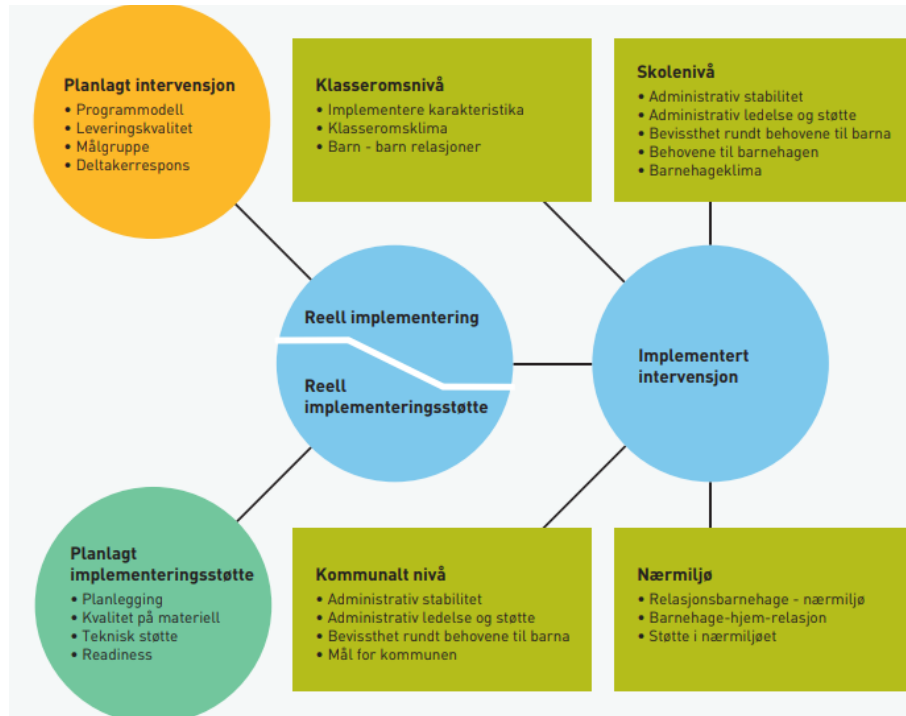
(Spillane et al., 2010). Basert på flere definisjoner av slik ledelse, oppsummerer Hulpia og Devos (2010) at det er en form for ledelse der personer samarbeider for å øke ledelseskapasiteten. Distribusjon kan skje gjennom uformelle strukturer som ledergruppe, avdelinger, team eller trinn, men foregår også i mer uformelle former (Midthassel, 2015). I følge MacBeath (2009) kan distribusjon av ledelsesoppgaver i skolen foregå gjennom blant annet talentspeiding der en gir økt ansvar til lærere som mestrer eksisterende ansvarsoppgaver eller opportunistisk ved at ansatte selv tar på seg lederoppgaver.

4.5 Organisasjonsdrivere

Organisasjonsdrivere er faktorer som skaper og opprettholder strukturer i organisasjonen som støtter og fremmer evnen til å gjennomføre intervensjoner (Roland, 2015). Disse består av støttesystem (systemintervensjon), administrativt tilsyn og databasert beslutningsstøttesystem.

4.5.1 Støttesystem

Systemendringer innebærer at endringer må foregå på mange nivåer både i og utenfor organisasjonen, og det krever samhandling mellom de ulike nivåene. De ytre systemene er viktige da de blant annet betjener politikk, tilskuddsordninger og ressurser.



Figur 5. Modell over implementeringskvalitet. Greenberg et al. (2005)⁸

⁸ Teksten i figuren er oversatt av Roland (2015). Figuren er publisert 25.09.2015 i forbindelse med «Implementeringsplakaten» som er utarbeidet av Roland (2015). Lastet ned 14.05.2018 fra

Greenberg et al. (2005) og Domitrovich et al. (2008) skiller mellom selve intervensjonen som skal implementeres (øverste sirkel til venstre) og støttesystemet (nederst til venstre) for dette arbeidet. Uten et godt støttesystem vil det være vanskelig å oppnå kvalitet i implementeringsarbeidet (Sørli, Ogden, Solholm, & Olseth, 2010).

I følge Roland (2015) kan støttesystemet beskrives gjennom planlegging, kvalitet på materiell, teknisk støtte og klarhet til implementering.

- *Planlegging* foregår i tiden før implementeringsfasen, og dreier seg om å forberede de ansatte på intervensjonen. Dette kan innebære for eksempel kartlegging av behov i organisasjonen, vurdere egen kapasitet for endringen og utarbeide en plan for implementeringsfasen.
- *Materiellet* i en intervensjon skal understøtte de ansattes læring av kjernekomponentene. Eksempler på dette kan være artikler, hefter, bøker, felles nettside eller filmer om de aktuelle temaene.
- *Teknisk støtte* handler blant annet opplæring av de som skal levere intervensjonen og utvikling av gode veiledere.

Et tiltak i satsingen «Inkluderende læringsmiljø» har vært regionale fagsamlinger for ledere og fagsamlinger for grupper av ansatte eller for alle ansatte, der man har hentet inn ressurspersoner fra forskningsmiljøet. Opplæring og utvikling av veiledere kan også foregå i form av fag- og nettverkssamlinger på kommunenivå i regi av skoleeier.

- *Klarhet* til implementeringsarbeidet omfatter om organisasjonen er rede for å inngå i en intervensjon. Det går blant annet ut på å kartlegge egne ferdigheter, utvikle forpliktelsen til intervensjonen, og skaffe kunnskap om kjernekomponentene.

4.5.2 Administrativt tilsyn

Administrativt tilsyn betyr at ledelsen ved hver skole og på skoleeiernivå oppmuntrer, støtter og legger til rette for å skape kulturer og systemer som fremmer læring og utvikling, og dette handler blant annet om å tilby tilstrekkelig grad av ressurser og gjøre gode politiske vedtak. (Roland, 2015). Skoleeier kan være en avgjørende pådriver i en skoles implementeringsarbeid, i sin rolle som igangsetter og ved å følge skolens endringsarbeid tett

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13215550/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Implementering.pdf>

opp. Knut Roald (2013) fremhever at jevnlig dialogmøter (ofte kalt skoleeiers styringsdialog) mellom skole- og kommunenivå har blitt stadig viktigere, og at kommunene må utvikle mer kunnskapsutviklende arbeidsformer i disse møtene.

Satsingen «Inkluderende læringsmiljø» er som nevnt basert på systemteori. Systemisk tilnærming i den lærende organisasjon innebærer utvikling av samhandlingsmønstre på tvers av organisasjonen, og å etablere dialog og samhandling på tvers (Roald, 2013).

Systemisk tenkning framheves av Peter Senge (2006) som det viktigste element i en endring, men også den mest komplekse. I denne satsingen handler det om hvordan organisasjoner kan samhandle og hvordan koblinger er gjort mellom ulike nivå i samarbeidet.

4.5.3 Et databasert beslutningsstøttesystem

Et databasert beslutningsstøttesystem kan være brukerdata som er målrettet mot selve endringsprosessen, som for eksempel kartlegginger og lojalitetsmålinger. Det kan også være målrettet mot effekten av selve intervensjonen, som for eksempel læringsresultater, utvalgte indikatorer fra Elevundersøkelsen eller KOSTRA-tall som gir informasjon om ressursbruk eller omfanget av spesialundervisning og segregerte tiltak. Slike data kan være en hjelp til å finne ut om kjernekomponentene i intervensjonen har blitt implementert, eller hvordan selve implementeringsstrategien går (Roland, 2015).

Formålet med systematisk bruk av data i endringsarbeid er i følge Ertesvåg (2014) tosidig. Det skal gi skolene mulighet til å evaluere effekten av arbeidet fra år til år og eventuelt justere der det er nødvendig, men også gi mulighet til å endre innhold, implementering og aktiviteter i utviklings- og endringsarbeidet i tråd med ny kunnskap på feltet og i forhold til endringer i skolen.

4.6 Forventninger til funn ut fra teori

Implementeringsdrivere er altså kjernekomponentene i implementeringsprosessen som beskriver ulike prosesser som er nødvendige for å kunne implementere endringer i en organisasjon. Teorien som omhandler implementeringsdriverne har vært med på å danne grunnlaget for utformingen av både innhold og organisering av satsingen «Inkluderende læringsmiljø», og den har også vært styrende for arbeidet. Det har altså blitt lagt stor vekt på kjernekomponentene i selve implementeringsprosessen.

Med dette som bakteppe forventer jeg at alle implementeringsdriverne har vært betydningsfulle i satsingen. Ettersom Blase et al. (2012) beskriver implementeringsdriverne

som prosesser som er nødvendige for å implementere endringer i en organisasjon, forventer jeg at de respondentene som oppgir et stort omfang av implementering på Levels of Use, i større grad vil vektlegge betydningen av de ulike implementeringsdriverne enn de respondentene som oppgir et mindre omfang av implementering. Jeg forventer altså å finne en korrelasjon mellom omfanget av implementering og betydningen av de ulike implementeringsdriverne.

En av kjernekomponentene i satsingen har vært *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap* og et hovedtiltak har vært lederutvikling. Jeg forventer derfor at ledelsesdriverne har vært særlig viktige. I samme periode som skolene har deltatt i satsingen har flere skoler samtidig deltatt i andre prosjekter. Jeg tror at ledelsens evne til både å gjøre tydelige prioriteringer i utviklingsarbeidet, samt å se kjernekomponentene i «Inkluderende læringsmiljø»-satsingen i sammenheng med innholdet i andre prosjekter og tilpasse endringsarbeidet til skolens kultur vil ha stor betydning.

Ettersom det har blitt vektlagt å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, der IGP-metodikk og system for pedagogisk refleksjon har vært sentrale tiltak, forventer jeg at kompetansedriveren *trening* har vært betydningsfull.

Satsinger som «Ungdomstrinn i utvikling» og «Læringsmiljøprosjektet» er organisert med ressurslærere på hver skole og eksterne veiledere som følger skolene tett. Dette er ikke satt i system på samme måte i satsingen «Inkluderende læringsmiljø», og jeg er derfor noe usikker på om at kompetansedriverne *utvelgelse av ressurspersoner* og *veiledning* har hatt den betydningen de ideelt sett burde hatt i en satsing som denne.

Det er etablert et solid støtteapparat rundt skolene i denne satsingen, og jeg forventer derfor at organisasjonsdriverne har vært betydningsfulle. Det er som nevnt gjennomført en omfattende førkartlegging og midtveisevaluering, og jeg har derfor en forventning om at respondentene vil oppgi at et databasert beslutningsstøttesystem har vært betydningsfullt.

5.0 Metode

I vitenskapen kalles informasjon om virkeligheten for empiri. Grunnlaget for forskning er at informasjonen samles inn på en måte som gjør den relevant og til å stole på.

Informasjonsinnsamlingen må derfor følge et sett av kriterier, slik at gyldighet og troverdighet kan etterprøves og diskuteres. Hensikten med forskning er å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. For å klare dette må forskeren ha en strategi for hvordan han eller hun skal gå fram, og denne strategien er metoden. Metode dreier seg altså om hvordan man tilnærmer seg og forsøker å «avdekke» virkeligheten på en så god måte som overhodet mulig (Jacobsen, 2018:15, 21).

Metoden henger tett sammen med virkeligheten. Denne sammenhengen kan i følge Jacobsen (2018: 21, 22) vise seg på to ulike måter:

- a) Hvordan man oppfatter at virkeligheten faktisk er, vil ha betydning for hva slags forskningsspørsmål som stilles, og dermed hva slags metode som vurderes som mest hensiktsmessig å bruke.
- b) Formulering av forskningsspørsmål og valg av metode vil forme hva slags informasjon som samles inn, noe som igjen vil bestemme hvordan virkeligheten framstår, og hvordan forskeren oppfatter den.

Den tette sammenhengen mellom oppfatning og virkeligheten og metode kan også forklares gjennom begrepene *ontologi* og *epistemologi*.

Begrepet ontologi har gresk opprinnelse og kan oversettes til «slik ting faktisk er».

Ontologien er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Det er vanskelig å komme fram til en omforent forståelse av hvordan verden faktisk ser ut. Filosofer har diskutert dette i flere hundre år, men det er antakelig umulig å komme fram til et svar på om det ene eller det andre synet er det riktige.

Epistemologi, kan oversettes til «læren om kunnskap», og omhandler i hvilken grad det er mulig å få sann kunnskap om denne verden. Utgangspunktet er en erkjennelse av at det er et skille mellom virkeligheten slik den faktisk er (et objekt eller en tilstand som faktisk finnes), og virkeligheten slik den framstår for og oppfattes av forskeren (et subjekt som tilegner seg kunnskap) (Jacobsen, 2018: 23).

Metode er de teknikker som anvendes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten.

En *induktiv* tilnærming innebærer at man forsøker å gå fra empiri (virkelighet) til teori, og det innebærer at all teori bør være fundert i virkeligheten. Forskeren må da samle inn data med så åpent sinn som mulig.

En *deduktiv* tilnærming betyr at man går fra teori til empiri, og at søking etter empiri er styrt av teoretiske antakelser. Dette krever at forskeren har en klar teori før han eller hun starter datainnsamlingen (Jacobsen, 2018:23).

5.1 Kvantitativ metode

Ved innsamling av data må man også velge mellom kvantitative eller kvalitative data. En *kvantitativ* tilnærming har som et grunnleggende utgangspunkt at den sosiale virkeligheten kan måles ved hjelp av metoder og instrumenter som kan gi oss informasjon i form av tall. Opplysninger om sosial virkelighet kan så behandles ved hjelp av statistiske teknikker. En *kvalitativ* tilnærming har som utgangspunkt at virkeligheten er for kompleks til å reduseres til tall, og at man derfor må samle inn informasjon i form av ord som åpner for mer nyanserikdom (Jacobsen, 2018:24).

En fordel med kvantitative data er at de er standardisert, og at store mengder informasjon derfor kan reduseres effektivt til variabler. Komplekse samvariasjoner kan avdekkes gjennom statistiske analyser, og enheter kan grupperes om omgrupperes relativt fort og enkelt. Data er påtvunget en struktur før de samles inn, og strukturen for analysen vil derfor i stor grad være gitt. Dette gir en oversikt over informasjonen som gjør det enklere å se det store bildet. En kvantitativ tilnærming kjennetegnes også av at vi kan beskrive et forhold relativt presist, særlig når det gjelder utstrekning eller omfang av et fenomen. Man vil også kunne si mye om variasjoner og sammenhenger mellom ulike forhold, og ikke minst noe om sammenhengen mellom mange forskjellige forhold samtidig. Denne tilnærmingen gjør det lettere å strukturere informasjon og trekke fram hovedtrekkene, det typiske, det vanlige og avvikene fra disse normaltilfellene (Jacobsen, 2018:134). En annen fordel er at kvantitative data gjør det enklere å bevare en kritisk avstand til dem vi undersøker, slik at vi styrker fokuset på de mer generelle, ofte upersonlige forholdene, som er det vi er mest opptatt av i denne typen undersøkelser.

Det er også flere ulemper med kvantitativ metode. Kvantitative data gir gjerne et overflattisk preg på undersøkelsen, der vi må nøye oss med å undersøke ganske enkle forhold, og det er

vanskelig å gå i dybden. Det er undersøkeren som på forhånd definerer hva det er relevant å spørre om og svare på, og det kan aldri garanteres at alle som svarer på undersøkelsen har samme oppfatning som undersøkeren om hva som er relevant og riktig. Avstanden kan føre til en lav forståelse for det fenomenet som egentlig undersøkes, og avstanden gjør at vi mister forståelsen for den enkeltes situasjon.

5.2 Design

Jeg har valgt en kvantitativ tilnærming fordi jeg har ganske god forhåndskjennskap til det temaet jeg undersøker, og fordi problemstillingen er relativt klar. Målet mitt er å beskrive hyppigheten og omfanget av et fenomen, som i dette tilfellet er hvorvidt skoleledere i fire kommuner opplever ulike implementeringsdrivere som betydningsfulle i en satsing. Metoden gir meg også mulighet for å teste teorier, konkret om implementeringsdriverne som er omtalt som betydningsfulle i implementeringsteorien jeg har valgt ut, faktisk oppleves som betydningsfulle av skolelederne jeg har spurt. Jeg vil også kunne finne variasjoner og sammenhenger mellom ulike forhold, og ikke minst få vite noe om sammenhengen mellom mange forskjellige forhold samtidig. Gjennom å få litt informasjon i bredden fra flere enheter, håper jeg å kunne generalisere fra respondentene fra min populasjon med rimelig stor grad av sikkerhet, slik at studien også kan være interessant for andre som driver tilsvarende utviklings- og endringsarbeid.

Dette er altså et beskrivende studium som bruker kvantitativ metode for å gi informasjon om hvordan skolelederne opplever situasjonen på undersøkelsestidspunktet, våren 2018. Vi snakker om et tverrsnittstudium.

Jeg har laget spørsmål med konkrete svaralternativer, både for at undersøkelsen skal være mulig å analysere, og for at det skal være raskt å svare på for respondentene. Spørsmålene må være knyttet til den praktiske arbeidshverdagen skolelederne står i, og samtidig ha en teoretisk forankring. Undersøkelsen har en deduktiv tilnærming.

5.3 Problemstilling

Hvilken betydning har ulike implementeringsdrivere hatt i satsingen «Inkluderende læringsmiljø» i skolene i Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla i perioden 2014-2017?

Jeg ønsker å kartlegge hvilken betydning de ulike implementeringsdriverne har hatt gjennom å se på i hvilken grad de er brukt og i hvilken grad respondentene vurderer dem som betydningsfulle og nyttige.

Jeg vil også se respondentenes vurdering av betydningen av de ulike implementeringsdriverne opp mot rammeverket Levels of Use of Implementation, der respondentene vurderer graden av implementering i egen skole. Analyser jeg vil gjøre i etterkant er å se på om skoleledere som oppgir at deres skole har oppnådd sterk grad av implementering også oppgir at skolen har hatt større utbytte av de ulike implementeringsdriverne enn skoleledere som ikke oppgir implementering av samme grad. Jeg vil også se om det er en korrelasjon mellom nivå på Levels of Use og funn knyttet til betydningen av implementeringsdriverne.

5.4 Valg av respondenter

Ved valg av målgruppe har jeg valgt dem jeg ønsker at undersøkelsen kan si noe om. Det er en sterk sammenheng mellom det vi ønsker å undersøke – problemstillingen – og hvordan vi definerer populasjon (Jacobsen, 2018:292). For å kunne si noe om betydningen av ulike implementeringsdrivere i satsingen, mener jeg at skolelederne er de som samlet sett har best tilgang til informasjon og har ansvarsområder som gjør at de er den gruppen som har best forutsetninger for å kunne vurdere betydningen av de ulike implementeringsdriverne.

Skoleledere har ansvar for å implementere satsingen i egen organisasjon, de leder utviklingsarbeidet og holder et oversyn med de ulike implementeringsdriverne. Når det gjelder implementeringsdrivere som er knyttet til skoleeiernivået har de også kjennskap til disse, og kan eksempelvis vurdere hvordan skoleeier gir teknisk og faglig støtte, og hvordan skoleeier fører et administrativt tilsyn. De fleste assisterende rektorene, inspektørene, og avdelingslederne har undervisning som en betydelig del av stillingen, og har derfor også god kjennskap til praksissituasjonene i klasserommene.

Gjennom den kvantitative tilnærmingen ønsker jeg å få et representativt bilde av en populasjon, og i denne undersøkelsen har jeg fått muligheten til å undersøke alle enhetene i

populasjonen. Jeg har valgt ut skoleledere ved grunnskolene i Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla. Totalt er 22 skoler representert i satsingen. Skoleledere er her definert som rektorer, assisterende rektorer, inspektører og avdelingsledere. Totalt hadde jeg 53 respondenter.

Ettersom det bare er en skole i Iveland kommune, valgte jeg å ikke ta med den kommunen i undersøkelsen, selv om de også deltar i satsingen.

Populasjonen er avgrenset i tid, ved at jeg bare har valgt ut skoleledere som er ansatt og jobber innenfor satsingen på undersøkelsestidspunktet. Det er jo en viss turnover blant skoleledere, og ettersom satsingen startet i 2014, er det enkelte skoleledere som har deltatt i satsingen, som nå ikke er ansatt lenger. Dette betyr også at noen av respondentene kan ha blitt ansatt i nyere tid, og har gjerne ikke jobbet så lenge innenfor satsingen. Disse vil selvsagt ha mindre kjennskap til arbeidet i satsingen, men jeg tror likevel at de vil ha et godt grunnlag for å uttale seg, ettersom kjennskap til utviklingsarbeidet er et viktig kriterium når skoleledere ansettes og et viktig ansvarsområde innenfor en skoleleders stillingsbeskrivelse.

Skolene i utvalget er svært ulike i størrelse. Noen er rene barneskoler (1-7), andre er rene ungdomsskoler (8-10), og det finnes også skoler som har elever på alle trinn (1-10). Det er verdt å merke seg at skolene er organisert ulikt, blant annet med ulik lederstruktur. Alle skolene har én rektor, men hvor stor ledergruppa totalt sett er, og hvilke titler, funksjoner og roller de andre i ledergruppa har, varierer. Dette gjør at det også er stor variasjon i hvilke ansvarsområder og hvilken tilgang på informasjon mellomlederne på de ulike skolene har. Eksempelvis vil rektorene ha mer kjennskap til det skoleeiernivået i kommunen, ettersom de vanligvis har flere treffpunkter med skoleeier enn det mellomlederne har.

5.5 Utvikling av spørreskjema

Teorigrunnlaget beskrevet i kapittel 3 og 4 er kunnskapsgrunnlaget jeg har bygget undersøkelsen på. Det er dog lagt særlig vekt på Blase et al. (2012) sin modell som beskriver implementeringsdrivere, og denne danner utgangspunkt som rammeverket for spørreskjemaet. Utgangspunktet mitt er at jeg bruker Blase et al. (2012) sine tre grupper for å kategorisere implementeringsdriverne i hovedkategorier. For å konkretisere hvilke prosesser de ulike implementeringsdriverne i de tre hovedkategoriene består av og dernest operasjonalisere spørsmål til spørreundersøkelsen, har jeg trukket inn implementerings- og ledelsesteori som supplerer.

I Fixsen et al. (2005, 2009) sitt rammeverk for implementering omtales *trening* og *veiledning* som implementeringsdriverne i kommunikasjonsforbindelsen mellom kilden og destinasjonen. Dette er altså de to samme implementeringsdriverne Blase et al. (2012) omtaler. Fixsen et al. (2005, 2009) omtaler også administrativ støtte som en implementeringsdriver, og denne omfatter implementeringsdrivere som Blase et al. (2012) har kategorisert som ledelsesdrivere og organisasjonsdrivere.

Blase et al. (2012) har *utvelgelse av personal* som en implementeringsdriver innenfor kompetansedriverne. Denne implementeringsdriveren suppleres av Fixsen et al. (2005, 2009) sin vekt på viktigheten av endringsagenter som har kjennskap til intervensjonen og kunnskap om implementering, og dette er lagt til grunn når spørsmålene har blitt utformet.

I Blase et al. (2012) sin modell handler ledelsesdrivere om å utøve gode beslutninger, og å gjennomføre tilpasning til organisasjonen, og i den sammenheng blir viktigheten av dynamisk ledelse spesielt trukket fram.

I undersøkelsen har jeg under spørsmål som omhandler ledelsesdrivere også lagt til grunn elementer fra teori fra forskning på ulike lederstiler, herunder kjennetegn ved *transaksjonell* og *transformerende ledelse* (Oterkiil & Ertesvåg, 2014) og *distribuert ledelse* (Midthassel, 2015, Spillane et al., 2010, Hulpia & Devos, 2010, MacBeath, 2009) for å forsøke å belyse, konkretisere og systematisere kompleksiteten i dynamisk ledelse.

Støttesystemet som er beskrevet i Greenberg et al. (2005) sin modell over implementeringskvalitet i kapittel 4.5.1, og administrativ støtte og feedback-sløyfer som er beskrevet i Fixsen et al. (2005) sitt rammeverk for implementering er også med på å danne grunnlag for spørsmål i undersøkelsen som er knyttet til organisasjonsdrivere.

De tverrfaglig sammensatte framdriftsgruppene på kommunenivå, utgjør en del av støttesystemet for skolene på kommunenivå i satsingen «Inkluderende læringsmiljø». Framdriftsgruppa skal støtte ledere, utfordre, være pådriver og veileder i egen kommune, følge opp lederne og enhetenes behov for støtte.

5.5.1 Operasjonalisering

Enkelte begreper jeg har ønsket å måle er abstrakte eller kvalitative, og jeg har derfor forsøkt å gjøre begrepene operative og målbare ved å komme fram til konkrete indikasjoner ved dem. Begrepene blir derfor målt indirekte gjennom flere spørsmål. Som hjelpemiddel har jeg brukt teorien der det gis flere eksempler på hva de ulike implementeringsdriverne innebærer. Jeg har også brukt egen erfaring og diskutert med andre som jobber innenfor fagfeltet.

5.5.2 Operasjonalisering av implementeringsdrivere – en skjematisk oversikt

Oversikten under viser hvordan jeg har operasjonalisert teorien til konkrete spørsmål.

Hovedgruppe	Implementerings-driver	Operasjonalisering – konkretisering
Kompetanse-drivere	Personal-utvelgelse	Akademisk bakgrunn og utdanning
		Erfaring innenfor feltet satsingen omhandler
		Motivasjon for å delta i endringsarbeidet
		Tidligere erfaring med endrings- og utviklingsarbeid
	Trening	Erfaringsdeling i kollegiet og ulike workshops
		SWOT-analyse for å få oversikt over nåsituasjon og framtidsspørsmål
		Bruk av IGP til å arbeide med artikler og annet fagstoff
		SMTTE som verktøy for pedagogisk refleksjon
	Veiledning	Kollegaveiledning, eksempelvis med læringspartner.
		Observasjon av praksis med kollegaveiledning.
		Demonstrasjonsundervisning (modellering av god praksis)
		«Lesson study»
		Ledelsens skolevandring med observasjon og veiledning
Ledelses-Drivere	Teknisk støtte	Ledelsen har en plan for utviklings- og endringsarbeidet som viser tidslinje med mål, oppgaver og ansvar
		Ledelsen har utarbeidet milepæler som viser hva en har oppnådd og synliggjør fremdrift i utviklings- og endringsarbeidet
		Ledelsen skiller mellom driftssaker og utviklingsarbeid i fellestid
		Ledelsen setter av tid til utviklingsarbeid
	Tilpasning	Ledelsen utvikler en samarbeidskultur i utviklings- og endringsarbeidet
		Ledelsen gir enkelte ansatte et spesielt ansvar i utviklings- og endringsarbeidet
		Mål og verdigrunnlag er forankret hos de ansatte
		Kjennetegn på god praksis, tiltak og arbeidsmåter er forankret hos de ansatte
		Ledelsen ser satsingen i sammenheng med andre satsinger og prosjekter
Organisasjons-drivere	Støttesystem <i>Teknisk og faglig</i>	Artikler, hefter, bøker, felles nettside eller filmer om de aktuelle temaene
		Opplæring
		Faglig veiledning
	Administrativt tilsyn	Skoleeier eller framdriftsgruppa i kommunen oppmuntrer, etterspør, støtter og legger til rette og tilbyr ressurser for å skape kulturer og systemer som fremmer læring og utvikling
		Skoleeiers styringsdialog
	Databasert beslutnings-støttesystem <i>Lojalitetsmålinger</i>	Førkartleggingen høst 2015
		Midtveisevaluering høst 2016
		Eventuelt andre målinger, som Levels of Use eller questbacks på kommunenivå
	Databasert beslutnings-støttesystem <i>Effektmålinger</i>	Elevundersøkelsen
		Foreldreundersøkelsen
Læringsresultater (f.eks. nasjonale prøver, grunnskolepoeng, eksamen)		
KOSTRA-tall knyttet til spesialundervisning		

5.5.3 Utforming av spørsmål og svar

Jeg har vært interessert i å måle visse nyanser i respondentenes svar, og har ikke bare ønsket å se om enhetene er like eller forskjellige, men jeg vil også si noe om hvor forskjellige de er, gjennom å måle grader av positivitet eller negativitet.

Spørsmålene ber respondentene ta stilling til i hvilken grad forhold og tiltak er vektlagt, hvilket omfang forhold og tiltak har hatt, hvilke forhold og tiltak som har hatt betydning, grad av nytte og grad av enighet knyttet til kvalitetsbeskrivelser.

Jeg har konsekvent brukt svaralternativene *i liten grad*, *i noen grad*, *i stor grad* og *i svært stor grad*. En ulempe med denne løsningen er at det muligens kan være vanskelig å skille mellom *i stor grad* og *i svært stor grad*. En annen ulempe er at det er ett negativt alternativ, ett nøytralt alternativ og to positive alternativ. Jeg vurderte å bruke tre alternativer i stedet, men ulempene da ville bli at jeg i mindre grad ville kunne fange opp nyanser, samt at det kunne innebære en fare for at respondentene systematisk valgte det midterste alternativet. Ved å ha fire alternativer har jeg ønsket å tvinge respondentene til å ta stilling til et spørsmål, og ikke ha mulighet for bare å velge et nøytralt alternativ.

Jeg har også tatt med en «vet ikke»-kategori fordi jeg ikke har ønsket å tvinge en respondent til å ta stilling til et spørsmål denne ikke har noen sterk mening om eller ikke har forutsetninger for å kunne svare på.

Spørsmålene har en positiv vinkling, og jeg burde derfor vært bevisst på å endre retningen ved å blande positive og negative påstander.

Når det gjelder rekkefølgen på spørsmålene var det bevisst at spørsmålet knyttet til Levels of Use kom til slutt i undersøkelsen, fordi jeg hadde en tanke om at vurderingen av grad av implementering på egen skole ville bli mest mulig gjennomarbeidet og objektiv dersom de først hadde hatt en grundig gjennomgang av de andre implementeringsdriverne, som jo i sterk grad beskriver arbeidet som har blitt gjort, eller burde ha blitt gjort, i satsingen.

Fra innsamlingen ser jeg at en del deltakere ga seg etter de første spørsmålene. Dette tror jeg skyldes at spørsmålene som omhandler kompetansedriverne kom først, og at disse kanskje var de mest krevende. Jeg tror spørsmålene knyttet til ledelsesdriverne er de som er mest intuitive, og jeg burde lagt disse i starten av spørreskjemaet.

5.5.4 Levels of Use of Implementation (Hall & Hord, 2015)

Det er vanskelig å måle hvor vellykket implementeringen av kjernekomponentene i satsingen har vært. Resultatmålinger som nasjonale prøver, grunnskolepoeng, eksamensresultater, KOSTRA-tall knyttet til segregerende tiltak og spesialundervisning og brukerundersøkelser

som Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen kan gi informasjon om hvilken effekt satsingen kan ha hatt, men det er ikke gitt at denne typen effektmålinger er egnet til å måle hvor vellykket den aktuelle satsingen eller endringsarbeidet har vært, da det er flere faktorer som kan ha påvirket til å endre resultatene.

For å evaluere endringsarbeidet ønsker jeg derfor heller å fokusere på ledernes handlinger som er relatert til forståelse av innovasjonen og deres praksis i endringsarbeidet, gjennom å bruke Levels of Use of Implementation (Hall & Hord, 2015), for således å kunne si noe om omfanget av implementering.

Modellen er et rammeverk som er designet for å hjelpe den som skal tilrettelegge for endringsarbeidet ved å identifisere de behov enkeltpersoner som er involvert i endringsarbeidet har for å kunne finne egnede tiltak i arbeidet. Modellen gir også forskere og andre som skal evaluere endringsarbeidet et verktøy for å kunne måle av omfanget av implementering.

Levels of Use måler ikke holdninger, verdier eller følelser, og omhandler ikke kvaliteten på endringsarbeidet. I stedet presenterer Levels of Use atferdsprofiler på åtte forskjellige tilnærminger til å bruke en innovasjon. Fokus ligger på hva en person eller gruppe gjør eller ikke gjør. Hvert nivå beskriver et sett med handlinger og er relatert til forståelse av innovasjonen og praksis i endringsarbeidet.

Hall, Dirksen & George (2006) definerer Levels of Use slik:

“Levels of Use are distinct states that represent observably different types of behavior and patterns of innovation use as exhibited by individuals and groups. These Levels characterize a user’s development in acquiring new skills and varying use of the innovation. Each Level encompasses a range of behaviors».

Jeg har valgt å oversette definisjonen slik:

«Levels of Use er forskjellige tilstander som representerer ulike typer observerbar praksis og ulike typer observerbare handlingsmønstre hos enkeltpersoner og grupper i en innovasjon. De ulike nivåene beskriver en enkeltpersons eller en gruppes evne til å utvikle og tilegne seg nye ferdigheter og ulik bruk av innovasjonen. Hvert nivå omfatter et spekter av praksis og handlingsmønstre».

Levels of Use of Implementation som rammeverk for å måle omfanget av implementering i satsingen «Inkluderende læringsmiljø»

Nivå	Kjennetegn
Nivå 1:	Endringstiltakene er lite kjent, og innebærer lite eller ingen involvering
Nivå 2:	Orientering. De ansatte er i ferd med å sette seg inn i innholdet, og får informasjon om målsetting og ressurskonsekvenser
Nivå 3:	Forberedelse. Det er vedtatt å bruke endringstiltakene i skolen, og det planlegges hvordan dette kan settes i gang.
Nivå 4:	Mekanisk bruk. Kjernekomponentene i endringsarbeidet er tatt i bruk på en relativt enkel måte. Det mangler foreløpig dybdeforståelse og de ansatte har ikke gjennomført nok refleksjonsprosesser. Endringen har bare i noen grad nådd praksissituasjonene, og de ansatte har ikke fått en kollektiv forståelse av innholdet ennå.
Nivå 5:	Rutine. Bruken av innholdet i endringsarbeidet har stabilisert seg. Innholdet har imidlertid i mindre grad blitt videreutviklet, slik at det kan brukes på nye måter i nye situasjoner.
Nivå 6:	Foredling. De ansatte kan innholdet så godt at de kan arbeide variert, både på kort og lang sikt. Innholdet er innført slik at det brukes på en avansert måte.
Nivå 7:	Integrasjon. Man har utviklet en kollektiv forståelse blant de ansatte, slik at de på en felles måte kan påvirke målgruppen, som i dette tilfellet er elever og foresatte.
Nivå 8:	Fornyelse. Et sentralt tema her er å videreutvikle praksis på bakgrunn av evaluering. Dette innebærer å skape nye elementer relatert til det opprinnelige innholdet, slik at det kan brukes på nye måter og nye situasjoner i skolen.

5.5.5 Noen begrepsavklaringer

I spørreskjemaet har jeg brukt betegnelsen «endrings- og utviklingsarbeidet» ved skolen. Grunnen til dette er at det ble tydelig presisert da satsingen ble initiert at den ikke er et prosjekt på toppen av alt det andre, men en del av det ordinære utviklingsarbeidet i barnehage og skole.⁹ Det ble også presisert at satsingen skal ses i sammenheng med nasjonale kompetansestrategier for barnehage og skole.¹⁰ Det betyr i praksis at enkelte tiltak og aktiviteter, samt noen roller, vil være sammenfallende for de ulike satsingene. Eksempelvis er det naturlig og vanlig at ressurspersoner knyttet til «Ungdomstrinn i utvikling»-satsingen også kan være ressurspersoner i «Inkluderende læringsmiljø»-satsingen eller andre prosjekter. Et annet eksempel er at kollegaveiledning er et viktig tiltak i både «Ungdomstrinn i utvikling»- og «Inkluderende læringsmiljø»-satsingen, som er beskrevet i rammeverkene til begge satsingene. Jeg har derfor valgt å bruke betegnelsen «endrings- og utviklingsarbeidet» ved skolen, da den er best egnet til å ivareta hensynet om at «Inkluderende læringsmiljø»-satsingen er en del av det ordinære utviklingsarbeidet i skolen og ikke et prosjekt som skal komme på toppen.

5.6 Innsamling

Jeg har brukt spørreskjemaverktøyet SurveyXact fra Ramboll Management Consulting A/S, og sendte ut surveyen 11. april 2018. Førstegangsspurring ble sendt ut 16. april og andregangsspurring ble sendt ut 26. april. Sammen med undersøkelsen og purringene sendte jeg ut et oversendelsesbrev som klargjorde hensikten med undersøkelsen og understreket at det var frivillig å delta, at man kunne trekke seg underveis og at alle deltakere ble anonymisert. Innsamlingen ble avsluttet 30. april 2018. Totalt fikk jeg inn svar fra 33 svar, altså fra 62 % av respondentene. I følge Jacobsen (2018:310) som henviser til Baruch (1999) og Richardson (2005) er dette et godt resultat. Seks respondenter påbegynte undersøkelsen uten å fullføre den, noe som kan indikere at spørsmålsskjemaet var for omfattende eller at spørsmålene var for uklare.

5.7 Ethiske avveininger

Samfunnsvitenskapelige undersøkelser har konsekvenser, både for de som blir undersøkt og for samfunnet. Derfor har forskeren plikt til å tenke nøye gjennom hvordan forskningen kan

⁹ *Rammeverk for satsingen, Inkluderende læringsmiljø 20©14.*

¹⁰ *Rammeverk for satsingen, Inkluderende læringsmiljø 20©14.*

påvirke dem det forskes på, og hvordan forskningen vil oppfattes og bli brukt (Jacobsen, 2018: 45).

En etisk utfordring i forholdet til respondentene var om jeg ønsket å skjule hensikten med undersøkelsen. Jeg valgte å være åpen med hensikten, og forklare i undersøkelsen at jeg ønsket å kartlegge hvilken betydning ulike implementeringsdrivere har hatt i satsingen «Inkluderende læringsmiljø». Dette kan ha ført til at respondentene ønsket å tilfredsstille undersøkeren ved å vise at de har vært «flinke» til å bruke de ulike implementeringsdriverne. Jeg valgte likevel å være åpen omkring hensikten med undersøkelsen, da konteksten var viktig for å hindre at spørsmål skulle bli misforstått. En annen gevinst er at skolelederne forhåpentligvis er lojale mot satsingen og ønsker å støtte opp om forskningsarbeid knyttet til arbeidet, noe som medførte at det ble enklere for meg å få inn flere svar.

I følgebrevet jeg sendte ut ble det presisert at det var frivillig å delta i undersøkelsen, men gitt at ledere i kommunene var positive til at det ble gjort et forskningsarbeid knyttet til satsingen, kan noen indirekte og kanskje også direkte ha opplevd et press fra sine ledere og sine lederkollegaer og opplevd det som en «borgerplikt» å måtte delta i undersøkelsen.

Informasjonen jeg har samlet inn er hverken følsom eller privat, og det har vært viktig for meg at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltpersoner ut fra data. Derfor har jeg valgt å ikke spørre om hvilken skole skolelederen jobber på eller om hvorvidt skolelederen er rektor, assisterende rektor, inspektør eller avdelingsleder, da det kunne ha ført til at noen muligens ville ha vegret seg for å delta i undersøkelsen.

5.7.1 Å studere egen organisasjon

Ettersom jeg er ansatt i staben hos skoleeier i en av deltakerkommunene har jeg vært bevisst på at det er både fordeler og ulemper ved å studere egen organisasjon. Jeg har deltatt i framdriftsgruppa i kommunen jeg er ansatt i, og i perioden fra november 2017 og fram til sommeren 2018 har jeg i tillegg deltatt i framdriftsgruppa i en av de andre kommunene som følge av at jeg har vikariert som leder for en interkommunal PP-tjeneste.

Førstehåndskjennskapen jeg har gir meg flere fordeler i form av tilgang til informasjon, kjennskap til enkelte uformelle strukturer og jeg kjenner til deler av historien til både deler av organisasjonene og satsingen som helhet. Den største fordelen for meg har vært at jeg har blitt møtt med åpenhet og velvillighet, og dermed fått god tilgang til informasjon. Som «innsider»

mener jeg også at jeg har vært i god stand til å vurdere kvaliteten på informasjonen jeg har fått.

Den viktigste ulempen knyttet til å studere egen organisasjon er at man som innsider kan ha utviklet «blinde flekker», og en forståelse av «hvordan vi gjør tingene her». Dermed får man også lett en forutinntatt holdning til hvordan ting faktisk er (Jacobsen, 2018:57).

Jeg har forsøkt å være bevisst på å ha en kritisk avstand til det jeg skal studere, og ikke la meg styre av egne erfaringer og meninger jeg har. I så henseende har det ved utforming av spørreskjemaet vært svært viktig at det er en operasjonalisering av teorien jeg har brukt, og at spørsmålene ikke tar utgangspunkt i mine egne erfaringer.

Når man studerer egen organisasjon kan det være en fare for at enkelte oppfatter meg som en person som utfører et oppdrag fra ledelsen eller for en annen gruppe (Jacobsen, 2018:57). Jeg tror likevel at respondentene ikke har denne oppfattelsen ettersom de selv innehar lederroller og har god kjennskap til de formelle strukturene i satsingen «Inkluderende læringsmiljø».

5.8 Empirisk analyse

For å bearbeide og analysere data har jeg brukt statistikkverktøyet SPSS. Dette har gitt meg mulighet for å slå sammen spørsmål slik at de samlet utgjør en variabel som representerer en implementeringsdriver. I dette arbeidet måtte jeg ta en del hensyn som om spørsmålene var presise nok til å måle det jeg ønsket å måle med tanke på teori og problemstilling, om enkelte spørsmål overlappet hverandre slik at vektingen av ulike forhold knyttet til den enkelte implementeringsdriveren ble feil. Jeg har nok hatt for mange spørsmål på spørreskjemaet og så at jeg måtte utelate en del spørsmål i analysen for at jeg ikke skulle gå meg vill i kompleksiteten.

Jeg har foretatt en *univariat* analyse for å beskrive hvordan respondentene vurderer betydningen av de ulike implementeringsdriverne, og siden svaralternativene i undersøkelsen er rangordnede, har jeg brukt gjennomsnitt som mål på sentraltendens.

Jeg har foretatt enkle *bivariate* analyser for å se om det er samvariasjon mellom de ulike implementeringsdriverne og mellom hvordan respondentene vurderer betydningen av de ulike implementeringsdriverne og hvordan de vurderer omfanget av implementering i egen skole gjennom Levels of Use.

For å se på sammenhengen mellom hvordan respondentene vurderer betydningen av de ulike implementeringsdriverne og hvordan de vurderer omfanget av implementering i egen skole gjennom Levels of Use, har jeg skilt ut den gruppa som oppgir at de har kommet på nivå 6 eller høyere. Denne gruppa som utgjør 1/3 av respondentene oppgir større omfang av implementering, og jeg ønsker å se om de vurderer betydningen av de ulike implementeringsdriverne annerledes enn de øvrige respondentene.

Vi snakker om bivariat *samvariasjon* når en verdi på én variabel går systematisk sammen med en verdi på en annen variabel. Statistikken sier dog kun noe om samvariasjon, og ikke noe om sammenheng. Statistisk samvariasjon er likevel et sentralt krav for at sammenheng i det hele tatt skal foreligge (Jacobsen, 2018:331).

Alle variablene jeg analyserer har svarkategorier som er rangordnede. Korrelasjonsmål sier noe om hvorvidt de som har krysset av for et visst svaralternativ på ett spørsmål, også har en tendens til å krysse av for et bestemt svaralternativ på et annet spørsmål. Altså om noen verdier på en variabel går systematisk sammen med noen verdier på den andre variabelen. For å vise om det er en systematisk tendens til at to forhold varierer sammen eller ikke, har jeg brukt det statistiske målet *Pearsons r* (produktmomentkorrelasjonskoeffisienten).

5.8.1 Begrepsmessig gyldighet

En utfordring med å bruke spørreskjema med faste svaralternativer har vært å sikre at spørsmålene faktisk måler de fenomenene jeg ønsker å undersøke. Betydningen av implementeringsdriverne kan ikke måles direkte, og jeg har forsøkt å finne spørsmål som kan fungere som indikatorer på de mer teoretiske begrepene. I denne prosessen har jeg hele tiden hatt en kritisk refleksjon omkring indikatorene jeg har valgt ut faktisk måler det jeg er interessert i å måle. Jeg har også latt flere personer med kunnskap på området sjekke mine konkretiseringer. For å gjøre empiriske kontroller har jeg sett på om det er korrelasjon mellom spørsmålene som skal måle samme fenomen (betydning av implementeringsdriver). Dette er en nyttig øvelse, men samtidig er bildet mer komplekst enn at det nødvendigvis kan måles på denne måten. Et eksempel er å måle forekomst av implementeringsdriveren veiledning:

	Observasjon med kollegaveiledning	Kollegaveiledning med læringspartner	Lesson study	Skolevandring
Observasjon med kollegaveiledning	1			
Kollegaveiledning m/ læringspartner	0,80**	1		
Lesson study	0,36*	0,42*	1	
Ledelsens skolevandring	0,18	0,08	0,67**	1

Tabell 1: Korrelasjoner (Pearsons r) mellom i hvilken grad skoler har tatt i bruk fire forskjellige metoder for veiledning.

Her ser man at det er sterk korrelasjon mellom flere av veiledningsmetodene, mens det mellom andre metoder ikke er korrelasjon. At det ikke finnes korrelasjon mellom enkelte metoder, trenger likevel ikke bety at de ikke måler samme fenomen (veiledning). Man vet at ikke alle skoler har tatt i bruk alle metodene, men man kan kanskje innvende at innenfor perioden satsingen har pågått, vet man ut fra erfaring og anbefalinger i oppdatert faglitteratur at alle metodene har vært aktuelle, og kanskje kan man si at skoler *burde* ta i bruk alle disse metodene for å kunne praktisere god veiledning.

5.8.2 Intern og ekstern gyldighet

I kvantitative metoder generaliserer man fra et utvalg enheter som vi har studert, til en større populasjon som vi ikke har studert. Jeg har fått mulighet til å studere hele populasjonen, og selv om den er relativt liten (53 respondenter) har jeg en høy andel svar (33 respondenter, noe som utgjør 62 %). Det betyr likevel ikke at de som har svart er 100 % representative for hele populasjonen. En fare kan være at frafallet av enheter er systematisk skjevt. I min datainnsamling ser jeg at det er en overrepresentasjon fra en av deltakerkommunene, som utgjør 45,5 % av svarene. Vanligvis er forskjellene mellom skoler innad i en kommune større enn mellom kommunene, og det er gjerne også store skiller innad i hver skole. Dette kan man se på læringsresultater og i læringsmiljøundersøkelser. Det kan likevel være en forskjell i støttesystemet på kommunenivå, som jo er sentralt i denne satsingen. For å kontrollere for dette så jeg på kommunen som var overrepresentert i undersøkelsen opp mot de øvrige svarene på betydningen av implementeringsdriveren administrativt støttesystem opp mot hvordan respondentene vurderte grad av implementering på Levels of Use. Her fant jeg noen forskjeller, men jeg mener at disse er såpass små, at de ikke svekker undersøkelsens interne gyldighet i nevneverdig grad.

	Andel av svar totalt	Snitt på LoU	Betydning av støttesystem
Kommune x	45,5 %	6,0	2,9
De øvrige kommunene	54,5 %	5,8	2,6

Tabell 2: Snitt på Levels of Use og betydning av støttesystem. Sammenligning mellom kommuner.

Dette kan tyde på at de som har besvart undersøkelsen er representative for populasjonen selv om man tar høyde for at det kan være små forskjeller i støttesystemet på kommunenivå.

Om undersøkelsen har eksternt gyldighet, og at man kan generalisere fra denne undersøkelsen til lignende satsinger, som for eksempel «FLiK»-satsingen i Kristiansand, er det vanskelig å si noe sikkert om. For det første er nok antall enheter (33) for lite. Dessuten kan det også være til dels store forskjeller både lokalt og regionalt knyttet til sosioøkonomiske og sosiokulturelle forhold. Likevel kan man anta at mål, verdier og kjernekomponenter i satsinger knyttet til læringsmiljø er relativt like (jf. «FLiK» og «Inkluderende Læringsmiljø»), og vi ser at det stadig blir sterkere fokus på implementering i skolesatsinger. Det vil derfor ikke være urimelig å anta at det kan være en viss overføringsverdi i funn fra denne undersøkelsen til andre satsinger og prosjekter.

5.8.3 Mulige feilkilder

Som nevnt kan selve måten jeg har gjennomført undersøkelsen på, være årsaken til de resultatene jeg har endt opp med. Dette er altså mulige metodologiske forklaringer, det vil si at resultater skyldes selve undersøkelsesopplegget. Dette dreier seg om ulike feilkilder, det vil si forhold som forstyrrer resultatene. Jeg vil nå se nærmere på noen mulige feilkilder.

Utformingen av selve spørreskjemaet

Dette er beskrevet i kapittel 5.8 og 5.8.1. Forhold som kan ha ført til at jeg har skapt spesielle svar kan være:

- ledende spørsmål som leder respondentene til å svare noe spesielt ved at et svaralternativ oppfattes som svært negativt eller positivt.
- ledende spørsmålskontekst, det vil si at sammenhengen mellom spørsmålene leder respondenten til å gi spesielle svar fordi han eller hun blir satt i en spesiell psykologisk situasjon.

- uklare spørsmål, det vil si at respondentene ikke helt vet hva han eller hun svarer på. Det kan være brukt ord som respondentene ikke forstår eller at spørsmålene kan være overlappende. Det kan også være doble spørsmål som egentlig inneholder to eller flere spørsmål.

Jeg har forsøkt å variere spørsmålene ved at respondentene både skal ta stilling til hvorvidt enkelte drivere har vært til stede i arbeidet, og til hvilken betydning de har hatt. Spørsmålene knyttet til ledelsesdriverne er formulert som kjennetegn på praksis som respondentene skal ta stilling til.

Trekk ved respondentene (kunnskap og interesser)

I følge Jacobsen (2018:379) er det et grunnleggende problem med alle spørreskjemaundersøkelser at de er lite forpliktene. Det kan være stor forskjell på hva en respondent svarer på et spørsmål, og hva han eller hun faktisk mener er gjort. Slike avvik kan skyldes tre forhold:

1. Strategiske svar

Dette kan skje når respondentene har en egeninteresse i å snakke usant. I min undersøkelse tror jeg ikke at dette forholdet har virket inn. Et viktig forhold er at svarene uansett ikke kan spores tilbake til egen skole. Respondentene vurderer ikke sin egen arbeidsinnsats, siden implementeringsdriverne beskriver ulike prosesser som er til stede i utviklingsarbeidet. Disse prosessene er avhengige av samlet innsats og samarbeid både på skoleleiernivå, på skoleledelsesnivå og på lærernivå, og en skoleleder er ikke alene ansvarlig for at disse prosessene er gode eller til stede. Et viktig poeng i så måte er at bare 22 av 53 respondenter i utvalget er rektorer. De øvrige skolelederne har et mer begrenset ansvarsområde, og vil trolig i enda mindre grad oppleve at de har noen personlig gevinst ved å fremheve egen skole.

2. «Tvungne» svar

Det andre forholdet som kan føre til avvik, er at vi tvinger respondentene til å gjøre seg opp en mening om noe de ikke har spesielt mye kunnskap eller interesse for (Jacobsen, 2018:380). Selv om jeg har hatt med svarkategorien «vet ikke», kan det hende at respondenter føler at de viser manglende interesse eller sin manglende

kunnskap, og dermed velger heller å ta stilling til et spørsmål, selv om de egentlig ikke mener noe spesielt om den aktuelle saken.

3. Svar i «hytt og vær»

Det tredje forholdet som skaper problemer, er at respondenten kan svare helt ureflektert (Jacobsen, 2018:380). Det kan tenkes at mange som mottar et spørreskjema, ikke tar det alvorlig. Likevel føler de at de bør levere det tilbake når noen først har tatt seg bryet med å sende det til dem. Denne effekten kan i min undersøkelse ytterligere ha blitt forsterket ved at mange respondenter kjenner meg personlig. Resultatet kan bli at noen respondenter bare har krysset av for ulike svaralternativer helt tilfeldig.

Siden jeg i denne undersøkelsen henvender meg til et utvalg som har direkte kjennskap til og erfaring med det jeg spør om, vil sannsynligheten for slike «hytt-og-vær-avkryssinger» avta.

Faren for at respondentene svarer på måfå avhenger også av typen spørsmål vi stiller. Etersom jeg i denne undersøkelsen ber respondentene «synse» om noe, vil undersøkelsen sannsynligvis være befengt med flere feil enn om den bare hadde inneholdt konkrete spørsmål (jf. Jacobsen, 2018:381).

Min største bekymring knyttet til respondentenes kunnskap og interesser er at jeg tror det er sannsynlig at de respondentene som har mest kunnskap om og interesse for utviklingsarbeid, er mer tilbøyelige til å svare enn de som har mindre kunnskap og interesse for utviklingsarbeid. Det kan også tenkes at det er denne gruppa som også lykkes best med utviklingsarbeidet. Det kan derfor være en fare for at noen av disse respondentene rangerer betydningen av de ulike implementeringsdriverne og graden av implementering høyere enn det som faktisk er representativt for hele populasjonen.

Trekk ved respondentens kontekst

Konteksten den som svarer på undersøkelsen befinner seg i kan variere. Hverdagen som skoleleder er hektisk, og jeg har fått tilbakemeldinger fra enkelte deltakere om at det kan være vanskelig å få tid til å jobbe 10 minutter sammenhengende med noe uten å bli avbrutt. Jeg så også gjennom SurveyXact at flere påbegynte undersøkelsen, for så først å fullføre den ved en senere anledning. Dette kan ha ført til at noen intervjuobjekter har blitt stresset og svart relativt ukonsentrert på spørsmålene for å bli raskt ferdige.

6.0 Resultater og analyser

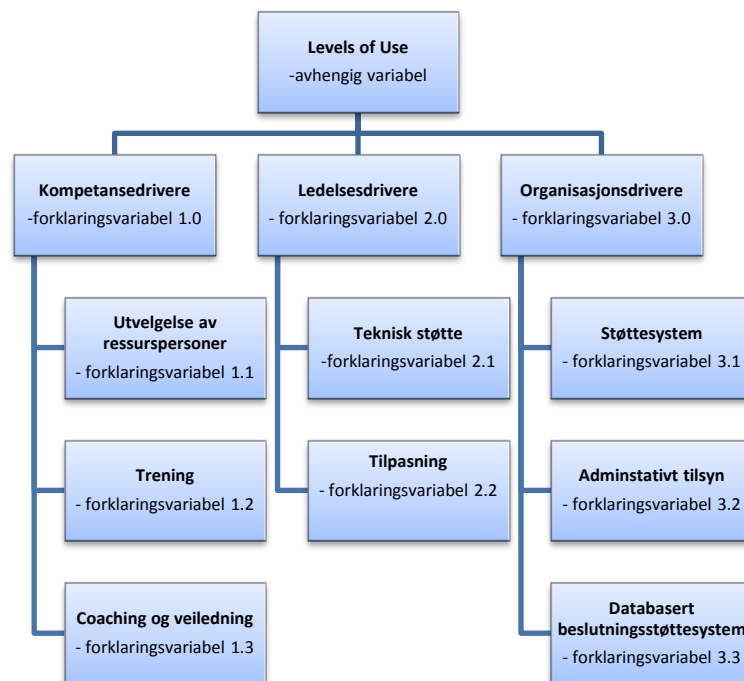
I dette kapitlet vil jeg presentere følgende resultater:

- Hvordan respondentene vurderer betydningen av de ulike implementeringsdriverne.
- Hvordan respondentene vurderer graden av implementering (Levels of Use) på sine skoler.

Jeg vil foreta følgende analyser:

- Hvordan den gruppen respondenter som oppgir at deres skole er kommet til nivå 6 eller høyere på Levels of Use vurderer betydningen av de ulike implementeringsdriverne sammenlignet med den gruppen respondenter som oppgir at deres skole befinner seg på nivå 5 eller lavere på Levels of Use.
- Hvordan korrelasjonen er mellom grad av implementering (Levels of Use) og betydningen av de ulike implementeringsdriverne.
- Hvordan korrelasjonen er mellom betydningen av de ulike implementeringsdriverne.

Denne analysen kan illustreres med følgende modell:



Figur nr. 6: Modell for analyse av resultatene fra spørreundersøkelsen.

I kapittel 6.1 vil jeg vise hvordan svarene fordeler seg på Levels of Use. Deretter vil jeg i kapittel 6.2 gi en overordnet oversikt over hvordan respondentene vurderer betydningen av de ulike implementeringsdriverne, før jeg i kapittel 6.2.1 viser en skjematisk oversikt over korrelasjonen mellom de ulike variablene. I kapittel 6.3, 6.4 og 6.5 vil jeg presentere resultater og funn knyttet til de ulike implementeringsdriverne. Jeg ser da først på hvilken betydning de ulike implementeringsdriverne blir tillagt av respondentene samlet sett. Deretter ser jeg på hvordan respondentene delt opp etter om de oppgir at deres skole befinner seg på nivå 5 eller lavere, eller nivå 6 eller høyere på Levels of Use, vurderer betydningen av de ulike implementeringsdriverne. Under hver enkelt implementeringsdriver vil jeg også se på om det er korrelasjon mellom den aktuelle implementeringsdriveren og andre implementeringsdrivere, og mellom den aktuelle implementeringsdriveren og nivå på Levels of Use. I de tilfeller jeg har gjort interessante funn knyttet til korrelasjon, vil jeg visualisere korrelasjonen ved å vise spredningsdiagram.

6.1 Resultater og funn knyttet til Levels of Use

Den grafiske fremstillingen under viser hvordan svarene fordeler seg på Levels Of Use:

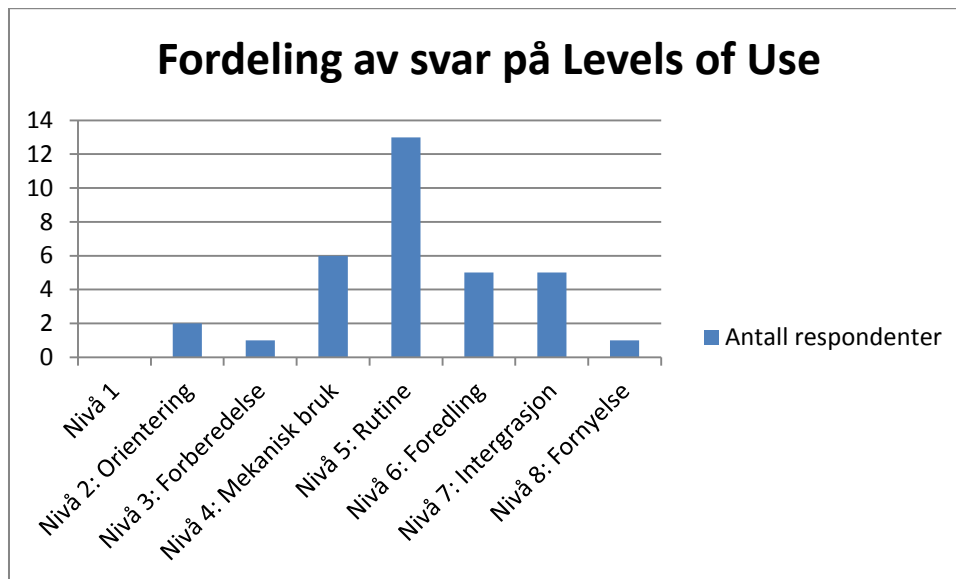


Diagram 1: Fordeling av svar på Levels of Use.

- 9 % av respondentene angir at deres skole befinner seg på nivå 2: *Orientering* eller nivå 3: *Forberedelse*
- 18 % av respondentene angir at deres skole har nådd nivå 4: *Mekanisk bruk*.
- 39 % av respondentene angir at deres skole har nådd nivå 5: *Rutine*.
- 33 % av respondentene angir at deres skole befinner seg på nivå 6: *Foredling*, nivå 7: *Integrasjon* eller nivå 8: *Fornyelse*.

Dette viser at det er forskjeller i hvor langt skolelederne mener at skolene har kommet i arbeidet med å utvikle og tilegne seg nye ferdigheter og ulik bruk av disse gjennom satsingen Inkluderende læringsmiljø. I rammeverket for satsingen er det beskrevet at implementeringsfasen startet høsten 2014, og det er noe påfallende at 9 % av skolelederne oppgir at deres skoler fremdeles er i forberedelsesfasen. Man ser samtidig at 91 % oppgir at deres skoler har tatt i bruk innholdet i satsingen Inkluderende læringsmiljø, og at 33 % oppgir at innholdet er innført slik at det brukes på en avansert måte.

Man vet at det er forskjeller mellom skolers innovasjonsspesifikke kapasitet, og disse resultatene kan bekrefte at det gjelder også for dette utvalget.

6.2 Overordnet oversikt over betydningen av de ulike implementeringsdriverne

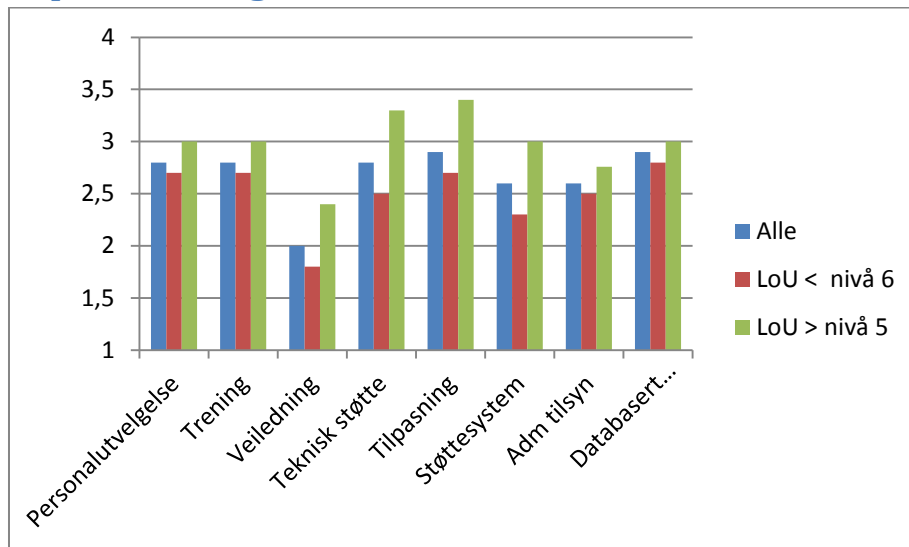


Diagram 2: Overordnet oversikt over betydningen av de ulike implementeringsdriverne. Fremstillingen viser gjennomsnittet av hvordan respondentene vurderer betydningen av de ulike implementeringsdriverne. Grafene representerer henholdsvis alle respondenter, de som oppgir at skolen befinner seg på nivå 1-5 og de som mener at skolen befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use.

Gjennomsnittsverdiene er uttrykk for grad av betydning som tillegges de ulike implementeringsdriverne:

- 4 = i svært stor grad
- 3 = i stor grad
- 2 = i noen grad
- 1 = i liten grad

Man ser her at alle respondentene i gjennomsnitt oppgir at alle implementeringsdriverne har vært betydningsfulle i noen grad eller i stor grad, og gjennomsnittsverdiene ligger mellom 2,0 og 2,9.

Det er verdt å merke seg at respondentene som oppgir at skolen befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use tillegger alle implementeringsdriverne større betydning enn det respondentene som oppgir at skolen befinner seg på nivå 2-5 gjør.

Her ser vi også at respondentene som oppgir at skolen befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use i gjennomsnitt oppgir at seks av de åtte implementeringsdriverne har vært betydningsfulle i stor grad, og at gjennomsnittsverdiene for betydningen av disse seks implementeringsdriverne for denne gruppa ligger mellom 3,0 og 3,4.

Ellers ser man at implementeringsdriveren *veiledning* skiller seg ut som den minst betydningsfulle. Gjennomsnittsverdien for alle respondentene er her 2,0 som tilsvarer at veiledning bare har vært betydningsfullt i noen grad.

Gjennomsnittsverdier gir likevel ikke et fullstendig bilde av betydningen av de ulike implementeringsdriverne, og jeg vil derfor se på korrelasjon mellom de ulike variablene for å fylle ut bildet.

6.2.1 Skjematisk oversikt over korrelasjon mellom de ulike variablene:

	Personal-utvalgelse	Trening	Veiledning	Teknisk støtte	Tilpasning	Støttesystem	Administrativt tilsyn	Databasert beslutningsstøttesystem	Levels of Use
Personal-utvalgelse	1								
Trening	-0,02	1							
Veiledning	0,13	0,37*	1						
Teknisk støtte	0,12	0,59**	0,49**	1					
Tilpasning	0,27	0,54**	0,42*	0,76**	1				
Støttesystem	-0,05	0,50**	0,10	0,57**	0,53**	1			
Administrativt tilsyn	-0,14	0,52**	0,20	0,43*	0,23	0,66**	1		
Databasert beslutningsstøttesystem	0,21	0,25	-0,11	-0,02	-0,11	-0,06	0,04	1	
Levels of Use	0,15	0,37*	0,56**	0,68**	0,71**	0,57**	0,31*	-0,27	1

Tabell 3: Skjematisk oversikt over korrelasjon mellom de ulike variablene.

Korrelasjon målt i Pearsons r. *middels korrelasjon **sterk korrelasjon

I følge Jacobsen (2018:244) er det en del tommelfingerregler for hva som er sterke eller svake korrelasjoner i samfunnsvitenskapene:

- under 0,30 = svak korrelasjon
- 0,30-0,50 = middels korrelasjon
- over 0,50 = sterk korrelasjon

Her ser man at det er henholdsvis middels og sterk korrelasjon mellom nivå på Levels of Use og betydningen av seks av de åtte implementeringsdriverne. Man ser også at det er korrelasjon mellom betydningen av flere av implementeringsdriverne. Disse korrelasjonene vil jeg se

nærmere på når jeg i de påfølgende kapitlene presenterer funn knyttet til de ulike implementeringsdriverne.

6.3 Resultater og funn knyttet til kompetansedriverne

Respondentene oppgir at kompetansedriverne *utvelgelse av ressurspersoner* og *trening* har hatt rimelig stor betydning, men at *veiledning* har hatt mindre betydning, selv om disse tilhører samme gruppe implementeringsdriverne. Det er middels korrelasjon mellom *trening* og *veiledning* ($r = 0,37$), men ingen korrelasjon mellom de nevnte kompetansedriverne og *utvelgelse av ressurspersoner*.

I kapittel 6.3.1, 6.3.2 og 6.3.3 vil jeg se nærmere på resultater og funn knyttet til hver enkelt kompetansedriver.

6.3.1 Resultater og funn knyttet til *utvelgelse av ressurspersoner*

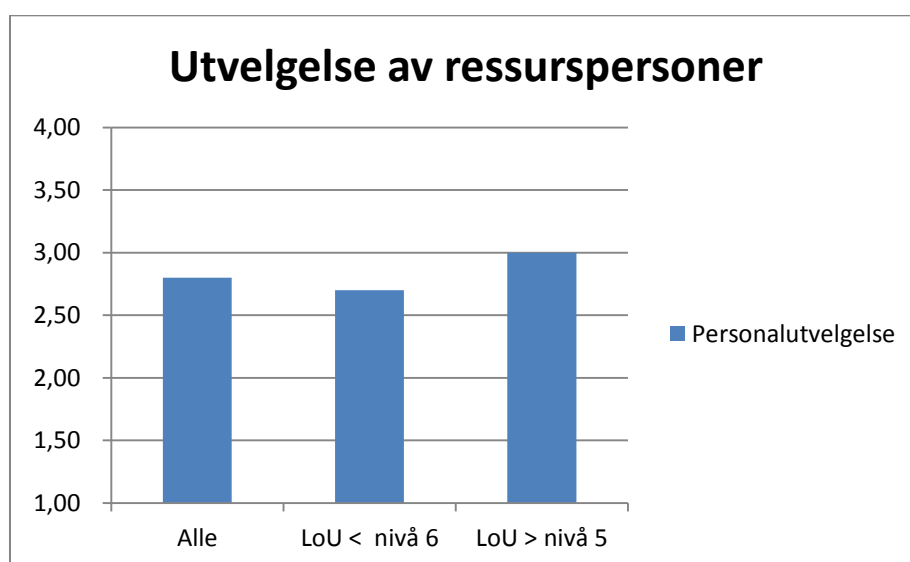


Diagram 3: Betydning av utvelgelse av ressurspersoner.

Diagrammet viser hvordan henholdsvis respondentene samlet sett, respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 1-5 på Levels of Use og respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use, i gjennomsnitt rangerer betydningen av utvelgelse av ressurspersoner.

Respondentene oppgir i snitt (2,8) at *utvelgelse av ressurspersoner* i satsingen er en ganske betydningsfull implementeringsdriver. Den grafiske fremstillingen viser at respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use i større grad enn de øvrige respondentene mener at *utvelgelse av ressurspersoner* har hatt betydning, og svarer i gjennomsnitt i stor grad (3,0).

Det er likevel ingen korrelasjon mellom grad av implementering på *Levels of Use* og *utvelgelse av ressurspersoner* ($r = 0,15$).

Det er heller ingen korrelasjon mellom *utvelgelse av ressurspersoner* og de andre implementeringsdriverne.

Utvelgelse av ressurspersoner er ikke satt i system i «Inkluderende læringsmiljø»-satsingen som i eksempelvis «Ungdomstrinn i utvikling»-satsingen og «Læringsmiljøprosjektet».

6.3.2 Resultater og funn knyttet til trening

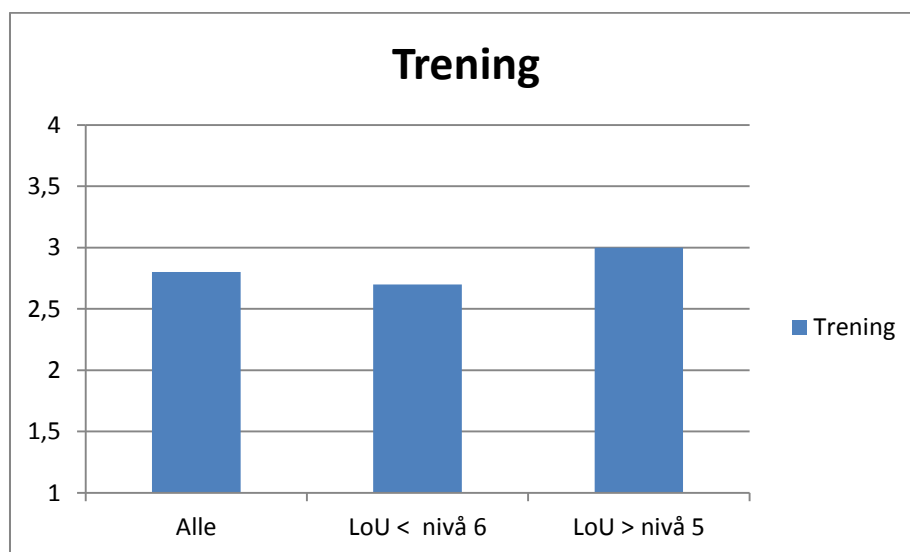


Diagram 4: Betydning av trening.

Diagrammet viser hvordan henholdsvis respondentene samlet sett, respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 1-5 på *Levels of Use* og respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på *Levels of Use*, i gjennomsnitt rangerer betydningen av trening.

Respondentene oppgir i snitt (2,8) *trening* som en ganske betydningsfull implementeringsdriver. Den grafiske fremstillingen viser at respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på *Levels of Use* i større grad enn de øvrige respondentene mener at trening har hatt stor betydning. Gjennomsnittsverdien for svarene deres er 3,0 som svarer til svaralternativet *i stor grad*.

Det er middels korrelasjon mellom grad av implementering i *Levels of Use* og *trening* ($r = 0,37$).

Det er middels korrelasjon mellom kompetansedriverne *trening* og *veiledning* ($r = 0,37$). Det tyder på at det er en sammenheng mellom trening og veiledning. En metastudie av Joyce og

Showers (2001) fant også at disse to faktorene ga best effekt i kombinasjon, og at trening ga større grad av endring når veiledning kom i tillegg.

Det er sterk korrelasjon mellom ledelsesdriverne *teknisk støtte* ($r = 0,59$) og *tilpasning* ($r = 0,54$) og *trening*. Dette kan forklares med at for å legge til rette for trening, må man sette av tid og ha en tydelig plan for arbeidet. Samtidig må innhold, mål og verdier være forankret hos de ansatte, slik at de opplever at arbeidet er relevant og nyttig, og dermed blir motivert for å gjennomføre krevende treningsprosesser.

Det er også sterk korrelasjon mellom organisasjonsdriverne *administrativt støttesystem* ($r = 0,50$), *administrativt tilsyn* ($0,52$) og *trening*. En forklaring på dette kan være at kulturer og systemer som fremmer læring og utvikling er viktig for å skape gode rammevilkår treningen kan foregå innenfor. Eksempler på dette kan være møtepunkter i form av lærende møter eller kvalitet på materiell og ressurser knyttet til faglig utvikling.

6.3.3 Resultater og funn knyttet til veiledning

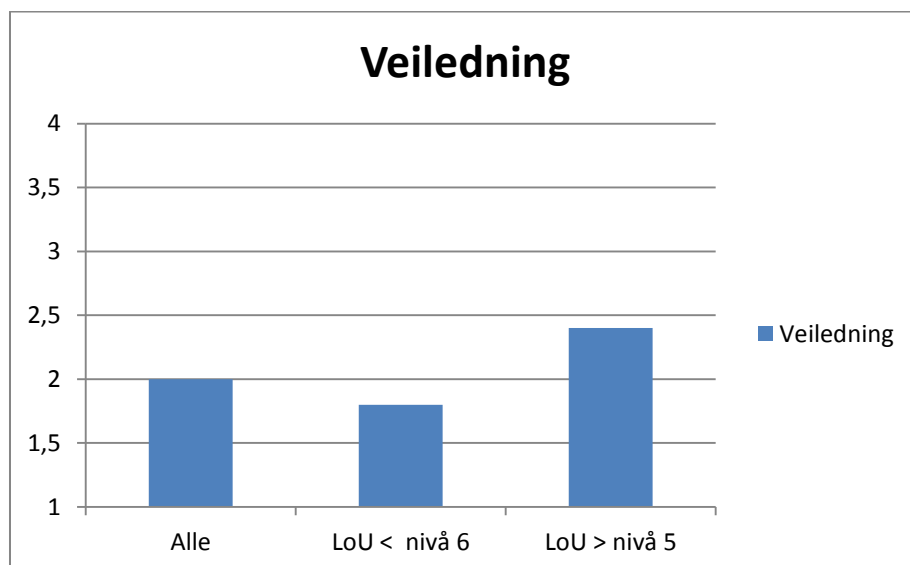


Diagram 5: Betydning av veiledning.

Diagrammet viser hvordan henholdsvis respondentene samlet sett, respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 1-5 på Levels of Use og respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use, i gjennomsnitt rangerer betydningen av veiledning.

Respondentene oppgir i gjennomsnitt (2,0) at *veiledning* bare i *noen grad* har vært en betydningsfull implementeringsdriver. Den grafiske fremstillingen viser at respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use i større grad enn de øvrige

respondentene mener at trening har hatt stor betydning, men heller ikke denne gruppen vektlegger betydningen av veiledning i stor grad (snitt 2,4).

Vi ser likevel at det er sterk korrelasjon mellom grad av implementering i *Levels of Use* og *veiledning* ($r = 0,56$), noe som kan tyde på at dess mer man vektlegger veiledning, dess større har omfanget av implementering vært.

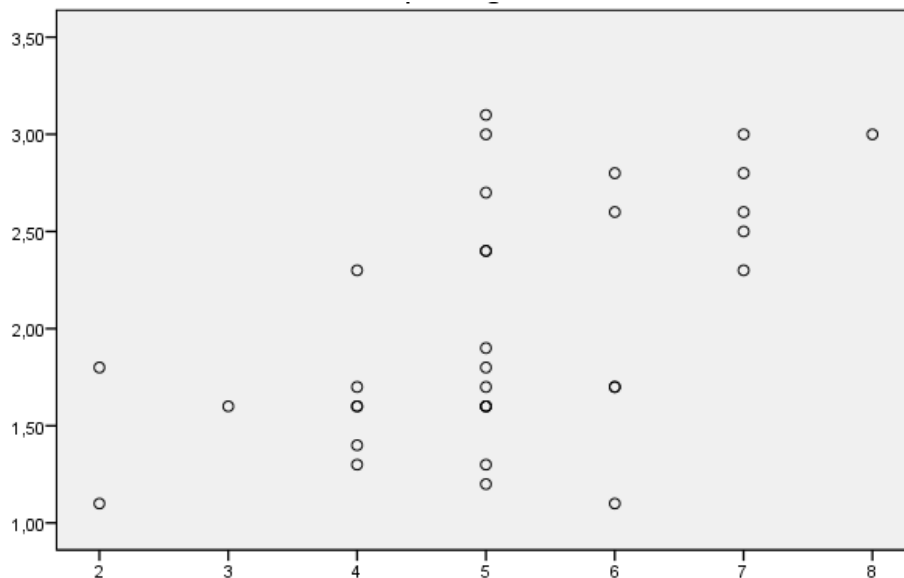


Diagram 6: Spredningsdiagram for samvariasjon mellom variablene *Levels of Use* og *veiledning*.

Spredningsdiagrammet viser en positiv samvariasjon mellom variablene *Levels of Use* (x-akse) og betydningen av kompetansedriveren *veiledning* (y-akse). ($r=0,56$).

Det er middels korrelasjon mellom kompetansedriverne *trening* og *veiledning* ($r = 0,37$).

Det er sterk korrelasjon mellom ledelsesdriveren *teknisk støtte* ($r = 0,50$) og *veiledning*, og

middels korrelasjon mellom ledelsesdriveren *tilpasning* ($r = 0,42$) og *veiledning*. En

forklaring på dette kan være at gode veiledningsprosesser krever ressurser både i form av tid og kompetanse, samtidig som de er avhengige av kulturelle betingelser. Et eksempel på dette kan være kollegaveiledning, som er tidkrevende, men også forutsetter trygghet, endringsvilje og motivasjon hos de ansatte.

6.4 Resultater og funn knyttet til ledelsesdrivere

Respondentene oppgir at ledelsesdriverne har vært betydningsfulle. Det er også sterk korrelasjon mellom ledelsesdriverne *teknisk støtte* og *tilpasning* ($r = 0,76$).

Dette kan tyde på at på skoler der ledelsen tilbyr ressurser og støtte og tar gode beslutninger, også lykkes med å tilpasse satsingen til skolens kultur og med å forankre verdier, mål og arbeidsmåter hos de ansatte.

6.4.1 Resultater og funn knyttet til *teknisk støtte*

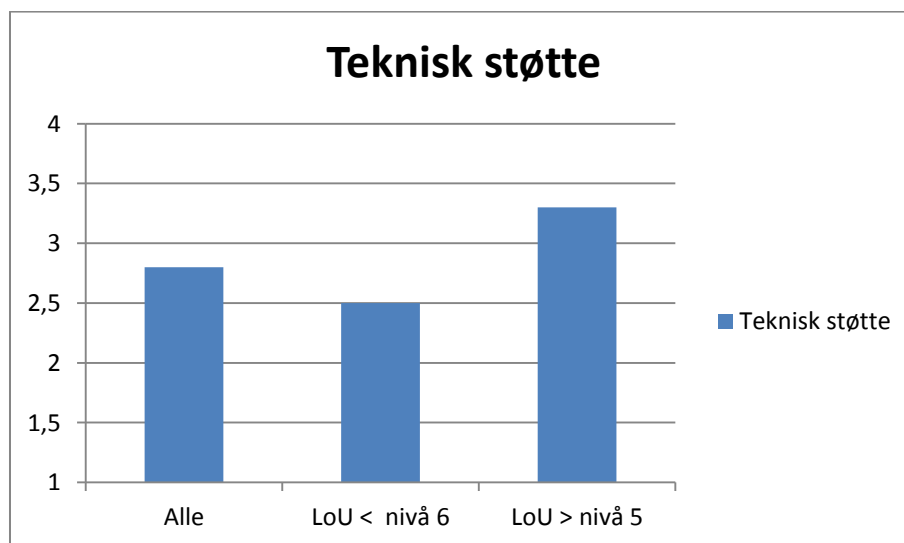


Diagram 7: Betydning av teknisk støtte.

Diagrammet viser hvordan henholdsvis respondentene samlet sett, respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 1-5 på Levels of Use og respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use, i gjennomsnitt rangerer betydningen av teknisk støtte.

Respondentene oppgir i snitt (2,8) at *teknisk støtte* er en betydningsfull implementeringsdriver. Den grafiske fremstillingen viser at respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use i større grad enn de øvrige respondentene mener at *teknisk støtte* har hatt stor betydning. Gjennomsnittsverdien for svarene deres (3,3) er høyere enn 3,0 som svarer til svaralternativet *i stor grad*.

Det er også en sterk korrelasjon mellom grad av implementering i *Levels of Use* og *teknisk støtte* ($r = 0,68$). Dette kan tyde på at teknisk støtte er viktig for å oppnå stor grad av implementering.

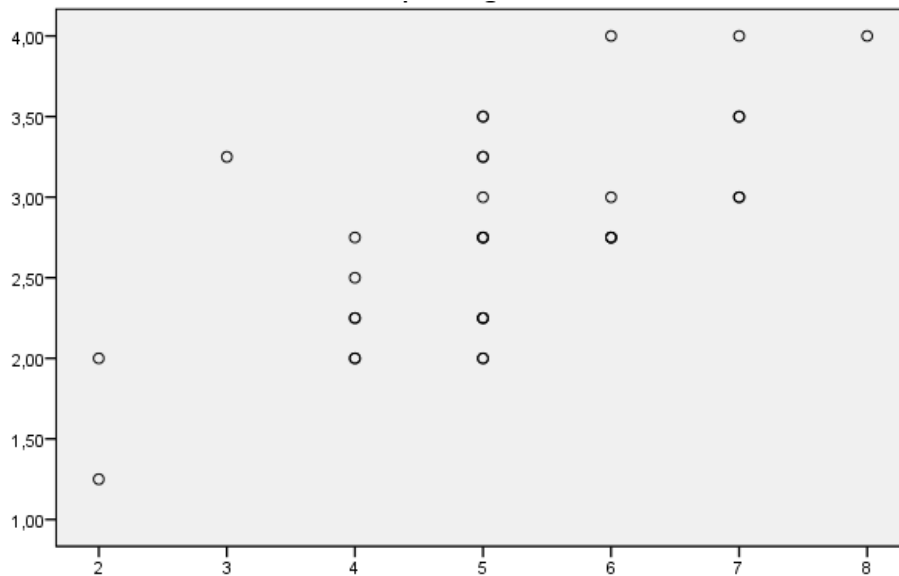


Diagram 8: Spredningsdiagram for samvariasjon mellom variablene Levels of Use og teknisk støtte.

Spredningsdiagrammet viser en positiv samvariasjon mellom variablene Levels of Use (x-akse) og betydningen av ledelsesdriveren teknisk støtte (y-akse). ($r=0,68$).

Det er sterk korrelasjon mellom *teknisk støtte* og kompetansedriverne *trening* ($r = 0,59$) og *veiledning* ($r = 0,50$). Forklaring på dette er omtalt i kapittel 6.3.2 og 6.3.3.

Det er henholdsvis sterk og middels korrelasjon mellom teknisk støtte og organisasjonsdriverne *administrativt støttesystem* ($r = 0,57$) og *administrativt tilsyn* ($r = 0,43$). Dette kan vise at systemendringer forutsetter at endringer må foregå på mange nivåer både i og utenfor organisasjonen, og at de ulike nivåene påvirker hverandre. Lederutvikling har vært et sentralt tiltak i satsingen og i denne sammenhengen er støtteapparatet på skoleeiernivå viktig.

6.4.2 Resultater og funn knyttet til *tilpasning*

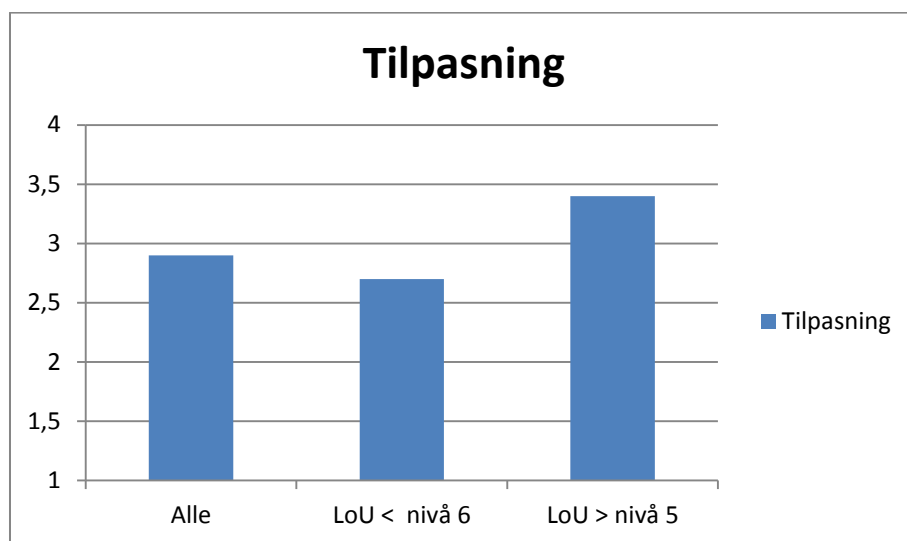


Diagram 9: Betydning av *tilpasning*.

Diagrammet viser hvordan henholdsvis respondentene samlet sett, respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 1-5 på *Levels of Use* og respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på *Levels of Use*, i gjennomsnitt rangerer betydningen av *tilpasning*.

Respondentene oppgir *tilpasning* som en viktig implementeringsdriver (snitt 2,9). Den grafiske fremstillingen viser at respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på *Levels of Use* i større grad enn de øvrige respondentene mener at *tilpasning* har hatt stor betydning. Gjennomsnittsverdien (3,4) for svarene deres er høyere enn 3,0 som svarer til svaralternativet *i stor grad*.

Selv om alle samlet oppgir *tilpasning* som en betydningsfull implementeringsdriver, ser vi at det er sterk korrelasjon mellom grad av implementering i *Levels of Use* og *tilpasning* ($r = 0,76$). Dette kan tyde på at *tilpasning* er viktig for å oppnå sterk grad av implementering.

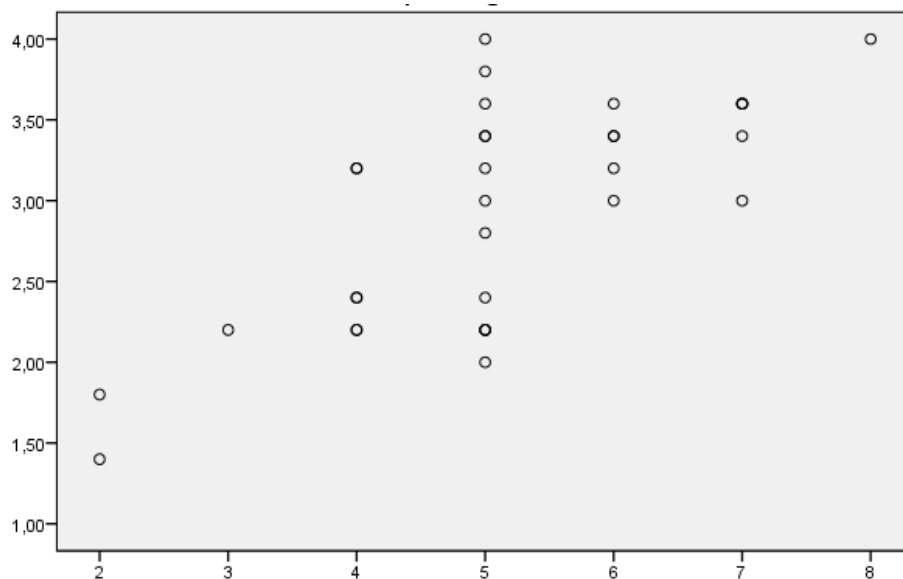


Diagram 10: Spredningsdiagram for samvariasjon mellom variablene Levels of Use og tilpasning.

Spredningsdiagrammet viser en positiv samvariasjon mellom variablene Levels of Use (x-akse) og betydningen av ledelsesdriveren tilpasning (y-akse). ($r=0,76$).

Foruten en sterk korrelasjon med den andre ledelsesdriveren (*teknisk støtte* ($r = 0,76$)) er det sterk korrelasjon mellom *tilpasning* og kompetansedriveren *trening* ($r = 0,54$) og middels korrelasjon mellom *tilpasning* og *veiledning* ($r = 0,42$). At det er korrelasjon mellom *tilpasning* og de to nevnte kompetansedriverne, kan tyde på dersom man utvikler en samarbeidskultur i kollegiet, så vil man ha gode forutsetninger for å lykkes med prosesser som trening og veiledning.

Når det gjelder organisasjonsdriverne er det en sterk korrelasjon mellom *tilpasning* og *støttesystem* ($r = 0,53$), men ingen korrelasjon med *administrativt tilsyn*.

6.5 Resultater og funn knyttet til organisasjonsdrivere

Samlet sett oppgir respondentene at organisasjonsdriverne har vært betydningsfulle i satsingen. Det er sterk korrelasjon mellom de to organisasjonsdriverne *administrativt støttesystem* og *administrativt tilsyn* ($r = 0,66$), men ingen korrelasjon med den siste organisasjonsdriveren *databasert beslutningsstøttesystem*.

Betydningen av organisasjonsdriverne og sammenhengen mellom disse og andre implementeringsdrivere kan si noe om systemarbeidet i satsingen, og hvordan man har utviklet samhandlingsmønstre på tvers av organisasjonen. Satsingen bygger som tidligere nevnt på en systemisk tilnærming der det legges vekt på at systemisk tenking er et viktig element i en endring (Senge, 2006).

I kapittel 6.5.1, 6.5.2 og 6.5.3 vil jeg se nærmere på resultater og funn knyttet til hver enkelt organisasjonsdriver.

6.5.1 Resultater og funn knyttet til *administrativt støttesystem*

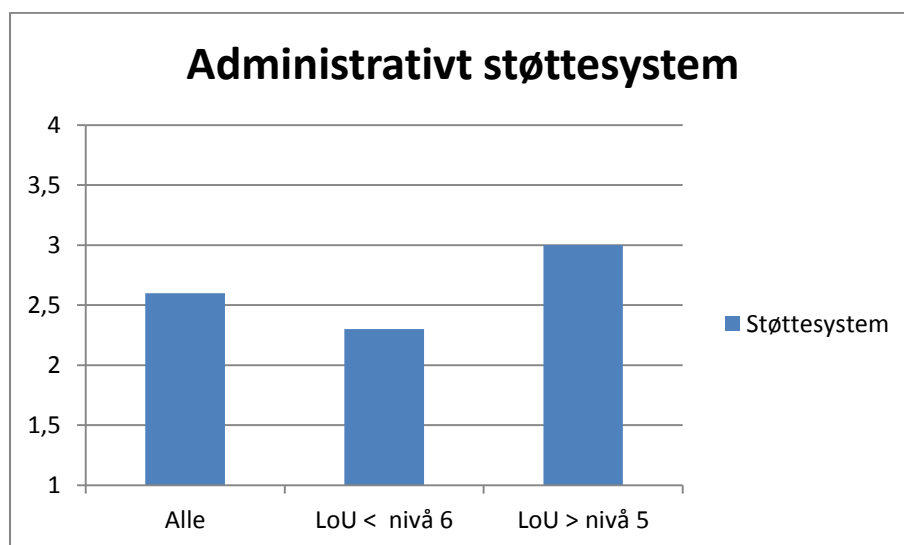


Diagram 11: Betydning av et administrativt støttesystem.

Diagrammet viser hvordan henholdsvis respondentene samlet sett, respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 1-5 på Levels of Use og respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use, i gjennomsnitt rangerer betydningen av et administrativt støttesystem.

Respondentene tillegger ikke *administrativt støttesystem* samme betydning som en del andre implementeringsdrivere og rangerer i snitt (2,6) at betydningen av et *administrativt støttesystem* er mellom *i noen grad* (2) og *i stor grad* (3). Den grafiske fremstillingen viser også at respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use i snitt oppgir at et administrativt støttesystem *i stor grad* har hatt betydning i satsingen.

Vi ser også at er sterk korrelasjon mellom grad av implementering i *Levels of Use* og betydningen av et *administrativt støttesystem* ($r = 0,57$). Dette kan tyde på at et godt administrativt støttesystem er viktig for å oppnå sterk grad av implementering.

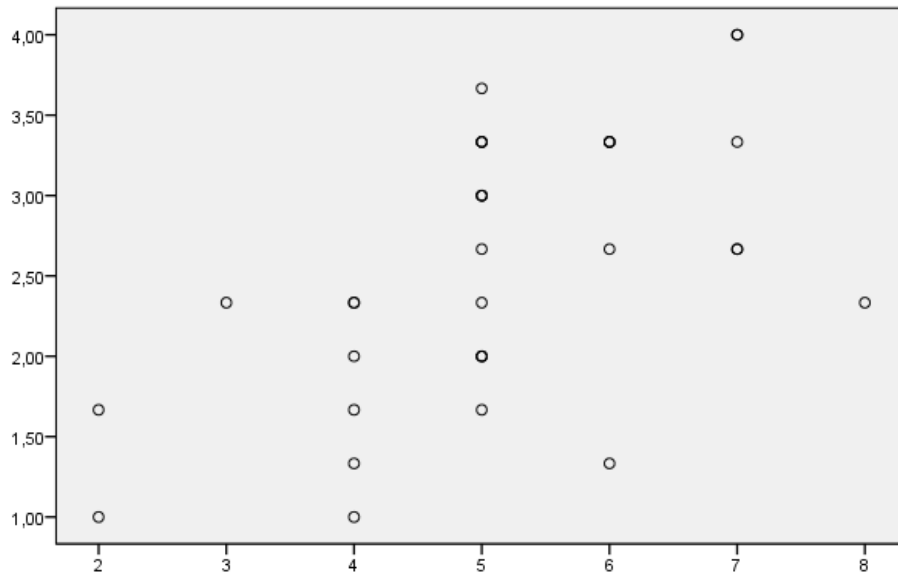


Diagram 12: Spredningsdiagram for samvariasjon mellom variablene *Levels of Use* og *administrativt støttesystem*.

Spredningsdiagrammet viser en positiv samvariasjon mellom variablene *Levels of Use* (x-akse) og betydningen av *administrativt støttesystem* (y-akse). ($r=0,57$).

Det er sterk korrelasjon mellom *administrativt støttesystem* og *trening* ($r = 0,50$), men ingen korrelasjon mellom *administrativt støttesystem* og de andre kompetansedriverne. Dette kan skyldes at støttesystemet i satsingen har vært mer innrettet mot treningsprosesser som IGP og SMTTE enn mot veiledning.

Det er sterk korrelasjon mellom *administrativt støttesystem* og ledelsesdriverne *teknisk støtte* ($r = 0,57$) og *tilpasning* ($r = 0,53$). Dette kan vise at et godt administrativt støttesystem på kommunenivå er viktig for at ledelsen skal kunne ta gode beslutninger i endrings- og utviklingsarbeidet. Denne sammenhengen er også beskrevet i kapittel 6.4.1.

6.5.2 Resultater og funn knyttet til *administrativt tilsyn*

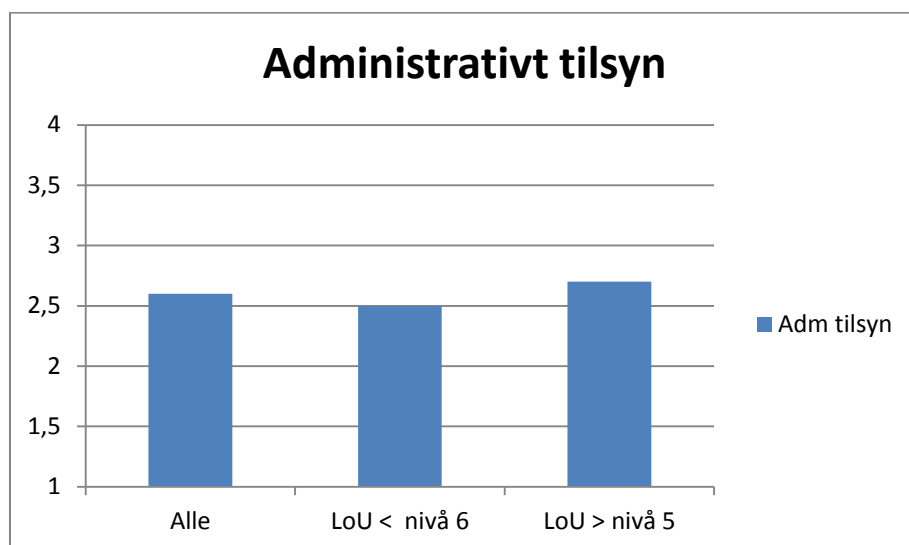


Diagram 13: Betydning av *administrativt tilsyn*.

Diagrammet viser hvordan henholdsvis respondentene samlet sett, respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 1-5 på *Levels of Use* og respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på *Levels of Use*, i gjennomsnitt rangerer betydningen av *administrativt tilsyn*.

Respondentene tillegger ikke *administrativt tilsyn* samme betydning som en del andre implementeringsdrivere, men rangerer i snitt (2,6) at betydningen av et *administrativt støttesystem* er mellom *i noen grad* (2) og *i stor grad* (3). Den grafiske fremstillingen viser også at det er lite som skiller mellom respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på *Levels of Use* (snitt 2,7) og de som befinner seg på nivå 5 eller lavere (snitt 2,5).

Det er middels korrelasjon mellom grad av implementering i *Levels of Use* og *administrativt tilsyn* ($r = 0,31$). Dette kan tyde på at *administrativt tilsyn* ikke har vært like betydningsfullt som et godt *administrativt støttesystem* for å oppnå sterk grad av implementering.

Her finner vi også sterk korrelasjon med *trening* ($r = 0,52$), men ingen korrelasjon med de andre kompetansedriverne.

Når det gjelder ledelsesdriverne er det en middels korrelasjon mellom *administrativt tilsyn* og *teknisk støtte* ($r = 0,43$) men ingen korrelasjon med *tilpasning*.

6.5.3 Resultater og funn knyttet til *databasert beslutningsstøttesystem*

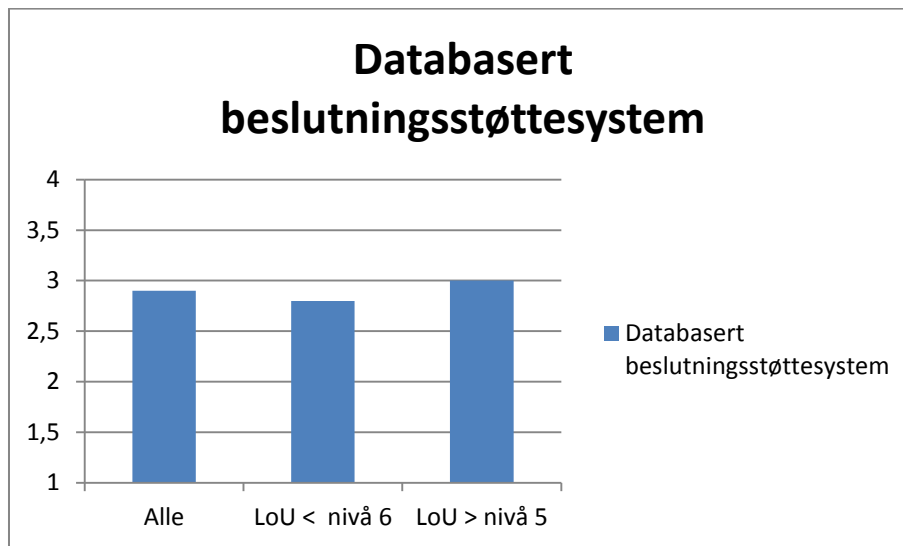


Diagram 14: Betydning av et databasert beslutningsstøttesystem.

Diagrammet viser hvordan henholdsvis respondentene samlet sett, respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 1-5 på Levels of Use og respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use, i gjennomsnitt rangerer betydningen av et databasert beslutningsstøttesystem.

Samlet sett oppgir respondentene *databasert beslutningsstøttesystem* som en viktig implementeringsdriver (snitt 2,9). Den grafiske fremstillingen viser at det er lite som skiller mellom respondentene som mener deres skole befinner seg på nivå 6-8 på Levels of Use (snitt 3,0) og de som mener at deres skole befinner seg på nivå 5 eller lavere (snitt 2,8).

Det er heller ingen korrelasjon mellom grad av implementering i *Levels of Use* og *databasert beslutningsstøttesystem* ($r = -0,27$).

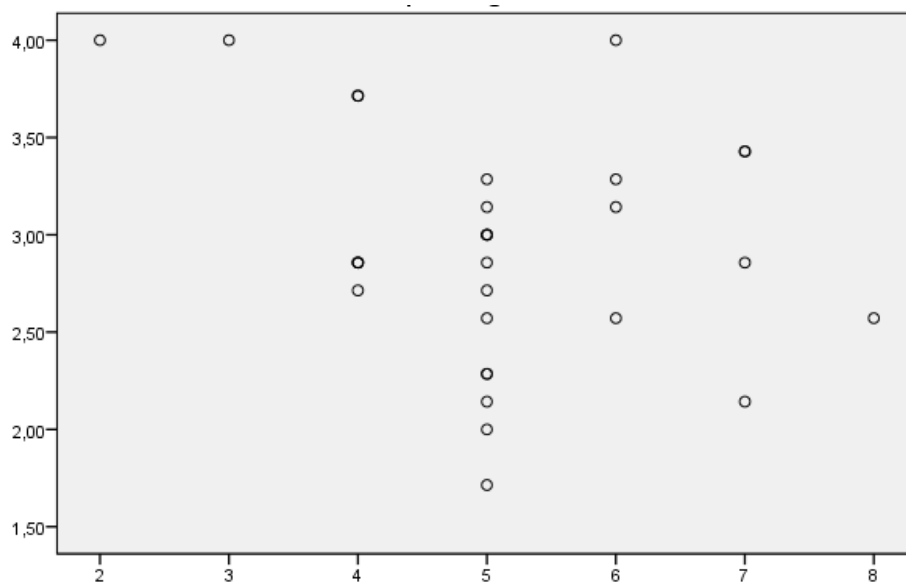


Diagram 15: Spredningsdiagram for samvariasjon mellom variablene Levels of Use og et databasert beslutningsstøttesystem.

Spredningsdiagrammet viser ingen samvariasjon mellom variablene Levels of Use (x-akse) og betydningen av databasert beslutningsstøttesystem (y-akse). ($r=-0,27$).

Vi finner ingen korrelasjon mellom *databasert beslutningsstøttesystem* og de andre organisasjonsdriverne.

For øvrig finnes det heller ingen korrelasjon mellom *databasert beslutningsstøttesystem* og de andre implementeringsdriverne.

Systematisk bruk av data i endringsarbeid gir skolene mulighet til å evaluere effekten av arbeidet, men også mulighet til å endre innhold, implementering og aktiviteter i arbeidet i tråd med ny kunnskap på feltet og i forhold til endringer i skolen. Resultatene knyttet til *databasert beslutningsstøttesystem* sier noe om i hvilken grad respondentene opplever dette systemet som viktig, men gir ingen informasjon om hvordan skolene bruker data i sitt arbeid.

6.6 Oppsummering av funn

For å se på betydningen av de ulike implementeringsdriverne har jeg sett på hvordan respondentene samlet sett vurderer betydningen av dem. Jeg har også sett på om respondentene som oppgir sterk grad av implementering tillegger de ulike implementeringsdriverne større betydning enn det de øvrige respondentene gjør. I tillegg har jeg sett på om det er korrelasjon mellom i hvilken grad respondentene anser de ulike implementeringsdriverne som viktige og på hvilket nivå de mener deres skole har nådd på Levels of Use.

Hovedgruppe	Implementeringsdriver	Betydning	Betydning > level 5 LoU	Korrelasjon med LoU målt i Pearsons r
Kompetanse- Drivere	Utvelgelse av ressurspersoner	2,8	3	0,15
	Trening	2,8	3	0,37*
	Veiledning	2	2,4	0,56**
Ledelses- Drivere	Teknisk støtte	2,8	3,3	0,68**
	Tilpasning	2,9	3,4	0,71**
Organisasjons- Drivere	Administrativt støttesystem	2,6	3	0,57**
	Administrativt tilsyn	2,6	2,8	0,31*
	Databasert beslutningsstøttesystem	2,9	3	-0,27

Tabell 4: Oppsummering av funn.

Som vist i tabellen over har jeg gjort følgende funn i undersøkelsen:

- Respondentene oppgir i snitt at implementeringsdriverne *utvelgelse av ressurspersoner, trening, teknisk støtte, tilpasning* og et *databasert beslutningsstøttesystem* har vært betydningsfulle.
- Respondentene som oppgir at deres skole har oppnådd en sterk grad av implementering oppgir særlig *ledelsesdriverne* som betydningsfulle, men oppgir også at de øvrige implementeringsdriverne bortsett fra *veiledning* har hatt stor betydning.
- Respondentene er i snitt bare i noen grad enige i at *veiledning* er en viktig implementeringsdriver. Det er likevel en sterk korrelasjon mellom *veiledning* og nivå på Levels of Use.
- Det er også en sterk korrelasjon mellom implementeringsdriverne *teknisk støtte, tilpasning* og *administrativt støttesystem* og nivå på Levels of Use.
- Det er korrelasjon mellom flere av implementeringsdriverne.
- Det er ingen korrelasjon mellom implementeringsdriverne *utvelgelse av ressurspersoner* og *databasert beslutningsstøttesystem* og nivå på Levels of Use.

Disse kan avgrenses til følgende hovedfunn:

- Ledelsesdriverne *teknisk støtte* og *tilpasning* har vært betydningsfulle.
- Organisasjonsdriveren *administrativt støttesystem* har vært betydningsfull.
- Det er usikkerhet knyttet til hvilken betydning kompetansedriverne *utvelgelse av ressurspersoner* og *veiledning* har hatt.
- Det er usikkerhet knyttet til hvilken betydning organisasjonsdriveren *databasert beslutningsstøttesystem* har hatt.

7.0 Drøfting av funn

I kapittel 5.8 har jeg foretatt en metodologisk drøfting der jeg har sett på påliteligheten til data, begrepsmessig gyldighet, intern gyldighet og ekstern gyldighet. Samlet sett vurderer jeg at påliteligheten, den begrepsmessige gyldigheten og den interne gyldigheten på tross av enkelte svakheter er ganske god. Selv om det kan være en viss overføringsverdi fra funnene i denne undersøkelsen til satsinger og prosjekter som ligner «Inkluderende læringsmiljø»-satsingen, antar jeg likevel at den eksterne gyldigheten av undersøkelsene er noe begrenset ettersom jeg har undersøkt en relativt liten populasjon.

I dette kapitlet vil jeg sette studiens begrensede funn i en større sammenheng, og foreta en substansiell drøfting.

7.1 Kobling av funn og teori

Undersøkelsen jeg har gjennomført undersøker bare en liten flik av virkeligheten, og for at den skal bli interessant, må funnene koples sammen med andre undersøkelser.

Jeg ønsket å gjøre en undersøkelse knyttet til utviklingsarbeid i skolen, og var særlig interessert i å finne ut hvordan man klarer å omsette teori til praksis i ulike satsinger og prosjekter. I arbeidet med å konkretisere problemstillingen beveget jeg meg fra å lese generell teori om implementering, til å bli mer spisset på teori og studier som omhandlet implementeringsdrivere.

Jeg endte opp med denne problemstillingen:

«Hvilken betydning har ulike implementeringsdrivere hatt i satsingen «Inkluderende læringsmiljø» i skolene i Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla i perioden 2014-2017?»

I arbeidet med å utarbeide rammeverket for undersøkelsen tok jeg utgangspunkt i Blase et al. (2012) sin modell om implementeringsdrivere. Jeg hadde dermed også en forventning om at implementeringsdriverne som Blase et al. (2012) beskriver som nødvendige for å kunne implementere endringer i en organisasjon, også ville være betydningsfulle i satsingen «Inkluderende læringsmiljø».

7.1.1 Funn sammenlignet med funn i andre empiriske studier

I denne studien fremkommer det at *ledelsesdriverne* har vært betydningsfulle, og det er i tråd med flere andre studier som fremhever at god ledelse vil spille en avgjørende rolle i implementeringsprosessen (Greenberg et al., 2005; Fullan, 2007; Leithwod & Beatty, 2008). Domitrovich et al. (2008) slår også fast at aktiv og støttende ledelse kan forsterke implementeringskvaliteten. Roland (2015) sier at ledelsen må ha bevissthet om hva som skal gjøres i satsingen og i enhetens endringsarbeid, og hvordan dette skal gjøres, og håndtere begge områdene samtidig.

Det er også en sterk korrelasjon mellom de to ledelsesdriverne, noe som bekrefter at implementeringsdriverne påvirker hverandre (Blase et al., 2012).

Organisasjonsdriveren *administrativt støttesystem* har vært betydningsfull, og dette er i tråd med Greenberg et al. (2005) og Domitrovich et al. (2008) som fremhever at støttesystemet er viktig for implementeringskvaliteten.

7.1.2 Drøfting av funn som støtter antakelser

At *ledelsesdriverne* og organisasjonsdriveren *administrativt støttesystem* har vært betydningsfulle implementeringsdrivere i satsingen var forventet.

Lederutvikling har også vært et av hovedtiltakene i satsingen, med bakgrunn i forskning der ledelse fremheves som avgjørende for å få til en endring.

Tilpasning er den implementeringsdriveren som respondentene samlet sett oppgir som den mest betydningsfulle og der korrelasjonen med nivå på Levels of Use er sterkest ($r=0,71$). I et samfunn som kjennetegnes av rask endringstakt og store mengder informasjon, må skolene være smidige organisasjoner som har evne til å omstille seg raskt og som har kapasitet til å tilpasse seg til nye krav og ta i bruk ny kunnskap. Da tror jeg det er viktig at ledelsen viser fleksibilitet og ikke har en mekanisk tilnærming til arbeidet.

Det er sterk korrelasjon mellom betydningen av ledelsesdriverne og betydningen av kompetansedriveren *trening*. Dette kan indikere at ledelse er viktig for å legge til rette for at det skal skje gode treningsprosesser i kollegiet.

Satsingen har også hatt en organisatorisk struktur som har lagt opp til at det skal være et godt *administrativt støttesystem*, blant annet med fremdriftsgrupper i hver kommune. I satsingen har det vært sterkt fokus på treningsprosesser som IGP og SMTTE (verktøy for pedagogisk refleksjon), og i min undersøkelse er det også en sterk korrelasjon mellom betydningen av

implementeringsdriverne *administrativt støttesystem* og *trening*. Dette kan også styrke antakelsen om at et administrativt støttesystem er viktig for å legge til rette for gode treningsprosesser på hver enkelt skole.

Det er også sterk korrelasjon mellom betydningen av *et administrativt støttesystem* og betydning av *ledelsesdriverne*. Dette kan tyde på at et godt støttesystem fremmer god ledelse.

Disse funnene støtter jo opp om teorien som lå bak antakelsene mine. Jeg kan ikke se at funnene gir noen utvidet forståelse av temaet implementering og betydning av implementeringsdrivere. Funnene kan likevel være med på å utvide gyldighetsområdet for teorien med tanke på at studien er gjennomført i en ny kontekst. I denne sammenheng vil kontekst være en omfattende regional satsing på Sørlandet i perioden 2014-2017 som har et tydelig forskningsbasert grunnlag og der det er lagt vekt på kjernekomponentene i implementeringsprosessen (Fixsen et al., 2009; Blase et al., 2012).

7.1.3 Drøfting av funn som ikke støtter antakelser

Et funn som ikke støtter mine antakelser er at det er usikkerhet knyttet til hvilken betydning organisasjonsdriveren *databasert beslutningsstøttesystem* har hatt i satsingen. I kapittel 4.6 skrev jeg at jeg var usikker på om kompetansedriverne *utvelgelse av ressurspersoner* og *veiledning* har hatt den betydningen de ideelt sett burde hatt i satsingen. Ut fra teorien hadde jeg likevel forventet at de ville vært mer betydningsfulle enn det undersøkelsen min viser. At funnene ikke støtter opp om teorien jeg har lagt til grunn betyr likevel ikke denne teorien mangler noe eller at den har et avgrenset gyldighetsområde. Sentralt her er det å se funnene mine opp mot problemstillingen. Jeg har sett på hvilken betydning driverne har hatt innenfor konteksten som er beskrevet i kapittel 7.1.2. Blase et al. (2012) beskriver implementeringsdriverne som prosesser som er nødvendige for å kunne implementere endringer i en organisasjon. At jeg sår tvil om hvorvidt *utvelgelse av ressurspersoner*, *veiledning* og et *databasert beslutningssystem* har hatt særlig betydning i akkurat denne satsingen, kan like gjerne være en forklaring på hvorfor implementeringskvaliteten i satsingen ikke har vært enda bedre.

Veiledning er særlig interessant i så måte. Blase et al. (2012) understreker at veiledere må ha gode forutsetninger for å gjøre arbeidet, og at de trenger veiledning i sin veilederrolle.

Greenberg et al. (2005) hevder at det bør etableres et eget veiledersystem som ivaretar dette behovet. Det kan tenkes at disse faktorene ikke har blitt godt nok håndtert i organisasjonene. Mine funn viser også at selv om respondentene ikke oppgir at veiledning har vært en betydningsfull implementeringsdriver, så er det en sterk korrelasjon mellom i hvor stor grad respondentene mener at veiledning har hatt betydning og hvor sterk grad av implementering de mener deres skole har oppnådd. Det kan tyde på at skoler som lykkes med å organisere veiledningen på en måte slik at veilederne har gode forutsetninger for å gjøre arbeidet, også har fått et bedre utbytte av veiledning. Det er en utfordring i skolen at veiledning krever mye tid og ressurser, enten det er i form av kollegaveiledning, «Lesson study», ledelsens skolevandring eller gjennom annen metodikk. Dette kan føre til at kvaliteten på veiledningen ikke er god nok, og at tiltak som nevnt ovenfor bare blir gjennomført halvveis. Kanskje må skolene se om det finnes bedre og mer effektive måter å organisere veiledningen på. Ny teknolog gir oss nye muligheter, og noen har for eksempel tatt i bruk videoopptak av praksissituasjoner som et verktøy i veiledningsarbeidet.

Respondentene oppgir at *utvelgelse av ressurspersoner* har vært en betydningsfull implementeringsdriver, men her er det ingen korrelasjon med grad av implementering på Levels of Use. I denne satsingen har man ikke klart definert at det skal være ressurspersoner på hver skole, slik som det eksempelvis er i «Ungdomstrinn i utvikling»-satsingen og i «Læringsmiljøprosjektet» som flere skoler i undersøkelsen også har deltatt i parallelt. Dette kan ha ført til at det på noen skoler har vært tilfeldig om man har hatt utvalgte ressurspersoner i satsingen, og mye av ansvaret har kanskje hvilt på rektorene. Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven var det tydelig beskrevet at «Inkluderende læringsmiljø»-satsingen skulle ses i sammenheng med «Ungdomstrinn i utvikling». Man skulle derfor anta at det er naturlig at ressurslærerne i «Ungdomstrinn i utvikling», der skolene også fikk ekstern finansiering til denne ressursen, også fikk et utvidet ansvarsområde i skolens øvrige utviklings- og endringsarbeid. Min undersøkelse kan likevel ikke si noe om i hvilken grad dette har vært praksis.

Et databasert beslutningsstøttesystem blir i snitt vurdert som en betydningsfull implementeringsdriver, men det er lite som skiller i svarene mellom de som oppgir sterk grad av implementering på Levels of Use og de øvrige respondentene. Korrelasjonsanalysen viser heller ingen sammenheng mellom betydning av denne driveren og grad av implementering på Levels of Use. Dette trenger ikke å bety at et databasert beslutningsstøttesystem ikke er viktig,

men jeg fant ingen sammenheng mellom betydningen av et databasert beslutningsstøttesystem og grad av implementering i satsingen.

Formålet med systematisk bruk av data i endringsarbeid er i følge Ertesvåg (2014) tosidig. Det skal gi skolene mulighet til å evaluere effekten av arbeidet fra år til år og eventuelt justere der det er nødvendig, men også gi mulighet til å endre innhold, implementering og aktiviteter i utviklings- og endringsarbeidet i tråd med ny kunnskap på feltet og i forhold til endringer i skolen. I undersøkelsen har jeg bedt respondentene vurdere betydningen av det databaserte beslutningsstøttesystemet, men jeg har ingen informasjon knyttet til *hvordan* skolene har brukt data. Tall har stor påvirkningskraft, og det kan tenkes at skoleledere *opplever* det som nyttig å få en kvantitativ oversikt og evaluering av arbeidet, uavhengig av hvordan de faktisk bruker data i arbeidet. Det er likevel ikke unaturlig å anta at data og målinger har begrenset nytteverdi dersom de ikke brukes som en støtte til endre innhold, implementering og aktiviteter i utviklings- og endringsarbeidet.

7.2 Oppsummering (forskningsspørsmål, teori og funn)

Problemstillingen for oppgaven var «*Hvilken betydning har ulike implementeringsdrivere hatt i satsingen Inkluderende læringsmiljø i skolene i Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla i perioden 2014-2017?*»

I studien har jeg tatt utgangspunkt i teori som omhandler implementeringsdrivere, der Blase et al. (2012) og Fixsen et al. (2005, 2009) har vært de mest sentrale bidragene.

Implementeringsdrivere beskriver ulike prosesser som er nødvendige for å kunne implementere endringer i en organisasjon. Med bakgrunn i teorien har jeg foretatt en kvantitativ spørreundersøkelse blant alle skolelederne i kommunene.

Jeg har funnet at ledelsesstrategier som gir grunnlag for å handle hensiktsmessig når det gjelder utfordringer knyttet til beslutninger og tilpasning har hatt stor betydning i satsingen.

Jeg har også funnet at et administrativt støttesystem har hatt stor betydning i satsingen.

Videre har jeg funnet at det er usikkerhet knyttet til hvilken betydning utvelgelse av ressurspersoner og veiledning har hatt i denne satsingen. Undersøkelsen viser også at det usikkert hvilken betydning et databasert beslutningsstøttesystem har hatt.

På bakgrunn av min studie kan jeg ikke si noe om hvorvidt satsingen Inkluderende Læringsmiljø har vært vellykket eller ikke, og det har heller ikke vært min ambisjon. Studien

viser likevel at det varierer i hvilken grad de ulike prosessene som forskning sier er nødvendige for å kunne implementere endringer i en organisasjon, har hatt betydning i denne satsingen. Det er likevel en tydelig tendens at de som oppgir at flere implementeringsdriverne har vært betydningsfulle også oppgir at deres skole har oppnådd sterk grad av implementering.

7.2.1 Konsekvenser av funn og veien videre

Det er vanskelig å kunne si med stor grad av sikkerhet hvilke konsekvenser mine funn kan få for forskningen og praksisfeltet. Funnene kan som nevnt være med på å utvide gyldighetsområdet for teorien med tanke på at studien er gjennomført i en ny kontekst.

Likevel kan funnene antyde at man i arbeidet med å implementere denne typen innovasjoner må vektlegge et godt system for veiledning og bruke ressurser på å velge ut kompetente ressurspersoner, gjerne etter modell fra satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Betydningen av et system for veiledning fremheves jo også av Greenberg et al. (2005).

Videre bør man ha bevissthet omkring at det ikke er nok bare å etablere et godt databasert beslutningsstøttesystem, men at man også må sikre at man har strukturer, kultur og kompetanse til å bruke data som støtte til endre innhold, implementering og aktiviteter i utviklings- og endringsarbeidet.

I oppsummeringen i kapittel 7.2 forklarer jeg at studien viser at det er uklart hvilken betydning enkelte implementeringsdrivere har hatt. For å komme tettere inn på virkeligheten kunne det vært interessant og sett nærmere på hvorfor enkelte implementeringsdrivere ikke har hatt den betydningen man kunne forvente. I så måte ville det vært særlig interessant å se på nærmere på *veiledning*. Det kunne også vært interessant å se på hvordan man i lignende satsinger bruker et *databasert beslutningsstøttesystem* til å endre innhold, implementering og aktiviteter i utviklings- og endringsarbeidet.

Kompetansedriveren *utvelgelse av ressurspersoner* satt i system i satsinger som «Ungdomstrinn i utvikling» og «Læringsmiljøprosjektet». Videre forskning på ressurslærernes rolle og betydning i disse prosjektene vil også kunne være nyttige bidrag til implementeringsforskningen.

Konteksten for undersøkelsen har vært en omfattende regional satsing på Sørlandet i perioden 2014-2017 som har et tydelig forskningsbasert grunnlag, der det er lagt vekt på kjernekomponentene i implementeringsprosessen. Undersøkelsen er bare gjort blant

skoleledere, og jeg hadde opprinnelig et ønske om å gjennomføre undersøkelsen også blant ledere i barnehage, siden barnehagene i kommunene også har vært en del av satsingen. En undersøkelse innen barnehagesektoren kunne kanskje fortalt noe om hvilken betydning implementeringsdrivere ville hatt innenfor samme satsing, men med likevel noe ulik kontekst. FLiK-satsingen har pågått i Kristiansand kommune i samme tidsrom, og selv om satsingen har mange likhetstrekk med «Inkluderende læringsmiljø»-satsingen, kan det tenkes at man ville gjort andre funn om man hadde gjort en lignende undersøkelse innenfor denne satsingen. Denne type forskning ville vært særlig interessant ettersom vi nå står overfor en kommunesammenslåingsprosess der endrings- og utviklingsarbeidet i de aktuelle kommunene skal samordnes, for å skape en felles plattform som gjør at man står best mulig rustet til å kunne gi barn og unge gode oppvekstvilkår i den nye storkommunen i årene som kommer.

Bevissthet omkring betydningen av de ulike implementeringsdriverne er viktig i endrings- og utviklingsarbeid. Dette gir både retning og oversikt, og kan bidra til å kvalitetssikre implementeringsarbeidet. Jeg vil likevel fremholde at man bør vokte seg for å ha en for mekanisk og instrumentell tilnærming i utviklingsarbeidet. I et samfunn med rask endringstakt og stadig større tilgang til kunnskap og informasjon, tror jeg det er viktig at man også åpner for å kunne ha en mer eklektisk tilnærming for å få best mulig effekt av utviklingsarbeidet, slik at skolene kan bli omstillingsdyktige og fleksible organisasjoner som vil ha kapasitet til å møte de komplekse utfordringene som fremtiden vil bringe.

Oversikt over figurer

Figur 1:	Faser i en innovasjonsprosess (Skandsen, Wærness & Lindvig, 2011).....	14
Figur 2:	Faser i implementeringsprosessen (Meyers et al., 2012)	16
Figur 3:	Et rammeverk for implementering (Fixsen et al., 2005).....	19
Figur 4:	Implementeringsdrivere (Blase et al., 2012).....	21
Figur 5:	Modell over implementeringskvalitet (Greenberg et al., 2005).....	27
Figur 6:	Modell for analyse av resultatene fra spørreundersøkelsen.....	50

Oversikt over tabeller

Tabell 1:	Korrelasjoner (Pearsons r) mellom i hvilken grad skoler har tatt i bruk fire ulike metoder for veiledning.....	46
Tabell 2:	Snitt på <i>Levels of Use</i> og betydning av <i>støttesystem</i> . Sammenligning mellom kommuner.....	47
Tabell 3:	Skjematisk oversikt over korrelasjon mellom de ulike variablene.....	54
Tabell 4:	Oppsummering av funn.....	68

Oversikt over diagram

Diagram 1:	Fordeling av svar på <i>Levels of Use</i>	52
Diagram 2:	Overordnet oversikt over betydningen av de ulike Implementeringsdriverne.....	53
Diagram 3:	Betydning av <i>utvelgelse av ressurspersoner</i>	55
Diagram 4:	Betydning av <i>trening</i>	56
Diagram 5:	Betydning av <i>veiledning</i>	57
Diagram 6:	Spredningsdiagram for samvariasjon mellom variablene <i>Levels of Use</i> og <i>veiledning</i>	58
Diagram 7:	Betydning av <i>teknisk støtte</i>	59
Diagram 8:	Spredningsdiagram for samvariasjon mellom variablene <i>Levels of Use</i> og <i>teknisk støtte</i>	60
Diagram 9:	Betydning av <i>tilpasning</i>	61
Diagram 10:	Spredningsdiagram for samvariasjon mellom variablene <i>Levels of Use</i> og <i>tilpasning</i>	62
Diagram 11:	Betydning av <i>et administrativt støttesystem</i>	63
Diagram 12:	Spredningsdiagram for samvariasjon mellom variablene <i>Levels of Use</i> og <i>administrativt støttesystem</i>	64
Diagram 13:	Betydning av <i>administrativt tilsyn</i>	65
Diagram 14:	Betydning av <i>et databasert beslutningsstøttesystem</i>	66
Diagram 15:	Spredningsdiagram for samvariasjon mellom variablene <i>Levels of Use</i> og <i>et databasert beslutningsstøttesystem</i>	67

Litteraturliste:

- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T & Sørlie, M.-A. (2014).** *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bateson, G. (1972):** *Steps to an Ecology of Mind.* New York: Ballantine.
- Baumrind, D. (1991).** Parenting styles and adolescent development. I: R.M. Lerner, A.C. Petersen og J. Brooks-Gunn (red.): *The encyclopedia of adolescence* (s. 746–758). New York: Garland.
- Blasé, K.A., van Dyke, M., Fixsen, D.L. & Bailay, F.W. (2012).** Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. Perdins (red.), *Implementation science for psychology in education.* N.Y.: Cambridge University Press.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2015).** *Local Drivers for Improvement Capacity. Six types of School Organisations.* Dordrecht: Springer.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000):** *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools.* Inkluderingshåndboka. Oversatt og bearbeidet av Kari Nes og Marit Srømstad. Oplandske forlag 2001.
- Bronfenbrenner, U. (1979).** *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chen, H.-t. (1998).** Theory-Driven Evaluations. *Advances in Educational Productivity*, 7, 15-34.
- Chen, H.-t. (2003).** Theory-Driven Approach for Facilitation of Planning Health Promotion or Other Programs. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 18(2), 9-113.
- Derzon, J.H, Sale, E., Springer, J.F & Brounstein, P. (2005).** Estimating intervention effectiveness: Synthetic projection of field evaluation results. *Journal of Primary Prevention*, 26, 321-343.
- Domitrovich, C.E., C.P. Bradshaw, J.M. Poduska, K. Hoagwood, J.A. Buckley, S. Olin og N.S. Ialongo (2008):** Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6–28.
- Domitrovich, C.E., Moore, J.E. & Greenberg, M.T. (2012).** Maximizing the Effectiveness of social emotional interventions for young children through high quality implementation of evidence based interventions. I B. Kelly & D. Perkins (red). *Implementation science for psychology in education.* N.Y.: Cambridge University Press.

- DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C., Cooper, H., (2002).** Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.
- DuFour, R & Mazano, R (2011):** *Leaders of learning. How district, school and classroom leaders improve student achievement.* Bloomington: Solution Tree Press.
- Dufrene, B. A., Noell, G. H., Gilbertson, D. N., & Duhon, G. J. (2005).** Monitoring implementation of reciprocal peer tutoring: Identifying and intervening with students who do not maintain accurate implementation. *School Psychology Review*, 34, 74–86.
- Durlak, J.A & DuPre, E.P. (2008).** Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Ertesvåg, S. (2015).** *Praksis basert på forskning – ein utopi?* P. Roland & E. Westergård (red.) (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis.* Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S., Roland, P., (2013):** *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen.* Gyldendal Akademisk.
- Fixsen, D.L., S.F.Naoom, K.A. Blase, R.M. Friedman og F. Wallace (2005):** *Implementation Research: A Synthesis of the Literature.* Tampa, FL.: University of South Florida.
- Fixsen, D.L., Blase, K.A., Naoom, S.F. & Wallace, F. (2009).** *Core Implementation Components.* *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531–540.
- Flaspohler, P., J. Duffy, A. Wandersman, L. Stillman og M.A. Maras (2008):** Unpacking Prevention Capacity: An Intersection of Research-to-practice Models and Community-centered Models. *American Journal of Community Psychology*, 41, 182–196.
- Fløgstad, T.R & Helle,G. (2007):** *Helhetlig skoleutvikling. Læringsstrategier og utviklingsverktøy.* Kommuneforlaget.
- Fullan, M. (2007).** *The New Meaning of Educational Change* (4. utg.). New York: Routledge Teacher College Press.
- Fullan, M. (2014).** *Å dra i same retning – et skolesystem som virker.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Goggin, M.L., Bowman, A., Lester, J.P., og O’Toole Jr., L.J. (1990):** *Implementation Theory and Practice: Toward a Third Generation.* New York: Harper Collins Inc.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & J.E.Zins (2005).** The Study of Implementation in School- Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorders*, (3).

- Greenwood, C. R., Tapia, Y., Abbott, M., & Walton, C. (2003).** A building-based case study of evidence-based literacy practices: Implementation, reading behavior, and growth in reading fluency, K-4. *The Journal of Special Education*, 37, 95–110.
- Hall, G.E, Dirksen, D.J & George, A.A (2013).** *Measuring Implementation in Schools: Levels of Use*. Copyright © 2006 by SEDL, 3rd printing with minor additions and corrections, 2013. Lastet ned 15.03.2018 fra http://www.sedl.org/cbam/lou_manual_201410.pdf
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2015).** *Implementing change: Patterns, principles and potholes (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012).** *Professional capital*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013):** *Synlig læring for lærere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2014):** *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010).** How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teacher and Teacher Education*, 26, 565-575.
- Håstein, H. (2013):** "SMTTE-modellen: en struktur for pedagogisk oppmerksomhet". Artikkel i den danske publikasjonen *Skolen i Morgen*. Tidsskrift for skoleledere, nr. 4-2013.
- Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F. & Carvalho, G.S. (2008).** The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *Promotion and Education*. Vol 15(3), pp. 36-38 DOI: 10.1177/1025382308095657.
- Jourdan, D, McNamara, P.M., Simar, C., Geary, T., and Pommier, J. (2010)** Factors influencing the contribution of staff to health education in schools. *Health Education Research* Vol.25 no.4 2010, pp 519–530.
- Kelly, B. & Perkins, D.B. (2012).** *Handbook of implementation science for psychology in education*. Cambridge university press. N.Y.
- Lamer, K. & Hauge, S. (2005).** *Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to!» med fokus på veiledningsprosesser i personalet, og om sosial kompetanse fremmes og problematferd reduseres hos barna*. Sluttrapport Skedsmo kommune/ Fylkesmannen i Oslo og Akershus.
- Larsen, T. (2005).** *Evaluation Principals' and Teachers' Implementation of Second Step: A Case Study of Four Norwegian Primary Schools*. Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, HEMIL-senteret.

- Larsen, T. (2017).** *Viktige forutsetninger for implementering av programmer og tiltak i skolen.* Artikkel. Publisert 09.10.17. Lastet ned 16.05.18 fra <http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Viktige-forutsetninger-for-implementering-av-programmer-og-tiltak-i-skolen/>
- Leithwood, K.A. & Beatty, B. (2008).** *Leading with Teacher Emotions in Mind.* Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Leithwood, K.A. & Jantzi, D. (2006).** Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227).
- Løgstrup, K.E. (2000):** *Den etiske fordring.* Norsk utgave 2000. Cappelen
- MacBeath, J. (2009).** Distributed leadership: paradigms, policy and paradox. I K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (red.), *Distributed leadership according to the evidence* (s. 41-57). New York og London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Meld. St. 18 (2010-2011):** *Læring og fellesskap.* Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2016-2017):** *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.* Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 22 (2010-2011):** *Motivasjon – mestring - muligheter. Ungdomstrinnet.* Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Meyers, D.C., Durlak, J.A. & Wandersman, A. (2012).** The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*.
- Midthassel, U.V. (2004).** Teacher Involvement in School Development Activity and its Relations to Attitudes and Subjective Norms Among Teachers: A Study of Norwegian Elementary and Junior High School Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456.
- Midthassel, U.V. (2009).** Skoleutvikling – skoler i utvikling? I T. Bergem & S. Helgesen (red.), *Soria Moria – neste? Perspektiver på skoleutviklingen* (s. 126-143). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Midthassel, U.V. (2015).** *Skoleleders rolle og implementeringsprosessen.* Roland, P. & Westergård, E. (red.) (2015): *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis.* Universitetsforlaget.
- Muijs, D. (2011).** Leadership and organisational performance: from research to prescription. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60.

- Mulford, W., Silins, H., og Leithwood, K., (2004).** *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nordahl, T. (2005).** *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. NOVA-rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T og Haustätter, R.S. (2009):** *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport nr.2 fra prosjekt: Gjennomføring av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Høgskolen i Hedmark. Udir.no.
- Nordahl, T. (2012) red:** *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2012):** *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. og Hansen, O. (2012):** *Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal Akademisk.
- Offerdal, A. (2014):** *Iverksettingsteori – resultatene blir sjelden som planlagt, og kan det være en fordel?* H. Baldersheim & L. E. Rose (red.), (2014). *Det kommunale laboratorium. Teoretisk perspektiver på lokal politikk og organisering*, 3. utgave. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2010).** *Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom. Evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge*. Avhandling til graden for doctor philosophiae (dr.philos.) Bergen: Universitetet i Bergen.
- Olweus, D. (2001).** *Olweus kjerneprogram og antisosial atferd*. En lærerveiledning. Versjon 3, kap.2.
- Oterkiil, T.C. (2015).** *Kapasitetsbygging på ulike nivåer*. Roland, P. & Westergård, E. (red.), (2015): Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis. Universitetsforlaget.
- Pianta, R.C, Hamre, B.K. og La Paro, K.M. (2012):** *The Classroom assesment Scoring system (CLASS), Manual Toddler*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Qvortrup, L. (2013):** *Hvad er inklusion, og hvordan leder man det?* Artikkel i boka «De mange veje mod inklusion: metoder og tilgange i pædagogeres praksis» Tom Richie (red).
- Ratner, H. (2013):** *Inklusion. Dilemmaer i organisasjon, profesjon og praksis*. Fagbokforlaget
- Roald, K. (2013):** *Kvalitetsvurdering som organisasjonlæring*. Akademisk forlag dk.
- Robinson, V. (2011):** *Student-centered leadership*. Jossey-bass leadership library in education.

- Roland, P. & Westergård, E. (red.), (2015):** *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis.* Universitetsforlaget.
- Roland, P (2015).** *Hva er implementering?* Roland, P. & Westergård, E. (red.), (2015): *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis.* Universitetsforlaget.
- Roland, P (2015).** *Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering?* Roland, P. & Westergård, E. (red.), (2015): *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis.* Universitetsforlaget.
- Rogers, E.M. (1995).** *Diffusion of Innovations* (4. Utg.). New York: The Free Press.
- Slavin, R.E. (2012).** Foreword. I B. Kelly & D. Perkins (red.), *Implementation science for psychology in education.* N.Y.: Cambridge University Press.
- Senge, P.M. (2006).** *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization.* New York: Currency/Douleday.
- Skandsen, Wærness, Lindvig (2011):** *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere.* Gyldendal Akademisk.
- Smith, J., Schneider, B.H., Smith, P.K., & Ananiadou, K. (2004).** The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Stoll, L. , Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006).** Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of educational Change*, 7(4), 221-258.
- Sætren, Harald (2005):** Facts and Myths About Research on Public Policy Implementation: Out-of-Fashion: Allegedly Dead, But Still Very Much Alive and Relevant», *Policy Studies Journal* 33:559-582-
- Sørli, M. A., Ogden, T., Solholm, R., & Olseth, A. R. (2010).** Implementeringskvalitet - om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47, 315-21.
- Tobler, N.S. (1986).** Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: Quantitative outcome results of program participants compared to a control comparison group. *Journal of Drug Issues* 16(4), 537-567.
- Wandersman, A., J. Duffy, P. Flashpohler, R. Noonan, K. Lubell og Stillman L, m.fl. (2008).** Bridging the gap between prevention research and practice: An interactive systems framework for building capacity to disseminate and implement innovations. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 171-181.

Wilson, S.J., Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136-149. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>

Winter, S.G. & Szulanski, G. (2001). Replication as Strategy. *Organization Science*, 12(6), 730-743.

Aas, M. (2013): *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget.

Appendiks

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse

Velkommen til undersøkelsen!

Undersøkelsen vil ta ca. 10 minutter å besvare.

Det er frivillig å være med i denne undersøkelsen. Du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å oppgi nærmere begrunnelse.

Alle deltakerne i undersøkelsen blir anonymisert. Det vil si at innsamlet informasjon ikke kan spores tilbake til den enkelte deltakeren eller skolen. Enkelt personer, kommuner eller skoler vil ikke kunne gjenkjennes i eventuelle rapporteringer eller publikasjoner fra oppgaven.

Du kan når som helst bruke knappene nedenfor for å navigere deg frem og tilbake i undersøkelsen.

Trykk på neste for å komme i gang.

Med vennlig hilsen Eivind Eikeland



Universitet i Agder

1. I hvilken kommune er du ansatt?

- (1) Lillesand
- (2) Songdalen
- (3) Søgne
- (4) Vennesla

Utvelgelse av ressurspersoner i satsingen Inkluderende læringsmiljø.

Med ressurspersoner menes det personer ved skolen som har fått et særlig ansvar i endrings- og utviklingsarbeidet. Det kan være personer i ledergruppa som har særlig ansvar i utviklings- og endringsarbeidet. Det kan også være andre ansatte i personalet, som f.eks. ressurslærere i andre satsinger som supplerer Inkluderende læringsmiljø-satsingen som f.eks. Ungdomstrinn i utvikling og Læringsmiljøprosjektet.

2. I hvilken grad er følgende kriterier og forhold vektlagt ved utvelgelse av ressurspersoner?

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Akademisk bakgrunn og utdanning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Erfaring innenfor feltet satsingen omhandler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Motivasjon for å delta i endrings- og utviklingsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tidligere erfaring med endrings- og utviklingsarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

3. I hvilken grad har valg av ressurspersoner i satsingen vært viktig i endrings- og utviklingsarbeidet ved skolen?

- (1) I liten grad
 (2) I noen grad
 (3) I stor grad
 (4) I svært stor grad
 (5) Vet ikke

4. I hvilken grad er ulike aktiviteter og metoder tatt i bruk på deres skole for å trene på kjernekomponentene i utviklings- og endringsarbeidet?

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Erfaringsdeling i kollegiet og ulike workshops	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
SWOT-analyse for å få oversikt over nåsituasjon og framtidsspørsmål	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Bruk av IGP til å arbeide med artikler og annet fagstoff	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
SMTTE som verktøy for pedagogisk refleksjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kollegaveiledning, eksempelvis med læringspartner.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Observasjon av praksis med kollegaveiledning.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Demonstrasjonsundervisning (modellering av god praksis)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
"Lesson study"	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsens skolevandring med observasjon og veiledning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

5. I hvilken grad har dere hatt nytte har av de ulike aktivitetene og metodene?

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Erfaringsdeling i kollegiet og ulike workshops	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
SWOT-analyse for å få oversikt over nåsituasjon og framtidsspørsmål	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Bruk av IGP til å arbeide med artikler og annet fagstoff	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
SMTTE som verktøy for pedagogisk refleksjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kollegaveiledning, eksempelvis med læringspartner.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Observasjon av praksis med kollegaveiledning.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Demonstrasjonsundervisning (modellering av god praksis)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
"Lesson study"	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsens skolevandring med observasjon og veiledning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

6. Ta stilling til i hvilken grad du er enig i at følgende utsagn passer til ledelsen av utviklings- og endringsarbeidet ved skolen du jobber på:

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Utviklings- og endringsarbeidet blir ledet på en tydelig måte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen gjør klare prioriteringer i utviklings- og endringsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen klargjør mål i utviklings- og endringsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen klargjør hvilken betydning utviklings- og endringsarbeidet vil få for den enkelte ansatte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen har en plan for utviklings- og endringsarbeidet som viser tidslinje med mål, oppgaver og ansvar	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Ledelsen har utarbeidet milepæler som viser hva en har oppnådd og synliggjør fremdrift i utviklings- og endringsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen skiller tydelig mellom driftssaker og utviklingsarbeid i samarbeidstida/fellestida	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen setter av tid til utviklingsarbeid i samarbeidstida/fellestida	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen støtter og oppmuntrer de ansatte i utviklings- og endringsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen stiller tydelige forventninger til de ansatte i utviklings- og endringsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen modellerer ønsket praksis og verdier i utviklings- og endringsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen involverer de ansatte i avgjørelser i utviklings- og endringsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen utvikler en samarbeidskultur i utviklings- og endringsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelsen gir enkelte ansatte et spesielt ansvar i utviklings- og endringsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mål og verdigrunnlag i endrings- og utviklingsarbeidet er forankret hos de ansatte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kjennetegn på god praksis, tiltak og arbeidsmåter i endrings- og utviklingsarbeidet er forankret hos de ansatte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

7. Hvor ofte bruker dere fellestid i personalet til å jobbe med endrings- og utviklingsarbeid på deres skole?

- (1) 1 gang i uka eller oftere
(2) Annenhver uke
(4) 1 gang i måneden eller sjeldnere

8. I hvilken grad har dere tilpasset mål, innhold, aktiviteter, metodikk og fremdrift i Inkluderende læringsmiljø-satsingen for å samordne og harmonisere satsingen med andre satsinger som Ungdomstrinn i utvikling, Læringsmiljøprosjektet eller eventuelt andre satsinger og prosjekter som skolen har deltatt i?

- (1) I liten grad
(2) I noen grad
(3) I stor grad
(4) I svært stor grad
(5) Vet ikke

9. I hvilken grad opplever du at skolen din har fått støtte fra skoleeier eller framdriftsgruppa i kommunen i utviklings- og endringsarbeidet i form av

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Nyttige artikler, hefter, bøker, filmer og annet fagstoff om aktuelle temaer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
God opplæring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
God faglig veiledning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I satsingen Inkluderende læringsmiljø har det vært jevnlig regionale ledersamlinger og regionale fagsamlinger for personalet med kjente forelesere fra forskningsmiljøet i regi av styringsgruppa. Det er også dannet ulike nettverk på kommunenivå.

10. I hvilken grad opplever du at de ulike tiltakene har hatt betydning for utviklings- og endringsarbeidet i deres skole?

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Regionale ledersamlinger i regi av styringsgruppa	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Regionale fagsamlinger for hele personalet i regi av styringsgruppa	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledersamlinger på kommunenivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Fagsamlinger for hele personalet på kommunenivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledernetttverk på kommunenivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Andre nettverk på kommunenivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

11. I hvilken grad opplever du at skoleeier eller framdriftsgruppa i kommunen oppmuntrer, støtter og legger til rette og tilbyr ressurser for å skape kulturer og systemer som fremmer læring og utvikling?

- (1) I liten grad
(2) I noen grad
(3) I stor grad
(4) I svært stor grad
(5) Vet ikke

12. I hvilken grad opplever du at skoleeiers styringsdialog har vært viktig for utviklings- og endringsarbeidet ved din skole?

- (1) I liten grad
(2) I noen grad
(3) I stor grad
(4) I svært stor grad
(5) Vet ikke

13. I hvilken grad opplever du at støtten fra skoleeier og framdriftsgruppa har vært viktig i utviklings- og endringsarbeidet ved deres skole?

- (1) I liten grad
(2) I noen grad
(3) I stor grad
(4) I svært stor grad
(5) Vet ikke

14. I hvilken grad opplever du at PPT har vært involvert som samarbeidspartner i utviklings- og endringsarbeidet ved din skole?

- (1) I liten grad
(2) I noen grad
(3) I stor grad
(4) I svært stor grad
(5) Vet ikke

15. I hvilken grad opplever du at samarbeidet med og støtten fra PPT har vært viktig i utviklings- og endringsarbeidet ved din skole?

- (1) I liten grad
(2) I noen grad
(3) I stor grad
(4) I svært stor grad
(5) Vet ikke

Lojalitetsmålinger

Hensikten med lojalitetsmålinger er å få tilbakemelding på hvordan man ligger an, hva man har lykkes med i arbeidet og de skal danne grunnlag for å utarbeide nye satsings- og utviklingsområder, og for å videreutvikle god praksis.

16. I hvilken grad har ulike lojalitetsmålinger hatt betydning for utviklings- og endringsarbeidet deres?

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Førkartleggingen høst 2015	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Midtveisevaluering høst 2016	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Eventuelt andre målinger, som Levels of Use eller questbacks på kommunenivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Effektmålinger

Hensikten med effektmålinger er å få tilbakemelding på hvilken effekt endringsarbeidet har hatt og om arbeidet har ført til bedre resultatet de skal danne grunnlag for å utarbeide nye satsings- og utviklingsområder, og for å videreutvikle god praksis.

17. I hvilken grad har ulike effektmålinger hatt betydning i utviklings- og endringsarbeidet?

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Elevundersøkelsen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Foreldreundersøkelsen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læringsresultater (f.eks. nasjonale prøver, grunnskolepoeng, eksamen)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
KOSTRA-tall knyttet til spesialundervisning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

18. Levels of Use beskriver graden av implementering i satsingen Inkluderende læringsmiljø. På hvilket nivå mener du at din skole befinner seg?

- (1) Nivå 1: Endringstiltakene er lite kjent, og innebærer lite eller ingen involvering
- (2) Nivå 2: Orientering. De ansatte er i ferd med å sette seg inn i innholdet, og får informasjon om målsetting og ressurskonsekvenser
- (3) Nivå 3: Forberedelse. Det er vedtatt å bruke endringstiltakene i skolen, og det planlegges hvordan dette kan settes i gang.
- (4) Nivå 4: Mekanisk bruk. Kjernekomponentene i endringsarbeidet er tatt i bruk på en relativt enkel måte. Det mangler foreløpig dybdeforståelse og de ansatte har ikke gjennomført nok refleksjonsprosesser. Endringen har bare i noen grad nådd praksissituasjonene, og de ansatte har ikke fått en kollektiv forståelse av innholdet ennå.
- (5) Nivå 5: Rutine. Bruken av innholdet i endringsarbeidet har stabilisert seg. Innholdet har imidlertid i mindre grad blitt videreutviklet, slik at det kan brukes på nye måter i nye situasjoner.
- (6) Nivå 6: Foredling. De ansatte kan innholdet så godt at de kan arbeide variert, både på kort og lang sikt. Innholdet er innført slik at det brukes på en avansert måte.
- (7) Nivå 7: Integrasjon. Man har utviklet en kollektiv forståelse blant de ansatte, slik at de på en felles måte kan påvirke målgruppen, som i dette tilfellet er elever og foresatte.
- (8) Nivå 8: Fornyelse. Et sentralt tema her er å videreutvikle praksis på bakgrunn av evaluering. Dette innebærer å skape nye elementer relatert til det opprinnelige innholdet, slik at det kan brukes på nye måter og nye situasjoner i skolen.

Takk for dine svar!

De er nå lagret.

Med vennlig hilsen
Eivind Eikeland

Universitet i Agder

Vedlegg 2: Korrelasjonsanalyse fra SPSS

		Personalutvelgelse	Trening	Veiledning	TekniskStotte	Tilpasning	Stottesystem	AdmTilsyn	DataBeslStotte	18. Levels of Use beskriver graden av implementering i satsingen Inkluderende Læringsmiljø. På hvilket nivå mener du at din skole befinner seg?
Personalutvelgelse	Pearson Correlation	1	-,038	,131	,118	,270	-,053	-,014	,205	,145
	Sig. (2-tailed)		,834	,467	,512	,129	,768	,939	,278	,422
	N	33	33	33	33	33	33	32	30	33
Trening	Pearson Correlation	-,038	1	,372*	,589**	,543**	,495**	,520**	,248	,371*
	Sig. (2-tailed)	,834		,033	,000	,001	,003	,002	,187	,033
	N	33	33	33	33	33	33	32	30	33
Veiledning	Pearson Correlation	,131	,372*	1	,497**	,418*	,103	,204	-,112	,557**
	Sig. (2-tailed)	,467	,033		,003	,016	,570	,263	,555	,001
	N	33	33	33	33	33	33	32	30	33
TekniskStotte	Pearson Correlation	,118	,589**	,497**	1	,765**	,569**	,432*	,017	,678**
	Sig. (2-tailed)	,512	,000	,003		,000	,001	,014	,928	,000
	N	33	33	33	33	33	33	32	30	33
Tilpasning	Pearson Correlation	,270	,543**	,418*	,765**	1	,530**	,227	-,114	,707**
	Sig. (2-tailed)	,129	,001	,016	,000		,002	,211	,549	,000
	N	33	33	33	33	33	33	32	30	33
Stottesystem	Pearson Correlation	-,053	,495**	,103	,569**	,530**	1	,663**	-,065	,566**
	Sig. (2-tailed)	,768	,003	,570	,001	,002		,000	,734	,001
	N	33	33	33	33	33	33	32	30	33
AdmTilsyn	Pearson Correlation	-,014	,520**	,204	,432*	,227	,663**	1	,037	,305
	Sig. (2-tailed)	,939	,002	,263	,014	,211	,000		,846	,089
	N	32	32	32	32	32	32	32	30	32
DataBeslStotte	Pearson Correlation	,205	,248	-,112	,017	-,114	-,065	,037	1	-,271
	Sig. (2-tailed)	,278	,187	,555	,928	,549	,734	,846		,147
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
18. Levels of Use beskriver graden av implementering i satsingen Inkluderende Læringsmiljø. På hvilket nivå mener du at din skole befinner seg?	Pearson Correlation	,145	,371*	,557**	,678**	,707**	,566**	,305	-,271	1
	Sig. (2-tailed)	,422	,033	,001	,000	,000	,001	,089	,147	
	N	33	33	33	33	33	33	32	30	33

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Vedlegg 3: Fordeling av svar på Levels of Use fra SurveyExact

