

En gavepakke til ungdomstrinnet?

En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013

May Britt Postholm, Thomas Dahl, Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft, Eirik J. Irgens, Lise V. Sandvik og Kjersti Wæge

Trondheim 14. juni, 2013
Program for lærerutdanning, NTNU
NTNU Skole- og læringsforskning

Forord

I løpet av undervisningsåret 2012/2013 har vi i gruppen på PLU/NTNU som koordinerer piloteringen av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet sammen med Utdanningsdirektoratet, også forsket på arbeidet som er gjort i løpet av året. Når det gjelder den kvalitative delen av forskningsarbeidet, innebar det at vi i mars reiste rundt i Norge for å samle inn datamateriale, slik at vi fikk et godt innblikk i hvordan den skolebaserte kompetanseutviklingen ble gjennomført. Wæge og Postholm, Sandvik og Engvik, Fjørtoft og Irgens reiste sammen, og kommentarer i etterkant viser også at et slikt samarbeid er både sosialt og nyttig i forskningssammenheng. En av oss uttalte: «tiden en har på flyplasser og i bilen sammen er undervurdert».

Etter at materialet var samlet inn og analysert, fordelte vi skrivearbeidet mellom oss. Postholm har skrevet kapittel 1, innledning, kapittel 2, teoretisk rammeverk og kapittel 3, metodisk tilnærming. Wæge og Postholm, Sandvik og Engvik og Fjørtoft og Irgens har i par skrevet beskrivelsene av de tre casene. Videre har Irgens skrevet delen om «Ledelse på skolenivå», Sandvik og Fjørtoft om «Bruk av redskaper og artefakter», Postholm om «Erfaringsdeling», Engvik om «Samarbeid mellom lærerutdannere, skoleeier og skoleledere» og Wæge om «Samarbeid mellom lærerutdannere og mellom lærerutdannere og nasjonale sentre. Postholm har med gode innspill fra Wæge, skrevet analysen med utgangspunkt i aktivitetssystemet som analyseenhet. Siste kapittel i den kvalitative studien med oppsummering av funn og en presentasjon av implikasjoner, er skrevet av Postholm med utgangspunkt i funn knyttet til de ulike delene som hver enkelt av oss har analysert og presentert. Selv om vi har fordelt skrivearbeidet mellom oss, er det et felles resultat vi presenterer, da vi har vært flittige lesere av hverandres tekster. Den kvalitative studien er presentert i del 1.

Den kvantitative studien er fremstilt i del 2. Den er basert på en survey til alle pilotskolene. Dahl har hatt hovedansvaret for denne delen. Han har utformet et utkast til spørreskjema som har vært diskutert og bearbeidet, både i møter og gjennom skriftlige innspill, med bidrag fra alle forfatterne av denne rapporten. Dahl har gjennomført datainnsamlingen. Birgitte Lauvstad ved Program for lærerutdanning har bistått i den telefoniske purringen til respondentene. Dahl

har også gjennomført analysen av dataene. Analyseresultatene har vært framlagt for alle forfatterne av rapporten. De ble i tillegg presentert i et møte for GNIST-partnerskapet 4. juni i Kunnskapsdepartementet. Innspillene derfra har bidratt til en presisering av de begreper som er brukt i denne delen av rapporten.

I del 3 har vi skrevet en oppsummerende drøfting med utgangspunkt i spørsmålene vi stilte i studiene.

Arbeidet har vært givende for oss alle, men også til tider krevende. Å skrive felles tekster med utgangspunkt i teori og forskning krever sitt. Postholm har fungert som redaktør for skrivearbeidet. Gjennom analyser, diskusjoner og skriving, opplever vi at vi har fått et godt innblikk i piloteringen.

Trondheim, 14. juni, 2013

May Britt Postholm og Thomas Dahl

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
SAMMENDRAG	7
DEL 1: DEN KVALITATIVE STUDIEN	11
KAPITTEL 1: INNLEDNING KVALITATIV STUDIE	13
KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK.....	17
KULTURHISTORISK AKTIVITETSTEORI	17
<i>Medierende artefakter.....</i>	<i>18</i>
<i>KHAT: retning for forskning og aktivitetssystemet som analyseenhet.....</i>	<i>19</i>
<i>KHAT betraktet som utviklingsmetode</i>	<i>21</i>
<i>Felles situasjonsdefinisjon, intersubjektivitet og språklig mediering.....</i>	<i>25</i>
KAPITTEL 3: METODISK TILNÆRMING	27
DATAINNSAMLING	28
DATAANALYSE.....	30
ETIKK OG KVALITET	31
KAPITTEL 4: FUNN I STUDIEN	35
CASE A	35
<i>Lærerutdanning A.....</i>	<i>35</i>
<i>Skole A1</i>	<i>39</i>
<i>Skole A2</i>	<i>44</i>
<i>Skole A3</i>	<i>51</i>
CASE B	58
<i>Lærerutdanning B.....</i>	<i>58</i>
<i>Skoleeier.....</i>	<i>63</i>
<i>Skole B1</i>	<i>65</i>
<i>Skole B2</i>	<i>69</i>
<i>Skole B3</i>	<i>72</i>
CASE C	76
<i>Lærerutdanning C.....</i>	<i>76</i>
<i>Skoleeier.....</i>	<i>80</i>
<i>Skole C1</i>	<i>82</i>
<i>Skole C2</i>	<i>87</i>
<i>Skole C3</i>	<i>90</i>
BESKRIVELSER OG ANALYSER PÅ TVERS AV CASENE OG ANALYSE MELLOM FAKTORER I	
AKTIVITETSSYSTEMET.....	97
<i>Ledelse på skolenivå</i>	<i>98</i>
<i>Bruk av redskaper og artefakter</i>	<i>106</i>
<i>Erfaringsdeling</i>	<i>111</i>
<i>Samarbeid mellom lærerutdannere, skoleeiere og skoleledere.....</i>	<i>113</i>
<i>Samarbeid mellom lærerutdannere og mellom lærerutdannere og nasjonale sentre</i>	<i>117</i>
<i>Analyse mellom faktorer i aktivitetssystemet.....</i>	<i>119</i>

KAPITTEL 5: OPPSUMMERING AV FUNN OG IMPLIKASJONER FOR DEN SKOLEBASERTE	
KOMPETANSEUTVIKLINGEN	123
FUNN I STUDIEN.....	124
IMPLIKASJONER.....	126
DEL 2: DEN KVANTITATIVE STUDIEN.....	129
KAPITTEL 6: INNLEDNING KVANTITATIV STUDIE	131
KAPITTEL 7: DESIGN OG METODE	133
DATAGRUNNLAG.....	135
DIMENSJONER FOR ANALYSEN.....	137
<i>Indikatorer og indikatorutvikling.....</i>	<i>137</i>
INDIKATORRELIABILITET	142
<i>Dimensjoner i indikatorene og analysestrategi.....</i>	<i>142</i>
KAPITTEL 8: RESULTATER OG DISKUSJON.....	145
SKOLEUTVIKLING DET SISTE ÅRET?	145
<i>Organisasjonslæring som avgjørende for skoleutvikling</i>	<i>145</i>
HAR ORGANISASJONSLÆRING NOEN BETYDNING UTOVER SKOLEUTVIKLING?	147
<i>Skolebasert kompetanseutvikling for å styrke skolens læring?</i>	<i>150</i>
<i>Bidrag fra skolebasert kompetanseutvikling til utvikling av erfaringsdeling og læring</i>	<i>151</i>
BETYDNING AV SKOLEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING FOR DEN ENKELTE LÆRERS	
UNDERVISNINGSPRAKSIS.....	152
KOMPETANSEMILJØET OG KOMPETANSEMILJØETS BIDRAG	153
FORSKJELLER MELLOM SKOLENE.....	156
KAPITTEL 9: KONKLUSJON	163
DEL 3: OPPSUMMERENDE DRØFTING	165
KAPITTEL 10: STREKK I LAGET?.....	167
STORE ULIKHETER MELLOM SKOLER NÅR DET GJELDER HVORDAN DE ARBEIDER MED � F� TIL	
VARIGE FORBEDRINGER	168
STORE ULIKHETER NÅR DET GJELDER REKTORENES LEDELSE.....	168
STORE ULIKHETER I SAMARBEIDSFORMER MELLOM SKOLENE OG KOMPETANSEMILJØER.....	169
STORE ULIKHETER INNAD I LÆRERPERSONALET.....	170
LÆRING I SKOLEN	170
LÆRING I KOMPETANSEMILJØ	171
MOTIVASJON OG MESTRING OG MULIGHETER	172
REFERANSER	173
VEDLEGG	179
Vedlegg 1	
Vedlegg 2	

Sammendrag

Skolebasert kompetanseutvikling er en nasjonal satsing rettet spesifikt mot ungdomstrinnet i grunntidningen. I undervisningsåret 2012/2013 er det gjennomført en pilotversjon av satsningen ved utvalgte skoler og lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Formålet med piloteringen har vært å gi råd og retning for fullskalaprojektet som settes i gang fra høsten 2013, og som skal gå over en fireårsperiode. Denne rapporten er en studie av piloteringen, og presenterer funn og analyser som kan bidra til at gjennomføringen i fullskala fra og med høsten 2013 lykkes.

Studien bygger på både kvalitative og kvantitative data fra piloteringen. I den kvalitative studien er det gjennomført intervjuer med lærerutdannerne, skoleeiere, skoleledere og lærere. Problemstillingen for den kvalitative studien er:

Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til læring i skolen og i lærerutdanningen?

I den kvantitative studien er det lærernes oppfatninger som er i fokus. Denne studien er derfor begrenset til bare å kunne si noe om lærernes erfaringer og oppfatninger. For den kvantitative studien har vi stilt følgende spørsmål:

Er skolebasert kompetanseutvikling et tiltak som bidrar til utvikling av skolen, og hvis ja: På hvilken måte?

Fører det til en utvikling av den enkelte lærers praksis?

Bidrar den til å styrke læringsprosessen på skolen?

Høyner den skolens samlede kompetanse for læring?

Resultater fra studiens kvalitative del viser at ledelse på skolenivå er viktig for å fremme læring i skolen. Denne oppgaven løses på svært ulikt vis. Rektorer som legger til rette for samarbeid mellom lærerne og som følger opp dette arbeidet på en aktiv måte, bidrar til å utvikle et distribuert lederansvar der lærere selv tar ansvar for egen og kollegers utvikling. Disse rektorene er tydelige på at samarbeid og kollektiv læring er nødvendig for å lykkes med å utvikle undervisningen. Når rektorer derimot er lite systematiske og målrettet i sin ledelse av skolebasert kompetanseutvikling, fører dette til manglende koordinering av lærernes læring, og dermed også til et individualisert og fragmentert læringsutbytte for de ansatte. Ved skoler

der lederen ikke har kompetanse til å gå inn i prosjektet på riktig måte, fører det ikke til utvikling – hverken på individ- eller kollektivnivå.

Et hovedinntrykk som støttes både av kvalitative og kvantitative funn, er at observasjon og erfaringsdeling oppfattes som en viktig del av den skolebaserte kompetanseutviklingen. Observasjon av spesifikke elementer innenfor bestemte tema hever kvaliteten på kollegaveiledningen, og samarbeid mellom lærerne fører til at de utvikler sterkere profesjonelle og sosiale relasjoner på arbeidsplassen. Lærerne gir klart uttrykk for at de ønsker å dele erfaringer på grunnlag av observasjoner i hverandres klasserom. Dette er et ønske om en praksis som kan føre til forbedring av praksis. Dersom observasjoner og refleksjoner skal bli en del av den hverdagslige praksisen i skolen, kreves det imidlertid at det legges til rette for dette fra skoleledelsen. Studien viser at allerede eksisterende kunnskap i skolene må bevisstgjøres, fremheves og gjøres eksplisitt. En bevisstgjøring på kunnskapen som allerede er i skolen, gjør det mulig å utvikle en felles forståelse og et utgangspunkt for utvikling. Studien viser også at deltakelse i nettverk styrker samsvaret mellom innholdet i den skolebaserte kompetanseutviklingen, nasjonale føringer og skoleforskning.

Lærerutdanningene skal støtte skolenes utviklingsarbeid. De aller fleste skoleeiere og skoleledere understreker at eksternt kompetanse er en nødvendig faktor for framdrift og resultater i utviklingsprosjektet. Rapporten viser at denne oppgaven har blitt løst på ulike måter, noe som kan ha sammenheng med lærerutdanningsinstitusjonenes varierende kompetanse til å drive skolebasert utviklingsarbeid. Resultatet påvirkes i stor grad av institusjonenes evne til å bidra i skolebasert kompetanseutvikling, noe som kommer til syne i samspillet mellom skoleledere og lærerutdannere.

Lærerutdannerne fremhever betydningen av å arbeide i team med komplementær kompetanse, og opplever at dette har vært en suksessfaktor. Samarbeid mellom fagpersoner med ulik kompetanse kan bidra til at innhold og prosess integreres på en god måte i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Lærerutdannerne opplever utviklingsarbeidet som relevant for deres egen forskning. Forskning på egen praksis i prosjektet og samarbeid i team har bidratt til forankring og utvikling av deres forståelse for praksisfeltet. De fremhever at erfaringene fra prosjektet har stor overføringsverdi til lærerutdanningen, og at lærerutdanningen i større grad

bør vektlegge felles observasjon og refleksjon, FoU-arbeid og utviklingen av et profesjonelt praksisfellesskap.

Til prosjektet har det blitt utviklet rammeverk og nettressurser med sammenfatninger av forskningsbasert kunnskap om gode undervisningspraksiser innenfor de ulike innholdskomponentene av NTNU, Lesesenteret og Matematikksenteret i regi av Utdanningsdirektoratet. Det har vært en intensjon at nettressursene skal være hjelpemiddel i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Studien viser imidlertid at både rammeverk og nettressurser er lite brukt i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

De faglige innholdskomponentene (lesing, regning, klasseledelse og vurdering for læring) og organisasjonslæringsperspektivene bør ses som komplementære elementer i skolebasert kompetanseutvikling. Skolene har hatt ulikt utgangspunkt og har fulgt forskjellige forløp, og vektleggingen av henholdsvis innhold og organisasjonslæring bør trolig vurderes lokalt med utgangspunkt i hver enkelt skoles ståsted og utviklingsprosess. Skolens evne til organisasjonslæring står i tydelig sammenheng med elementer i den enkelte lærers arbeidsform og praksis. Studien viser videre hvor viktig det er at kompetansemiljøene har kunnskap om organisasjonslæring og de valgte temaene, og at de er i stand til å gå i dialog med skolen og skoleeier på en slik måte at det skjer læring i skolen. Skoler som allerede har kunnskap om og erfaring med organisasjonslæring, er dessuten bedre rustet til å gå dialog med eksterne kompetansemiljø. Evnen til å drive utviklingsprosesser er altså forankret i skolens kunnskaper om og evne til lære om egen praksis.

Vår samlede forståelse fra denne studien vil kunne gi råd og retning til lærerutdannere, skoleeiere og -ledere, lærere og andre ressurspersoner som er i gang med eller skal delta i skolebasert kompetanseutvikling. Rapporten må likevel bare betraktes som et utgangspunkt for alle aktørers refleksjon, analyser og beslutninger. Vi vil oppfordre alle som skal delta i skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet til å bruke sitt profesjonelle skjønn, og til å gjøre grundige vurderinger av rapportens anbefalinger i lys av den spesifikke situasjon disse befinner seg i.

DEL 1

Den kvalitative studien

Kapittel 1: Innledning kvalitativ studie

Skolebasert kompetanseutvikling er en nasjonal satsing i grunnutdanningen rettet spesifikt mot ungdomstrinnet. I undervisningsåret 2012/2013 er det gjennomført en pilot som skal gi råd og retning for storskalaprojektet som settes i gang fra høsten 2013 og som skal gå over en fireårsperiode. Alle skoler med ungdomstrinn vil i denne perioden få tilbud om å delta i dette kompetanseutviklingsprosjektet.

Skolebasert kompetanseutvikling er definert på følgende vis:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5)

Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling, 2012/2017, (Utdanningsdirektoratet, 2012) har vært veiledende for arbeidet i piloten for den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet. Dette rammeverket tar utgangspunkt i Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2011) og i Innst. 145 S som ble behandlet i Stortinget i januar 2012 (KUF, 2011). Rammeverket bygger videre på *Strategi for ungdomstrinnet – motivasjon og mestring for bedre læring* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Rammeverket informerer om nasjonale rammer, prinsipper, roller og organisering av skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning og lesing. Det slås fast at siden arbeidet er skolebasert, skal det ledes av rektor selv.

I arbeidet med Meld St. 22 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011), fikk departementet utarbeidet en nasjonal rapport fra OECD som skulle bidra til utvikling av en nasjonal strategi for utvikling av ungdomstrinnet i Norge (OECD, 2011). I meldingen til Stortinget påpekes det at ungdomstrinnet på mange måter fungerer godt, og at elevene trives og har gode relasjoner til lærerne. Det presiseres imidlertid at mange elever ikke er motivert nok til å yte sitt beste, og at få elever går ut av grunnskolen med svært gode lese- og regneferdigheter. I ungdomstrinnsmeldingen skisseres en rekke tiltak som er nødvendige for å øke kvaliteten på opplæringen til elevene. Det påpekes at innsatsen spesielt må rettes inn mot å utvikle god læring og et godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse, og å videreutvikle opplæringen i

lesing og regning. Disse tiltakene skal gi grunnlag for en mer motiverende undervisning som oppleves som relevant og utfordrende av elevene, samt en praktisk og variert undervisning. Arbeidet med klasseledelse, regning, lesing skal nettopp bidra til å variere arbeidsmåtene på ungdomstrinnet. Det er laget bakgrunnsdokumenter om de ulike fagtemaene som vedlegg til rammeverket. Det er også laget et bakgrunnsdokument om vurdering, siden vurdering er et gjennomgående tema i hele satsingen på tvers av klasseledelse, regning og lesing som har blitt jobbet med som hovedtema (se <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017>). Skrivning har ikke vært et eget tema i piloten, men det vil være et eget hovedtema i storskalaprojektet.

I piloteringen har det deltatt 22 skoleeiere og et utvalg skoler på til sammen 37 skoler. Skoleeierne ble valgt ut i samarbeid med fylkesmennene.

Kriteriene for utvelgelse av kommuner og skoler var følgende:

- Spredning geografisk i de seks lærerutdanningsregionene
- Kommunestørrelse
- Skolestruktur, antall skoler med ungdomstrinn og størrelse på skolene
- Erfaring fra tidligere kvalitetsutviklingsarbeid
- Deltagelse i øvrige statlige tilbud for kvalitetsutvikling
- Erfaring fra tidligere samarbeid med tilbyderne av kompetanseutvikling

I alt seks lærerutdanningsinstitusjoner har deltatt i piloten. Dette er Universitetet i Nordland, Høgskolen i Sogn og Fjordane, Universitetet i Agder, Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Hamar og NTNU. I piloteringsperioden har Utdanningsdirektoratet i samarbeid med NTNU organisert og tilrettelagt tilbudene om skolebasert kompetanseutvikling. Tilbyderne i høyskoler og universitet har også knyttet til seg personer fra Lesesenteret og Matematikksenteret som har bidratt som ressurspersoner i piloten.

I pilotperioden er det etablert et nettverk for de seks høgskolene og universitetene som tilbyr skolebasert kompetanseutvikling. Nettverket har hatt to samlinger høsten 2012 og to samlinger våren 2013. På disse fire samlingene har deltakere fra Lesesenteret, Matematikksenteret, NAFO og Skrivesenteret deltatt. Skoleeiere og skoleledere som har deltatt i piloteringen, har også blitt invitert til to av disse samlingene, samt prosjektleder Gnist fylke. NTNU har hatt det faglige ansvaret for disse samlingene, som var ment som arena for

erfaringsutveksling og læring for alle deltakerne når det gjaldt skolebasert kompetanseutvikling med fokus rettet mot klasseledelse, lesing og regning.

I sammenheng med denne satsingen er det utviklet nettressurser for bruk i kompetanseutviklingsarbeidet. Bakgrunnsdokumentene er som nevnt utarbeidet for de ulike temaene som det skal jobbes med i den skolebaserte kompetanseutviklingen. I tillegg ligger et bakgrunnsdokument om skolebasert kompetanseutvikling på Utdanningsdirektoratets webside, samt en oversikt over bøker, bokkapitler og artikler med en kort oppsummering av innhold, knyttet til de ulike satsningsområdene (se <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Ressurser-for-larere-pa-ungdomstrinnet>). I tillegg til denne oversikten finnes beskrivelse av god praksis i lesing, regning og skriving og en nettside om klasseledelse (se <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>). På nettsiden om klasseledelse er det lagt ut filmer og forskjellig materiell som kan tas i bruk i kompetanseutviklingsarbeidet.

Skolebasert kompetanseutvikling skiller seg på flere måter ut fra tradisjonell etter- og videreutdanning da intensjonen er at læringen skal skje i skolen der både lærere og ledere utvikler en samlet kunnskap om samarbeid, undervisning og læring. I tillegg til at lærere og ledere vil kunne lære, vil et møte mellom lærerutdannere og praksisfeltet også kunne bidra til at lærerutdannere utvikler sin forståelse for både kompetanseutviklingsprosesser og skolens praksis. Med praksisfeltet som utgangspunkt har også lærerutdannere mulighet til å gjennomføre praksisrettet forskning, noe som igjen kan bidra til at undervisningen i lærerutdanningen kan bli forskningsbasert og praksisrettet. I en undervisning som dette kan lærerstudenter få innblikk i og en forståelse for hvordan de kan bidra i læringsprosesser på egen arbeidsplass sammen med kolleger. Et slikt utgangspunkt vil kunne danne mulighet for en kontinuerlig profesjonell utvikling i praksis. I *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2012) påpekes også at et arbeid som dette i praksisfeltet skal kunne få betydning for undervisningen som lærerstudenter får i sin utdanning. Koordineringsgruppen på NTNU har på bakgrunn av dette utformet følgende problemstilling som en ramme for forskningen på piloten i den skolebaserte kompetanseutviklingen:

Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til læring i skolen og i lærerutdanningen?

For å svare på denne problemstillingen har forskergruppen tatt i bruk kvalitativ metode. I del 1 i denne rapporten presenterer vi den kvalitative studien. Før vi beskriver den kvalitative tilnærmingen som er brukt i kapittel 3, presenteres det teoretiske rammeverket for studien av piloten i kapittel 2. Etter metodedelen presenterer vi i kapittel 4 studiens funn. Først gir vi en deskriptiv fremstilling av arbeidet på tre lærerutdanningsinstitusjoner og skoler og skoleeiere tilknyttet disse. Deretter presenterer vi funn på tvers av de deltakende institusjonene. Funnene peker både på likheter og forskjeller når det gjelder gjennomføringen. I kapittel 5 løfter vi frem funn og implikasjoner som råd og retning for storskalaprojektet i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Kapittel 2: Teoretisk rammeverk

Kulturhistorisk aktivitetsteori

Kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) (Leontèv, 1981) har rammet inn og guidet vårt arbeid. Denne teorien defineres ifølge Prawat (1996) innenfor sosialkonstruktivistiske teorier. Innenfor disse teoriene blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres eller forløses. Kunnskapen er derimot i stadig endring og fornyelse. Konstruktivistisk tradisjon kan derfor ses på som en brobygger mellom mennesker og den verden som han eller hun oppholder seg og handler i. Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Denne settingen eller konteksten motvirker dermed en fullstendig relativisme som innebærer at alt kan bety alt. Slik sett vil mennesker innenfor samme kontekst mer eller mindre kunne dele en felles forståelse. Det innebærer at ledere og lærere på en skole kan konstruere en felles forståelse i sosial samhandling.

Kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) er utviklet på grunnlag av Vygotskys tanker og ideer og dermed sosiokulturell teori. KHAT representerer slik sett en utviklingslinje med utgangspunkt i sosiokulturell teori. Vygotsky (1978, 2000) hevdet at semiotisk mediasjon, eller bruk av språk og tegn, er den viktigste måten mennesker utvikler sin bevissthet på. Vygotsky mente at det er en klar sammenheng mellom språket og den intellektuelle tanken. Ordene som blir brukt i sosiale relasjoner blir etter hvert en del av personen og hans eller hennes tenkning. Vygotsky kalte stadiene i bevegelsesprosessen fra det ytre til det indre, først en sosial tale, deretter en egosentrisk tale og til slutt en indre tale. Når det sosiale språket er internalisert, noe som innebærer at ordene ikke er hørbare, er språkstrukturene blitt en del av personers tankestrukturer. I skolen betyr dette at språket brukt i sosial samhandling eller felles refleksjon kan få betydning for den enkeltes læring.

I handlings- og interaksjonsprosesser kan mennesker aktivt ta i bruk kulturelle artefakter eller hjelpemidler. Vygotsky (1978) benevnte kulturelle artefakter eller hjelpemidler for «tools» eller «signs», «redskaper» eller «tegn». Artefakter er ifølge Cole (1996) vanligvis forstått som verktøy eller redskap. Et artefakt er en del av den materielle verden som har blitt omformet

gjennom historien ved å være en del av målrettede handlinger. Han sier: «På bakgrunn av deres endringer skapt i prosesser både under deres tilblivelse og i bruk, er artefakter både idealistiske og materielle. De er idealistiske på den måten at deres materielle form har blitt skapt i deltakelse i interaksjoner som de før var en del av og som de medierer for øyeblikket.» (s.117, egen oversettelse). Når artefakter er definert på denne måten, kan både språket og alle former for artefakter som bord og stoler, bli betraktet som slike (Cole, 1996). Ifølge Wartofsky (1979) er « Et artefakt i kulturell utvikling det som et *gen* er i biologisk utvikling» (s. 205, egen oversettelse, opprinnelig kursiv). Wartofsky beskrev artefakter på tre ulike nivåer.¹

Medierende artefakter

På det første nivået er de *primære artefaktene*. Disse blir direkte brukt i produksjon, og eksempler på slike er øks, køller, nål eller blyanter (Wartofsky, 1979). Cole (1996) inkluderer også ord, skriveinstrumenter og telekommunikasjonsnettverk i denne kategorien. Samtidig som disse artefaktene er direkte knyttet til produksjon, er de også faktorer i menneskers sosiale liv. I det skolebaserte kompetanseutviklingsprosjektet vil ord brukt i samtaler mellom lærere være et primært artefakt. *Sekundære artefakter* er definert som representasjoner av primære artefakter og handlinger hvor primære artefakter er brukt. Disse artefaktene spiller en sentral rolle i sammenheng med å bevare og overføre former for handlinger og tanker. De inkluderer oppskrifter, lærebøker, tradisjonell oppfatning, normer og innretninger, som lærernes samarbeidsformer. Nettressursene med beskrivelser av god praksis og oversikt over bøker og kapitler og artikler, er slike sekundære artefakter. På det tredje nivået har vi *tertiære artefakter*. Disse danner en relativt selvstendig “verden” hvor regler, konvensjoner og resultat ikke kommer til syne i den praktiske virkelighet. Slike forestillende artefakter kan komme til å farge den måten vi ser den faktiske verden på, og de kan dermed være verktøy som forandrer en pågående praksis. Begrepet terciære kulturgjenstander kan brukes i forbindelse med eksempelvis kunst og dramaforestillinger. Et kunstverk eller en forestilling kan påvirke noen av tilhørerne slik at de forandrer sine oppfatninger og dermed også handlinger i den praktiske hverdagen. I skolen kan en si at læreren inntar en rolle på klasserommets scene, og en annen

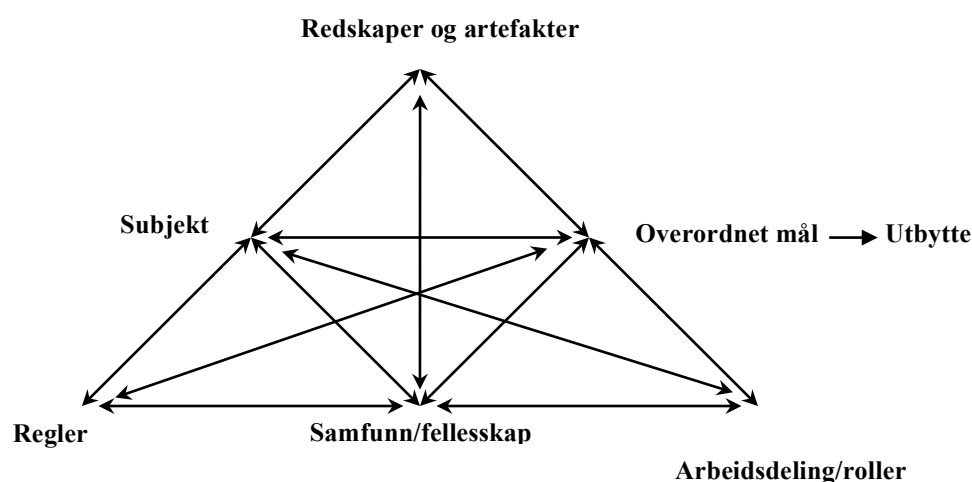
¹ Når vi bruker begrepene redskaper og artefakter i teksten, omhandler disse alle hjelpemidler som tas i bruk i den skolebaserte kompetanseutviklingen for å bevege aktiviteten mot oppsatte mål. Redskaper og artefakter kan være kursdager, ulike didaktiske metoder, skriving av refleksjonsnotater til lærerutdannere, aksjonslæring, ITP-modellen (individuell, team, plenum), lesson study og bakgrunnsdokumentene i satsningen. Det som lærerutdannere tilbyr i satsningen, er slik også en del av artefakter og redskaper.

lærers observasjon av læreren i (sam-)spill med elevene, kan få betydning for hvordan observatøren gjennomfører undervisning i eget klasserom senere. Både de primære, sekundære og de tertiære artefaktene kan være hjelpemidler i ulike aktiviteter.

KHAT: retning for forskning og aktivitetssystemet som analyseenhet

KHAT som teoretisk utgangspunkt gir retning for forskning. Med et slikt teoretisk ståsted er det ikke tilstrekkelig å rette fokus enten mot individer eller den omliggende konteksten. Fokus for forskningen må rettes mot medierte handlingsprosesser. Vygotsky (2000) eksemplifiserte denne helhetstenkingen ved å bruke vann som uttrykk for en komplisert helhet. Vygotsky hevdet at en ikke kan få noen bedre forståelse eller kjennskap til vann som fenomen ved å studere enten hydrogenatomene eller oksygenatomene. Dette innebærer at fokus for forskningen ikke kan ta for seg enkelte deler av et fenomen, men at alle faktorer som påvirker hverandre gjensidig må tas i betraktning og oppfattes som en enhet i forskningsprosessen.

Gjensidige påvirkningsprosesser kan aldri være statiske. Derimot er de dynamiske prosesser som innebærer at endringer av en faktor medfører endringer også for andre faktorer og dermed helheten. Denne gjensidigheten er synliggjort i aktivitetssystemet. Dette systemet som er en grafisk utvikling av aktivitetsteorien, er utviklet av Engeström og betraktes som analyseenheten i KHAT (Engeström 1987, Engeström 1999, Engeström & Miettinen 1999). Dette systemet er vist i figur 1 nedenfor.



Figur 1: Aktivitetssystemet

Faktorene som inngår i aktivitetssystemet er subjekt, redskaper og artefakter, overordnet mål, utbytte, regler, fellesskap/samfunn og arbeidsdeling/roller. Disse faktorene påvirker hverandre gjensidig. Som handlende «subjekt» tar mennesker i bruk «redskaper og artefakter» for å nå sine «mål», som i denne sammenheng defineres som overordnede mål. Dette kan være lærere i et team på en skole som inviterer ressurspersoner inn i undervisningsplanlegging og i observasjon av og refleksjon over undervisning for å forandre denne. Det handlende subjektet «act on the object» (mål), og motivasjonen knyttes derfor til det overordnede målet. I den skolebaserte kompetanseutviklingen kan dette dreie seg om å bli en bedre klasseleder. Faktoren ”utbytte” står for sluttresultatet av handlingene som utføres. Hva er lært i arbeidet, og hva betyr dette for undervisningen og elevenes læring. Den øverste trekanten i aktivitetssystemet kan kalles handlingstrekanten. Konteksten som handlingene foregår i er representert med faktorene «regler», «samfunn/fellesskap» og «arbeidsdeling/roller». Disse faktorene danner de tre nederste trekantene i aktivitetssystemet.

Faktoren «regler» innebærer retningslinjer for handlinger (Engeström, 1987; Cole 1996; Engeström & Miettinen, 1999). Disse retningslinjene kan i en undervisningssammenheng presenteres som stortingsmeldinger, lover og forskrifter. I den skolebaserte kompetanseutviklingen er dette eksempelvis Rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2012) og ungdomstrinnsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2011). «Fellesskap/samfunn» står for alle personer i et fellesskap som deler samme målsetting. Når lærerteam utgjør det handlende subjektet, kan fellesskap/samfunn i skolesammenheng være skoleledere og skoleeier. «Arbeidsdeling/roller» innebærer at arbeidet eller de målrettede handlingene er fordelt mellom de ulike menneskene som tilhører fellesskapet i skolen. Faktoren arbeidsdeling/roller gjør det også mulig å skille mellom kollektiv aktivitet og individuell handling (Engeström, 1987; Cole 1996; Engeström & Miettinen, 1999). I et lærerteam kan den enkelte lærer ha ulike roller, på samme vis som skoleledere som en del av fellesskap/samfunn har andre roller enn lærerne på skolen. Faktorene som ligger på aktivitetssystemets grunnlinje, kan legge premisser for eller også mulige begrensninger for hvilke handlinger som kan utføres. Skolelederne kan for eksempel legge til rette for og lede et utviklingsprosjekt på forskjellig vis.

Det er også forbindelseslinjer på tvers av de ulike trekantene. Disse linjene er synliggjort i Figur 1 ovenfor. Linjen mellom det «handlende subjektet» og «arbeidsdeling/roller»

representerer en arbeidsdeling mellom ulike personer som er en del av det handlende subjektet. Det betyr at ulike personer kan utføre forskjellige oppgaver for å nå et felles mål. I systemet er det også en forbindelseslinje mellom «regler» og «mål». Dette betyr at reglene gir retning for hvilke mål som skal nås og hvordan disse skal oppnås. Mellom faktorene «fellesskap/samfunn» og «redskaper og artefakter» er det også en forbindelseslinje. Mennesker skaper hjelpemidler samtidig som disse hjelpemidlene påvirker menneskenes handlinger. Dette kan være datamaskiner i skoler eller en mobiltelefon i hjemmets aktivitetssystem. I den skolebaserte kompetanseutviklingen kan ledere og lærere på en skole utvikle nye rutiner og bestemmelser, og de kan utvikle nye samarbeidsmønster og undervisningsopplegg. Disse rutinene, bestemmelsene og oppleggene kan skrives ned og slik fungere som sekundære artefakter for videre praksis.

Aktivitetssystemet viser at det er en nær sammenheng mellom det handlende subjektet, som kan være et individ eller en gruppe med mennesker, og konteksten. Konteksten er ikke redusert til noe som bare omgir handlingene, men den er vevd inn i handlingene som pågår (Cole, 1996). I disse handlingene tar menneskene bevisst i bruk ulike redskaper eller artefakter for å nå sine mål. I en undervisningssituasjon kan læreren som det handlende subjektet ta i bruk lærebøker eller sette i gang samtaler og diskusjoner for at studentene skal lære og dermed utvikle forståelse for tema som tas opp. Læreren kan også velge å sette i gang læringsprosesser hvor tar i bruk ulike lesestrategier slik at målene for undervisningen kan nås. Dermed blir det muntlige og skriftlige språket og organiseringen av undervisningen hjelpemidler i en slik setting, og både primære og sekundære artefakter er tatt i bruk.

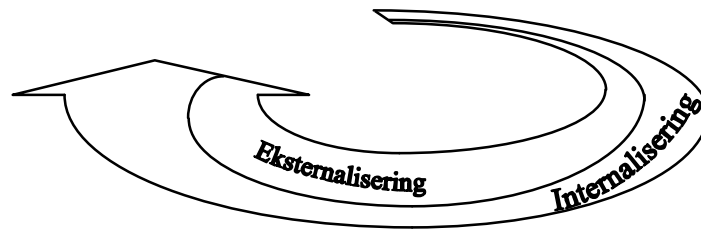
KHAT betraktet som utviklingsmetode

Spenninger eller motsetninger mellom de ulike faktorene i dette aktivitetssystemet er grunnlaget og dermed utgangspunktet for endring og utvikling (Engeström & Miettinen, 1999). Ifølge Engeström (1999) skal forskeren ta sikte på å skape nye måter å utføre handlinger på sammen med de lokale deltakerne. Dette innebærer at forskere som inviteres til skolen bør innta en aktiv rolle sammen med ledere og lærere for på den måten prøve å endre praksis. Endring av praksis kan dermed komme i gang og skje i forhold til de felles forestillingene både forsker og praktikere har med hensyn til hvordan en endret praksis bør være. Denne felles forestillingen om en ønsket praksis er således et tertiært artefakt og

samtidig et mål å jobbe mot i arbeidsprosessen. En forestilling om endret praksis vil også gi retning for planer som legges før undervisningen tar til.

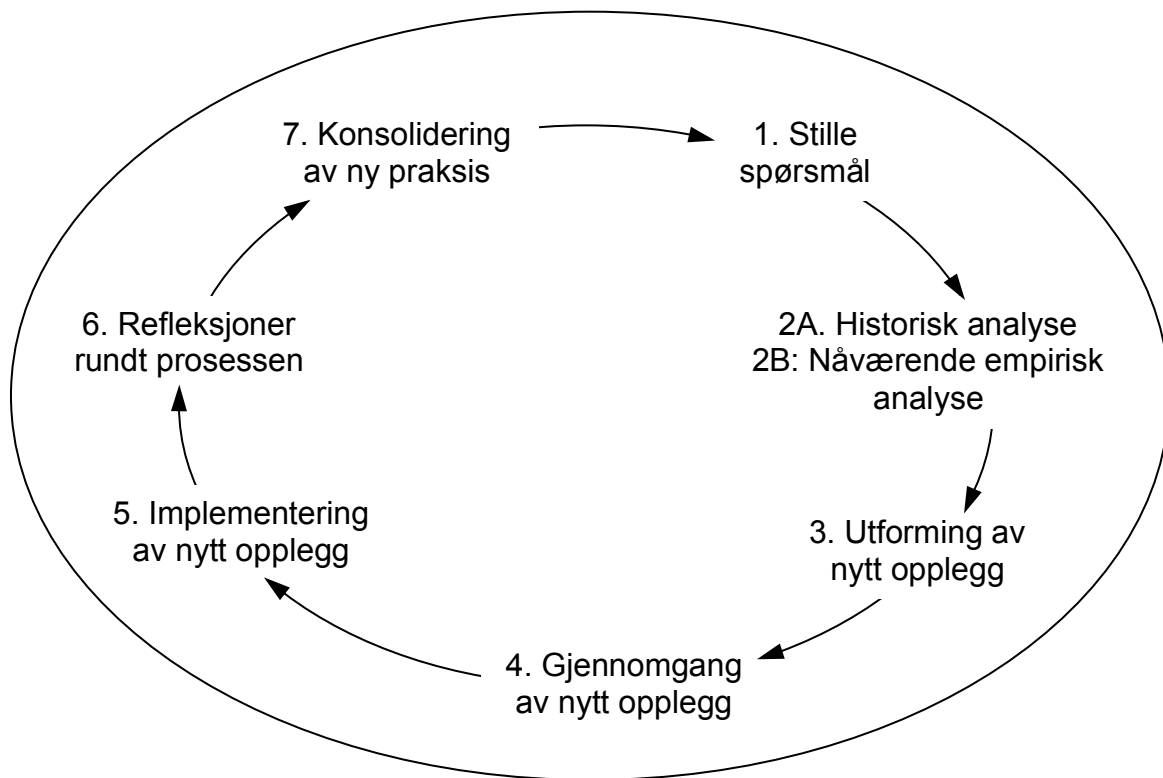
Wardekker (2000) uttrykker at kvaliteten på et forskningsarbeid bør vurderes i forhold til om dette arbeidet har ført til positive endringer underveis. Det betyr at forskeren er medansvarlig for både forskningsresultatene og praksisendringene. Dette innebærer en utvidelse av forskerrollen som har vært framtredd innenfor det fortolkende paradigmet. Forskeren er ikke en flue på veggen som samler inn data i klasserommet som presenteres og analyseres i en tekst som kanskje blir lest. At denne teksten leses er heller ikke noen garanti for at endringer skjer i praksis. Forskeren innenfor KHAT-paradigmet er medansvarlig for endringsprosessen underveis i forskningsarbeidet og for å skape en forskningstekst.

Innenfor KHAT-tradisjonen utgjør internalisering og eksternalisering to sentrale begreper i en utviklingsprosess. En internalisert praksis innebærer at den nærmest har blitt automatisert. Den har blitt en taus kunnskap (Polanyi, 1967). Internalisering innebærer også en sosialisering og en trening av nye medlemmer innenfor et system. På den måten kan ”nykommere” bli kompetente medlemmer av en aktivitet som blir rutinemessig gjennomført. Kreativ eksternalisering skjer ifølge Engeström (1999) ved at enkeltindivid eller grupper av mennesker prøver å gjennomføre innovasjoner. Etter hvert som denne nytenkningen blir mer krevende i forhold til aktiviteten som blir gjennomført, får internaliseringen som har pågått mer en form som selv-refleksjon, og eksternaliseringen som innebærer å finne løsninger, øker. Eksternaliseringen er på sitt største når en ny måte å gjennomføre aktiviteten på er implementert. Når den nye måten å utføre denne aktiviteten på har stabilisert seg, kan internalisering igjen bli den mest dominerende måten å lære på (Engeström 1999, 2001). En slik utviklingsvei blir av Engeström (1999, 2001) kalt den ekspansive lærings sirkelen. Ekspansiv læring blir definert som å lære noe «that is not yet there» (Engeström & Sannino, 2010, s. 2). Det handler om å utvikle nye redskaper eller artefakter. Vekselvirkningen mellom internalisering og eksternalisering i en utviklingsprosess kommer fram i Figur 2 nedenfor.



Figur 2: Den ekspansive sirkelen med internalisering og eksternalisering

Den ekspansive læringssirkelen viser prosesser som skjer helt fra rutinemessige handlinger blir utført, til at disse blir stilt spørsmålsteget ved og nye løsninger blir prøvd ut for senere å tas i bruk i praksis. Den nyutviklede praksisen blir etter hvert den rutinemessige måten å utføre handlinger på. Den ekspansive læringssirkelen viser at denne prosessen er en sirkulær prosess. Hva som faktisk skjer i utviklingsfasen mellom gammel og ny praksis, er imidlertid lite synlig i figuren. Helt fra at den internaliserte praksisen blir stilt spørsmålsteget ved, begynner tanker om en endret praksis å melde seg. Motsetninger og spenninger mellom tradisjonell praksis og ønske om endret praksis fører til kritisk refleksjon (Engeström, 1999, 2001). I denne refleksjonsfasen bryner tankene seg på å finne fram til mulige endringer som kan føre til en bedret praksis. Det betyr at planer for hvordan ny aktivitet kan gjennomføres kan dannes på grunnlag av denne refleksjonen. De ulike fasene i internaliserings- og eksternaliseringsprosessen er synliggjort i figur 3.



Figur 3: Den ekspansive læringssirkelen med sine ulike faser

Figuren viser at forskere og forskningsdeltakere i utgangspunktet stiller spørsmål ved eksisterende praksis. Det er noen spenninger eller motsetninger som må oppløses eller løses. For å komme videre i utviklingsprosessen foreslår Engeström (1999, 2001) at det foretas historiske analyser som kan bistå analyser av gjeldende eller nåværende praksis. I denne fasen blir praksis analysert med utgangspunkt i oppdagelsen og defineringen av problemer, spenninger eller motsetninger og årsakene til dem. Med utgangspunkt i disse analysene utformes det en løsningsplan for motsetningen eller spenningen. I neste omgang blir denne planen kritisk gjennomgått før den implementeres i den virkelige praksisen. Det reflekteres over handlingsprosessene hvor ny praksis blir gjennomført, før de konsolideres og dermed blir en del av praksis. Dersom løsningene ikke fungerer etter intensjonene, kan de forkastes, og nye løsninger må dermed planlegges. Nye problemstillinger eller spørsmål kan igjen stilles overfor gjeldende praksis. Aktiviteten kan dermed på nytt beveges inn i nye utviklingssirkler. På den måten vil læringssirkelene være fundamentet i utviklingsspiraler som vokser frem og leder praksis mot stadig nye endringer. Slik sett er utviklingsprosessen i stadig bevegelse. Den ekspansive læringssirkelen kan brukes både på makro- og mikronivå, for lengre utviklingsforløp, som piloten i den skolebaserte kompetanseutviklingen, eller for en undervisningstime. Intensjonen i begge tilfeller må være at det skal utvikles noe nytt for at det kan defineres som ekspansiv læring.

«Boundary crossing» er et sentralt begrep innenfor KHAT. Ifølge Engeström, Engeström og Kärkkäinen (1995) er «Boundary crossing» karakterisert som en “horizontal expertise where practitioners must move across boundaries to seek and give help, to find information and tools wherever they happen to be available” (s. 332). Dette begrepet kan brukes i sammenheng med den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet. Lærerutdannere og andre ressurspersoner blir invitert til skoler for å støtte utviklingsprosesser. Når dette skjer, poengterer Engeström og Sannino (2010) at det er praktikerne som eier prosjektet, og at det dermed i vår sammenheng må være ledere og lærere som utvikler tema og fokus som de vil arbeide med. Samtidig får disse ressurspersonene som kommer til skolen, bedre kjennskap til praksisfeltet, noe som kan bidra til at de utvikler sin undervisning i lærerutdanningen for studentene. Ved at lærerutdannere også forsker på utdanningsprosessene kan denne undervisningen bli forskningsbasert, en undervisning som er etterspurt i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) (Kunnskapsdepartementet, 2009). Et arbeid hvor både lærerutdannere og andre ressurspersoner og ledere og lærere jobber mot en felles mål i praksisfeltet, kan slik føre til overføring av kunnskap begge veier (development transfer) (Engeström & Sannino, 2010). Alle parter lærer av hverandre, og utvikler en forståelse som får betydning for praksis på deres primærarenaer.

Felles situasjonsdefinisjon, intersubjektivitet og språklig mediering

Wertsch (1984) har utviklet en forståelse for begrepet situasjonsdefinisjon med utgangspunkt i Vygotskys (1978) begrep «den nærmeste utviklingssone» (DNU). Wertsch (1984) uttaler at personer som handler i en situasjon, aktivt definerer måten settingen eller konteksten er presentert på. Han sier videre at det å gi opp en situasjonsdefinisjon og velge en kvalitativt ny, er den største endringen en person gjennomgår i DNU. Engeström (1999) uttaler at en bevegelse i DNU kan innebære en endring eller utvikling av en kultur. I en skole finnes det en kultur som får betydning både for elevs og lærers læring. Med bakgrunn i KHAT vet vi at personer og den konteksten som disse handler i, er forent i et hele som Vygotsky, som nevnt, sammenlignet med vann. Det personer gjør har betydning for konteksten og vice versa. I en skole hvor alle, både ledere og lærere, skal prøve å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid, blir det dermed også viktig at de utvikler en felles forståelse for hvordan situasjonen er på skolen, et felles

faktisk utviklingsnivå (Vygotsky, 1978), samt en felles forståelse for hvilken retning de ønsker å utvikle skolens praksis (DNU). Det innebærer at alle i skolen må utvikle en *intersubjektivitet* (Wertsch, 1984) når det gjelder skolens ståsted både når det gjelder fag og undervisning i disse og hvilken kultur det er for læring på skolen for lærere og ledere. I følge Hargreaves og Fullan (2012) er tillit mellom kolleger og en god atmosfære en forutsetning for et godt samarbeid som kan fremme læring. I skolebasert kompetanseutvikling er det derfor vesentlig å skape gode læringsprosesser knyttet til områder som skal utvikles i undervisningen. Med bakgrunn i en slik intersubjektivitet, kan alle i skolen kunne bevege seg i samme retning eller mot samme mål. Vygotsky (1978) betraktet språket (semiotic mediation, mediation through signs and speech) som nøkkelen for en samkonstruksjon av kunnskap. Det samme gjorde Wertsch (1984), som skrev av en kan nå en felles situasjonsdefinisjon eller en intersubjektivitet gjennom *språklig mediering*. Denne situasjonsdefinisjonen bør stadig reforhandles i ekspansive læringsprosesser. Det innebærer at ledere og lærere i en skole jevnlig må snakke sammen.

Kapittel 3: Metodisk tilnærming

For at vi som forskere skulle utvikle en grundig forståelse av lærerutdanneres, skoleeieres, ledes og læreres forståelse for og opplevelse av det skolebaserte kompetanseutviklingsarbeidet som de hadde deltatt i, har vi gjennomført en kvalitativ studie. Kvalitativ forskning på praksis innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker(e) og forskningsdeltaker(e) (Guba & Lincoln, 1988). Målsettingen er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling, og et mål for kvalitative forskere er å bære frem deltakernes perspektiv (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 1994/2000, Gudmundsdottir, 1992; Merriam, 2002).

I kvalitativ forskning inntar forskeren en induktiv tilnærming. Samtidig er forskeren som et forskningsinstrument med på å tolke de situasjonelle betingelsene ut fra sin egen referanseramme. Forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datamaterialet han eller hun har samlet inn. Dette innebærer at det vil foregå en pendling mellom induksjon og deduksjon, en abduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Kvalitative studier vil slik være verdiladet, og en kvalitativ forsker innser også at forskningen han eller hun gjør aldri kan være «verdifri» eller objektiv (Creswell, 1998).

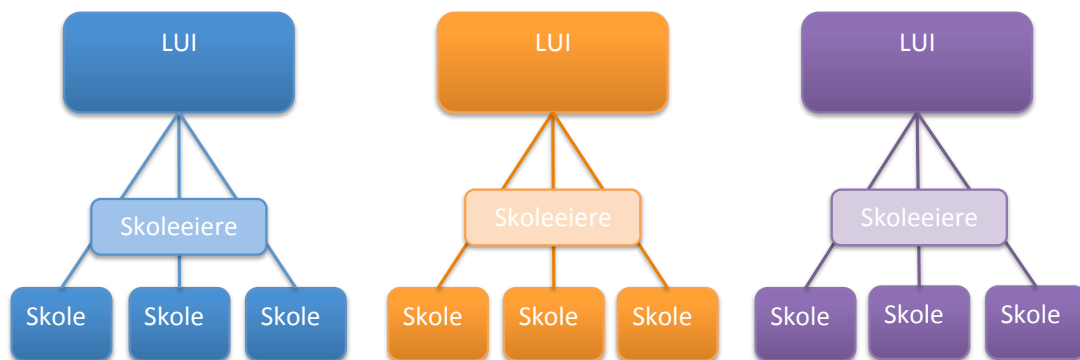
Innenfor kvalitativ forskning har vi valgt en fenomenologisk tilnærming for å få svar på problemstillingen. Fenomenologiske studier beskriver den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994). Fenomenologien er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi, og det finnes flere retninger innenfor denne tilnærmingen. Ved en grovinndeling av slike studier kan man skille mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv. Ved bruk av en sosial-fenomenologisk tilnærming undersøker forskeren grupper av individer og hvordan disse bevisst kan utvikle mening i en sosial interaksjon. Denne retningen har dermed som målsetting å forske på grupper av mennesker. Tankene til den tyske filosofen og sosiologen Schutz (1899 -1959) har lagt grunnlaget for denne retningen innenfor fenomenologien. I psykologisk fenomenologi står imidlertid individet i fokus. Målet med denne forskningen, som fokuserer på individet, er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Creswell, 1998). I vår forskning har vi brukt begge disse tilnærmingene da vi

både har gjennomført fokusgruppeintervju med lærerutdannere, lærere og ledere, og individuelle intervjuer med skoleeier. Intensjonen med begge disse intervjuformene har likevel vært å finne essensen for opplevelsen av å delta i skolebasert kompetanseutvikling.

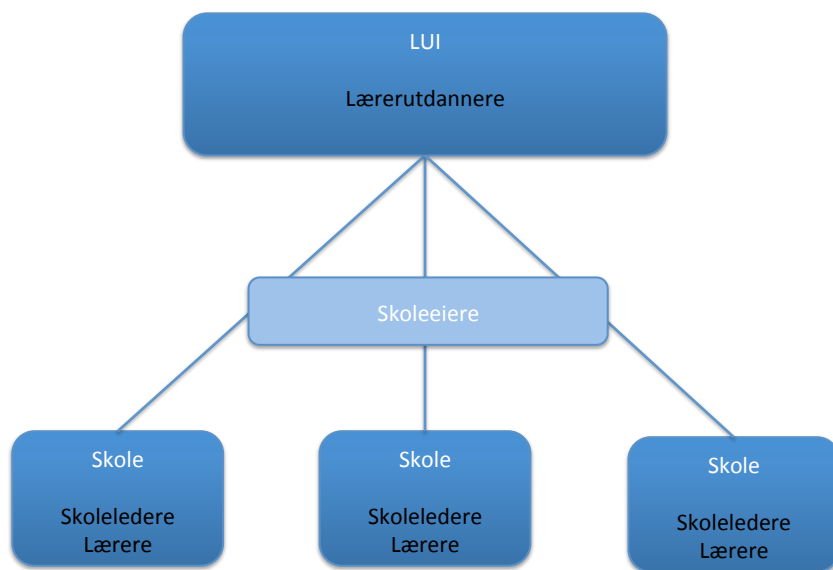
Datainnsamling

I fenomenologiske studier blir datamateriale samlet inn hovedsakelig ved hjelp av intervjuer (Moustakas, 1994, Postholm, 2010). Ifølge Dukes (1984) bør tre til ti personer være deltakere i en fenomenologisk studie. Med bakgrunn i denne teorien har vi valgt å forske på tre lærerutdanningsinstitusjoner, samt tre skoler knyttet til hver institusjon. Utvalg av lærerutdanningsinstitusjoner og skoler ble gjort med utgangspunkt i geografisk spredning, kommunestørrelse og størrelse på skoler.

Vi har gjennomført semi-strukturerte fokusgruppeintervju (Creswell, 1998) med alle lærerutdannere i utvalget i piloten (se figur 4 nedenfor). På hver av skolene har vi gjennomført semi-strukturerte fokusgruppeintervju med alle i skoleledelsen i de deltakende skolene, samt at vi har gjennomført semi-strukturerte fokusgruppeintervju med seks lærere, to fra hvert av trinnene på hver ungdomsskole. Kriteriet for utvalget av disse lærerne var at trinnlederen fra hvert trinn skulle delta. Ledelsen og/eller lærerne på skolen fikk dermed stor innflytelse på hvem som deltok av lærerne. I tillegg var intensjonen at vi skulle intervju tre skoleeiere, en i hver sin kommune tilknyttet de tre lærerutdanningsinstitusjon. Vi har valgt å ikke ta med materiale fra én av skoleeierne. Denne skoleeieren var på samme tid skoleleder, og det var dette perspektivet som ble fremtredende i intervjuet. Figur 3 og 4 nedenfor illustrerer utvalget i studien slik det var designet i utgangspunktet.



Figur 4: Det totale utvalget



Figur 5: Utvalg for hver av de tre casene

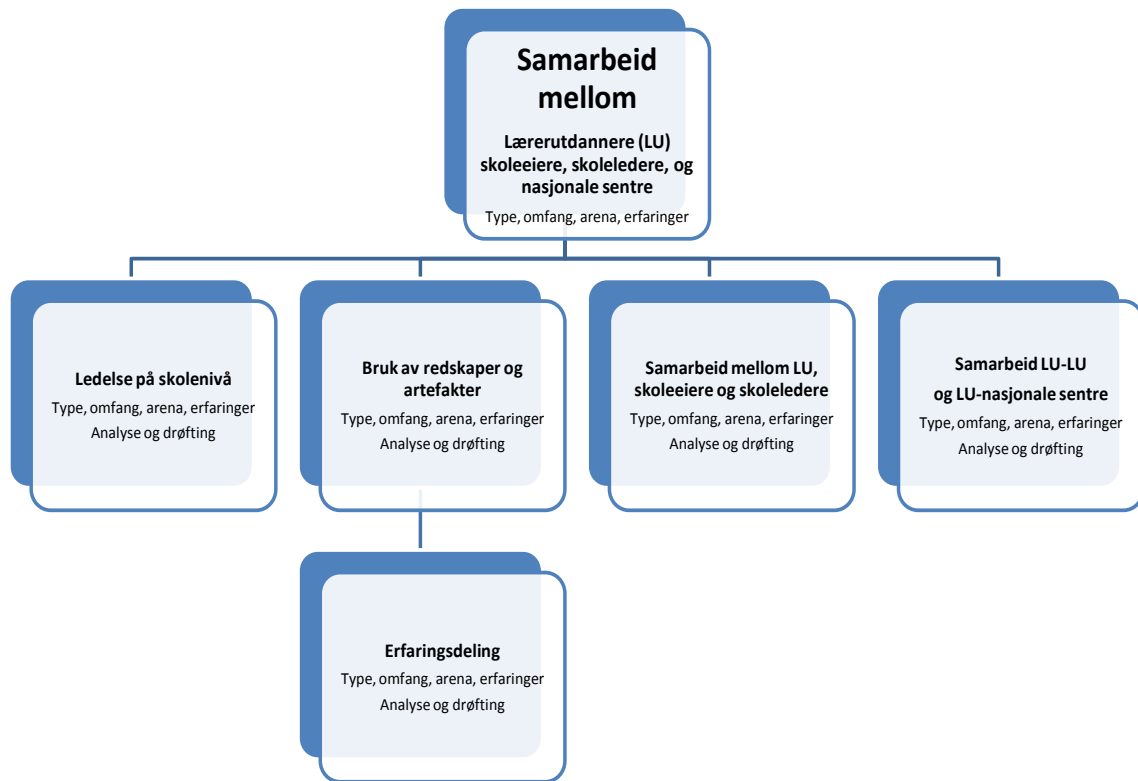
Dette innebærer at vi for hver case, case A, case B og case C som står for hver enkelt lærerutdanningsinstitusjon og skoler og skoleeier knyttet til disse, har gjennomført åtte (8) intervjuer, dvs. at vi har gjennomført tilsammen 24 intervjuer i den kvalitative delen i studien (intervjuguider, se vedlegg 1).

Dataanalyse

Vi fordelte arbeidet med å beskrive hver enkelt lærerutdanningsinstitusjon med tilknyttede skoler mellom oss. På bakgrunn av denne gjennomgangen som munnet ut i beskrivelsene, hadde vi utviklet en grundig forståelse for datamaterialet. I fellesskap gjennomførte vi en analyse av det totale transkriberte datamaterialet for å finne felles mønster og eventuelle ulikheter på tvers av de ulike casene. Denne struktureringen reduserte materialet slik at det ble rapportvennlig (Garfinkel 1967; Sacks 1992). Vi har brukt den åpne og aksiale kodingsfasen slik disse er beskrevet av Strauss og Corbin (1998) i den konstant komparative analysemetoden. I den aksiale kodingsfasen har vi spurt når, hvordan, i hvilken sammenheng og under hvilke forhold har denne kategorien dukket opp og hva førte det til; i vår undersøkelse når det gjelder erfaring og læring. I den aksiale kodingsfasen ble underkategoriene utviklet og strukturert ved hjelp av egenskaper til kategoriene. Disse egenskapene ble type, omfang, arena og erfaringer. Materialet er presentert med utgangspunkt i strukturen som kodingen og kategoriseringen resulterte i, og vår analyse og diskusjon følger etter denne presentasjonen.

Den konstant komparative analysemetoden har sitt utgangspunkt i pragmatismen, og har til hensikt å utvikle teori som kan være til nytte til både praksisfeltet og for forskere. Målet er å utvikle kunnskap som kan komme til nytte, heller enn sann kunnskap. Hensikten er å bidra til utvikling, og intensjonen er å løfte frem likheter og ulikheter og variasjoner for å skape en nyansert teori (Strauss & Corbin, 1998).

Hovedkategorier og underkategorier som utviklet seg i dette arbeidet ble «Samarbeid mellom lærerutdannere (LU), skoleeiere, skoleledere og nasjonale sentre», «Ledelse på skolenivå», «Bruk av redskaper og artefakter», «Erfaringsdeling», «Samarbeid mellom LU, skoleeiere og skoleledere» og «Samarbeid mellom LU-LU og mellom LU og nasjonale sentre». Disse er fremstilt i figur 6.



Figur 6: Oversikt over hovedkategorier og underkategorier

I den selektive kodingsfasen hvor en spør seg hva alt dette handler om (Strauss & Corbin, 1998), har vi sett på sammenhenger og mønster, likheter og ulikheter (jf konstant komparativ) både innenfor hver enkelt kategori og mellom kategoriene. I tillegg har vi tatt i bruk aktivitetssystemet for å belyse spenninger og motsetninger på organisasjonsnivå for å få en størst mulig forståelse av hva datamaterialet viser. Funn med utgangspunkt i den selektive kodingsfasen og på bakgrunn av aktivitetssystemet brukt som analyseenhet, presenterer vi i kapittel 4.

Etikk og kvalitet

Informantene har gitt sitt informerte samtykke til å delta i studien. I rapporten følges det etiske prinsippet om anonymisering (NESH, 2009), og ingen autentiske navn er derfor brukt. Som en del av anonymiseringen, blir alle lærerutdannere, skoleeiere, ledere og lærere

beskrevet som ”han”, selv om ikke dette gjenspeiler informantenes variasjon når det gjelder kjønn. Lærerutdanningsinstitusjonene er heller ikke oppgitt med navn.

De ulike perspektivene – lærerutdanneres, skoleeieres, skolelederes og læreres perspektiv – har bidratt til at vi kan triangulere datamaterielt. Dette er ifølge Merriam (2002) en god måte å kvalitetssikre studien på. For ytterligere å sikre kvalitet på studien har vi gjennomført member-checking (Lincoln & Guba, 1985), som innebærer at informantene har lest beskrivelsene og godkjent dem som «riktige».

Beskrivelser, opplevelser og analyser med utgangspunkt i disse, baserer seg på en studie av et utvalg av lærerutdanningsinstitusjoner og skoler. Funnene vi presenterer vil derfor være kontekstuelle, og dermed knyttet til de spesifikke deltakerne i studien. Når det gjelder lærerutdanningene og lederne, ble alle som har deltatt i piloten intervjuet. Når det gjelder lærerne, ble det mye opp til skolene hvem som deltok. Vi hadde som ett kriterium for utvalget at en skulle være trinnleder. Ledere og lærere kan ha hatt andre kriterier for hvem som deltok, og materialet som vi har samlet inn og analysert, uttrykker en samlet forståelse på bakgrunn av disse deltakerne. Vi opplevde imidlertid at lærerne var frittalende i intervjuene, og at de kom frem med både positiv og negativ informasjon når det gjaldt egen skole med dens ledere og lærere og skolens møte med eksterne personer.

Målet med fenomenologiske studier er, som vi sier innledningsvis i metodedelen, å finne hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Creswell, 1998). For å finne fellesnevneren for dette, er det derfor vesentlig at de som intervjues spørres om det samme. Vi har gjennomført semi-strukturerte intervjuer, noe som innebærer at samtalen kan dreie seg i retning av det som informantene er opptatt av og som det ikke utgangspunktet stilles spørsmål om. Dersom forskeren opplever dette som relevant informasjon som gir svar på problemstillingen, skal intervjusubjekter som allerede er intervjuet, ideelt sett få mulighet til å uttale seg om dette i oppfølgingsintervju. I vår studie var det ikke de samme forskerne som gjennomførte alle intervjuene, og vi hadde derfor ikke oversikten over hva som kom frem i de ulike intervjuene før transkripsjonene forelå. Det innebærer at vi ikke hadde mulighet til å gjennomføre oppfølgingsintervju, og at det i noen intervju kom frem informasjon som var interessant, men at denne omhandlet tema som ikke ble berørt i andre intervju. Når vi så i beskrivelsene sier at dette kom frem på to skoler, betyr

ikke dette at det gjelder to av ni skoler, men at dette ble løftet frem på skolene som nevnes i de ulike sammenhengene.

Utvalg av lærerutdanningsinstitusjoner og skoler ble gjort med utgangspunkt i geografisk spredning, kommunestørrelse og størrelse på skoler. Vi har slik et bredt grunnlag å basere våre funn på. Forståelsen for skolebasert kompetanseutvikling som vi har utviklet og presentert i denne rapporten, vil derfor også kunne gi råd og retning for lærerutdannere, andre ressurspersoner, skoleeiere og ledere og lærere som er i gang med eller er i startfasen av et slikt utviklingsarbeid.

Kapittel 4: Funn i studien

Funn i studien inkluderer en beskrivelse av de tre casene med utgangspunkt i kategorien ”Samarbeid mellom lærerutdannere (LU), skoleeiere, skoleledere og nasjonale sentre”. Videre består funn i studien av en inngående beskrivelse og analyse og drøfting av tema som allerede er nevnt i den helhetlige beskrivelsen, men nå på tvers av de tre casene. Beskrivelser, analyser og drøftinger på tvers av caser presenteres under overskrifter som tilsvarer navnet på de kategoriene som er presentert i figur 6. Disse er: ”Ledelse på skolenivå”, ”Bruk av redskaper og artefakter” og ”Erfaringsdeling”, ”Samarbeid mellom LU, skoleeiere og skoleledere” og ”Samarbeid LU-LU og LU- nasjonale sentre”. Til slutt i dette kapitlet løfter vi frem spenninger og motsetninger som vi finner i analysen ved hjelp av aktivitetssystemet som analyseenhet.

Case A

Lærerutdanning A

Lærerutdannernes perspektiv

Utgangspunkt

På lærerutdanningsinstitusjon A er det åtte forskere som har deltatt i den skolebaserte kompetanseutviklingen i piloten. Når de blir spurt om hvordan de forstår skolebasert kompetanseutvikling, trekker en av dem Utdanningsdirektoratets definisjon frem. Det blir også sagt at det handler om at klasselederrollen eller læringsledelsen skal bli bedre. Videre er de opptatt av at dette er et bottom-up prosjekt, noe som innebærer at skolen skal uttrykke et behov for et satsingsområde. Ut fra en analyse av situasjonen skal lærerutdannerne så bidra til at det settes i gang utviklingsprosesser. Denne forståelsen av skolebasert kompetanseutvikling fører til en diskusjon blant lærerutdannerne om hva de skal bidra med i skolen. En av dem uttaler følgende:

Jeg tenker jo litt på det her med å forløse kunnskap i personalet. Det finnes jo kunnskap, da er det om å gjøre å skape prosesser som forløser denne. Det er ikke noe i veien for å få inn noe nytt da. En kan jo gjøre begge deler. Sånn at det på den ene siden handler om det om å få synliggjort hvilken kompetanse de har,

samtidig som vi kan legge inn fagpersoner som kan gi et løft på et tema da. Det handler om en slags tosidighet.

Det er litt varierende hvilken type samarbeid lærerutdannerne har hatt med ledere og lærere på de ulike skolene. På noen skoler har utviklingsprosessen vært vektlagt, på andre har det handlet om faglig påfyll. Det blir uttalt at det blir feil å ikke innfri skolars ønsker om faglig påfyll også, samtidig som det blir viktig å holde utviklingsprosessen i gang. Påfyll kan også gjelde det metodiske, blir det sagt. I denne sammenhengen blir skoleledernes funksjon nevnt. Særlig fremheves viktigheten av at de legger til rette for refleksjon blant lærerne, slik at de kan utvikle en forståelse for aktiviteten de deltar i. Lærerutdanneren som uttaler dette, har hatt fire kurs for lærere på skole A1 i temaet lesing.

Samarbeid med skole A1

Det var skoleeier i kommunen som hadde bestemt at teamet skulle være lesing på skole A1. I tillegg jobber denne skolen med et annet prosjekt hvor en ressursperson fra en annen lærerutdanningsinstitusjon er inne, blir det sagt. Lærerutdanneren i piloten er opptatt av å gi lærerne en didaktisk verktøykasse som har med deres hverdag å gjøre. Disse kursene i lesing hadde en varighet på to timer og foregikk i en gymsal hvor også flere skoler i kommunen var samlet. Lærerutdanneren sier at det var en utfordring å møte skoler med ulike kulturer. Han er også opptatt av romkvaliteten, og mener at en gymsal som læringsarena ikke er optimal. En av lærerutdannerne mener at dersom skolene skulle få slike kursdager, burde det i tillegg være et krav at ledelsen på en skole arbeider med skoleutvikling og utviklingsprosesser. Det burde være en forutsetning at det blir viet tid til diskusjon og at det blir lagt til rette for at lærerne kan reflektere sammen. «Ellers så blir det disse kursstuntene», uttaler lærerutdanneren. Lærerutdanneren forteller at han ga lærerne i oppgave å prøve ut noen lesestrategier i undervisningen mellom samlingene, og at han også måtte gi dem modelltekster når de skulle skrive refleksjonsnotater angående disse for å synliggjøre ambisjonsnivået og hvordan de kunne skrives.

Samarbeid med skole A2

Lærerutdannerne som er opptatt av å forløse kunnskap og bringe for dagen kunnskapen som lærerne sitter inne med, har hatt et tett samarbeid med skoleledelsen på skole A2. De har utviklet en plan for samarbeid med ledelsen, og de uttaler at det er mulig å spille på lag med

en rektor som har en kraft og en tillit i personalet. De har støttet ledelsen i utviklingsprosessene og gitt dem verktøy som de kan bruke i disse prosessene på skolen. Dette verktøyet benevner de ITP, som står for individ, team og plenum. Lærerne fikk i oppgave å reflektere med utgangspunkt i alle disse nivåene, og refleksjonsnotatene ble ledd i en skriftlig kommunikasjon mellom lærerutdannerne, lederne og lærerne. I oppstartsfasen foreleste de også for hele personalet om aksjonslæringsprosesser, slik at alle kunne få en felles forståelse for hvordan utvikling kan foregå. På skole A2 hadde de ikke kommet frem til hvilket tema de skulle jobbe med i starten av prosjektet, men dette vokste frem i løpet av prosessen. Først ville lærerne jobbe med regning, så gikk de over til vurdering, og så var de også inne på temaet klasseledelse. Men de landet på differensiering, og det ville de jobbe med, selv om de visste hvilke fire områder som kunne velges. Lærerutdannerne opplever at de har spilt veldig på lag med ledelsen og at aksjonslæringsprosessen har ført til at det også ble et vellykket opplegg med «vurdering for læring» som innhold på en dagssamling. Hele kollegiet ville ha det som tema, men det tok et halvt år før de kom frem til en felles forståelse for det. Som en avslutning på arbeidet i piloten, organiserte lærerutdannerne en «gallerivandring» hvor lærerne delte erfaringer med utgangspunkt i «postere» som de hadde laget. Som en aktivitet i fortsettelsen av arbeidet, har lærerne ønske om å få observere i hverandres klasserom og reflektere rundt dette i fellesskap. «Men da er de nødt til å legge om timeplanen, og det tror jeg kan komme til å skje», uttaler en av lærerutdannerne.

Samarbeid med skole A3

På skole A3 møter lærerutdannerne en skole med to ulike kulturer, fordi to skoler er i en sammenslåingsfase. På denne skolen skulle de jobbe med lesson study. De skulle planlegge timer sammen og observere hverandre. Etter hver observasjons- og refleksjonsrunde skulle de forbedre opplegget sammen, og de skulle til slutt sende et videoopptak av undervisningsopplegget til lærerutdannerne. Lærerne kastet seg ut i dette og gjennomførte fire undervisningstimer i løpet av 14 dager uten at de hadde samarbeidet. Opptak av disse sendte de til lærerutdannerne med en forventning om tilbakemelding. Det viste seg at lærerne ikke brukte hverandre som ressurser slik som det var tenkt, og lærerutdannerne opplever at de forventet mye av dem. Likevel har lærerutdannerne en oppfatning om at lærerne likevel opplevde observasjonen i hverandres klasserom og felles refleksjon knyttet til denne som lærerik. En lærerutdanner har også vært til stede på en slik observasjon, men bare én av tre

lærere som skulle observere var tilstede, fordi ledelsen ikke hadde frigjort dem fra undervisning.

Rammeverk og nettressurser

Lærerutdannerne har ikke brukt rammeverk og nettressurser i vesentlig grad. En kommenterer at han har brukt det i oppstarten av prosjektet i sammenheng med en forelesning om organisasjonsutvikling. En annen har brukt ressursen for å hente frem ulike sitater om god leseopplæring, og sier videre at den har vært en god støtte å ha for å legitimere det han faktisk gjorde. Disse lærerutdannerne har ikke samarbeidet med de nasjonale sentrene, men kommenterer at de må bruke de mer aktivt fremover da de trenger folk. «Vi må samle alle gode krefter, storskalaprojektet blir en svær ting å dra», sier en av dem.

Lærerutdannerne erfaringer

Lærerutdannerne har gjort seg mange erfaringer i løpet av piloten. De ser viktigheten av å ha en grundig kommunikasjon med ledelsen på skolene i starten for å sikre prosessen. De opplever at de ikke har klart det på alle skolene, men at de har lært mye om dette i piloten. Lærerutdannerne påpeker viktigheten av at skoleledelsen har en forståelse for hvordan skolebasert kompetanseutvikling kan ledes. De reflekterer også over viktigheten av at de har en variert kompetanse, og at de betrakter seg selv som et team. Disse to faktorene er sentrale dersom de skal møte skolene på en god måte. De sier at samlingene de har hatt både på egen lærerutdanningsinstitusjon og de nasjonale nettverkssamlingene har bidratt til at de har fått en mer samlet kompetanse på hvordan arbeidet kan gjennomføres.

Lærerutdannerne har erfart at det er viktig å ta utgangspunkt i de kulturene som er på skolen dersom arbeidet skal bli en suksess. De uttaler at en modell å tenke videre på er å integrere organisasjonslæring og faglig påfyll i en kontinuerlig prosess i møte med personalet på skolen. «Det må være en bølgebevegelse mellom det faglige og aksjonslæring», sier en av lærerutdannerne. På spørsmål om skolene har lært, svarer en lærerutdanner at teamarbeid er kraften i skolen. Et slikt samarbeid gir lærerne en felles referanseramme. Lærerutdannerne ser også at samarbeidet med praksisfeltet gir de mulighet til å tilby studenter et forskningsfelt. I denne sammenheng sier de også at dette arbeidet har vært en inspirasjon for dem til å forske på læreres læring, men at det ikke har vært midler til det i piloten. Lærerutdannerne konkluderer med at det bør brukes lang tid i oppstarten av skolebasert kompetanseutvikling.

Lærerne bør få innsikt i arbeidsmetoden og utvikle et felles fokus for det de vil forbedre. Videre bør de få opplæring i hvordan de kan veilede og hjelpe hverandre. De avrunder med å si at de har erfart at det å være tett på er et suksesskriterium, men at det er begrenset hvor tett på en kan være.

Skole A1

Skoleledernes perspektiv

Utgangspunkt

Skoleledelsen består av rektor og avdelingsledere på hvert sitt trinn, til sammen fire personer. De forteller at skolen allerede var inne i et prosjekt om klasseledelse og hva som fremmer læring før de fikk informasjon om at de også skulle delta i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Det var en ressursperson fra en annen lærerutdanningsinstitusjon enn tilbyderinstitusjonen som var inne i dette. Rektoren forteller at det i et møte med skoleeier kom frem til at lesing skulle bli fokus i et kommuneprojekt hvor alle skoler ble involvert. På dette møtet ble det også sagt til rektoren, som er forholdvis ny kommunen, at lesing hadde blitt etterlyst som tema å jobbe med i kommunen i mange år, og at de ikke måtte gi slipp på det. Rektoren etterkom dette, men holdt fast på at de også ville fortsette med prosjektet som de allerede var i gang med. Dersom kollegiet hadde fått velge, tror skolelederne at lærerne hadde valgt klasseledelse. Skolelederne forteller at det i kollegiet har vært enkelte medarbeidere som har ytret motstand mot utviklingsprosesser generelt. De forteller at det i kollegiet har vært slik at mange lærere ikke tør å fremme det positive, og at når noen har sagt noe negativt, så har de ikke blitt motsagt. De forteller også at noen av lærerne har vært privatpraktiserende individualister, og at det derfor var positivt at de kunne delta på en kompetanseutvikling som skulle gjelde for hele personalet på skolen. De har også forståelse for at prosjekter må gå over tid dersom de skal ha noen virkning på undervisningspraksis.

Former for samarbeid

Lederne forteller at det første møtet med lærerutdanningen var den 27. juni 2012. Da hadde alle lærerne tatt ferie. Det innebar at lærerne ikke visste at de var med i et nytt prosjekt før de startet på undervisningsåret i august. Rektoren opplever at de har fått «en gavepakke», og at det er deres jobb å oversette det nye inn i det gamle. «For det er egentlig ikke så mye nytt, det nye er at man må tenke større, tenke helhet», uttaler han. Rektoren forteller at han begynte å

informere om det nye prosjektet til personalet med en gang han fikk vite at de var med etter sommerferien, og at han kontinuerlig har informert så snart han har fått vite noe nytt. Ledelsen har prøvd å holde det varmt hele året ved la informasjon om prosjektet gå ut hver uke. Rektoren er fornøyd med hvordan de har klart å løse dette med at de jobber med to prosjekter, og han tror at flere og flere skjønner at det er to sider av samme sak. Skolelederne sier at de på papiret også har knyttet de to prosjektene sammen, men at det er langt igjen til at det blir en bevissthet og en forståelse hos alle.

Skolelederne forteller at hele personalet har deltatt på samme kursrekke i lesing, og at det har vært fire forelesninger i en gymsal, hver på to timer. Etter hvert ble nesten alle lærerne i kommunen samlet i denne salen. Lederne poengterer at gymsalen ikke var et godt nok lokale, og forteller videre at samlingene har foregått etter endt undervisning. Lederne beskriver forelesningene på samlingene som veldig praksisrettet, og at foreleseren har gitt dem metodiske verktøy som de kan bruke i undervisningen. De tror at lærerne synes det har vært deilig å få slike verktøy, og de fortsetter med å fortelle at lærerne har prøvd dem når de underviser. «Lærerne har fått oppskrifter, men de har tilpasset dem til de elevene de har», uttaler en av lederne.

Skolelederne opplever at deres rolle overfor lærerne har vært å være pådrivere. De har måttet organisere arbeidet med lesebestillinger, noe som de har litt ulike erfaringer med. Lærerne har vært mer engasjert i arbeidet på noen trinn enn andre. Dette har også ført til at lederne har stilt krav om at enkelte grupper eller lærere har tatt jobben med å gjennomføre lesebestillinger og skrive veiledningsdokument til lærerutdanneren. I disse veiledningsdokumentene skulle lærerne beskrive hvordan de hadde undervist og hvorfor de hadde gjort det på akkurat denne måten. De har hatt tre slike mellomarbeid mellom samlinger, og lærerne har hatt fire, fem samlinger på trinn, hver på 20-30 minutter, samt noe erfaringsdeling i plenum, forteller rektoren. Lærerne i ressursgruppen på skolen og lederne har hatt samlinger med lærerutdanneren i forkant av hans forelesninger, og han har tatt opp i forelesningene hva de snakket om i disse møtene. En av lederne uttaler at lærerutdanneren nok ikke har fått de veiledningsdokumentene han har bedt om, fordi lærerne ikke er vant til å skrive slike dokumenter. De forteller videre at lærerne har fått en mal å skrive etter, men at de ikke har fått noen veiledning på hvordan det skulle gjøres.

Plasstillitsvalgt på skolen er i ressursgruppen, og har derfor deltatt på alt, forteller rektor. Skolelederne har ikke deltatt på nettverkssamlingene som NTNU har hatt det faglige ansvaret for.

Rammeverk og nettressurser

Skolelederne forteller at de fikk udelt alle bakgrunnsdokumentene for den skolebaserte kompetanseutviklingen på samlingen på høyskolen i slutten av juni, men da hadde jo kommunen allerede bestemt at de skulle jobbe med lesing. De sier at de har brukt bakgrunnsdokumentet i lesing i starten av arbeidet, de plukket ut noen sider som lærerne fikk i oppgave å lese. I sammenheng med denne lesingen skulle også lærerne svare på noen spørsmål, og svarene på disse ble sendt til lærerhøyskolen. «Dette ble på en måte en legitimering for å starte på dette her», sier en av lederne. Lederne har ikke kjennskap til nettressursene, og disse er derfor ikke brukt på skolen. «Det har sikkert stått noe om dette i det som vi har fått oversendt og som har blitt vist til, men det har vi ikke maktet», uttaler rektoren.

Skoleledernes erfaringer

Skolelederne har erfart at når de jobber med to prosjekter, fører det til at de må ta små skritt i begge av disse. De har måttet bytte på hvilket prosjekt de har fokusert på. De opplever imidlertid at flere og flere er mer engasjert i den skolebaserte kompetanseutviklingen, og at det er en bevisstgjøring på det de allerede gjør i undervisningen. De ser også at det er viktig å knytte sammen observasjonen og kollegaveiledningen i det andre prosjektet med fokuset i den skolebaserte kompetanseutviklingen. De opplever at lærerne synes det er nyttig å lære tips. De sier at flere har tatt de inn i egen undervisning, og at det også etter deres oppfatning har hatt betydning for elevenes læring. De har imidlertid erfart at det ikke forplikter å sitte og høre på å få noen tips. «Det er først når det skal gjennomføres i praksis at en blir fysisk med i prosjektet», sier rektoren. De erfarer også at lærerne i løpet av året har utviklet et ønske om å observere i hverandres klasserom, og at det å utvikle en felles praksis på skolen er en tyngre bit enn å gjennomføre lesebestillinger. På spørsmål om skolen har lært, tror de at det er utviklet en fellestanke, fordi det er skolebasert. De opplever også at flere og flere har blitt positive til den skolebaserte kompetanseutviklingen, og at dette prosjektet som har omfattet

alle, har gjort det mulig å provosere frem negativitet. «Det har gjort det mulig å få gjøre noe med den siste resten av en negativ kultur», uttaler rektoren.

Lærernes perspektiv

Utgangspunkt

Det er seks lærere som deltar i intervjuet, og fire av disse er i det som kalles ressursgruppen på skolen. Lærerne har en forståelse for at skolebasert kompetanseutvikling innebærer at alle lærere og ledere skal være med, og at den skal heve kompetansen i kollegiet, men lærerne er imidlertid forskjellige, sier de. De uttaler at de har vært med på ulike prosjekter i årenes løp, og at det ikke er kommet noe særlig ut av disse. Noen lærere på skolen er entusiastiske når det gjelder den skolebaserte kompetanseutviklingen og vil gjerne prøve ut nye metoder, mens andre har jobbet der i over 40 år og vet hvordan de skal få elevene til å bli gode lesere. Lærere som underviser i Kunst og Håndverk ser heller ikke helt nytten av å jobbe med lesing som tema, forteller lærerne. Lærerne i ressursgruppen opplever at de har som oppgave å reklamere for prosjektet til sine kolleger. Lærere sier at kollegiet har vært delaktige i samarbeidet mellom de forskjellige aktørene i varierende grad.

Former for samarbeid

Lærerne forteller at de ikke har vært delaktige når tema for prosjektet ble valgt, og at det var skoleeier som foretok dette valget. Dette førte til at den skolebaserte kompetanseutvikling fikk en blandet mottakelse. Skolen var også allerede inne i et annet prosjekt med en ressursperson fra en annen lærerutdanningsinstitusjon da den skolebaserte kompetanseutviklingen ble satt i gang. Prosjektet som de allerede var i gang med fokuserer på klasseledelse og kollegaobservasjon, forteller lærerne, og sier videre at dette prosjektet på flere måter kunne vært innlemmet i arbeidet med lesing, men at det ikke har skjedd. Lederne på skolene har ifølge lærerne sagt at de skal prøve å se disse to satsningene i sammenheng, men lærerne er ikke helt enige i at det er mulig. En av dem sier: «Det er jo forskjell på kollegaobservasjon og arbeid med lesing», og en annen svarer: «Ja, men da kunne en dratt det inn i kollegaobservasjon da.»

Lærerne i ressursgruppen har sammen med ledere deltatt på to samlinger på høyskolen i løpet av året, og alle lærerne har deltatt på fire samlinger i en gymsal, hver på to timer etter endt

undervisning for dagen. På disse samlingene foreleste en lærerutdanner om lesing, og de forteller at ledere og lærere fra flere skoler var samlet i en gymsal for å høre på forelesningene. Som mellomarbeid har de fått det som foreleseren kaller «lesebestillinger». De fikk i oppgave å gjennomføre et opplegg i undervisningen som skulle reflekteres over sammen med kolleger før det som de kalte et veiledningsdokument, ble sendt til lærerutdanneren. Noen i kollegiet opplever dette som en lekse, og at denne aktiviteten skaper enda mer jobb. Dette veiledningsdokumentet ble utgangspunkt for hva foreleseren skulle ta opp i neste forelesning. Lærerne kommenterer at lærerutdanneren har vært lydhør for innspill, og at han har kommet med opplegg som har blitt etterspurt. De sier samtidig at eksemplene han kommer med er konkrete og fra klasserommet, men at han ikke tar opp hvordan de skal dele lesestrategier.

Lærerne opplever at de har hatt for liten tid til å reflektere over oppleggene som de har gjennomført. De forteller at de noen ganger har brukt en halvtime, andre ganger 20 minutter til å reflektere sammen. «Egentlig altfor liten tid, det hjelper ikke med noen små drypp av og til», uttaler en av dem. En av lærerne, som tar videreutdanning, forteller at hun har tro på at læring kan skje i team, og at det studiet hun tar nå handler om kollektive læreprosesser. Hun sier videre at det i kollegiet er mange kompetente veiledere, men at de ikke brukes på en ordentlig måte. «Jeg tror man får noe ut av det dersom man organiserer det», sier hun.

Rammeverk og nettressurser

Lærerne forteller at de fikk et dokument om lesing å lese i starten av året, og i sammenheng med dette svare på noen spørsmål, men noen nettressurser har de ikke hørt om.

Lærernes erfaringer

Lærerne har erfart at en slik start som den skolebaserte kompetanseutviklingen fikk, ikke er den beste. «Eieforholdet kommer ikke helt av seg selv da», sier en av dem. Lærerne har også erkjent at det er viktig med en grunnleggende forståelse for det de skal holde på med før de setter i gang. De sier også at de kunne ha fått større utbytte av samarbeidet med høyskolen dersom de hadde vært samlet i mindre grupper på egen skole, da det ville gitt de mulighet til å snakke sammen. I slutten av året er det enda noen som ikke vet hva en lesebestilling er, ifølge lærerne. De opplever også at de er slitne når de sitter på forelesning etter en hel

undervisningsdag. De har erfart at felles refleksjon er nyttig, og etterlyser å få mer tid til det. «Vi mangler refleksjonstid, den tar vi alene, og da kommer vi ikke i mål. Vi drar ikke erfaringer fra hverandre», sier en av dem. De mener at det er skoleledernes oppgave å plukke ut hva som er viktig, slik at de kan ha ett fokus i gangen. De hevder at det heller ikke har blitt noen symbiose av de to prosjektene som de jobber med. Noen få av dem har imidlertid vært i hverandres klasserom når leseopplegg har blitt prøvd ut, og de syntes det var fint å være i samme situasjon. De uttaler at noen har lært i løpet av dette året, men det handler om den enkeltes læring, skolen har ikke lært. Selv om de er over 40 lærere, opplever de at de er ganske alene i klasserommet. Lærerne har imidlertid tanker om å legge ut undervisningsopplegg på Fronter, slik at de kan deles. Et par av lærerne mener også at elevene har lært mer på grunn av endret undervisning. En av dem nevner spesielt elever som trenger ekstra støtte og at disse nå får denne støtten gjennom en ny metodikk i lesingen. Lærerne uttaler at et slikt kompetanseutviklingsarbeid må holdes varmt og gå over tid dersom det virkelig skal skje utvikling. De tror også at lederne har fått en annen holdning til lesing i alle fag, og de håper at lederne har lært litt om hvordan en slik kompetanseutvikling bør settes i gang. En unison uttalelse til slutt under intervjuet er: «bare det å sitte sånn som vi prater nå, så lærer vi mye. Vi har brukt en time. Hvorfor er det ikke rom for sånt noe i skolen?»

Skole A2

Skoleledernes perspektiv

Utgangspunkt

Skoleledelsen består av rektor og avdelingsledere på hvert av de tre trinnene, til sammen fire personer. Skolen hadde ikke deltatt i utviklingsprosjekter de to foregående årene før piloten. Ledelsen var derfor svært motivert for å delta i et utviklingsprosjekt, og de mente at dette prosjektet ville være midt i blinken for deres skole. Kulturen på skolen er ikke preget av motstand mot utviklingsarbeid. Temaene skolen valgte å arbeide med var klasseledelse og regning.

Former for samarbeid

Lederne forteller at det første møtet med lærerutdanningen var den 27. juni 2012. På dette tidspunktet hadde lærerne tatt ferie. Lederne forteller at de ble veldig entusiastiske til

prosjektet i løpet av møtet, og at de bestemte seg for å bruke den første planleggingsdagen i det nye skoleåret til en første oppstart av prosjektet.

På møtet med lærerutdanningen fikk deltakerne en innføring i ITP-modellen. Lederne forteller at de har brukt ITP-modellen aktivt i de ulike prosessene i prosjektet. I denne modellen arbeider lærerne først individuelt (I) med spørsmål og skriver notater med bakgrunn i en tekst om det valgte temaet. Deretter arbeider lærerne i team (T) hvor de drøfter spørsmålene med bakgrunn i den enkelte lærers notater. Hvert team skriver en oppsummering av diskusjonen før de presenterer sine synspunkter i plenum (P) for personalet. Avslutningsvis skriver hvert team en tekst med bakgrunn i den prosessen de har vært gjennom.

Skolelederne forteller at de brukte mye tid og gjorde et grundig arbeid både i forkant og etterkant av rundene med ITP-modellen. I forkant valgte de ut tekster og forberedte spørsmål som skulle styre prosessene. I etterkant samlet de inn og analyserte tekstene lærerne hadde skrevet. Analysene dannet grunnlaget for videre strategier og arbeid i prosjektet. Lederne fremhever at ved å bruke ITP-modellen har lærerne fått være delaktige i de ulike prosessene. Lærerne har fått være med å styre retningen på prosjektet, og de har fått bestemme hvordan de skulle arbeide for å nå de ulike delmålene i prosjektet.

Lederne forteller at de gjorde grundige forberedelser i forkant av den første planleggingsdagen. På selve planleggingsdagen gjennomførte de en ståstedsanalyse med lærerne og de brukte ITP-modellen for å bestemme retningen på prosjektet sammen med lærerne. Det overhengende tema for prosjektet ble praktisk og variert undervisning. I andre del av oppstarten, som lederne kaller det, ble ITP-modellen brukt for å bestemme hvordan de skulle arbeide for å nå målene med prosjektet.

Lederne forteller at de har hatt god kontakt med ressurspersonene fra lærerutdanningen i prosjektet. De har fått tett veiledning underveis i prosjektet, spesielt i de ulike rundene med ITP-modellen. Det har vært en forelesning på skolen om ITP-modellen for hele personalet. Etter ønske fra lærerne har det også vært et dagseminar om vurdering for læring. Lederne forteller at de i tillegg har hatt ressurspersonene på besøk i forbindelse med lærernes erfaringsdeling og under en oppsummerende prosess med hele personalet.

Skoleledelsen i ledelsen av arbeidet

Alle de fire lederne har vært involvert i prosjektet. To av lederne, deriblant rektor, har hatt et hovedansvar for å lede prosjektet. Lederne forteller at de har styrt prosjektet, men at lærerne har fått stor medbestemmelse og at valgene ledelsen har tatt har vært basert på lærernes behov.

Prosjektet er høyt prioritert ved skolen og det er satt av mye tid til prosjektet, ifølge lederne. Fellestiden på skolen er lagt til starten av dagen eller midt på dagen når lærerne er mest opplagte. Lederne hevder at over halvparten av fellestiden har blitt brukt til dette prosjektet. I tillegg har de brukt tre hele seminardager. Fellestiden har blant annet blitt brukt til samarbeid om nye undervisningsopplegg, lesing av litteratur og erfaringsdeling. Videre forteller lederne at de nye undervisningsoppleggene lærerne utvikler legges ut på læringsplattformen og deles med alle.

Bruk av redskaper og verktøy

Som allerede nevnt, har ledelsen brukt ITP-modellen i ulike faser av prosjektet. Lederne forteller at de aller først brukte modellen for å finne retning for prosjektet (hva). Deretter brukte de ITP-modellen for å finne ut hvordan de skulle arbeide mot målet (hvordan). Skriftlige refleksjonsnotater har vært et viktig verktøy ved skolen. I de ulike rundene med ITP-modellen har lærerne blitt bedt om skrive notater, ifølge lederne. De forteller at lærerne ble bedt om å skrive et notat med bakgrunn i spørsmål utformet av ledelsen også etter seminaret om vurdering for læring. Lærernes notater dannet grunnlaget for ledelsens videre valg av delmål og strategier.

Lederne forteller at de leste alle bakgrunnsdokumentene for prosjektet ved oppstarten. I den første runden med ITP-modellen arbeidet lærerne med utvalgte deler av Meld. St. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) og bakgrunnsdokumentet for klasseledelse. I den andre runden med ITP-modellen fikk lærerne lese litteratur som var relevant i forhold til det valgte tema. Tekstene var valgt ut av lederne og delt ut til lærerne. Som allerede nevnt, har lærerne fått bruke fellestid på å lese denne litteraturen. Lederne sier at nettressursen er lite brukt.

Ledernes erfaringer

På spørsmål om hva de selv har lært i prosjektet svarer lederne av de gjennom ITP-modellen har lært en metode for å drive organisasjonsutvikling som fungerer og som har bidratt til en tett dialog mellom lederne og lærerne. De har lært hvor viktig det er å gi lærerne medbestemmelse og betydningen av å tørre å stå i «kaoset» som oppstår. Lederne mener at de kan fortsette å drive utviklingsarbeid ved hjelp av ITP-modellen også etter at prosjektet er avsluttet.

Lederne opplever at det at lærerne har fått være delaktige i de ulike prosessene har bidratt positivt til lærernes engasjement. Det har bidratt til mer motiverte, kreative og samarbeidsvillige lærere. Lærerne var avventende i starten, men etter hvert som de fikk være med på å styre prosessene, økte engasjementet.

Lederne mener det er for tidlig å si noe om lærernes læring. Men de hevder at lærerne er blitt mer bevisste når det gjelder temaene de har arbeidet med. De opplever at det er vilje hos lærerne til å tenke annerledes. Det har skjedd en endring i samarbeidsmønster, og lærere innenfor de samme fagene samarbeider tettere med hverandre enn tidligere. I løpet av prosjektet er kompetansen på skolen blitt synliggjort og det er større grad av erfaringsdeling enn tidligere. De tror også at noen av lærerne har endret praksis ved å delta i prosjektet.

Lederne mener at prosjektet har vært en suksess, og de trekker frem flere årsaker til at de har lyktes med prosjektet. De mener at det har vært avgjørende at alle lærerne har deltatt i prosjektet, at alle lærerne har gjort det samme. Videre fremhever de betydningen av at ledelsen både styrer prosjektet og samtidig støtter lærerne og gir dem positive tilbakemeldinger. Lærernes medbestemmelse i de ulike prosessene trekkes også frem som viktig.

Samarbeid mellom ressurspersoner, skoleeiere og ledere

Lederne opplever at skoleeier har vært aktiv og interessert i prosjektet. Han har vært støttende og gitt positive tilbakemeldinger. Samtidig har han stilt krav til rapportering.

I forbindelse med de ulike rundene med ITP-modellen har hvert av lærerteamene presentert sine oppsummeringer. Ledelsen forteller at ulike samarbeidspartnere har vært til stede ved

disse presentasjonene. Hovedtillitsvalgt i kommunen var til stede ved en av presentasjonsrundene. Gnist-koordinator var til stede ved to.

Rektor forteller at tillitsvalgt ved skolen er involvert og betraktes som en partner i prosjektet. Dette ble gjort i den hensikt å styrke prosjektet, sier han. Tillitsvalgt ved skolen forteller at ledelsen i stor grad har trukket han inn i prosjektet. Ledelsen har gitt løpende oppdateringer om hva som foregår og om planlagte prosesser i prosjektet. Den tillitsvalgte har også deltatt på seminarer med gnist, Utdanningsdirektoratet, kommunen og fylket.

Skoleledelsen har vært til stede ved de nasjonale ledersamlingene. De opplever dem som svært nyttige, blant annet fordi de får innblikk i teori og forskning, de får en bekreftelse på at det de gjør er riktig og de synes det er nyttig å bli kjent med andre skoler i prosjektet.

Lærernes perspektiv

Utgangspunkt

To lærere fra hvert av de tre trinnene deltar på intervjuet, til sammen seks lærere. En av lærerne er tillitsvalgt ved skolen. Han har hatt tett kontakt med ledelsen gjennom hele prosjektet og har deltatt på diverse samlinger sammen med ledelsen. Lærerne har en forståelse av at skolebasert kompetanseutvikling innebærer at hele personalet deltar og er med på å utvikle seg. Erfaringsdeling trekkes frem som en viktig del av skolebasert kompetanseutvikling. Lærerne forteller at de har vært med på mange ulike prosjekter i årenes løp som det ikke har kommet noe særlig ut av. Av den grunn var noen av lærerne negative til prosjektet i starten. Nå opplever de at de fleste lærerne er veldig entusiastiske til den skolebaserte kompetanseutviklingen, også de som var negative i starten, og at prosjektet har ført til gode resultater.

Former for samarbeid

Lærerne opplever at lærer og ledere har vært likestilte i prosjektet. De forteller at ledelsen samlet inn skriftlige notater fra lærerne på den første planleggingsdagen. Notatene dannet grunnlaget for hva prosjektet skulle handle om, og resultatet ble praktisk og variert undervisning. Lærerne uttaler at de ikke var delaktige når regning ble valgt som tema, men at det var en stemning for det i personalet. De forteller at de egentlig har glemt temaene og at de

ikke har hatt fokus på regning i fagene, bortsett fra i matematikkfaget. Temaet har vært praktisk og variert undervisning. De forteller at vurdering for læring ble valgt som tema underveis i prosjektet etter en skriveprosess i personalet (ITP-modellen).

Lærerne foreller at ledelsen har bidratt til en veldig god struktur i prosjektet og gitt dem ulike oppdrag om praktisk undervisning. Lærerne opplever at de har hatt flere ulike roller og vært med på mange forskjellige ting i løpet av prosjektet. De føler at de har vokst med oppgavene etter hvert som de kom. De påpeker at lederne har gjort en stor del av jobben i dette prosjektet og at de har vært både en pådriver og inspirator. Lærerne fremhever at lederne og lærere har fått mer tid sammen og at ledelsen har involvert seg i arbeidet og på den måten fått innsikt i hva lærerne driver med. «De har vært med på de ulike gruppene, når vi har sittet i faggrupper. Vært, holdt jeg på i si, en av oss.» Lærerne opplever at lederne har vært veldig begeistret for utviklingen i prosjektet og at de har vært flinke til å gi positive tilbakemeldinger.

Lærerne forteller at de ikke har hatt så mye kontakt med ressurspersonene fra lærerutdanningen. Ressurspersonene har holdt et foredrag på skolen og vært til stede på noen presentasjoner, ellers har kontakten hovedsakelig vært med skoleledelsen. Lærerne opplever at lærerutdanningen har lagt forholdene til rette for prosjektet gjennom kontakten med ledelsen, blant annet ved å skaffe ønskede foredragsholdere.

Erfaringsdeling og samarbeid mellom lærere er det som trekkes frem av lærerne som det sentrale i prosjektet. Prosjektet har ført til samarbeid mellom lærerne, og de fremhever at tid har vært en avgjørende faktor. De opplever at fellestiden i større grad enn tidligere er blitt brukt til pedagogisk arbeid. Prosjektet har vært i fokus i fellestiden og lederne har gitt dem klare rammer for hva de skal arbeide med. Lærerne har fått bruke fellestiden til å dele erfaringer med hverandre, samarbeide og utvikle undervisningsopplegg. De er blitt pålagt av ledelsen å legge ut undervisningsoppleggene de lager på læringsplattformen for deling med resten av kollegiet. Lærerne fremhever at de i god tid før møtene får informasjon fra ledelsen om hva som skal skje i fellestiden slik at de kan møte forberedt til møtene.

Bruk av redskaper og verktøy

Lærerne forteller at ledelsen har gitt dem ulike tekster som de skulle lese, men de kjenner ikke til at det finnes et rammeverk og nettressurser for prosjektet.

Skolens læringsplattform er brukt som verktøy for å dele undervisningsopplegg. Lærerne forteller at de i løpet av prosjektet har utviklet en felles ressursbank som inneholder undervisningsopplegg for alle fag og trinn.

Lærernes erfaringer

Lærerne opplever erfaringsdelingen mellom kolleger som veldig inspirerende, relevant og verdifull. De forteller at de blir engasjerte og får nye ideer til egen undervisning. De påpeker at de har fått en større verktøykasse ved å høre om andre læreres opplegg, spesielt fra andre fag enn sitt eget. De ser også i større grad muligheter for tverrfaglig samarbeid. De forteller at prosjektet har ført til en bevisstgjøring når det gjelder å gjøre undervisningen mer praktisk, konkret og engasjerende for elevene. Lærerne opplever at arbeidet de har gjort i fellestiden har vært nyttig og meningsfylt og at det har angått deres hverdag.

Lærerne trekker frem betydningen av at hele personalet deler erfaringer med hverandre og at de er pålagt å legge undervisningsoppleggene på læringsplattformen slik at de kan deles med alle. De forteller at de har vært veldig flinke til å legge ut opplegg og påpeker at deling og åpenhet også gir rom for forbedring av opplegg. De opplever at flere av lærerne trer frem og at lærerne ser hverandre i større grad. En viktig faktor som lærerne trekker frem er at de har fått samarbeide med kolleger innenfor eget fag på tvers av trinn. Det har de opplevd som veldig nyttig. Lærerne hevder at erfaringsdeling og samarbeid i fellestiden har ført til mer samarbeid også utenom fellestiden.

Flere av lærerne hevder at de har endret undervisningspraksis i løpet av dette skoleåret. De forteller at mengden av tavleundervisning er blitt redusert og at elevene må gjøre mer av læringsarbeidet selv. De hevder at de er blitt mer opptatt av at elevene skal utvikle forståelse i faget og se sammenhenger. Boka er blitt lagt bort i større grad enn tidligere og undervisningen er blitt mer målstyrt og praktisk rettet, sier de. De forteller at de i større grad har fokus på vurdering for læring og nevner spesielt ulike prøveformer og tilbakemeldinger til elevene. Videre forteller lærerne at de har arrangert fagdag i matematikk for ett av trinnene ved skolen.

Ledelsen la forholdene til rette slik at alle matematikklærerne ved skolen ble frigjort og fikk bidra på selve dagen. De forteller at fagdagen ble meget vellykket og at flere fag ønsker å gjennomføre tilsvarende fagdager.

Lærerne mener at årsakene til at prosjektet har gått så bra er god planlegging av ledelsen i forkant, strukturerte prosesser og medbestemmelse fra lærerne. Videre opplever de at aktivitetene de har arbeidet med i løpet av prosjektet har vært gjennomtenkte og gode. De trekker også frem at aktivitetene i prosjektet oppleves som matnyttig og går rett inn i jobben deres.

Skole A3

Skoleledernes perspektiv

Utgangspunkt

Skolen består av to skoler som skal slås sammen og som derfor er inne i en omorganiseringsprosess. Skoleledelsen består av rektor og to assisterende rektorer som har ansvaret for den daglige driften på hver sin skole. I forbindelse med sammenslåingen av de to skolene har skolen et samarbeid med et konsulentfirma. Det ble bestemt av skoleeier at skolen skulle delta i prosjektet. Rektor ønsket i utgangspunktet ikke å delta i den skolebaserte kompetanseutviklingen, fordi skolen var inne i prosessen med å slå sammen to personalgrupper. Rektor forteller at både de eksterne konsulentene og lærerutdanningen har forsøkt å ta hensyn til hverandres prosjekter og å se dem i sammenheng med hverandre. Lederne forteller at de i flere år har ønsket å ha fokus på matematikk på grunn av svake eksamensresultater ved skolen. De ønsket derfor å arbeide med regning som grunnleggende ferdighet i alle fag. Det fikk de ikke. Begrunnelsen fra lærerutdanningen var at de manglet kompetanse innen regning. Temaet ble derfor klasseledelse.

Former for samarbeid

Lederne forteller at det første møtet med lærerutdanningen var like før sommerferien. Skolelederne og skoleeier deltok på denne samlingen. Lederne visste lite om prosjektet på forhånd og opplevde at de var på etterskudd i forhold til de andre skolene som allerede hadde begynt å gjøre avtaler med ressurspersoner fra lærerutdanningen. Rektor påpeker at han måtte vente til det nye skoleåret startet før han kunne informere personalet om prosjektet.

Lederne forteller at de i etterkant av denne første samlingen ventet på initiativ fra lærerutdanningen. De var usikre på hva som skulle skje videre. I september ble de invitert til å delta på en samling arrangert av lærerutdanningen, forteller de. Skoleledelsen og plangruppa, som består av seks lærere som er ledere for hvert av trinnene på de to skolene, deltok på samlingen. Her begynte de å legge en plan for prosjektet sammen med ressurspersoner fra lærerutdanningen. Etter ønske fra skolelederne ble det holdt et foredrag om klasseledelse for et samlet personale ved de to skolene. Det var videre planlagt et dagsseminar om klasseledelse noen uker etterpå i forbindelse med et personalseminar. Seminaret ble imidlertid avlyst, forteller lederne, fordi lærerutdanningen mente at de ville bruke for mye ressurser på reising. Lederne fremhever at de fant dette svært overraskende. Etter dette ventet lederne på en oppfølging fra ressurspersonene, forteller de, men da den ikke kom tok de etter hvert kontakt med lærerutdanningen. I desember hadde lederne et møte med lærerutdanningen hvor det ble bestemt at skolen skulle arbeide med lesson study og dialogisk undervisning.

På planleggingsdagen 2. januar ble det holdt et dagsseminar på skolen. Personalet fikk en innføring i dialogisk undervisning og lesson study som metode. Deretter ble lærerne plassert i grupper på tvers av skolene og fikk i oppdrag å planlegge, gjennomføre, observere og reflektere over et undervisningsopplegg. I forbindelse med gjennomføringen av observasjon og refleksjon har ressurspersonen fra lærerutdanningen vært til stede på skolen og snakket med to av gruppene, forteller lederne. De påpeker at de har manglet en god plan for dette. Lederne forteller at ressurspersonen har bedt dem om datoer for å komme på besøk og at de ønsket å få et møte han når han var på skolen. Det var dessverre ikke mulig, kommenterer de.

Spørsmål og tilbakemelding fra lærerne i forbindelse med observasjon og refleksjon har gått direkte til ressurspersonen fra lærerutdanningen og svaret tilbake har gått direkte til lærerne. Lederne forteller at de ikke har sett en eneste tilbakemelding. De påpeker at de heller ikke har spurt ressurspersonen om å få innsyn i dette. Lederne fremhever at de er glade for at kommunikasjonen mellom ressurspersonen og lærerne fungerer.

Lederne forteller at de har savnet en forankring mellom lærerutdanningen og ledelsen. De hadde ønsket å få mer informasjon i starten om hva prosjektet innebar for deres skole. Lederne opplever at prosjektet ikke har vært høyt prioritert ved lærerutdanningen og at også lærerutdanningen brukte tid på å komme i gang med prosjektet. De påpeker at mye har skjedd

i siste liten fra lærerutdanningens side. Lederne forteller imidlertid at begge seminarene ved skolen har vært vellykket.

Skoleledelsen i ledelsen av arbeidet

Rektor sier at han har savnet forankring i prosjektet, både hos seg selv, i ledelsen for øvrig og i personalgruppa. Rektor visste lite om prosjektet på forhånd og forteller at han ikke fikk vite så mye mer på den første samlingen med lærerutdanningen. Han påpeker at han ikke fikk sjansen til å arbeide med personalgruppa før de var med i prosjektet.

Rektor forteller at han ikke følte at han var i førersetet av prosjektet når det ble sluppet løs. Han satt på skolen og lurte på hva som skulle skje. Underveis i prosjektet opplevde lederne at de mistet tråden i prosjektet. Årsaken til dette er, ifølge lederne, at prosjektet startet med et foredrag om klasseledelse som ikke ble fulgt opp på grunn av det avlyste seminaret. Deretter fikk lederne, i møtet med lærerutdanningen, vite at de videre i prosjektet skulle arbeide med lesson study. I denne fasen opplever lederne at tråden i prosjektet blir borte.

Bruk av redskaper og verktøy

Lederne forteller at rammeverket og nettressursene har blitt brukt i veldig liten grad. Rektor sier at han har lest rammeverket, men at lærerne ikke har vært inne på ressursidene. Han forklarer det med at oppdraget fra ressurspersonene fra lærerutdanningen var så spesifikt at de har ikke lest noe mer enn en tekst som de fikk fra ressurspersonene i forkant av samlingen om lesson study.

Observasjon og refleksjon

Som nevnt fikk personalet en innføring i dialogisk undervisning og lesson study på seminaret 2. januar. Ledelsen hadde på forhånd delt lærerne inn i grupper på fire på tvers av skolene. Gruppene fikk bruke en halv dag på seminaret til å utvikle undervisningsopplegg, ifølge lederne. «Det var utrolig trykk akkurat da», forteller lederne, og noen kom i gang med observasjon nesten umiddelbart etter seminaret.

Lederne forteller at lærerne måtte levere en plan til administrasjonen om den praktiske gjennomføringen av observasjon og refleksjon. Hver gruppe gjorde avtaler selv og leverte en plan til ledelsen som deretter satte inn vikarressurser der det var behov. Lederne kommenterer at dette krevde en del organisering, spesielt siden det gjaldt to skoler, og at det ble et større problem enn de hadde forutsett.

Lederne forteller at lærerne ikke har fått tid til refleksjon etter timene. Det har vært en ekstra utfordring å få dette til på grunn av at de består av to skoler, sier de, og det har ikke fungert i noen særlig grad. Lederne har fått tilbakemelding fra lærerutdanningen om at lærernes engasjement har vært fantastisk, men at selve metoden ikke har blitt ivaretatt godt nok. Ressurspersonen har etterlyst mer tid til refleksjon mellom lærerne og mer kommunikasjon mellom ressurspersonen og lærerne, forteller lederne. Lederne mener at de ikke har hatt en god nok plan for dette.

Ledernes erfaringer

På spørsmål om hva de selv har lært i prosjektet svarer lederne at de har løftet seg opp på et annet nivå enn tidligere. «Du lærer på godt og vondt», uttaler rektor. Lederne forteller at de har lært at dersom skolen skal drive med skolebasert kompetanseutvikling, må ledelsen være i førersetet. I dette prosjektet har ledelsen vært i førersetet inntil prosjektet startet, sier de, og så har de blitt frakoblet i prosessen. De påpeker at dette godt kan skyldes dem selv.

Prosjektet har gitt dem en kjempefin erfaring i hvordan de skal takle prosjektet når de blir en del av den nasjonale utprøvingen, sier de. De mener at de har fått et forsprang på de andre skolene som ikke har deltatt i piloteringen.

Lederne forteller at de sannsynligvis vil velge et annet satsingsområde i fortsettelsen av prosjektet og at de er inne i en prosess med å velge nytt tema. De påpeker at de må skape forankring i personalet og at ønsket tema må komme fra lærerne. De mener at dette vil være en viktig suksessfaktor for prosjektet.

Lederne forteller at flere av lærerne var negative og viste motstand i starten av prosjektet og at enkelte lærere stilte spørsmålsteget ved hensikten med lesson study. Lederne fremhever at de

har fokusert på at hensikten har vært samarbeid mellom skolene og at lærerne ved de to skolene skulle lære av hverandre. De forteller at alle lærerne var engasjerte på seminaret om lesson study og at de fleste lærerne har arbeidet godt med oppdraget i etterkant. Lederne sier at de er svært imponerte over lærernes engasjement i prosjektet til tross for svært mangelfull forankring.

Lederne forteller at prosjektet har gitt kjempefine bieffekter. Gjennom prosjektet har lærerne blitt kjent med hverandre, de har kunnet diskutere med hverandre og de har turt å være inne i hverandres klasserom og observert hverandres undervisning. Dette er et stort sprang for mange lærere, kommenterer de. Lederne hevder at prosjektet har skapt en god refleksjon rundt dialogen hos lærerne. De forteller at enkelte lærere har fått noen aha-opplevelser omkring dialogen med elevene og sin egen praksis. Lederne påpeker at for de skal komme lengre enn læring hos enkeltlærere, så må de lærerne samles og dele erfaringer med hverandre og med lærerutdanningen.

Lederne fremhever at både ledelsen og lærerne har hatt fokus på prosessen med å slå sammen to skoler og at de derfor opplever dette prosjektet som et skikkelig stunt med mange positive bieffekter.

Samarbeid mellom ressurspersoner, skoleeiere og ledere

Lederne opplever at de har fått veldig god støtte fra skoleeier. Skoleeier er deltaker i prosjektet og har vært til stede på samlingene, forteller lederne. Lederne og skoleeier samarbeider om å skrive rapporten til lærerutdanningsinstitusjonen.

Lærernes perspektiv

Utgangspunkt

Det er seks lærere som deltar i intervjuet, og disse lærerne danner det som kalles plangruppa ved skolen. To av lærerne er tillitsvalgte ved de to skolene. Lærernes forståelse av skolebasert kompetanseutvikling er at det handler om at hele skolen skal utvikle seg. At hele kollegiet skal lære det samme og ha de samme referansene og opplevelsene. Lærerne forteller at skolen søkte om å få regning som tema, men at de i stedet fikk klasseledelse som de har arbeidet mye med i mange år. Dette har ført til at engasjementet ikke har vært så stort verken hos ledelsen

eller i personalet. I starten så de fleste lærerne på prosjektet som merarbeid, noe de ikke hadde lyst til eller hadde fått velge, og at det var noe de var nødt til å gjennomføre, sier lærerne. Nå opplever de at flere av lærere er entusiastiske til den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Former for samarbeid

Lærerne forteller at de like før sommeren fikk vite at de skulle delta i prosjektet. Prosjektet startet når ledelsen og plangruppa var på en samling på lærerutdanningsinstitusjonen i begynnelsen av september, ifølge lærerne. Der fikk de blant annet en innføring i aksjonslæring.

På planleggingsdagen etter jul ble det holdt et seminar på skolen hvor lærerne fikk i oppdrag å lage et undervisningsopplegg som to eller fire lærere skulle gjennomføre med observasjon, forteller lærerne. Seminaret ble ledet av en ressursperson fra lærerutdanningen. Hver gruppe ble bedt om å skrive et epost til ressurspersonen om opplegget og legge ved en film, sier de. Lærerne forteller at de ikke har oversikten over hvor mange grupper som har hatt epostkontakt med ressurspersonen, men de hevder at gruppene ikke har fått tilbakemeldinger fra lærerutdanningen. Skolelederne har ikke vært involvert i denne korrespondansen, forteller lærerne. Ressurspersonen fra lærerutdanningen har vært til stede på skolen og deltatt i observasjoner og refleksjoner sammen med to av gruppene. Lærerne fremhever betydningen av at ressurspersoner fra lærerutdanningen deltar i observasjoner og refleksjoner med lærerne. De opplever imidlertid at lærerutdanningen ikke har hatt tilstrekkelig med ressurser til å følge opp arbeidet de har satt i gang ved skolen. Lærerne opplever også at de gjennom hele prosjektet har fått korte frister fra lærerutdanningen og dermed også fra ledelsen.

Lærerne påpeker at det er viktig at skolelederen følger opp og viser interesse for prosjektet, men at dette nok ikke er blitt prioritert på skolen på grunn av sammenslåingen. Lærerne forteller at ledelsen har manglet det store engasjementet for prosjektet. De opplever at lærerutdanningen har prøvd å lede prosjektet med de ressursene de har tilgjengelig. Kommunikasjonen i og mellom de enkelte leddene i lærerutdanningen, ledelsen og lærerne har ikke vært god, hevder lærerne. Når det gjelder lærerne, har hver gruppe arbeidet hver for seg, og det har ikke vært erfaringsdeling mellom gruppene i plenum. Lærerne forteller at de

ikke har opplevd at lærerne har arbeidet mot et felles mål. «Det har ikke vært en sånn vi-greie», sier en av dem. Fokuset har vært på den enkelte gruppe.

Observasjon og refleksjon

Lærerne sier at det de ønsker aller mest er å få arbeide med noe de har bruk for og som går rett inn i undervisningen. Innsatsen og engasjementet blant lærerne på seminaret var derfor stor når de fikk arbeide med å planlegge et undervisningsopplegg. De påpeker at det i etterkant av samlingen har vært utfordrende rent praktisk å få gjennomført møter i gruppene for den videre planleggingen av oppleggene. Skolen har en plan for møtetider, kommenterer lærere, men den blir ikke fulgt opp i særlig grad. Lærerne forteller at noen av lærerne har vært veldig motiverte og arbeidet mye med oppdraget, mens andre har sneket seg unna.

Det ble sagt fra ledelsen at lærerne skulle få vikarer i den timen de skulle observere hverandres undervisning, men at de ikke fikk vikarer i den timen de skulle reflektere, forteller lærerne. Lederne oppfordret lærerne til å bruke ledige timer, sier de. Lærerne forteller at hele opplegget med observasjon og refleksjon skar seg på grunn av mye sykefravær i personalet. Ressurspersonen som besøkte skolen ga tilbakemelding om at hovedhensikten med oppdraget var å reflektere over og forbedre opplegget etter hver runde. Mange av gruppene hadde ikke fått til det som var målet med oppdraget, forteller lærerne. Tiden til refleksjon hadde blitt for dårlig, påpeker de. De hadde ikke brukt tilstrekkelig med tid til å reflektere over opplegget og lære noe av det.

Bruk av redskaper og verktøy

Lærerne forteller at ledelsen presenterte rammeverket for personalet etter jul en gang. De har også fått informasjon fra ledelsen om at det ligger mye fint på nettsidene. De forteller at noen av de fagansvarlige har delt ut enkelte av bakgrunnsdokumentene til lærerne, så de antar at en del av lærerne har lest disse. De påpeker imidlertid at det ikke er satt i system.

Lærernes erfaringer

Lærerne opplever at personalet på de to skolene er blitt bedre kjent med hverandre gjennom prosjektet og at terskelen for å gå inn i et annet klasserom er blitt lavere. I oppdraget med

lesson study var lærerne satt sammen i faggrupper på tvers av skolene. De mener selv at de ville hatt større faglig utbytte av refleksjonen dersom de var tryggere på personene de observerte. Lærerne hevder at hvis du ikke kjenner kollegene så godt, vil du heller ikke kritisere deres undervisningspraksis. «Det blir et spill for galleriet», sier en av dem. Lærerne forteller at de fortsatt ønsker å lære av hverandre gjennom observasjon og refleksjon, men at de organisatoriske rammene må endres for at de skal kunne lykkes med dette.

Lærerne hevder at prosjektet ikke har vært tilstrekkelig forankret i personalet og at lærerne, bortsett fra plangruppa, ikke helt har visst hva prosjektet handler om. De forteller at rektor har hatt fokus på den nye skolen og at det samme gjelder for personalet. De hevder at prosjektet kom på feil tid.

Case B

Lærerutdanning B

Lærerutdannernes perspektiv

Utgangspunkt

Vi intervjuet tre av i alt fire som er med i satsinga fra denne lærerutdanningsinstitusjonen. Dette er to fagpersoner i regning og skrivning/lesing og lederen for tilbyderne i denne regionen.

De hadde en klar forståelse av hva som menes med skolebasert kompetanseutvikling. «Det har noe med det kollektive å gjøre, og det må være forankret i skolen. Det må ikke være læreravhengig», sier lærerutdannerne. I arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling støtter lærerutdanningen seg til de seks faktorer med positiv innvirkning på læreres profesjonelle utvikling som er beskrevet i grunnlagsdokumentet.

Former for samarbeid

Lærerutdannerne forteller hvordan disse seks faktorene kan brukes på skolene i ledelse av organisasjonen og i møte med skoleeier og skoleleder. Som verktøy bruker de kartlegging av skolenes erfaringer og aksjonslæring.

Lærerutdannerne er nøye med å bruke nok tid til kartlegging på skolen, og de sier at de ser betydningen av å bruke tid på denne prosessen. De har arbeidet med ulike metoder for å

kartlegge kompetanse og å identifisere utviklingsområder, og en av dem beskrives som pedagogisk loppemarked: «Det som er viktig her, er at vi har vært veldig nøye på å finne ut hvem de er, hva lærerne er god på. Vi tar i bruk «pedagogisk loppemarked», som betyr at vi tar ut det som ikke er viktig.» Intensjonen med metoden pedagogisk loppemarked som er utviklet, er å identifisere hva man bør vi kvitte seg med, hva man bør ta vare på og hva man bør initiere av nye tiltak vurdert ut fra de kunnskapssyn man har og meninger om elevers læring sett i forhold til den virkelighet man opererer i. Opplegget vil også ha muligheter i seg for å synliggjøre områder som det er reelt ulike (fag)politiske syn på innenfor en ledergruppe og ved en skole/annen pedagogisk virksomhet.² Hensikten er i følge lærerutdannerne «å transformere faktorene til ny kunnskap». Spørsmål som benyttes i disse prosessene er: «Hva betyr dette for dere?» «Hvilke konsekvenser har 'ny kunnskap' for dere?».

De erfarer at de har arbeidet godt sammen med Lesesenteret og Matematikksenteret. Matematikksenteret har ikke vært så tydelige på aksjonslæring som metode. De har holdt kurs med faglig påfyll de gangene de har bidratt inn i arbeidet med skolene. Lesesenteret har i følge lærerutdannerne i større grad tatt i bruk denne metoden i arbeidet med skolene.

Etter at skolene er ferdig med første aksjon, erfarer lærerutdannerne at de må holde tråden i utviklingsarbeidet: «Det er viktig at aksjonene henger sammen, ellers blir det enkeltkretslæring.» Å ha en «tauholder» på hver skole er også viktig, sier de. En leder som holder fokus på det som er viktig. Lærerutdannerne understreker også hvor viktig at denne tauholderen setter av tid til arbeidet på skolen. Her ser de forskjellige løsninger på skolene.

Samarbeid med skoleeier og skoler

På spørsmål om hvordan lærerutdannerne har samarbeidet med skoleeiere og skoleledere, er svaret: «Det varierer, det er veldig forskjellig.» I noen kommuner/skoler har de vært mye etterspurt, mens i andre kommuner har skoler slitt med å komme i gang. Lærerutdannerne har bedt om møter med skoleeier for å etablere et samarbeid med en skole.

Erfaringene fra skoleeiernivået kan også føres videre til skoleledernivået, forteller lærerutdannerne og legger til: «Samarbeidet er ulikt fra skoleleder til skoleleder, fra de som er

² http://www.kurs21nord.dk/Filer/Stein_Erik_Success_Story_Pedagogisk%20loppemarked.doc

nysgjerrig og til alle grader nedover. Noen er selvstendige, vi veileder de via mail og viser til ressurser, nettsider og lignende.» De hevder at noen skoleledere er gode til å lede prosesser mens andre er mer instruerende og tydelige i forventninger. Samtidig understreker de at «Det er viktig at skoleleder leder, og at ikke vi er aktører som overtar et personale.»

Lærerutdannerne forteller at de er «tett på» pilotskolene, og deres bidrag i skolebasert kompetanseutvikling i hovedsak har vært knyttet til ledelse av prosjekter i skolen.

Lærerutdannerne har ikke vært så mye i klasserommet, men de erfarer at det er «veldig mange positive lærere». Arbeidet har i hovedsak dreid seg om veiledning per telefon og epost og nettverkssamlinger. De har i tillegg bidratt inn mot med lesing og regning, men her har også Lesesenteret og Matematikksenteret bidratt med ulike kurs. Den største innsatsen fra tilbyderne sin side har vært på strukturer i satsingen, i form av miniforelesninger på prosesser og organisasjonslæring.

Noen skoler har utvidet arbeidstiden for å skape rom for samarbeid, og lærerutdannerne har vist hvordan en modell med rød (bunden) og grønn (ubunden) tid kan brukes slik at forskning i klassene blir en del av rød (bunden) tid. Slik sett har skolebasert kompetanseutvikling ført til endringer i samarbeidsformer og at kunnskap deles, hevder lærerutdannerne. De ser også endringer i samarbeidsformer ved at det er opprettet nettverk mellom pilotskolene og at nettverkssamlingene har vært en viktig brikke i utviklingsarbeidet.

Rammeverk og nettressurser

Noen skoler bruker rammeverket, «mens andre ikke vet at det finnes». Ved de skolene hvor rammeverket brukes, blir skolene i stor grad selvstendige i utviklingsarbeidet, forteller de. En av skolelederne oppleves av tilbyderne som svært selvstendig. Veiledningen har stort sett foregått via epost. Denne skolen har brukt rammeverket i arbeidet, og lærerutdannerne mener også at denne skolen har brukt tid på å sette seg inn i grunnlagsdokumenter og nettressurser, noe som har ført til at de har blitt selvstendige i utviklingsarbeidet. Den største innsatsen fra lærerutdanningens side på denne skolen har vært å bidra til struktur og organisasjonslæring. Skolelederen har skolelederutdanning, noe som fremheves som sentralt hos lærerutdannerne. Om skoleledernes læring forteller de at de kjenner til ledere som har søkt etter litteratur for å lese seg opp på arbeidsmetoder, som f.eks. Lesson study.

Lærerutdannernes erfaringer

Lærerutdannerne finner det vanskelig å uttale seg om elevenes læring i piloten, men mener å se at lærere ved noen pilotskoler har fått et nytt profesjonsspråk gjennom å lese grunnlagsdokumenter. Lærerutdannerne erfarer at skoleledere som deltar i piloten, og som har skolelederutdanning, «har andre begreper, og dette er viktig». Samlet sett mener lærerutdannerne at kompetansen til skoleleder og skoleeier er avgjørende for at satsingen skal lykkes, og legger til: «Kanskje er skoleeiernivået det mest avgjørende. Vi har erfart at dersom vi ikke har skoleeier med, og vi ikke har skoleledere med oss, stopper arbeidet opp.»

Det er i følge lærerutdannerne viktig at læringsperiodene i aksjonslæringen ikke blir for lange og ikke for korte. En prosjektlæringsperiode på rundt fem uker bør avløses av en samling med erfaringsdeling, forteller de.

Når det gjelder nettverkssamlingene som er arrangert av koordineringsgruppen, har de fungert godt. Skolene/skoleeier ble presentert utfordringer med lesing og regning fra Matematikk- og Lesesenteret. Lærerutdannerne mener netteverksamlingene i piloten har vært en slags modell-læring for deres nettverksarbeid i egen region.

Lærerutdannerne erkjenner at for å være tilbydere i regning, lesing, skriving og klasseledelse, samt vurdering for læring, er det nødvendig med erfaring og kunnskap om utviklingsprosjekter i skolen. De uttrykker at ikke alle i tilbydergruppen ved lærerutdanningen har denne nødvendige kompetansen, og at kompetansen til tilbydere ved denne institusjonen først og fremst ligger på det faglige innen skriving, lesning, regning. For noen av lærerutdannerne er den faglige biten vanskelig å plassere inn i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Ved noen av pilotskolene har lærerutdannerne opplevd utfordringer med å være tilbydere. I enkelte tilfeller har lærerutdannerne oppsøkt skolene og tilbrakt tid der for bare å være tilstede.

Lærerutdannerne erfarer at satsingen på ungdomstrinnet er en utfordring ved 1-10 skoler. De har opplevd utfordringer der det er 1-10 skoler som ønsker å ha med alle trinnene på satsingen. De mener at en slik prioritering fort kan bli en satsing på grunnleggende ferdigheter

generelt og ikke en satsing på ungdomstrinnet. Hvordan kan skolene få til «at det regner på ungdomstrinnet og drypper på barnetrinnet»? De kommenterer at deres kapasitet er rettet mot ungdomstrinnet/-skolen, og at dersom det kommer tillegg med barnetrinnet, blir dette en stor utfordring. Lærerutdannerne peker på at den kollektive læringen på 1-10 skoler må knyttes til fagseksjoner og ikke på teamnivå.

I prosessene rundt valg av tema i den lokale satsingen, har lærerutdannerne et inntrykk av at skolene valgte det som var trygt og kjent. De ser også at skolene kanskje kunne blitt utfordret på det de virkelig har behov for å utvikle seg på. Ellers understreker lærerutdannerne at elevperspektivet er viktig å ivareta i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Satsingen er, slik de opplever det, rettet mot skoleleder og lærere. Lærerutdannerne reflekterer over hva som hadde skjedd om de hadde snakket med elevene om motivasjon og mestring. Elevene ville nok ha hatt innspill på hva som skal til for å bli bedre til å lese og regne. De føler de ikke har «kommet ned på elevnivå» i satsingen, selv om det er dem det handler om.

Når det gjelder skolebasert kompetanseutvikling og arbeid på egen institusjon, forteller lærerutdannerne at institusjonen har fokus på ungdomsskolesatsingen i undervisningen. Dette skjer i faget pedagogikk, og i de fagene der lesing og regning inngår som hovedelementer. Studentene har reagert svært positivt på dette. I tillegg har prosjektgruppen for skolebasert kompetanseutvikling ved institusjonen brukt tid til å orientere det øvrige personalet, «og folk vet om dette». Prosjektgruppen skal utvides, og institusjonens ledelse har gitt klarsignal til at denne utvidede gruppen skal organisere seg som en forskningsgruppe med FoU-ressurser. En problemstilling som har dukket opp er: «Hvem skal lære opp de som skal være tilbydere? Vi trenger noen garva i sammen med oss for å lære opp de nye.» Lærerutdannerne mener det er nødvendig at tilbydere har erfaring og kunnskap om utviklingsprosjekter av denne typen. Det løftes fram som en viktig erfaring at det byr på utfordringer å plassere «den faglige biten inn i prosjektet» når lærerutdannere ikke har nødvendige erfaringer fra skoleutviklingsprosjekter.

Skoleeier

Skoleeiers perspektiv

Utgangspunkt

En skoleeier tilknyttet denne lærerutdanningsinstitusjonen ble også intervjuet. Skoleeier føler seg privilegert som har fått lov til å delta i piloten. I dette arbeidet mener han at kommunen har fått initiert arbeidsformer som ligger i skolebasert kompetanseutvikling, og som handler om ”å løfte alle, uansett hvilket nivå de er på”. Hele personalet blir trukket med. Dette har vært viktig for arbeidet i kommunen. Samlet sett hevder skoleeier at piloten i kommunen, særlig for den ene pilotskolen, er «[...] en historie om at det har gått bra». Det er flere grunner til dette.

Former for samarbeid

Skoleeier har ansvaret for fire 1-7 skoler, fire 1-10 skoler og én ungdomsskole. Skolebasert kompetanseutvikling er forankret på eiernivå, og politikerne er orientert om piloteringen og ungdomsskolesatsingen. I gjennomføringen av piloten er det opprettet en plangruppe, med rektorene i de to pilotskolene og de to ansatte i kommunens undervisningsseksjon.

Plangruppen forbereder saker til rektormøtene, og rektorenes erfaringer med og praksiser fra skolebasert kompetanseutvikling er tema i rektormøtene. Det har blant annet ført til at det er parallelle praksiser i rektormøtene og i møtene med skolens lærere i piloten. Plangruppen forbereder møter, lager problemstillinger, gir rektorene i «lekse» å lese tekster. Resultatet er at diskusjonene i rektormøtene har blitt løftet.

Det blir fortalt at lærerne først var skeptiske til å være med i piloten, «enda en ny ting», men at lærerne etter kort tid erfarte av satsingen på lesing og klasseledelse ga positive «effekter». Skoleeier understreker at målene for skolebasert kompetanseutvikling i stor grad preger arbeidet ved skolene. Her viser skoleeier til «pilot-rektorenes» praksiser som har nedfelt seg i møtene i rektorgruppen. Med bakgrunn i arbeidsformen på skoleeiernivået er det laget en plan for hele kommunen for lokalt arbeid med satsingen.

Skoleeier har innsikt i at lærere gjennomfører kollegabasert veiledning. Rektor har informert skoleeier og de øvrige i rektorgruppen om at det er innført obligatorisk loggføring som viser at det er utvikling og læring. Et viktig poeng er at skoleeier er lettere forbauset over hvor raskt

denne arbeidsformen på kort tid har «satt seg». Dette underbygger oppfatningen av at lærerne har «sett effekten av satsingen og at krumtappen i det hele er rektors prosjektstyring».

Rammeverk og nettressurser

Skoleeier forteller at kommunenes pilotskoler er kjent med og aktivt bruker Utdanningsdirektoratets nettressurser og grunnlagsdokumenter. Disse blir beskrevet som nyttig og støttende. Det blir nevnt at rektorene har benyttet rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling til utforming av hvordan de kan/skal arbeide sammen med personalet.

Skoleeiers erfaringer

Skoleeier forteller at skolenes erfaringer med de nasjonale satsingene *Vurdering for læring* og *Læreren som leder* har gitt innsikt i utviklingsarbeid, og denne har vært nyttig i piloten på skolene, men også for skoleeier. Satsingen på *Læreren som leder* førte til følgende opplevelser: «Ved å ha fokus på læreren har vi fokus på skolen.» Erfaringene fra *Vurdering for læring* er blant annet at støtte fra eksterne krefter (UH-sektoren) gir effekt, og de bidrar til at «vi kommer oss et steg videre». Disse erfaringene har gitt «[...] at kommunen ikke skal ta fatt på et nytt prosjekt uten at UH-sektoren er med». Skoleeier forteller at kommunen har vært vant til «å handle på eget initiativ, men at de nå må lære å samhandle med lærerutdanningsinstitusjoner».

En annen side ved samarbeidet med lærerutdanningsinstitusjonen er at skoleeier opplevde at de måtte velge klasseledelse som tema for piloten. I ettertid er skoleeier usikker på om det var en misforståelse, og at valg av satsingsområde er noe skolene i større grad burde fått styrt selv.

Skoleeier understreker at det avgjørende for en vellykket gjennomføring av skolebasert kompetanseutvikling er at alle (lærere) er med og at skolene har de samme fokusområdene. En av de viktigste erfaringene er «større bevissthet for å skjerme oss for sidevinder».

Når skoleeier blir bedt om å trekke fram erfaringer med gjennomføringen på skolenivå, løftes rektors gode engasjement og evne til å lede (og skolelederutdanning) fram som avgjørende for «at det har gått bra».

Skoleeier har erfaringer med at ledelsen av, og de involverte i, piloten «ikke gir de samme signalene». Det er spesielt forholdet mellom Utdanningsdirektoratet og Fylkesmann, GNIST, og dels UH-sektoren som er problematisk. Det gis informasjon på tvers, og skoleeier etterlyser en bedre samorganisering i prosjektet, slik at det oppleves som om alle drar i samme retning. Skoleeier oppfatter at «Fylkesmann er helt satt til side», og at mangel på samordning har ført til at skoleeier har ført «en vandrende dialog» mellom ulike parter.

Skole B1

Skole B1 ligger i en liten kommune, og er en middels stor skole. Rektoren har i årevis arbeidet på skolen som lærer før han ble rektor for noen år siden. Det er et stabilt personale som har arbeidet ved skolen i flere år. Seks av lærerne deltar på intervjuet, to av disse er trinnledere og også en del av ledergruppen som arbeider sammen om å lede satsingen.

Skoleledernes perspektiv

Utgangspunkt

Rektor på skole B1 snakker om skolebasert kompetanseutvikling som et verktøy for et kollektivt løft for å heve kvaliteten på skolen. ”Det skal føre til praksisendring, der den enkelte lærer skal bistå skolen til kompetanseheving på skolen”, sier han. Han har bevisst brukt aksjonslæring som verktøy for å skape refleksjon og utvikling i kollegiet. Rektoren opplever at det er opp til han hva det skal bli, og at han har brukt mye tid på å sette seg inn i Rammeverkene. Han opplever at rammeverkene er gode og nyttige i arbeidet.

Skolen har deltatt i *Vurdering for læring*, og det har vært bakgrunn for valg av klasseledelse som tema. Vurdering for læring og klasseledelse henger tett sammen, sier rektoren. Han har brukt erfaringer fra denne satsingen inn i skolebasert kompetanseutvikling. Skolen hadde i utgangspunktet ikke tenkt å ha flere temaer enn klasseledelse, fordi de var opptatt av at dette skulle føre til utvikling. Så fikk de et pålegg fra universitet om at det måtte knyttes opp mot en av de grunnleggende ferdighetene også. De var ikke ferdig med klasseledelse, sier han. Men de har hatt flere runder med aksjon, observasjon og refleksjon, der de har knyttet opp mot lesing også, og de har gode erfaringer med dette etterhvert. Nasjonale prøver i lesing har vært bakgrunn for valg av lesing.

Former for samarbeid

Rektor forteller at de har hatt lite kontakt med tilbyderen. De har ikke vært på skolebesøk, noe som oppleves som en mangel ved piloteringen. De har hatt en kursdag i lesing i forbindelse med satsingen. I mangel av et tett samarbeid med universitet, har rektoren tatt i bruk nettressursene aktivt. Han har vist filmer og forelesninger som de har brukt aktivt for å sette i gang prosesser. Rektor har fra dag én gitt lærerne konkrete arbeidsoppgaver. Det første innebar lesing av grunnlagsdokumenter. Disse har lederen på forhånd forenklet, tilpasset og presentert for lærerne. Lærerne skulle så lese og oppsummere for hverandre. Dette har vært et arbeid i utvikling av en felles begrepsforståelse knyttet til satsingen.

De har brukt tid på å observere hverandre og å gi hverandre tilbakemeldinger på undervisning. Rektor har gitt lærerne helt konkrete arbeidsoppgaver i forbindelse med observasjoner og arbeid i team. I første runde har de selv fått velge hvem de skulle arbeide sammen med, siden han har styrt dette i større grad. I tillegg har lærerne skrevet logg regelmessig for å reflektere over egen læring, der lærerne har reflektert over nytten av slike læringsprosesser. De har også vært forpliktet til å sette seg konkrete mål for arbeidet. Dette har også vært svært konkrete oppgaver i forbindelse med utprøving og observasjon som skoleleder har gitt lærerne.

På skolen har lederen prioritert satsinga ved å sette av tid til arbeidet. Han har også brukt midler til frikjøp av lærere for å kunne drive kollegabasert læring. Det innebærer at han har prioritert bort egne reiser/nettverkssamlinger.

Skoleledernes erfaringer

Lederen understreker betydningen av *Vurdering for læring*, som har gitt dem gode verktøy for skolebasert kompetanseutvikling og som de har brukt bevisst. Dessuten fremhever han at hans egen utdanning i rektorskolen har vært viktig i utviklingsarbeidet ved skolen. Skolelederen opplever skolebasert kompetanseutvikling som interessant å arbeide med. Særlig fordi det i større grad er et prosjekt de eier selv. Det er nyttig, fordi han får lest hva lærerne gjør gjennom logger de skriver til ham. Han mener at lærerne må kjenne på forpliktelsen til kolleger og ledelse for at et slikt prosjekt skal drives framover. Han fremhever også at dette er

et prosjekt som tar tid, og at man må være tålmodig i arbeidet på skolen. Det vil ta tid før man kan se noen konkrete resultater, sier han.

Han forteller også at ungdomstrinnsatsninga har vært tema for alle møter på skolen i en eller annen form, og det tror han har vært nyttig. Konkrete arbeidsoppgaver fra uke til uke er også en del av det som gjør at prosjektet drives framover, mener han.

Forvirringen rundt ett eller to tema har skapt litt støy på skolen, og skoleleder understreker at de kunne tenkt seg å fortsette med et tema til de hadde blitt gode på det. «Det kan fort bli for mange baller i lufta på en gang.»

Elevperspektivet løftes også fram. Elever gir, i følge rektor, uttrykk for at de merker endringer i undervisning til noen lærere, og elevene fremhever det som positivt.

Lærernes perspektiv

Utgangspunkt

Lærerne sier at satsingen kom på et passende tidspunkt. De har lenge hatt ønske om å gjøre noe på skolen og forstår skolebasert kompetanseutvikling som og «stå sammen om noe». De sier at satsingen bidrar til at de legger et visst press på hverandre og har en deltakende rolle i prosjektet. Det er de som «eier prosjektet». De har forpliktet seg til å lese dokumenter, til å observere hverandre og å reflektere om egen og andres utvikling.

På skole B1 ble de tidlig enig om at klasseledelse var et område de ønsket å bli bedre på. Tilbyderne/lærerutdanningsinstitusjonen ba skolen velge ett område til, og da falt valget på lesing. Bakgrunnen for skolens valg var resultat på nasjonale prøver. Det opplevdes forvirrende for ledere og lærere og plutselig måtte ha enda et fokus i utviklingsarbeidet. De opplever at dette er et prosjekt som griper rett inn i deres hverdag, og dermed også svært nyttig for egen og skolens utvikling. De opplever en tydelig leder som driver prosjektet.

Lærernes erfaringer

Lærerne føler at de kommer nærmere hverandre og at denne satsinga er nyttig for egen utvikling. Det handler om viktige ting i en lærers profesjonsutvikling. Selv om det har kommet som et prosjekt ovenfra, har det etablert seg i skolen som noe svært positivt.

Lærerne understreker betydningen av *Vurdering for læring*, som har gitt dem gode verktøy for skolebasert kompetanseutvikling og som de har brukt bevisst. Gjennom oppgaver og arbeidsformer som lærerne har vært gjennom, ser de muligheten til å drive utviklingsarbeid i egen hverdag i større grad. Lærerne mener bevisstheten omkring egen praksis har blitt større underveis i prosjektet fordi de har måttet observere hverandre og reflektere over hverandres og egen utvikling.

Det verdsettes høyt av lærerne at lederen har satt av tid og frikjøpt lærerne, og de understreker at nok tid har vært viktig for at satsingen har kommet så godt i gang. Lærerne understreker lederens kompetanse til å lede, til å forstå lærernes og elevens behov og til å gjennomføre. I tillegg understreker de at det er utarbeidet en god plan, det er tid til arbeidet og lederen har klare forventninger til lærerne og selv som leder. I tillegg handler det i følge lærerne om lederens tilstedeværelse og en kollektiv ansvarliggjøring om et felles satsingsområde. Samtidig dreier det seg om at de på skolene må etablere en kultur for endring. Dette mener flere av lærerne kanskje er mangelfullt ennå, men at et stadig trykk og et stødig fokus vil bidra til dette.

Lærerne ved skolen uttrykker en entusiastisme for satsinga og er klare for å være med på dette utviklingsarbeidet. De opplever det som svært nyttig fordi denne satsingen det handler om deres hverdag, det som skjer i deres klasserom. De er godt i gang med arbeidet og mener at de har fått noen verktøy som de vil kunne bruke uansett utviklingsarbeid senere.

Rammeverk og nettressurser

Det understrekes av skoleeier, skoleledere og lærere at rammeverket og nettressurser har vært nyttig og støttende i utviklingsarbeidet. Lærerne har forpliktet seg til å lese dokumenter, og å presentere deler av grunnlagsdokumenter for hverandre. Leder har også forenklet og presentert aktuelle grunnlagsdokumenter, og det er vist «filmsnutter» fra Udanningsdirektoratets hjemmesider.

Skole B2

Skole B2 er en relativt ny 1-10 skole beliggende i en by. De fleste lærerne på denne skolen underviser på barnetrinnet. Ledelsen på skolen har bestemt at hele skolen, alle trinnene, skal være med i satsingen. Lederen ble tilsatt da skolen ble etablert og intervjues sammen med inspektør på skolen. Fire av lærerne på ungdomstrinnet intervjues, en av dem er med i prosjektgruppa i satsinga.

Skoleledernes perspektiv

Utgangspunkt og former for samarbeid

Skolebasert kompetanseutvikling handler i følge ledelsen på skole B2 om erfaringsdeling og utvikling av kompetanse på egen arbeidsplass. Den skal være egendrevet – ut fra egne behov og forutsetninger, sier lederen. De forteller at dette var en satsing for ungdomstrinnet, men at de bestemte ganske fort at dette skulle være en satsing for hele skolen. De opplever at dette er positivt.

De har skrevet en prosjektbeskrivelse og latt de ulike teamene komme med innspill når det gjelder de ulike aksjonene som skal gjøres. Å tørre å reflektere er viktig, sier de. De forteller også at dette ikke er det eneste de driver med. De holder på en implementering om bruk av digitale verktøy blant lærerne i tillegg, og bruker også tid på å utvikle dette. De prøver å koble dette opp mot satsingsområdene i skolebasert kompetanseutvikling.

Det var enighet på skolen om at klasseledelse var det området de ønsket å bli bedre på. Skolen valgte lesing som det andre temaet. Bakgrunn for valg av tema var at skolen hadde dyktige lærere i lesing og at lesing er viktig i alle fag og for alle elever. De har gode norsklærere som fungerer som leseveiledere på skolen, og de ville benytte seg av disse. Rektor har opprettet en liten plangruppe som arbeider spesielt med satsingen.

De forteller at de i forbindelse med klasseledelse bruker mye tid på det nye ordensreglementet som kommunen har vedtatt, og at dette er en måte de arbeider med klasseledelse på. Det er et felles prosjekt på hele skolen. Rektor snakker ellers varmt om oppgaver i forbindelse med satsingen, og uttrykker at det er mange «ting» skolen ønsker å arbeide med. De har en åpen

skole der lærerne er sammen om elevene hele tiden, derfor driver de også med mye uformell observasjon av hverandre.

Rektor har en forståelse av at det «ikke er vi [lederne] som skal drive og eie prosjektet, det er de på enhetene. Rektor skal etterpå spørre: Hva har dere så gjort på enhetene deres?» Ledelsen understreker også verktøyperspektivet i satsingen, om at det handler om å utvide lærernes verktøykasse, og at den handler om elevenes motivasjon og mestring. Rektor forteller hvordan skolens øvrige satsingsområder er koblet til det skolebaserte utviklingsprosjektet «Mestring og motivasjon». Rektor gir klart uttrykk for at denne satsingen er et hjelpemiddel for å utvikle lærernes verktøykasse i lesestrategier. På skolen har ledelsen ikke lagt inn mer tid til dette arbeidet. De har faste møtetider i fellestid som brukes til satsingen. Samtidig brukes denne tida til andre forefallende oppgaver. Tid er også noe ledelsen fremhever som et problem.

Når det gjelder samarbeidet med tilbyderer, sier han at de har vært der og hatt kurs og observasjon på ungdomstrinnet. Tilbyderne svarer alltid på epost om det er noe. Ellers fremhever han nettverket med de andre skolene som er med i piloten som nyttig og lærerikt.

Skoleledernes erfaringer

Rektoren fremhever at arbeidet med satsingen *Vurdering for læring* er nyttig. Dette har vært viktig for arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Han fremhever også andre kommunale satsinger som henger sammen med det arbeidet som foregår i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Satsingen kom sent i gang, og da var mange planer lagt. Penger er blitt brukt på reiser knyttet til piloten, og de planlegger også å bruke penger på å kjøpe eksterne kursholdere for lærerne i tiden fremover. Fellestida brukes av og til prosjektet, der hele skolen er samlet. Det er vanskelig å holde fokus på ungdomstrinnet og bruke tid spesifikt på det fordi de er en 1-10-skole. De ser effekten av å ha 1- 7 sammen med ungdomstrinnet, og mener at det er viktig med felles regler i forhold til orden og oppførsel.

Hva gjelder tilbyder/lærerutdanningsinstitusjon, forteller rektor at de har holdt foredrag og det er gjennomført en kursdag om lesing. Det har ikke vært tett kontakt med tilbyder i piloten, forteller rektor.

Rektor erfarer at nettverket for pilotskolene i regionen er nyttig, og at disse representerer en god støtte i prosessene på egen skole. Nettverksmøtene i regionen blir av rektor også løftet fram som verdifulle. Støtte fra skoleeier ble lite berørt i intervjuet.

Rektor mener det er vanskelig å uttale seg om elevens læring ettersom piloten har virket over så kort tid. Men hun erfarer at lærerne har tilegnet seg mer innsikt i lesing, og at faglige bidrag fra Lesesenteret har vært nyttige.

Lærernes perspektiv

Utgangspunkt og former for samarbeid

Lærerne forstår skolebasert kompetanseutvikling som en satsing for hele ungdomstrinnet, der de i fellesskap skal arbeide med elevenes motivasjon og mestring. «Variasjon er kanskje nøkkelen for å få til motivasjon og mestring», sier lærerne, og fremhever betydningen av en større verktøykasse i for eksempel lesestrategier. Lærerne snakker om at satsingen på ungdomstrinnet skal bidra til endring og utvikling, men ungdomsskolelærerne er i mindretall på denne skolen. Dette oppleves om en utfordring i arbeidet med ungdomstrinnsatsninga. De uttrykker en bekymring for at det nok en gang blir en satsing for alle, der ungdomsskolens utfordringer ikke blir sett. Lærerne forteller at det er laget en prioriteringsplan og i tillegg har prosjektgruppa for satsingen Skolebasert kompetanseutvikling vært på nettverkssamlinger. Lærerne gir hverandre «de gode historiene» i fellestida. De forteller ikke noe konkret ut over det om hvordan de har jobbet med refleksjon.

Lærerne nevner aksjoner og utprøving av metoder i intervjuet, og de er opptatt av å prøve ut nye verktøy i lesing. Lærerne uttrykker at de er pålagte å prøve ut lesestrategier og dele sine erfaringer om dem. Ellers snakker de om arbeid med et nytt kommunalt ordensreglement og om hvordan de har brukt tid på å etablere en felles forståelse for reglene på skolen, som er de samme på alle trinn fra 1 til 10. Lærerne forteller at skolens ledelse er tydelig på at felles regler er viktig og riktig.

Lærernes erfaringer

Lærerne ønsker mer fokus på ungdomstrinnet, og de mener at deres behov for utviklingsarbeid er annerledes enn på barnetrinnet. Lærere føler at de ikke får nok informasjon om satsingen fra rektor, og at «ting» ikke blir kommunisert godt nok til de som skal delta i satsingen. Det oppleves som en satsing som ikke eies av lærerne.

Lærerne uttrykker også et misforhold mellom de oppgaver de blir bedt om å gjøre og hvordan hensikten med disse oppgavene (arbeid med egenvurderinger, for eksempel) kommuniseres av lederen. «Det er utydelig», sier de. Det fortelles om at observasjoner og refleksjon ikke er satt i system.

Uklarhetene rundt valg av tema, at det måtte være et tema i tillegg til klasseledelse, skapte unødvendig forvirring på skolen. Innføringen av et felles ordensreglement for alle elever ved denne 1-10 skolen, har i følge lærerne skapt uro blant elever, foreldre og ansatte.

Lærerne på skolen understreker at de har en leder som gjerne vil mye og ønsker det beste. Samtidig snakker de om at lederen trenger å utfordres på å holde fokus på den ene satsingen og faktisk iverksette tiltak som er forankret på alle nivå i skolen. En utfordring ved skolen er å gjøre satsingen til en sak for skolens ungdomstrinn, mener de.

Når det gjelder kontakt med tilbyderne, sier lærerne at det ikke har vært mye kontakt. De forteller også om en ansatt fra lærerutdannerinstitusjonen har vært der og vandret og sett hva som foregår, uten at de har visst hva som er hensikten med besøket.

Skole B3

Skole B3 er en stor nyetablert skole som et resultat av skolesammenslåing. Det betyr at lærere og elever på skolen er en blanding av lærere som har vært på denne skolen i mange år og lærere som kommer fra en annen skole med andre tradisjoner. I tillegg er skolelederen ny.

Skoleledernes perspektiv

Utgangspunkt og former for samarbeid

Slagordet for satsinga er: Best i klassen. Skolen ønsker å framstå som et «fyrstårn for nyetablerte skoler» med sine arbeidsmåter og tilnærminger til organisasjonsutvikling.

Motivasjon og mestring er sentrale satsingsområder og viktige begreper.

Rektor har bevisst brukt aksjonslæring som verktøy for å skape refleksjon og utvikling i kollegiet. De har brukt tid på å aksjonere i egne klasser og drøfte disse utprøvingene etterpå. De har ikke kommet i gang med kollegabasert veiledning ennå, men det anser rektor som et viktig skritt videre i arbeidet. Han har etablert treer-par som skal arbeide nettopp med dette, og håper at de skal komme i gang i løpet av våren.

Rektor forteller at han har vært tydelig på hvilke krav han har stilt til de ansatte. Lærerne har arbeidet i team for å komme fram til problemstillinger de ønsker å undersøke/prøve ut i sine klasserom, som de så senere har kommet tilbake til i refleksjonssamtaler. Han uttaler at han har vært bevisst på metode når han har hatt fellesmøter med lærere innad i skolen og på tvers av skoler i kommunen, noe han kaller dialogsamlinger.

På skolen var også klasseledelse et naturlig valg. Lederen påpeker at han ønsker å bruke begrepet læringsledelse, fordi det "rommer mer substans" enn klasseledelsesbegrepet. Tilbyder/lærerutdanningsinstitusjon ba skolen velge et tema i tillegg til klasseledelse, og valget falt på lesing. Bakgrunnen for dette var at det var en ferdighet de lettest kunne få alle til å slutte opp om i en fase der de var nye for hverandre som kollegium.

Rektor forteller at skolen er nyetablert, med mange nyansatte både på ledersiden og på lærersiden. Skolens ledelse startet ikke arbeidet før i august/september, og dette har ført til at de ikke har fått satt av nok tid til arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Likevel har de på planen avsatt faste møtepunkt, både på teamnivå og på faggruppenivå, der temaet tas opp. Rektor har stilt krav til arbeidet i både team og faggrupper. Tanken har vært å ha jevnlig møter på skolen, og det er også satt av tid til å samarbeide med andre skoler i kommunen. Fagteamene har også satt av tid til dette, forteller rektor.

Skoleledernes erfaringer

Å bli med på piloten opplevdes for skolelederen som en mulighet til å skape en felles kultur på skolen og til å utvikle organisasjonen til å bli noe som alle lærerne er en del av.

Rektor er fornøyd med rollen som tilbyder har inntatt i prosjektet. Lærerutdanningsinstitusjonen har vært pådriver og stilt krav til både skoleleder og lærere. Lesesenteret har også vært godt inne i satsingen så langt.

Lederen fremhever nettverkene i piloten som nyttig for dialogen med lærerutdanningen, men denne kontakten har i følge ham ikke vært avgjørende for skolens arbeid.

Rektor forteller om at han har vært bevisst på metode når han har hatt fellesmøter, eller dialogsamlinger, med lærerne. Han sier at lærerne har satt pris på denne møteformen. Rektor erfarer at hans innsikt i og forståelse av å bruke strukturer og møteformer til å utvikling av egen organisasjon, har vært et nyttig bidrag i å utvikle skolens kompetanse.

Rektor har i løpet av det første året som leder hatt mange jern i ilden, og han peker på at manglende tilstedeværelse kan være en utfordring inn i satsinga. Derfor har han også bevisst etablert en prosjektgruppe på skolen, som skal ta seg av mye av arbeidet med satsingen. Lærere i prosjektgruppa har hatt ansvar for å presentere ulike ting for kollegiet, og han understreker at en slik forankring blant andre enn bare ham er viktig for prosjektet.

Lærernes perspektiv

Utgangspunkt

Det er i alt seks lærere som deltar på intervjuet, tre av dem er med i prosjektgruppa for satsingen på skolen. På spørsmålet om hva de forstår med skolebasert kompetanseutvikling, svarer de at det handler om skoleutvikling med utgangspunkt i hver enkelt lærers ståsted. Klare mål og felles fokus, der «alle går i samme retning» sier de er viktig. Lærerne understreker at nasjonale prøver var viktig som bakgrunn for valg av lesing som et av satsingsområdene. Klasseledelse var også et naturlig valg for en nyetablert skole som skal finne sin felles plattform og arbeide ut fra.

Former for samarbeid

Lærerne snakker varmt om aksjonslæring. «Da han (rektor) presenterte satsinga følte jeg meg så gira og motivert som jeg ikke har vært på mange år», uttaler en av lærerne i intervjuet.

Lærerne ønsker en synlig og tydelig leder. Lærerne mener lederen har vært tydelig i sammenheng med krav han har stilt. De ønsker en leder som kommuniserer tydelige mål og forventninger, og som har stor tro på at denne satsingen kan bidra til en felles kultur i en ny skole. De startet ikke opp arbeidet før i august/september, noe som har betydd at de ikke fikk satt av nok tid til dette arbeidet. Likevel har de på planen avsatt faste møtepunkt, både på teamnivå og på faggruppenivå, der temaet tas opp. Lærere opplever at rektor stiller krav til arbeidet både i team og faggrupper, og dette er noe lærerne vil ha mer av.

Lærerne framhever samarbeid med andre skoler i kommunen som viktig. Skoleeier har gjennom arbeid med den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* skapt arenaer på kommunenivå for samarbeid på tvers av skolene i kommunen. Dette benyttes også i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, noe som oppleves som nyttig og lærerikt av de ansatte.

Lærernes erfaringer

Lærerne mener denne satsingen kan være en mulighet til å slutte å sitte alene og planlegge undervisningsopplegg, men at de kan utvikle seg sammen med andre. «Hvordan erfaringer og kunnskap skal deles krever struktur», sier lærerne, og det er noe skolen kan arbeide enda bedre med. Det må ikke være drypp, men en kontinuerlig utvikling over tid. De mener at de har kommet godt i gang, til tross for at de har holdt på i så kort tid.

Prosjektet oppleves av lærerne som bunnstyrt, fordi lærernes stemmer ble lyttet til i planleggingsfasen. Det er også med lærere i prosjektgruppa, noe som oppleves nyttig for forankring i kollegiet. Samtidig peker de på betydningen av rektor som eier av slike prosjekter. Rektor er bortreist mye av tiden og har til tider overlatt ansvar til andre i prosjektgruppa for den skolebaserte kompetanseutviklingen. Dette oppleves som uheldig av noen av de ansatte, de har tro på at en tilstedeværende leder som fungerer som en «ledestjerne» er sentralt for deres motivasjon i prosjektet.

På samme måte som lærerne på skole B1, opplever disse lærerne at denne satsingen er svært nyttig fordi det handler om deres hverdag. De har fått noen verktøy som de vil kunne bruke uansett utviklingsarbeid senere. Likevel har de mange ulike utfordringer som lærere på en ny

skole, der det til tider mangler alt fra årsplaner til ensrettede retningslinjer for oppførsel og atferd og bibliotek. Men ved å arbeide skolebasert, mener lærerne, vil nettopp slike strukturer komme på plass.

Rammeverk og nettressurser

Rektor forteller at han har brukt, og bruker rammeverk og nettressurser i sitt arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Konkret har rektor lagt fram og presentert grunnlagsdokumenter for personalet, men det er noe uklart hvordan lærere har grepet fatt i og brukt disse dokumentene. Faglige bidrag fra Lesesenteret og arbeidet med klasseledelse har ført til at innholdet i grunnlagsdokumenter er kjent blant lærere.

Case C

Lærerutdanning C

Lærerutdannernes perspektiv

Utgangspunkt og former for samarbeid

Tilbyderne ved lærerutdanningsinstitusjon C har vært organisert som en gruppe med seks medlemmer der én har hatt overordnet lederansvar. Gruppen har bestått av pedagoger og fagdidaktikere med bakgrunn fra ulike forskningstradisjoner. Lederen initierte kontakt med skolene og skoleeier i starten, og koblet deretter sammen ulike fagpersoner fra gruppen for å dekke skolenes kompetansebehov. Hver skole har fått tildelt ressurspersoner på skoleutvikling og skoleledelse i tillegg til de ulike innholdselementene, noe tilbyderne anser som en avgjørende faktor. Det ble arrangert et kick-off-seminar med skoleeiere og skoleledere, der innholdet, rammeverket og nettressursene i prosjektet ble presentert. På denne samlingen presenterte skoleeierne sitt ståsted, tidligere prosjekterfaringer, mulige utfordringer og bestillinger til skolebasert kompetanseutvikling. Deretter fikk skolelederne i oppgave å utforme en plan sammen med skoleeierne for det videre arbeidet i prosjektet. Enkelte skoler har også arrangert sine egne heldags kick-off-seminar for lærerne. Tilbydergruppen har samarbeidet med ressurspersoner fra et av de nasjonale sentrene om tilbyderarbeidet på en av skolene.

Tilbydergruppen har hatt jevnlige møter gjennom året for å diskutere progresjonen på skolene og planen videre. Lederen beskriver disse møtene som gode og utfordrende for alle deltakere, og opplever dette som en nøkkel til å lykkes med prosjektet. Gruppen opprettet en digital plattform for å samle planer og andre dokumenter på ett felles sted for tilbydere, skoleeiere og skoler. Skolelederne har fått støtte og veiledning gjennom telefonsamtaler, møter, e-post og Skype-samtaler. Gruppen har vært bevisste på at skolebasert kompetanseutvikling skiller seg fra tidligere skoleutviklingsprosjekter ved at rektor – ikke eksternt kompetansemiljø – er prosjektleder. Dette har ikke alltid vært enkelt, sier de:

Vi har vært tydelige ovenfor både skoleeiere og ledere på å bruke godt med tid i starten, et halvår eller et semester på å få etablert og få startet prosjektet på en skole, det er et minimum. Men allikevel synes jeg at vi opplever på mange skoler at det bare delvis går videre fra ledere til lærerkollegiet, og da blir vi som tilbydere satt litt i sjakk matt. For hvis vi (...) tar for mye over, da tar vi over prosjektet og det skal vi ikke gjøre. Vår situasjon blir å veilede lederne når de ber om det, men vi er avhengige av at de ber om det. Og man kan si det er en svakhet ved hele piloten at skoleringen av lederne ikke var til stede før langt ut i prosjektet. Jeg tror det skal bli annerledes i storskala (...).

Lederstøtte og veiledning i prosjektledelse og skoleutviklingskompetanse blir derfor forstått som en viktig del av tilbyderarbeidet.

Læreres læring nevnes som en sentral del av prosjektet. Noen skoleledere har ikke satt av tilstrekkelig med tid til å gjennomføre observasjon og refleksjon for lærerne, og det har også manglet veiledning i dette. Lærerutdannerne anser kvalitet i veiledning og dedikert tid til refleksjon og samtale som vesentlig for å skape reell endring og utvikling: «det er først da det begynner å skje i praksis.» Noen skoleledere har deltatt i slike prosesser fra starten, mens andre ikke har vært til stede. I slike tilfeller «har de mistet helt eierforholdet og innsikt i det som skjer», og da får de ikke «taket på hvor sårbart og hvor tøft det er», sier en tilbyder. Blant enkelte lærere har det vært motstand mot slike prosesser, og da er det ifølge tilbyderne viktig at både lærerutdannerne og skolelederne er til stede for å støtte og veilede oppbyggingen av en læringskultur på skolen. Et eksempel på en vellykket oppstart med observasjon og refleksjon nevnes: En rektor ble med på både observasjon og refleksjon med en lærer, og deretter rekonstruerte lærerutdannerne, skoleleder og den observerte læreren refleksjonssamtalen foran et samlet lærerkollegium. Lærerutdanneren «viste dem hvordan vi ga positive tilbakemeldinger, hvordan vi stilte spørsmål og så videre så alle kunne se hvordan

det kunne foregå». Skolelederen har i etterkant uttalt at dette var en nyttig og spennende erfaring, og at det bidro til en bedre forståelse av hvordan felles refleksjon kan foregå.

Rammeverk og nettressurser

Tilbyderne har vist frem nettressurser (bøker, bokkapitler, artikler, videoer mm.) i oppstarten av prosjektet. Bakgrunnsdokumentene har blitt vist frem og gitt i lekse til skolelederne ved noen skoler. Ved to av skolene ble bakgrunnsdokumentene anvendt i konkrete aktiviteter av lærerne, som f.eks. ved at de skulle henge opp plakater med det de syntes var viktigst, eller at de skulle velge ut elementer av god regneundervisning og skrive dette inn i egne planer. Oppfølgingen av hver enkelt lærers arbeid har imidlertid vært varierende. Ved andre skoler har dokumentene blitt brukt i mindre grad av tilbydere. Årsaken er manglende interesse hos lærerne, samt at tilbyder har prioritert modellering og utprøving av lesestrategier på samlingene istedenfor bruk av nettressurser.

Lærerutdannelsens erfaringer

Skoleledelsens rolle beskrives som helt sentral av lærerutdannerne. Enkelte skoleledere er «i posisjon til å lede», andre er det ikke. De uttrykker bekymring for skoleledere som bare får «et par dagers skolering» før de skal lede et slikt prosjekt. I tillegg kommer utfordringer av organisatorisk og personlig art på skolene, som f.eks. endringer i timeplanlegging, lærere som blir nervøse og usikre i observasjonssituasjoner og lignende. Tilbyderne opplever derfor sin egen rolle som «veldig kompleks», fordi den innebærer «en rekke faktorer som må kobles sammen»: dialog med skolene om prosjektet, organiseringen på hver enkelt skole, de faglige innholdselementene (klasseledelse, vurdering, grunnleggende ferdigheter) og så videre. Rektorene har i varierende grad fulgt opp spenninger og motstand mot prosjektet i personalet. En tilbyder nevner en episode der en lærer forlater rommet under et tilbyderbesøk fordi han etter sigende «ikke hadde mer å lære». Rektor fulgte etter denne læreren for en samtale, og deretter tok han opp hendelsen med hele kollegiet.

Lærerutdannerne kommenterer valget av satsningsområde på de enkelte skolene, og beskriver grunnlaget for valget på følgende måte:

Jeg har spurt meg hva slags grunnlagsdata skolelederne og skoleeierne bruker. Og det ser ut for meg at det er en overvekt av harde synlige data: karakterresultater, nasjonale prøver, ståstedsanalyse, elevundersøkelsen. I veldig liten grad blir skoleleders og lærernes visjoner, erfaringer, observasjoner og så videre tatt med, og jeg har aldri hørt noen snakke om hva elevene har lyst til.

I løpet av prosjektet har det imidlertid utkrystallisert seg en dobbel målsetning: en vektlegging av det faglige innholdet parallelt med en bevissthet om organisasjonslæringsprosesser og hvordan de kan ledes. En tilbyder påpeker at «den todelte måltenkningen må man kommunisere godt og være tydelige på» i fullskala, «for der har det etter mitt syn endret seg i piloten, og det var i utgangspunktet ikke klart, i alle fall ikke for meg». Tilbyderne beskriver dette som «to hester» som skal trekke i samme retning. Begge beskrives som en nødvendighet for å lykkes, men organisasjonslæringen forstås som en mer langsiktig målsetning. Lærerutdannerne opplever det å ha jevnlige møter i tilbydergruppen som en nøkkel for å kunne skape en progresjon på skolen og for å kunne lykkes i prosjektet.

Ifølge tilbyderne sier lærerne på skolene at de opplever økt bevissthet om lesing, teksters betydning i læringsprosesser og leseforståelsens betydning for læring. Innenfor regning rapporterer lærerutdannerne om stor aktivitet, høyt engasjement og et ønske om å synliggjøre praksisendringer. Tilbyderne er derimot delt i synet på om skolene har utviklet nye samarbeidsmønstre. Noen mener det er for tidlig, andre synes å se en felles tro på prosjektet og en felles holdning til å reflektere sammen og lære av hverandre. Det har dessuten vært en utfordring for skolene å se sammenhenger mellom dette prosjektet og andre satsninger med lignende innhold som f.eks. *NyGIV* eller *Vurdering for læring*. I noen sammenhenger har GNIST-partnere opptrådt med stor tiltakslust, men uten tilstrekkelig ro eller kunnskap til å etablere gode prosesser på de enkelte skolene. Tilbyderne er skeptiske til hvordan dette blir i fullskala når enda flere aktører skal på banen. Gruppen undres om det kunne være hensiktsmessig å utvikle et rammeverktøy, en deskriptiv modell eller et teoretisk tankeredskap for hvordan tilbyderrollen og utviklingsprosessen på den enkelte skole kan organiseres. Et slikt verktøy kunne formidle handlingsrelevant informasjon fra piloten. En av deltakerne sier at rapporten fra den nasjonale koordineringsgruppen kan tjene til en slik teoriutvikling. En viktig, men utfordrende, faktor for tilbyderne har vært kravet om å forske på egen praksis. Deres forståelse for praksisfeltet har blitt forankret både gjennom systematisk datatinnnsamling og i samarbeid med tilbydere på andre fagfelt. Erfaringene fra prosjektet har stor overføringsverdi til lærerutdanningen. Betydningen av felles observasjon og refleksjon, FoU-

arbeid og utviklingen av et felles ståsted i et praksisfellesskap fremheves som noe lærerutdanningen bør vektlegge i større grad.

Skoleeier

Skoleeiers perspektiv

Utgangspunkt

Skoleeier uttrykker et ønske om at lærerne skal kunne forske og undre seg mer, og at de skal utnytte den tause kunnskapen som ligger i kollegiet. Det er ikke en kultur for det nå, ifølge skoleeier. I årene som kommer vil elevtallet på ungdomstrinn reduseres kraftig i kommunen, og det er interesse på politisk plan for hvordan de som skoleeier skal håndtere frafallsproblematikk, yrkesvalg og manglende arbeidsplasser for ungdom uten fullført videregående skole. Unge flinke jenter forsvinner fra kommunen når de tar høyere utdanning, og mange gutter mangler indre motivasjon til å holde ut de teoretiske aspektene av yrkesfaglige utdanninger som elektriker og rørlegger. På den andre siden sier skoleeier at enkelte barneskoler i kommunen har foreldre som returnerer til kommunen med mastergrad, og de stiller krav til skolen som løfter skolekulturen og læringsmiljøet. «Det er kjempeviktig å få en del grunnleggende kompetanse på plass», sier skoleeier om elevene på ungdomstrinnet. Skolen har 14 % spesialundervisning, noe skoleeier anser som for høyt. Dette tolkes som et tegn på «kvaliteten på den ordinære undervisningen og den praksisen som skjer i klasserommet». Skoleeier har tidligere hatt et samarbeid med PP-tjenesten om dette, men opplever at piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling har «skapt bevegelse og muligheter» for å tilnærme seg problemstillinger knytte til regning i alle fag, klasseledelse og vurdering.

Former for samarbeid

I forkant av piloten tok skoleeier kontakt med tilbyder på eget initiativ. Skoleeier har månedlige møter med representanter for skoleledelsen, og har også vært til stede når lærerutdanningsinstitusjonen har vært på besøk. Matematikksenteret har også vært direkte involvert som tilbydere ved skolen. Til å begynne med ønsket rektor å delegere prosjektansvaret til en av de andre skolelederne. Men i dialog med skoleeier og lærerutdanner har rektor sett «tydeligere og tydeligere hvor viktig han har vært», og han har derfor gått fra å

være «litt perifer til å være veldig sentral og tatt veldig styring», noe som rektor ifølge skoleeier også har opplevd som «litt befriende». Gjennom å organisere lærernes tidsressurser i arbeidstidsavtalene har prosjektet blitt samlet og systematisert «på en mye bedre måte» slik at lærerne «faktisk føler at de har tid».

Rammeverk og nettressurser

Skoleeier har lest faglitteraturen som har blitt anvendt av tilbyderne. Hun har også brukt rammeverket for vurdering for læring, rammeverket for organisasjonslæring samt bakgrunnsdokumentet for regning. Noen av disse dokumentene har skoleeier også brukt i dialog med andre skoler som ikke er omfattet av piloteringen.

Skoleeiers erfaringer

Skoleeier opplever at skoleledelsen har «jobbet veldig godt», at de har lagt godt til rette for tidsbruk, forutsigbarhet og forankring i personalet. For noen lærere har det vært utfordrende å slippe andre inn i eget klasserom og enkelte har brukt visse strategier for å slippe å engasjere seg. Men skoleeier mener at skoleledelsen har håndtert dette godt med klare forventninger. Skoleeier mener også at lærerne har vært «veldig begeistret» for det teoretiske påfyllet, men også at de blir utfordret av metoder som observasjon og veiledning. Samtidig uttrykker hun glede over at noen lærere ønsker flere runder med observasjon, og at enkelte også etterspør veiledning på områder som de ikke behersker så godt.

Skoleeier anser skolebasert kompetanseutvikling som en ny og innovativ del av skoleutviklingsfeltet:

Jeg tenker at vi er startet på en prosess og vi er på vei til et mål. Jeg tenker at vi må tenke langsiktig, men vi har brukt metodikk nå som gjør at vi ser at vi begynner å jobbe litt annerledes sammen.

Skoleeier forstår skolebasert kompetanseutvikling som del av en global trend i utdanning, fra de «autonome privatpraktiserende lærerne og inn i eliteteamene og trinnorganiseringen». Hun uttrykker at endringsviljen og -kompetansen har blitt større i skolen, men også at kravene til evidensbasert tenkning har endret forståelsen av kunnskap i skolen «voldsomt bare de siste ti-femten årene». Det er imidlertid viktig å vektlegge bestillerkompetanse hos eier og leder, og

rolleavklaring hos alle parter inkludert lærerutdanningsinstitusjoner. Noen lærere på skolen hadde forventninger til lærerutdannerne som ikke kunne innfris, og en slik situasjon viser hvor viktig det er å utforme en klar bestilling til tilbyderne.

Det ble valgt ulike metodikk i utviklingsarbeidet på skolen (aksjonslæring og lesson study), og at dette kan ha skapt noe avstand mellom grupper av lærere. Årsaken kan ifølge skoleeier være manglende avklaring og ulike tradisjoner hos Matematikksenteret og lærerutdanningsinstitusjonen, samt noe usikkerhet hos skoleeier og skoleleder. Men det kan også bero på en manglende avklaring av det overordnede målet med prosjektet:

(...) det spørres hva du tenker er viktigst – er det viktigst at matematikklærerne blir enda bedre, og dét er det jo for oss... kjempeviktig at lærerne begynner å jobbe med regning i alle fag, det er også viktig, men akkurat her var det kanskje regning i alle fag vi burde holdt fokuset på fordi det var det vi egentlig hadde valgt oss som et felles utviklingsområde.

Det er trolig best å holde seg til en metode for å ta vare på fellesskapet i skolen, og eventuelt utvide til flere på sikt, mener hun. Det er også viktig å differensiere prosjektet for ulike typer lærere, for eksempel ved å ikke tvinge alle gjennom to runder med observasjon – vi bør heller bestemme et minimum som alle må være med på, og deretter være fleksible og differensiere, mener skoleeier. Fra skolelederne har skoleeier fått høre rapporter om endring fra lærerne selv: «alle melder at det har skjedd noe, det har skjedd noe med dem. Og hva det har gjort, det må vi kanskje inn og finne ut mer om, men det (...) har hatt betydning». Det at noen av lærerne går videre med prosjektet på egen hånd tolkes som et fruktbart tegn av skoleeier. Hun uttrykker også glede over å få fortsette inn i fullskala, «for det handler om å få lov til å fortsette på en prosess som vi egentlig bare er startet på» - «det skal bli en varig måte å tenke på».

Skole C1

Skoleledernes perspektiv

Utgangspunkt

Skolen har 32 stillingshjemler, og 37-38 ansatte. Ifølge rektor skulle alle være med på piloten. Rektor er nyansatt. Ledelsen lot lærerne være med å bestemme tema. Valget falt på lesing,

som de allerede hadde arbeidet med i to år under ledelse av et annet eksternt kompetansemiljø, og som de var meget godt fornøyd med. Ledelsen så det som en fordel at det ble valgt et tema som lærerne var ”påkoplet” fra før. Det har også gjort det mindre stressende for ledelsen at skolen fortsetter med noe kjent, sier de.

Med skolebasert kompetanseutvikling opplever lederne at det dreier seg om at hele skolen skal lære, og at læringen skal skje i skolen. De har hatt en fagperson fra et eksternt kompetansemiljø inne 3x1,5 time etter skoletid, der personalet har vært samlet til felles kurs. I tillegg har lærerutdanner hatt en fellesforelesning om vurdering for læring for alle ansatte sammen med en barneskole som leverer elever til skolen.

Former for samarbeid

Ledergruppa beskriver i liten grad hvordan oppfølging skjer etter kursingen, men viser til at de fleste av lærerne har timer de kan bruke til piloten. De kan også avspasere. Alt skjer innenfor den avsatte tiden. De får styre det selv og bruke tiden når det passer dem.

En av lederne synes det er utfordrende å skulle være tett på det som skjer i praksis, hos den enkelte i klasserommet. Han har i sitt team av lærere innført en form for kollegaveiledning «som kunne vært kalt skolevandring», der de observerer hverandres praksis. De er minimum to undervisningstimer hos hverandre. Det kan gå på tvers av fag. Naturfaglærer kan observere språklærer, osv. Etter observasjonene skal de umiddelbart ha refleksjonssamtale. For noen er dette «tøft», for de må ut av komfortsonen. Dette systemet finnes ikke på andre trinn i skolen. Skoleeier har vært en støtte, men ikke pådriver. Det er rektor fornøyd med. Skoleeier har vært «ordentlig påkoplet, hun kommer ikke hit, men vi vet vi har henne i ryggen». Det gir støtte og trygghet, uttrykker rektoren.

Rammeverk og nettressurser

Rammeverk og nettressurser synes å være lite brukt. De mener at lærerne ikke leser forskningstekster, heller ikke populariserte tekster (”Bedre Skole” etc). Det legges stoff ut på Fronter, men lærerne er ikke inne og henter ut dokumenter. De innser at de som ledere burde trekke fram de sentrale dokumentene oftere.

Skoleledernes erfaringer

Skolelederne opplever kompetansetilbyder som direkte, overbevisende, akademisk, pedagogisk og god på modellering og verktøy for undervisning i lesing. Den geografiske nærheten til kompetansemiljøet er praktisk, siden det gir mulighet for småøkter a 1,5 time etter at undervisningen er ferdig. Lederne mener at de kan se spor «over alt» av satsingen de allerede har drevet med i rundt to år, og viser til at lærerne er blitt dyktigere til å dele opplegg seg i mellom. De mener også at lærerne nå reflekterer mer over sin egen undervisning. De opplever møtene de nå har hatt med tilbyderinstitusjonen som veldig nyttige, det samme med nettverkssamlingene de har deltatt i. De synes imidlertid at Utdanningsdirektoratet ikke hadde «helt bakkekontakt» i starten, men påpeker at Utdanningsdirektoratet har blitt flinkere til å lytte etter hvert.

Et bakgrunnsdokument som beskriver skoleledelsens rolle i satsingen har vært et savn. Dette er nå kommet, og det vil gi de skolene som starter til høsten et fortrinn, påpeker rektor.

Lærernes perspektiv

Utgangspunkt

Lærerne beskriver deltakelsen i piloten som en videreføring av en satsing de allerede var i gang med, og som en fortsettelse av et allerede igangsatt prosjekt i lesing. På spørsmål om prosjektet egentlig har ført til noe nytt, svarer de unnvikende, men mener at det har ført til større bevissthet.

Med begrepet «skolebasert» tenker de først og fremst felles etterutdanning som har til hensikt å utvikle lærerne i felles retning, samt anvendelse av nye metoder. De skal «opplæres i de samme tingene». At det er skolebasert trekkes fram som en motiverende faktor som kan høyne sannsynligheten for implementering. Skolen har i nesten to år allerede hatt lesing som satsingsområde før de ble med på piloten, da også med en ekstern kursholder/prosessleder som regelmessig besøkte skolen. Lærerne var med å bestemme at det i piloten ikke skulle være et nytt tema, men at lesing også denne gangen skulle være satsingsområde. Det har gitt et motiverende eierforhold, sier lederne.

Former for samarbeid

I piloten har en kursholder fra universitetet tre ganger undervist et samlet personale 1,5 timer etter arbeidstid. De har blitt forelest for, de har vært inndelt i grupper der de har måttet diskutere temaene, og de har fått en ”lekse” i en mellomperiode. Leksen har gått ut på at de skulle utprøve teknikker som å stille spørsmål på en bestemt måte. Dette er ikke fulgt opp av ledelse eller kursholder. De har også vært oppfordret til å lese fagstoff. Kursingen har gitt dem et grunnlag for refleksjon over egen undervisning.

Ifølge lærerne er det noen lærere som er negative og som ikke har deltatt. Oppfatningen er at de ikke vil være med uansett, noe som forsvares, fordi disse lærerne har andre gode sider. Det blir hevdet at det heller ikke går ut over kvaliteten på undervisningen at ikke alle deltar, siden det finnes flere gode måter å undervise på. Likevel er det et problem når foreldre er sterkt kritiske til enkelte lærere i foreldremøter. På den annen side er foreldre blitt svært kravstore de senere år.

Det har ikke vært felles refleksjon i etterkant av samlingene, og lærerne opplever at det ikke har vært satt av tid og rom til diskusjoner. Én hevder at diskusjonene har vært mer med elever, for eksempel i utviklingssamtalene for at de skal bli bevisst sin egen lesing, enn med kolleger og foreldre, og trekker fram «leselosdraftet» som nyttig. Med unntak av det trinnet som har tatt i bruk kollegaveiledning, blir det ikke rapportert om noe koordinert innsats. Kursing har gitt dem et grunnlag for refleksjon over egen undervisning. En av lærerne la til: «Så veldig mye mer har det ikke vært.»

De berømmer kompetansetilbyder for å anvende teori i praksis: «Han bruker jo ting(...) pedagogiske virkemidler eller verktøy(...) eller hva jeg skal kalle det(...) han bruker lærestrategier i undervisningen sin, samtidig som han snakker om teori(...) det synes jeg er bra, for det handler jo om det vi har snakket om, å få et begrepsapparat, få ord å snakke om dette på(...)». At universitetet kan komme ut til dem og dele forskningsfunn med dem om hva som fungerer, setter de stor pris på, siden «(...)vi er opptatt med å stå i timene våre og faktisk gjennomføre dagen fra vi står opp til vi legger oss(...)». De vil helst ha klare og konkrete råd om hva de skal gjøre.

Flere av lærerne er tydelig på at kompetansetilbyder ikke har vært opptatt av at skolen som organisasjon skal lære. De mener imidlertid at ledelsen er opptatt av det, men har ingen eksempler på hvordan, ut over at de får mulighet til deltakelse på kurs, samt at noen blir tilbudt fellestid om lesing for praksisstudentene. Det har vært lite fokus på hvordan den nye kunnskapen om lesing skal tas vare på i skolen, slik at den i større grad kan bli uavhengig av de som har deltatt på kursingen. De rapporterer ikke om noen diskusjon om hvorvidt den nye kompetanseutviklingen burde føre endringer i prosedyrer, kontaktlærerinstruks, rutiner for samarbeid etc. De forteller heller ikke om oppfølging av hva som skjer i klasserommet, med unntak av det trinnet som har tatt i bruk kollegabasert veiledning.

Rammeverk og nettressurser

Bakgrunnsdokumentene er ikke brukt av lærerne, og de syntes ikke å kjenne til dem. Det synes heller ikke som de har satt seg inn i teori om lesing, ut over det som er blitt dem til del muntlig gjennom ”kursingen”. (”Leselos er jo teori. Absolutt! Vi har jo de fine kassetene stående... (latter).

Lærernes erfaringer

De opplever samlingene med tilbyder som «litt happening», men lærerne er godt fornøyd med den kursingen de har vært med på. De er også glad for at de fikk være med å bestemme at det ikke skulle satses på et nytt tema, men at de skulle fortsette med lesing som de hadde drevet med en tid allerede. Med tanke på fullskala anbefaler de at alle blir dratt med, og at selvtiliten til lærerne blir ivaretatt. Det skjer ikke hvis man bruker “forskning og fine ord”. Man må knytte det til det konkrete, til konkrete opplegg, «(...)så svelger vi det meste(...) (latter)». Det må stilles krav om utprøving, og det bør også være hardt trykk i starten, med for eksempel en hel kursdag: «(...)» det må jo være forferdelig slitsomt å komme inn som en inspirator klokken tre om ettermiddagen når lærerne har hatt fullt trøkk en hel dag og kanskje i to dager og er midt i en tankerekken om noe annet som har skjedd eller som skal skje. Så jeg tror det med en felles kursdag, en pangstart med fokus(...) der man får lov å være kreativ og får lov å være i læring-modus, istedenfor at det blir en slik på toppen av/tampen/slutten av dagen-greie der du skal sitte å vrenge ut all kreativitet», uttaler en av lærerne.

Skole C2

Skoleledernes perspektiv

Utgangspunkt

Prosjektet ble implementert fra rådgiver hos skoleeier. Det at ressurspersoner fra universitetet kommer direkte til skolen gir prosjektet sterkere legitimitet. Skoleledelsen har kommet med «krav til deltakelse» til alle. Skolen skårer dårlig på elevmedvirkning generelt. En skoleleder siterer kommunens ambisjon om å «forankre prosesser i personalet» og spør seg «Hvordan gjør man det, egentlig?» I intervjuet blir spørsmålet stående ubesvart.

Former for samarbeid

Tillitsvalgt ved skolen har ikke blitt involvert i særlig grad, og skoleledelsen er usikker på om det hadde hatt verdi. Lærerutdannere har også prøvd ut gjensidig observasjon med en mindre gruppe lærere, og uttrykt overfor skoleleder at erfaringene fra dette *ikke* skal deles med resten av personalet. Rektor uttrykker begeistring for denne tanken. Rektor omtaler de økonomiske betingelsene – at skolen får betalt for å delta – er en «gavepakke» for skolen.

Rammeverk og nettressurser

Lærerutdannere har henvist til bakgrunnsdokumenter, og i forkant av en samling har skoleledelsen lest dette selv. Skoleledelsen har «lagt dem ut på nett», «men ikke sagt at de *skal* lese dem».

Skoleledernes erfaringer

Prosjektet har vært «lett å selge inn» til lærerne, fordi det ville hjelpe dem til å bli bedre undervisere. Det finnes ansatte som pleier å melde seg ut eller vise misnøye i prosjekter, «men det har ikke skjedd her. Det er ingen som åpenbart har meldt seg ut». Lærerne har ifølge skoleleder vært «kjempepositive,» og skoleleder har blitt «overrasket» over responsen. Skoleleder ønsker at lærerne skal bli flinkere til å tørre å gjøre feil, og mener at utprøvingen av lesestrategier har lyktes i dette. Han sier at også elevene opplever endringer. «Det er tydelig at det skjer noe», sier de. Skolelederne konkluderer: «For meg som leder er det godt at vi har hatt noe som vi har fått til sammen, som en suksess og som de aller, aller fleste på skolen synes har vært meningsfylt.» Rektor innrømmer at det gikk «lang tid» før han forstod

at han som skoleleder selv måtte stille krav til innholdet i prosjektet. Dette nevnes som en viktig erfaring til fullskala av skolelederne: Tilbyderne må legge sterkere vekt på skoleleders ansvar, og bør også legge frem forslag til hvordan oppfølging og erfaringsdeling kan foregå.

Lærernes perspektiv

Utgangspunkt

Lærerne har etterlyst noe nyttig og konkret i mange år, og føler at de har deltatt på mange kurs der de satt igjen med en følelse av at innholdet ikke kunne anvendes i undervisningen.

Tidligere har lærerne opplevd å ha mange baller i luften samtidig. De har også hatt lite tid i hverdagen til å diskutere didaktiske erfaringer og strategier. Lærerne opplever at prosessen med å velge tema var godt forankret i personalet. Resultater fra nasjonale prøver var ikke utslagsgivende for valget av satsningsområde. Tidligere har lærerne erfart at etterutdanningstilbud ikke har hatt stor verdi, fordi tilbudene angikk få lærere, ledelsen fulgte ikke opp, og fordi kunnskapene ikke kunne anvendes i klasserommet etterpå.

Former for samarbeid

Lærerne har hatt fellessamlinger med «påfyll» og utvikling fra lærerutdannere om klasseledelse og lesing. Det har i all hovedsak vært lagt vekt på lesing. Skolen har en plangruppe som har lagt en plan for hvordan denne kunnskapen skal bearbeides videre, og trinnledere som sitter i plangruppen følger opp erfaringer og praksisendringer underveis. Plangruppen fungerer som et mellomledd mellom lærere på trinnene og skoleledelsen. Trinnlederne skal være et bindeledd mellom plangruppe og lærerne på hvert enkelt trinn. Lærerne uttrykker at møtet med lærerutdanningsinstitusjonen overbeviste lærerne om prosjektets betydning. Det ble satt frister for utprøving av ulike lesestrategier. Hver enkelt lærer fikk ansvar og det ble satt av tid til å snakke sammen om utprøvingen. De forskjellige trinnene har valgt ulike lesestrategier. Kollegabasert observasjon og veiledning er dessuten prøvd ut sammen med tre lærere. Når vi spør om skolen har blitt selvdreven, sier lærerne at rektor har stilt opp underveis, og at han har sørget for at alle har vært involvert gjennom forpliktende deltakelse. Lærerne har ikke tidligere opplevd at skoleledere sier nei til andre prosjekter som kunne ha forstyrret den skolebaserte kompetanseutvikling.

Rammeverk og nettressurser

Lærerne kjenner ikke til rammeverket i særlig grad. De har sett noen videoer fra nettressursene, men har ikke hatt fokus spesielt på dette. De ser imidlertid at plangruppen kan anvende nettressursene i det videre arbeidet.

Lærernes erfaringer

Lærerne opplever ledelsen av prosjektet som avgjørende: «Det er der nøkkelen ligger», sier en lærer. «Hvis ikke de er flinke til å pushe på, så dør det av seg selv.» Prosjektet må organiseres på en måte som involverer alle, og som gjør alle til likeverdige parter i prosjektet. En lærer sier også at prosjektet har hatt en snøballeffekt: Når lærerne har reflektert over leseundervisning i fag, har den nye bevisstheten også spredt seg til andre områder som f.eks. lekser. De opplever at lærerutdanner har etterspurt hvordan skolen som organisasjon skal ta vare på kunnskapen og erfaringene, og at skoleleder er involvert i dette.

Lærerne opplever prosjektet som motiverende, nyttig, klasseromsrelevant og konkret. De «kan anvende (kunnskapen) direkte inn i klasserommet» og prosjektet «involverer alle, vi forplikter oss til å prøve ut strategier, og da er sjansen til at det blir varig langt større». Lærerne forstår skolebasert kompetanseutvikling som at skolen har satsningsområder og skal utvikle lærernes kompetanse i prosesser sammen med eksterne eksperter, og at lærerne har tause kunnskaper som må gjøres eksplisitt og deles med andre: «fornye kunnskapen du allerede satt inne med.» Kombinasjonen ekstern input, forpliktelse til utprøving i eget klasserom innen en viss frist og mulighet til å diskutere med andre faglærere fremheves som viktig. Strategier som har blitt prøvd ut passer ikke like godt i alle fag, men «det er læring i de samtalene vi har med hverandre», tilføyer trinnlederen.

Prosjektet har satt lærerne i stand til å gjøre undervisningen «mer variert og spennende». Elevene har blitt involvert, fordi «de har blitt fortalt hvorfor vi bruker de ulike lesestrategiene». Lærerne har også spurt elevene om hvilke strategier de bruker – «når lærer du best»? Dette oppleves som veldig nyttig av lærerne. En lærer i samfunnsfag observerer at elever som tidligere presterte svakt på tester nå har løftet seg faglig, og de sier selv at det er «lettere å få med seg det de leser». De flinkere elevene sier også at de har «fått flere verktøy i sin verktøykoffert», «Jeg føler at dette er en av de gangene der utviklingsarbeidet har kommet

direkte til nytte inn i klassen og mot eleven», sier en lærer. En annen sier det har vært «imponerende» å se at man kan få med seg elever til å lese et helt kapittel – «det opplevde jeg umiddelbart positivt», sier han. Prosjektet omtales som «noe av det mest positive, mest nyttige innenfor kompetanseheving jeg har vært borti på mange år», sier en tredje. Nyutdannede lærere sier at de opplever det som en støtte i det daglige arbeidet med undervisningsplanlegging, fordi de får et større repertoar av praksiser. Erfarne lærere opplever samarbeidet med unge lærere som en gjensidig læringsprosess: «det blir mer toveis; vi starter på likt.» En lærer med førti års erfaring opplever at prosjektet er motiverende og utfordrende, fordi det gjør slutten av lærerkarrieren til «noe spennende» og utfordrende. Lærerne sier også at foreldre opplever prosjektets innhold som positivt, og det gir inntrykk av læreryrket som en profesjon med bestemte didaktiske praksiser og tenkemåter. Prosjektet har gjort det enklere å si nei til andre satsninger som ellers kunne ha forstyrret gode utviklingsprosesser i skolen. Lærerne ønsker å poengtere til fullskalagjennomføringen at slike prosjekter tar tid, at prosjektet derfor må prioriteres, og at det er møteplasser der lærerne kan diskutere og lære sammen.

Skole C3

Skoleledernes perspektiv

Utgangspunkt

Karakterresultatene i matematikk har vært fallende de senere årene, og på nasjonale prøver har skolen skåret «like under landsgjennomsnittet». Rektor ved skolen hadde på et tidligere tidspunkt forhandlet om å få et utviklingsprosjekt da han gikk inn i skolelederjobben på denne skolen. Skolen hadde derfor allerede hatt kontakt med en av lærerutdannerne som har vært tilbyder i skolebasert kompetanseutvikling. Med skolebasert kompetanseutvikling opplever skolelederne at arenaen for utviklingsarbeid er flyttet fra universitet og høyskole og inn i skolen, slik at «vi kan ta i bruk vår kompetanse og utvikle oss sammen». De teoretiske perspektivene utfyller bildet i skolens utviklingsprosess, og gir en bakgrunn for egne erfaringer som gjør det mulig å forklare hva som skjer. De forstår regning som grunnleggende ferdighet som å «tenke praktisk og forstå regning i praktisk bruk», «bruke matematiske begreper naturlig i andre fag», og nevner eksempler fra RLE: «telle antall kirker i kommunen,»

Former for samarbeid

Skoleeier hadde den første kontakten med UH om skolebasert kompetanseutvikling. Skoleledelsen har stilt seg spørsmålet «Hvor trykker skoen?» og gjennomførte en enkelt kartlegging for å velge «regning i alle fag og matematikk» som satsningsområde. Rektor uttrykker et eksplisitt håp om at valget av regning som grunnleggende ferdighet også skulle heve resultatene i matematikkfaget isolert. Ved å sette av dedikert fellestid har skoleledelsen frigjort ca. 60 timer på skolen til arbeid med prosjektet. Ledelsen har synliggjort denne tiden gjennom samarbeid med lærernes fagforening. Skolen ønsket i utgangspunktet aksjonslæring, men bruken av lesson study var ikke like godt forankret i skoleledelsen. Prosjektkoordinator har hatt hyppig kontakt på telefon og e-post med tilbyderne, og det har også vært møter i forbindelse med kursdager og observasjon av undervisning. Informasjonsflyten mellom alle aktørene har vært god på e-post. Skoleledelsen har stått samlet, og rektor har vært formell eier av prosjektet. Enkelte oppgaver har blitt fordelt mellom lederne i ledergruppen. En prosjektkoordinator har hatt ansvaret for å holde kontakt med UH-institusjon og Matematikksenteret, og har også tilrettelagt for praktiske rammer. Lederne har hatt diskusjonsrunder der de har spurt seg selv «Hva betyr dette for oss?» for å avklare retningen i prosjektet. Det har vært et mål å synliggjøre regning i alle fag i skolens årsplaner. Skolelederne har satt av tid på skolen til å lese bakgrunnsdokumenter, og har også skrevet ut kopier og lagt dem i lærernes posthyller. Lederne trodde først at lærerne fant tid til refleksjon på egen hånd, men har fått tilbakemelding på at de ønsker mer styring og faste rammer for når og hvor dette skal foregå. En utfordring for skolelederne har vært bestillerkompetanse, og de sier at den har blitt utviklet parallelt med prosjektet. Det var noe vanskelig å vite hva de har behov for og hva tilbyderne kunne bidra med. Etter hvert fikk lederne bedre forståelse for prosjektet, og da ble det enklere å utforme ønsker til innhold. Lærerne har gitt uttrykk for at de ønsker oppskrifter, mens tilbyderne har vendt dette tilbake til lærerne i form av spørsmål, noe skoleledelsen vurderer som et riktig valg.

Rammeverk og nettressurser

Skoleledelsen har hentet ut alle grunnlagsdokumentene. Tilbyderne har vært svært flinke til å sende lenker til fagstoff underveis, og dette har blitt tilgjengeliggjort på skolens læringsplattform. Tilbyderne har gitt leselekser mellom møtene for å utvide skolens teoretiske

forståelse. Lærerne har lest og arbeidet med dokumentene «i større eller mindre grad», og tekstene har gitt ekstra knagger til å forstå den teoretiske bakgrunnen. Lederne tviler på at lærerne selv finner og leser faglitteratur. De har «oppdaget Udirs sider» i prosjektet, og tror at det fremover blir enklere å bruke filmer og artikler til pedagogisk diskusjon på skolen.

Skoleledernes erfaringer

«Dette prosjektet har gjort noe med oss», sier skolelederne: De har «høstet mange gode erfaringer allerede» og sier at «dette virker fordi vi gjør det på vår egen arbeidsplass». De oppfatter at de har hatt styring på og eierskap i prosjektet underveis. Kontakten med lærerutdannere og nasjonalt senter beskrives som «veldig god», «lett å komme i kontakt med», «god dialog», «imøtekommende», «godt forberedt», «dyktige til å utfordre og sette i gang tanker». Skolelederne sier at prosjektstarten var karakterisert av engasjement og nysgjerrighet, men også av noe manglende forankring fra ledernes side. Prosjektet som helhet har blitt opplevd som krevende: «En sånn situasjon har vi ikke vært oppe i før.» Skolelederne opplever at skoleeier er forståelsesfull og støttende, og at skoleeier har signalisert at prosjektet er skolens, ikke kommunens. Dette er skolelederne glade for.

Rektor påpeker betydningen av å gjøre taus kunnskap mer eksplisitt i organisasjonen: «Hvis vi hadde visst hva vi vet som kollegium, så hadde vi visst ganske mye om kunnskapen som ligger der.» Lærerne har opplevd observasjon som utfordrende, men lærerikt. Samtidig setter de pris på det didaktiske innholdet fra tilbyderne. De opplever at dette kan bidra til å øke elevenes motivasjon og forståelse, for det er «først når det vises i klasserommet at vi har nådd målet vårt». Når skolelederne har ant at enkeltlærere var i ferd med å trekke seg ut, har de blitt oppfulgt i løpet av prosjektet.

Todelingen av metodikk, der matematikklærerne brukte *lesson study* og de andre faglærerne brukte aksjonslæring, har vært en verdifull opplevelse. Men i ettertid ser skolelederne at det hadde vært mer hensiktsmessig å organisere dette annerledes. Rektor fremhever spesielt betydningen av felles planlegging i *lesson study*, noe aksjonslæringsprosessen ikke innebærer i samme grad. Gjensidig observasjon, økt tillit og felles refleksjon har gjort lærerne oppmerksomme på at undervisningen kan være lite variert og langtekkelig, og har økt bevisstheten om behovet for variasjon i klasserommet. Lærerne har gitt uttrykk for at

refleksjonen må komme umiddelbart etter observasjonen. Skolelederne sier også at lærerne har blitt mer bevisste på planlegging av elevaktivitet og tidsbruk i timene. Da lærerne gjennomførte lesson study-timen, sa en av elevene at det var «den artigste timen de hadde opplevd i matematikk». Skolelederne er forberedt på at prosjektet kan ta 3-5 år. De skal markere avslutningen av pilotperioden med et utenbys seminar før skolestart i august 2013, og fortsetter videre med aksjonslæring innenfor vurdering, regning og klasseledelse i fullskala.

Lærernes perspektiv

Utgangspunkt

Med skolebasert kompetanseutvikling har lærerne forstått «bruk av kollegaveiledning og diskusjon etter timer». Temaet skulle være «matematikk», etter flere års diskusjon om manglende resultater. Når vi intervjuer lærerne, sier de at de ikke helt «eier» prosjektet, og at formålet og «problemstillingen kunne være klarere». «Jeg trodde målet var matteundervisningen, og ikke alt mulig annet», sier en lærer. De opplever at det var litt dårlig informasjon i starten av prosjektet. Lærerne beskriver intensjonene til skoleleder og deres egne ønsker for utviklingsområder som sammenfallende, men også at det er et vakuum mellom skoleledelsen og den faktiske klasseromspraksisen.

De uttrykker sin forståelse av regning i alle fag gjennom konkrete eksempler: «i kunst og håndverk så bruker vi målebånd, og på kjøkkenet så bruker vi mye desiliter og liter og måltall, men det stopper litt der.» Integrering av den grunnleggende ferdigheten i fag som norsk, samfunnsfag og RLE blir forstått som et tverrfaglig samarbeid med matematikkfaget, der lærerne skal anvende det som foregår i matematikkfaget på samme tid, og der f.eks. norskfaget skal understøtte begrepsforståelse i matematikkfaget. Undervisningen i regning i norsk er preget av at elevene får «grubliser» med fyrstikker og geometriske begreper i starten av timen. «Det er forferdelig vanskelig å undervise i matte i lyrikk», sier en lærer.

Bruken av lengre engelskspråklige tekster ble opplevd som veldig frustrerende av lærerne, fordi begrepsapparatet i tekstene var ukjent. Denne erfaringen ble «avdramatisert» når tilbyderne besøkte skolen. Lærerne får tilsendt tekster som de skal lese av skoleledelsen, men føler at det kommer på toppen av den vanlige belastningen av planlegging og undervisning. «Jeg har ikke først og fremst prioritert å lese teorien», sier en lærer.

Lærerne forstår grunnleggende ferdigheter i regning som en form for støtteundervisning i matematikk, og etterlyser ideer til hvordan dette skal realiseres. De ytrer et ønske om at all undervisning på skolen var temabasert, slik at alle lærerne visste hva som foregikk og «måtte rette seg etter det». De uttrykker også en drøm om hele «mattedager» der alle arbeider med matematikk en hel dag. Lærerne har liten tro på satsninger som *NyGIV* fordi de kommer for sent i elevens utdanningsløp og varer for kort tid.

Former for samarbeid

En planleggingsdag i starten av vårhalvåret ble brukt til besøk fra tilbydere av rektor, og lærerne opplevde at de ikke fikk tid til å gjøre andre viktige oppgaver. Det ble bare satt av en time til å planlegge undervisning, og innholdet ble ikke brukt til noe som kunne gjøre planleggingen lettere. Lærerne innrømmer imidlertid at de hadde fått informasjon om tilbyderbesøket mange uker i forveien, men at de forventet å få bruke dagen selv slik de alltid hadde gjort likevel.

Lærerne har arbeidet sammen i grupper på fire. De måtte selv finne dager og timer på timeplanen for å få gjennomført observasjon og refleksjon. De valgte derfor fag og timer etter hva som var «minst byrdefullt for kollegaene». De fikk beskjed fra skoleleder om at de kunne bruke vikarer ved behov, men valgte selv å organisere refleksjonen «slik at det ble minst mulig vikarbehov». Årsaken til dette var at skolen har få vikarer tilgjengelig, og at lærerne uansett «blir sittende igjen med arbeidet» likevel. Det var ikke mulig å gjennomføre refleksjonssamtaler etter observasjon, og lærerne sier at det kunne gå opptil to uker mellom observasjon og påfølgende refleksjon. Observasjon som ble gjennomført med tilreisende tilbydere til stede hadde langt større effekt på lærerne, fordi den måtte planlegges bedre i forkant. Denne refleksjonen varte ca. 1 time. Lærerne tar selvkritikk for den manglende refleksjonen, og har nå valgt å sette av 15 minutter til å reflektere over «hva som funket, og hva som ikke funket, og hva vi kunne gjort annerledes». De har også gitt tilbakemelding til ledelsen om å sette av tid til dette på en mer strukturert måte. Arbeidsoppgaver i forbindelse med karakteroppgjør, tentamen og rapportering beskrives som et hinder for utviklingsarbeidet. Skoleleder oppleves som «optimistisk» og engasjerende. Når de har gitt uttrykk for frustrasjon til skoleleder, har de fått som svar at skoleleder heller ikke hadde svar

på alt. Det gjør at lærerne stiller spørsmålstegn ved hvem som egentlig leder prosjektet. De foreslår at lærere deltar i planleggingsmøter sammen med skoleledelse og tilbyderne.

Rammeverk og nettressurser

Nettressursene er ikke særlig kjente for lærerne, men de minnes vagt noen lenker og papirer som de ikke har gått inn på. De husker imidlertid en film de har sett om vurdering for læring i matematikk. Dårlig IT-utstyr og skifte av læringsplattform nevnes som et hinder for å bruke nettressursene mer effektivt.

Lærernes erfaringer

Lærerne som har deltatt i aksjonslæring, har et mer negativt inntrykk av prosjektet enn de som har deltatt i lesson study. Deler av innholdet fra tilbyderne har blitt opplevd som «diffust» og «svada» fordi observasjonen av timene har ikke hatt et tydelig innholdsfokus. «Vi må ha en gulrot», sier en lærer som etterlyser en mer presis forståelse av hva lærerne skal bli bedre til. De foreslår at det skal være obligatorisk å observere regning i alle fag, noe som vil øke læring og relevans for lærerne som deltar. «Målet har ikke vært tydelig», sier en lærer. De opplever at målet med prosjektet var forbedret matematikkundervisning, at de selv skulle bidra til å forbedre den, og at tilbyderne ikke har gitt noen nye verktøy for å utvikle matematikkundervisningen. Lærerne ser imidlertid at en mer fokusert observasjon, der deltakerne skal vektlegge spesifikke elementer som f.eks. klasseledelse, hever kvaliteten på kollegaveiledningen. De opplever prosjektkoordinatoren i skoleledelsen som en sekretær, og ikke som en som tar styring i prosjektet. De etterlyser derfor en tettere kobling mellom lærernes klasseromsoppgaver i prosjektet og tilbyderne forslag og føringer underveis. En lærer uttrykker misunnelse overfor kompetansen som tilbyderne sitter inne med om mestring og motivasjon, og forstår ikke helt hvorfor tilbyderne ikke kan dele denne mer eksplisitt med skolen.

En av lærerne som ikke arbeider med matematikk, opplever det som negativt at det ble trukket et skille mellom matematikklærere og ikke-matematikklærere av tilbyderne. Ikke-matematikklærerne opplever det som frustrerende og skuffende å ikke få lov til å observere matematikkundervisningen. De mener at de er godt kvalifiserte til å innta elevperspektivet for å identifisere hva elevene ikke forstår i matematikktimene. De har imidlertid brukt rutine i

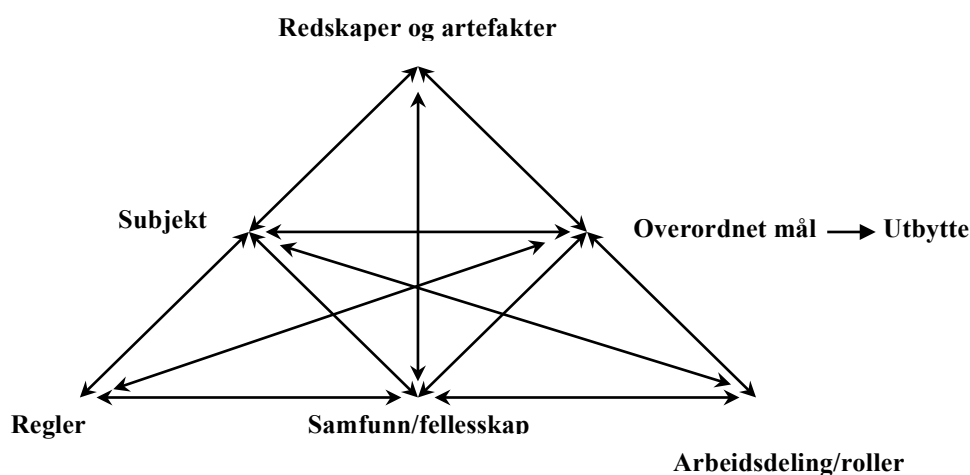
aksjonslæringen til eget formål, og har brukt dem til å arbeide med andre didaktiske elementer som f.eks. bruk av debatter i klasserommet. «Dette er nyttig, dette får jeg bruk for senere», sier en lærer. Hun opplever ikke at starten på prosjektet var inspirerende, og savner konkrete praksisfortellinger og suksesshistorier fra andre skoler. En lærer uttrykker at hun hadde klare forventninger om å få ny informasjon om hvordan hun skulle motivere elevene. Når tilbyderne ikke kommer med ferdige oppskrifter, blir hun skuffet. De etterlyser også mer dyptgående forklaringer fra tilbyderne på hvorfor skolen har svake resultater i matematikk, samt mer konkrete strategier for hvordan de kan integrere regning som grunnleggende ferdighet i alle fag.

En lærer som har deltatt i lesson study opplever at prosjektet har vært mer konkret og målrettet, men også at det var en «kunstig situasjon» fordi lærerne forberedte seg langt mer enn normalt. Samarbeidet mellom tilbydere og lærere var tettere i lesson study-gruppen, fordi lærerne måtte planlegge sammen, noe som lærerne har opplevd som relevant og engasjerende. Han sier også at han ikke har vært orientert om hvordan aksjonslæringen har foregått, og sier at det har blitt viet en hel time til refleksjon etter undervisning i lesson study. Han er usikker på hva veien videre består av, men ser tolærersystemet som en mulighet til å hjelpe umotiverte elever og til å observere andre læreres undervisning. Denne læreren korrigerer ikke-matematikklærerne når de gløder for matematikkdager, og påpeker at dette prosjektet primært handler om lesson study og aksjonslæring.

Noen av lærerne føler ikke at de har lært mye av prosjektet. Noen elever sier at de har hatt veldig artige timer, men lærerne er usikre på om undervisningen bare er mer underholdende eller om læringsutbyttet faktisk er bedre. Årsaken til dette er trolig at fire lærere har planlagt sammen. Det er fremdeles elever som er lite motiverte i enkelte klasser. Disse elevene omtales av lærerne som «spesped-sjiktet», «svake» og «rett og slett avhektet». Skolebasert kompetanseutvikling omtales likevel som en bredere og bedre tilnærming enn kortere kurs for enkeltlærere. Den kollektive organiseringen og den langvarige kontakten med lærerutdanningsinstitusjonen omtales som en viktig faktor. De er usikre på om prosjektet kan fortsette etter at tilbyderne trekker seg ut – det krever at delingen mellom matematikk- og ikke-matematikklærere opphører, at ledelsen tar styring, og at lærerne får tid til å prioritere arbeidet.

Beskrivelser og analyser på tvers av casene og analyse mellom faktorer i aktivitetssystemet

I en beskrivelse av underkategorier går vi inn på disse og belyser de både i og på tvers av casene. Disse underkategoriene inngår som faktorer i aktivitetssystemet vist i figur 7 nedenfor.



Figur 7: Aktivitetssystemet

Underkategorien «Bruk av redskaper og artefakter» og «Erfaringsdeling», som vi har valgt å presentere som egen underkategori, inngår i aktivitetssystemet som redskaper og artefakter. Nettressursene inngår også i denne faktoren. Det handlende subjektet som vi har definert som lærerne på skolene, tar aktivt i bruk redskaper og artefakter for å nå sine mål. Mål i aktivitetssystemet representerer overordnede mål. I den skolebaserte kompetanseutviklingen kan det overordnede målet være å bli en bedre klasseleder, eller å bli en bedre lærer i å integrere lesing, regning og vurdering for læring som en del av undervisningen. I KHAT-teorien knyttes motivasjonen til faktoren mål, «you act on the object» (mål) (Engeström, 1987; Cole 1996; Engeström & Miettinen, 1999). De tre nederste trekantene i systemet legger forutsetningene eller begrensningene for det som skjer i handlingstrekanten (den øverste trekanten i systemet). På grunnlinjen av systemet er faktoren regler. Meld. St. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) og rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2012) er regler for den skolebaserte kompetanseutviklingen. I faktoren fellesskap/samfunn inngår alle som deler de samme mål som det handlende subjektet. I den skolebaserte kompetanseutviklingen inngår skoleledere og skoleeiere i denne faktoren, og disse kan også bidra med å lage gode forutsetninger for eller også begrensninger for hva som kan skje i utviklingsarbeidet.

Aktivitetssystemet viser også at det kan være en arbeidsdeling mellom aktørene som inngår i systemet, eller de kan ha ulike roller. Dette systemet er dynamisk, endres en faktor påvirkes de andre faktorene i aktivitetssystemet.

Først beskriver og analyserer vi underkategoriene/faktorene: «Ledelse på skolenivå», «Bruk av redskaper og artefakter, «Erfaringsdeling», «Samarbeid mellom LU, skoleeiere og skoleledere» og «Samarbeid mellom LU-LU og mellom LU og nasjonale sentre" i og på tvers av casene. Deretter analyserer vi forholdet mellom kategoriene/faktorene for å finne eventuelle spenninger eller motsetninger som utgangspunkt for utvikling.

Ledelse på skolenivå

Målet med skolebasert kompetanseutvikling er todelt: Satsingen skal forbedre praksisen i klasserommet, så vel som å videreutvikle skolen som organisasjon. Dette forutsetter ifølge direktoratet en systematisk og langvarig utvikling på både organisasjons- og individnivå, og et forpliktende samarbeid mellom skoleeiere, skoleledelsen og personalet ved den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det er rektor og skoleledelsen som skal lede arbeidet på egen skole slik at det skjer en kunnskapsbasert utvikling av ungdomstrinns lærernes kompetanse i den hensikt å bedre elevenes læring. Robinsons metastudie av hvilken form for ledelse som gir sterkest effekt på elevenes læring, viser at sjansene for å få engasjerte elever med gode resultater er størst når følgende kjennetegner en skole:

1. Forskjellige lærere forsterker det samme budskapet,
2. lærerne anvender samme begrepsapparat for å kommunisere budskapet,
3. de vet hvordan de skal skape forbindelse til det som har vært tatt opp tidligere,
4. og de forbedrer sin undervisning basert på felles evaluering

(Robinson, 2011, s. 85).

Dette er et uttrykk for at lærerne har et *felles rammeverk* for undervisningen (Robinson, 2011). Det er et lederansvar å sørge for at en slik felles forståelse og samhandlingspraksis utvikles. I vår undersøkelse har vi registrert at skoleledelsen ved den enkelte skole ivaretar

dette ansvaret på svært ulike måter. For å illustrere dette vil vi anvende Robinsons fem kjennetegn på lærende skoleledelse, og tilpasser disse slik at de kan anvendes til å analysere skoleledelsens rolle i prosjektet: Etablere mål og kommunisere forventninger, Strategisk ressursbruk, Sikre kvalitet i undervisningen, Lede læreres læring og utvikling, samt Sikre et velordnet og trygt miljø.

Etablere mål og kommunisere forventninger for prosjektet

At det foreligger mål i den enkelte skole som viser hva man ønsker å oppnå med satsingen, er med på å synliggjøre viktighet og dermed hva som skal prioriteres. Et overordnet mål må være felles og et resultat av diskusjoner, heller enn et uttrykk for én leders oppfatning, i følge Robinson (2011, s. 48-49).

I vårt materiale har vi alt fra rektorer som har satt i gang en prosess uten noe diskusjon om mål og retning, til, som i Skole A2; å bruke et halvt år på diskusjoner. I det siste tilfellet hadde skolen da ikke bare kommet fram til enighet om hvilket tema skolen skulle satse på, men også til en felles forståelse i hele personalet om hva prosjektet innebar av forpliktelser. I de fleste tilfellene synes det imidlertid som om ledelsen *ikke* har initiert noen prosesser for å komme fram til en felles forståelse og et svar på det helt sentrale spørsmålet: »Hva ønsker vi å oppnå – i vår skole – når vi nå blir med i denne satsingen.» Diskusjonene har i større grad dreid seg om hvorvidt man skal velge lesing eller regning, enn hva man ønsker å utvikle skolen til, og hva dette vil kreve av alle aktørene. Et eksempel er Skole A3, der lærerne uttaler at de ikke har opplevd at de har arbeidet mot et felles mål: «Det har ikke vært en sånn vi- greie,» uttalte en av dem. I skole B2 har heller ikke rektor maktet å få kommunisert hensikt med tiltakene, og lærerne uttalte at lederen trengte å bli utfordret på å holde fokus og iverksette tiltak.

Noen av rektorene, som i A2, B1, B3 og C3, gir uttrykk for å ha satt seg inn i bakgrunnsdokumentene. En del andre rektorer uttrykker at de selv var usikker på hva den nye satsingen gikk ut på, og hva som skilte den fra andre satsinger. Noen hadde ikke lest bakgrunnsdokumentene, og hadde heller ikke bedt lærerne gjøre det. Med et slikt utgangspunkt er det vanskelig å lede en prosess for å utvikle mål for egen skoleutvikling. Noen rektorer har dessuten ikke kommunisert forventninger til sine lærere, ut over at de skal delta i kursingen. I noen skoler, som i C1, har heller ikke alle lærerne vært med på kursene,

noe som i praksis har blitt akseptert av både ledelse og kolleger.

Vi ser det som problematisk at skoler får ressurser til å delta i et prosjekt som Skolebasert kompetanseutvikling hvis ikke skolens ledelse er i stand til å utvikle felles mål for skolens satsing og kommunisere hva det forventes av lærerne, og tilsvarende hva lærerne kan forvente av ledelsen.

Bruke ressursene strategisk for å nå prosjektets mål

Ledelsen anvender ressursene strategisk hvis bruken av ressurser avspeiler satsingens målsettinger. Det kan handle om disponering av personalressurser, tidsbruk og anvendelse av budsjetter og andre virkemidler ledelsen har tilgjengelig for å nå prosjektets mål.

I rundt halvparten av skolene har ledelsen gått aktivt inn i prosjektet og satt av tid til å arbeide med satsingen. I en av skolene, Skole C3, satte rektor i samarbeid med tillitsvalgte av 60 timer til arbeid med prosjektet. I Skole A2 har over halvparten av fellestiden blitt tatt i bruk, i tillegg til tre hele seminardager. Fellestiden ble i denne skolen blant annet brukt til samarbeid om nye undervisningsopplegg, lesing av relevant faglitteratur og til erfaringsdeling. Rektor samarbeidet med arbeidsplass tillitsvalgte for å komme fram til en enighet om hvordan tidsressursen kunne brukes, og tillitsvalgte opplevde at han ble behandlet som en likeverdig partner. Lærerne forteller i intervjuene at resultatet ble «en veldig god struktur i prosjektet». Lederne og lærerne fikk mer tid sammen, bedre innsikt i hva kollegene driver med, og et stort engasjement. Prosessen bygde på ideer fra aksjonslæring og organisasjonslæring, der lærerne opplevde rektor både som en entusiastisk tilrettelegger og pådriver, og som en likeverdig læringspartner.

I noen skoler har rektorene ikke tatt noe ledelsesinitiativ for å skape tid og rom for å utvikle prosjektet. I disse skolene har det blitt overlatt til lærerne selv å finne åpninger for prosjektarbeidet. Det har typisk resultert i liten aktivitet ut over deltakelse i kursing, og lite eller ingen felles refleksjon. I disse skolene kan lærere og ledere i liten grad gjøre rede for hvilke effekter prosjektet har hatt for lærernes undervisning. Deltakelse i piloten har stort sett dreid seg om kurs, og det har i stor grad vært opp til den enkelte lærer å vurdere om, og eventuelt hvordan, den nye kunnskapen skulle komme til anvendelse i undervisningen. I disse

skolene har lærerne opplevd rektor som passiv, og i noen av skolene har lærerne etterlyst tid til felles refleksjon etter kursdagene.

Flere skoler, som Skole B1 og B3, har sett at de kunne dra nytte av kunnskap som var utviklet i andre prosjekter de har deltatt i, både i nasjonale satsinger som *Vurdering for læring* og i lokale utviklingsprosjekter. Noen rektorer har da brukt ressurser strategisk for å sikre seg at nye arbeidsformer kan anvendes som en del av Skolebasert kompetanseutvikling. Et eksempel på dette er rektoren på Skole B1 som brukte midler til frikjøp av lærere for å kunne drive kollegabasert læring.

Rektorer som har anvendt ressurser strategisk for å styrke måloppnåelsen i Skolebasert kompetanseutvikling, synes å ha fått mer ut av skolens deltakelse i satsingen enn hva tilfellet er i andre skoler.

Bruke prosjektet til å forbedre undervisningen

Utvikling av kvalitet i undervisningen forutsetter at lederansvaret er distribuert, ifølge Robinson (2011). Et distribuert lederansvar innebærer ikke at rektor og hans ledergruppe skal unnlate å ta sitt lederansvar, men at de bruker sine posisjoner til å utvikle lederskap hos hver enkelt ansatt. Ikke bare rektor og ledergruppen, men hver eneste lærer utøver da ledelse, og tar nødvendig ansvar også utenfor «sitt eget» klasserom. Dermed oppstår en mer felles tilnærming til undervisning og læring, og et sterkere profesjonsfellesskap (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010). Elevene merker dette blant annet i form av mer konsistente undervisningsopplegg (Newmann, Smith, Allensworth, & Bryk, 2001).

Et eksempel på hvordan kvalitet sikres i undervisningen har vi sett i de skoler der rektor har lagt til rette for og fulgt opp at lærerne tar større ansvar for hverandres læring. I noen av disse skolene har lærerne observert hverandre i klasserommet, og deretter har de gitt hverandre strukturert feedback. I de skoler som har lyktes med å etablere systematisk kollegabasert veiledning og knytte det til Skolebasert kompetanseutvikling (Skole A2, B1, og til dels B3 og C3), påpeker lærerne at det har vært til hjelp for å arbeide med forbedringer helt ut i klasserommet. Lærerne har ledet disse prosessene selv, men rapporterer at det har fungert best når det har vært avsatt samarbeidstid til det, og når ledelsen har vist interesse og fulgt opp.

Det er vårt inntrykk fra denne undersøkelsen, at rektorer som legger til rette for samarbeid mellom lærerne og i tillegg aktivt følger opp lærernes forbedringsarbeid, slik som rektorene i Skole A2, B1, B3 og C3 i større grad enn andre rektorer bidrar til å utvikle distribuert lederansvar der lærere tar et reelt ansvar for egen og kollegers utvikling. Disse rektorene er tydeligere enn andre rektorer på at det skal skje forbedringer inn i klasserommet som et resultat av prosjektet, og at samarbeid og kollektiv læring er nødvendig for å lykkes med å forbedre undervisningen.

Lede læreres læring og utvikling i prosjektet

Robinson (2011) konkluderer med at god undervisning er en kollektiv oppgave. Hun påpeker at den beste måten skoleledelsen kan utvikle en kollektiv ansvarsfølelse på, er å utvikle profesjonelle arbeidsmiljøer der lærere reflekterer over sin praksis, lærer sammen og forbedrer sin yrkesutøvelse basert på felles kunnskap.

I vår undersøkelse ser vi flere eksempler på ledere som aktivt og bevisst bruker sin lederposisjon til å utvikle lærende arbeidsmiljøer. Et illustrerende eksempel er rektor i skole B1, som allerede fra starten av ga lærerne konkrete arbeidsoppgaver tilknyttet prosjektet, som å observere hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger på undervisning, fagstoff som skulle leses før og etter samlinger, og logg som skulle skrives der de skulle reflektere over egen læringsprosess. I disse skolene har rektorene ledet prosessen basert på kunnskap og inspirasjon fra aksjonslæring og organisasjonslæring, og de har satt satsingen inn i en slik faglig sammenheng når de har begrunnet og forklart prosjektet overfor lærerne. Dette synes å ha gitt større motivasjon blant lærerne og bedre forståelse for at det dreier seg om skoleutvikling, og ikke bare individuell læring: «Da han (rektor) presenterte satsinga følte jeg meg så gira og motivert som jeg ikke har vært på mange år», uttalte en av lærerne skole B3.

Dette står i sterk kontrast til rektorer som ikke har satt prosjektet inn i en skoleutviklingssammenheng, men overlatt til lærerne selv å finne sin rolle i prosjektet. I en av disse skolene var lærerne godt fornøyde med at ledelsen ikke engasjerte seg mer, og begrunnet det med stort arbeidspress. De syntes det var godt å få påfyll gjennom kurs, men etterlyste ikke en mer aktiv rektor. Også i en annen skole hadde rektor overlatt til lærerne å

organisere oppfølgingen etter kursdagene, men her hadde lærerne innsett at det var vanskelig å organisere arbeidet selv, og at det måtte tilrettelegges fra ledelsens side.

Rektorene er også forskjellig når det gjelder beslutningen om hvilket tema skolen skulle satse på. En av lærerutdanningsinstitusjonene mente at skolene hadde valgt det som var trygt og kjent, ikke det som ville utfordret dem på områder der de virkelig hadde behov for å utvikle seg. I én skole (C1) der lærerne hadde fått velge tema selv, hadde de valgt å fortsette med lesing, som de allerede hadde hatt som tema i et prosjekt over to år. Dette var lærerne godt fornøyd med, men de kunne også fortelle at det kom lite nytt ut av deltakelsen i piloten. Vår undersøkelse synes å vise at en del rektorer i liten grad våger å utfordre lærernes læring, og at de dermed heller ikke bidrar til å utvikle forståelsen for at god undervisning er en kollektiv oppgave, slik Robinson (2011) mener å slå fast. Dette kan både skyldes usikkerhet i lederrollen, og at rektorene ikke kjenner til forskning som viser hvilken type ledelse som gir resultater helt ut i klasserommet. I fullskala er dette et område som bør gis mer oppmerksomhet.

Bruke prosjektet til å utvikle et velordnet og trygt miljø

Elever lærer mer i et skolemiljø som er trygt og forutsigbart, og der de samtidig opplever å bli møtt med både omsorg og høye forventninger. Dette krever en ledelse som legger vekt på å utvikle gode rutiner i skolen som organisasjon, og forutsigbare atferdsregler og reaksjonsmønstre som elevene kjenner igjen fra lærer til lærer. Det er med andre ord ikke nok at læringen er individuell, den må også være organisatorisk: Kunnskapen må nedfelles i skolen på en slik måte at den blir retningsgivende for senere handlinger.

På spørsmål om hvordan den nye kunnskapen som utvikles i løpet av prosjektet skal tas vare på i skolen, viser det seg at det er få rektorer som har tenkt over problemstillingen. Om den skolebaserte kompetanseutviklingen burde føre til endringer i prosedyrer, kontaktlærerinstruks, rutiner for felles planlegging etc., er spørsmål som synes å ha vært lite vektlagt av de fleste rektorene. Et eksempel på det motsatte er rektoren på skole A som påla sine lærere å legge ut undervisningsoppleggene de laget på skolens læringsplattform for deling med resten av kollegiet.

Hvis en skolebasert kompetanseutvikling skal føre til endringer i skolens handlingsmønstre og forbedringer i læreres undervisning, betyr det at skolen som organisasjon må utvikles, blant annet ved at etablerte rutiner for samarbeid, planlegging og vurdering revurderes og eventuelt endres på grunnlag av ny læring. I flere tilfeller synes for eksempel satsingen å ha ført til det man i en skole kalte «kjempefine bieffekter». Lærerne har rapportert at de gjennom prosjektet har blitt bedre kjent med hverandre, de har kunnet diskutere med hverandre og de har turt å være inne i hverandres klasserom og observert hverandres undervisning. I andre tilfeller viser lærerne til at prosjektet har ført til mer erfaringsdeling, og til at fellestiden i større grad enn tidligere er blitt brukt til pedagogisk arbeid, ikke minst til å samarbeide om å utvikle undervisningsopplegg. For at disse og andre erfaringer skal få konsekvenser også etter at prosjektet er ferdig, må det skje en institusjonalisering. Denne erkjennelsen kommer fram i flere av intervjuene, alt fra tilbydere som påpeker at prosjektet må få konsekvenser for organisatoriske rammer, til lærere som innser at det ikke er tilstrekkelig at de selv «finner ut av det», og som nå forventer at rektor skal være mer aktiv i å tilrettelegge slik at det blir tid og rom i timeplanen for at gode arbeidsformer skal kunne fortsette.

Ikke alle rektorene har vært bevisst på hvordan kunnskap utviklet gjennom prosjektet kan og bør få konsekvenser for skolen som organisasjon. Dermed er det stor fare for at eventuelle forbedringer blir personavhengig, noe som igjen kan føre til at skolene ikke lykkes i å utvikle et velordnet og trygt miljø, slik Robinson (2011) i sin metastudie påviser er viktig for elevenes læring.

Oppsummering

Undersøkelsen viser at rektorer på ulik måte (type, arena og omfang) kan bidra til at skolens deltakelse i satsingen fører til læring og forbedringer helt inn i klasserommet. Når det gjelder hvilken form (type) for skoleledelse som synes å skape de beste betingelser for endring helt ut i klasserommet, kan det oppsummert karakteriseres som *læringsledelse*: Læringsledelse vil si en aktiv ledelse av læringsprosessene, ikke bare i form av tilretteleggelse for kurs, men også når det gjelder individuelle, kollektive og organisatoriske læringsprosesser både før og etter selve kursingen.

God læringsledelse viser seg da i at ledelsen forstår sitt ansvar som å gjelde flere arenaer, fra

planlegging med lærerutdannerne, til kursgjennomføring og fellessamlinger med lærerne, og til det som skjer i det enkelte team og i det enkelte klasserom. God læringsledelse viser seg også i hvilken grad lederen setter prosjektet på agendaen og gir det prioritet (omfang), noe som skjer blant annet kommer til syne gjennom avsatt fellestid, forventning om at det skal utvikles individuelle mål, samt aktiv oppfølging. Under følger en liste over noen av kjennetegnene på den ledelse i vårt materiale som vi vil karakterisere som læringsledelse:

1. Evner å utvikle felles mål sammen med lærerne
2. Setter prosjektet inn i en skoleutviklingssammenheng ("dette er mer enn kurs").
3. Er innforstått med og forberedt på prosessarbeidet som skal skje etter kurset.
4. Bruker en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommene.
5. Bruker tillitsvalgt som samarbeidspartner.
6. Gir lærerne konkrete arbeidsoppgaver.
7. Er aktive i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene.
8. Bruker tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det blir muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, samt erfaringsdeling og kollegaveiledning.

Vi ser at det går ei skillelinje mellom rektorer og skoler som har en metodikk for å sikre læringsprosesser for å få resultater helt ut i klasserommene etter at kompetansetilbyderne har vært inne i skolen, og de som ikke har det. Det dreier seg om både arbeidsformer (aksjonslæring, organisasjonslæring, observasjon, refleksjon og erfaringsdeling) og strukturelle grep for å få skapt tid og rom for utviklingsarbeidet og en større systematikk. Denne erkjennelsen kom fram i en av skolene som en forventning til tilbyderne: «Tilbyderne må legge sterkere vekt på skoleleders ansvar, og bør også legge frem forslag til hvordan oppfølging og erfaringsdeling kan foregå.»

Dette innebærer i så fall at det bør legges mer vekt på en behovsavklaring mellom tilbydere og skoler før kompetanseprogrammene iverksettes, noe som innebærer en dreining vekk fra en «bestiller-utfører»-tenkning, som synes å prege satsingen, over til en relasjonell tenkning der kompetansemiljøet kan hjelpe skolene med å avklare sine behov. I noen tilfeller vil det da kunne vise seg å være lite produktivt å starte med opplæring i temaer som lesing, skriving og regning, og ressurser bør i slike tilfeller heller brukes på å utvikle prosesskompetanse i skolene. Andre skoler har denne type kompetanse, og i slike tilfeller er det større

sannsynlighet for at fagkurs kan føre til forbedringer i skolen som organisasjon med konsekvenser ut i det enkelte klasserom.

Bruk av redskaper og artefakter

Vår studie av piloten undersøker hvilke redskaper og artefakter som anvendes for å bidra til læring og utvikling i skolen og i lærerutdanningen. Aktørene i piloteringen har anvendt ulike redskaper og artefakter for å tilrettelegge for individuell og organisatorisk læring.

Type, omfang og arena

Ved noen skoler har kurs og kursdager med didaktisk innhold vært et viktig redskap. Ved skole A1 har de hatt fire samlinger i en gymsal, der lærerutdanneren har vært opptatt av å gi lærerne en didaktisk verktøykasse som har med deres hverdag å gjøre. Mellom disse samlingene har lærerne hatt arbeidskrav i form av utprøving i praksis og skriving av veiledningsdokumenter til tilbyder, samt at de har veiledet hverandre. Skolelederne ved A1 sier at lærerne har fått modeller og oppskrifter av lærerutdanneren, men at de også har tilpasset dem til elevenes forutsetninger. Ved skole A1 fikk lærerne i oppgave å prøve ut ulike lesestrategier i eget klasserom. Etter utprøving skulle lærerne skrive refleksjonsnotater til lærerutdanneren. Lærerne uttrykker et ønske om mer refleksjonstid i dette arbeidet.

Ved skole C1 har en lærerutdanner hatt ulike kurs for lærerne der de har blitt forelest for, de har vært inndelt i grupper der de har måttet diskutere temaene, og de har fått oppgaver å utføre i perioden mellom kursene. Disse oppgavene innebar at lærerne skulle presentere mer konkrete oppgaver som elevene skulle gjøre mens de leste. Kursing har gitt dem et grunnlag for refleksjon over egen undervisning. Flere av lærerne er tydelig på at kompetansetilbyder ikke har vært opptatt av at skolen som organisasjon skal lære. Det har vært lite fokus på hvordan den nye kunnskapen om lesing skal tas vare på i skolen, slik at den i større grad kan bli uavhengig av de som har deltatt på kursingen.

Ved skolene A2, A3, B1, B2, B3 og C3 har aksjonslæring og andre modeller for utviklingsarbeid fungert som verktøy i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Den ene modellen, ITP-modellen, har ved skole A2 vært brukt for både å finne retning for prosjektet og for å finne ut hvordan de skulle arbeide mot målet. I tillegg har skriftlige refleksjonsnotater

fra lærerne vært brukt som utgangspunkt for videre valg av delmål og strategier. Lederne ved disse skolene sier de har lært en metode for å drive organisasjonsutvikling som fungerer, og som har bidratt til en tett dialog mellom lederne og lærerne. De har lært hvor viktig det er å gi lærerne medbestemmelse i utviklingsprosesser.

Tilbyder i case B understreker betydningen av å bruke nok tid til kartlegging på skolen. De har arbeidet med ulike metoder for å kartlegge kompetanse og å identifisere utviklingsområder. Et eksempel på en slik aktivitet er «pedagogisk loppemarked». Her må lærerne sortere ulike praksiser og ideer for å identifisere gode og mindre gode elementer i undervisningen. Aksjonslæring har deretter vært metoden de har veiledet skolene i. Noen tilbydere som har arbeidet med denne metoden, har vært til stede ved skolene flere ganger og veiledet skoleledelsen og lærerne, mens andre tilbydere stort sett har hatt samlinger med skoleledere og/eller kommunisert via telefon eller e-post. Lærerne ved skolene A2, B1 og B3 uttrykker at aksjonslæring er et verktøy som er nyttig fordi det griper rett inn i hverdagen deres og er dermed også svært nyttig for egen og skolens utvikling. De sier at satsingen bidrar til at de legger et visst press på hverandre og at har en deltakende rolle i prosjektet. De understreker også betydningen av en tydelig leder i slike prosesser. Ved skole B2 som også har blitt veiledet i aksjonslæring, har lærerne en annen oppfatning av arbeidet. De har ikke følelsen av at de eier prosjektet, og de mener at skolen har for mange prosjekter å holde på med som ikke har noe med ungdomstrinnsatsningen å gjøre. Erfaringsdeling og samarbeid mellom lærere er det som trekkes frem av lærerne som det sentrale i prosjektet.

Ved skole C3 har de arbeidet med både aksjonslæring og lesson study. Lærerne som har deltatt i aksjonslæring har et mer negativt inntrykk av prosjektet enn de som har deltatt i lesson study. Deler av innholdet om aksjonslæring fra tilbyderne har blitt opplevd som uklart, fordi observasjonen av timene ikke har hatt et tydelig innholdsfokus. «Vi må ha en gulrot,» sier en lærer som etterlyser en mer presis forståelse av hva lærerne skal bli bedre til. En lærer uttrykker at hun hadde klare forventninger om å få ny informasjon om hvordan hun skulle motivere elevene. Når tilbyderne ikke kommer med ferdige oppskrifter, blir hun skuffet. De etterlyser også mer dyptgående forklaringer fra tilbyderne på hvorfor skolen har svake resultater i matematikk, samt mer konkrete strategier for hvordan de kan integrere regning som grunnleggende ferdighet i alle fag.

Bakgrunnsdokumentene er en annen artefakt som i ulik grad benyttes i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling i piloten. Ved skolene A2 og B1 har lederen aktivt tatt i bruk bakgrunnsdokumentene som et verktøy for refleksjon og begrepsforståelse. Ved disse skolene har de også arbeidet med enten aksjonslæring eller ITP-modellen. Det er stort sett skolelederen som har ledet dette arbeidet. Han har valgt ut tekster og laget ulike arbeidskrav i forbindelse med denne lesingen.

Nettressursene brukes i mindre grad av skolelederne og lærerne, men ved skolene B1 og B3 har lederne brukt filmer fra disse ressursene som utgangspunkt for samtaler i fellestid der tema har vært skolebasert kompetanseutvikling. Skoleeierne i piloten sier de har satt seg godt inn i grunnlagsdokumentene og nettressursene, og dette har vært viktig for deres arbeid med piloten. Ved de fleste skolene gir lærerne uttrykk for at de ikke kjenner til nettressursene. De påpeker at arbeidet med bakgrunnsdokumenter og nettressurser ikke er satt i system.

Ved skole A2 er skolens læringsplattform brukt som redskap for å dele undervisningsopplegg. Lærerne forteller at de i løpet av prosjektet har utviklet en felles ressursbank som inneholder undervisningsopplegg for alle fag og trinn. Lærerutdanningsinstitusjonen i case C opprettet en digital plattform for å samle planer og andre dokumenter på ett felles sted for tilbydere, skoleeiere og skoler, og ved skole C1 brukes skolens læringsplattform som samling for tekster fra nettressursene som tilbyderen har anbefalt og som fungerer som leselekse mellom samlingene. Leselos er et eksempel på en slik tekst som lærerne fremhever. Disse har fungert som et redskap for å bevisstgjøre lærerne om ulike dimensjoner av lesing og leseundervisning. Ved skole C3 har skolens årsplan blitt anvendt som redskap for å synliggjøre den nye bevisstheten om regning som grunnleggende ferdighet i skolens plandokumenter.

Flere av skolene har deltatt i satsingen *Vurdering for læring*. Både lærere og ledere ved disse skolene (B1 og B3) understreker at denne og andre liknende satsinger har gitt dem verktøy til å drive skolebasert kompetanseutvikling.

Fra lærerutdanningens ståsted, sier tilbyderne i Case B at nettverkssamlingene har fungert som modell for hvordan de har drevet nettverksarbeid i egen region. Disse regionale samlingene har bidratt til refleksjon og erfaringsdeling for skolelederne i regionen.

Forskningsdeltakernes erfaringer: analyse og drøfting

For å utvikle en kultur for læring i en skole, trenger skolen noen redskap å arbeide ut i fra og med. I denne beskrivelsen har vi løftet fram de verktøyene som synes relevante for arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling i piloten. Disse verktøyene kan i et aktivitetsteoretisk perspektiv forstås som medierende artefakter, og de fungerer som verktøy for handlings- og interaksjonsprosesser, slik vi har sett i beskrivelsene ovenfor. Wartofsky (1979) skildrer artefaktene på tre ulike nivåer, og for denne studien kan de tre nivåene beskrives som følgende: Som primær artefakt fungerer begreper og ord som de ulike aktørene bruker i samtaler med hverandre. Som sekundær, kulturell artefakt fungerer ulike metoder og dokumenter som brukes i utviklingsarbeidet, som for eksempel bakgrunnsdokumenter, nettressurser, aksjonslæring og lesson study. Hvordan disse manifesterer seg i skolene, kan sees som et kulturelt artefakt. Tertiære artefakter, handler her om de holdninger og syn på utviklingsarbeid som dominerer i den skolebaserte kompetanseutviklingen, og aktørenes forestillinger om hvordan en ideell praksis kan være.

Disse artefaktene påvirker lærings- og utviklingsprosessene ved de ulike skolene på forskjellig vis. Ved skoler der kompetanseutviklingen i all hovedsak har foregått gjennom kursing, uttrykker lærerne at de ikke opplever dette verktøyet som et bidrag til at skolen som helhet skal utvikle seg, men at det for det meste har handlet om egen refleksjon omkring egen praksis. Ifølge Senge (1999) er det vesentlig for medlemmene i en lærende organisasjon å ha en felles visjon, og slik jobbe i felleskap og dele erfaringer for å nå ulike målsettinger. Dette understrekes av Elmore (2000) som sier at forbedring skjer gjennom læring i en sosial kontekst. Dette samsvarer med synet innenfor KHAT, som er at læring først skjer i sosial samhandling (Leontév, 1981; Prawat, 1996; Vygotsky, 1978). I skolekonteksten blir det skoleeierens og skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium.

Verktøy som aksjonslæring, ITP-modellen og lesson study inkorporerer kollegabasert observasjon, dokumentasjon og refleksjon som sentrale elementer. Ved de skolene hvor dette arbeidet har vært vellykket, føler lærerne at dette er nyttig fordi det handler om elevenes læring, om lærernes utvikling og om skoleutvikling. Ved disse skolene har også skoleledelsen spilt en sentral rolle. Dette bekreftes også av Elmore (2000) forskning som nettopp understreker at de ferdighetene og den kunnskapen som er knyttet til ledelse og som har størst betydning, er den som er direkte knyttet til utvikling av undervisningen og elevenes læring.

Elmores (2000) funn er at et kontinuerlig fokus på undervisningen er avgjørende for endring og forbedring av praksis i skolen.

Ifølge Timperley, Wilson, Barrar, & Fung (2007) er manglende forståelse for hensikten med utviklingsarbeidet, et problematisk aspekt ved skoleutvikling. Det kan synes som om skoler i piloten der prosjektet ikke er forankret i kollegiet, sliter med nettopp dette. En viktig medierende artefakt i denne sammenhengen er den primære artefakten ord og begreper. Gjennom dialogen utvikles en ny forståelse av begreper (Vygotsky, 1978), som igjen kan bidra til endrede forståelsesrammer. Ved to skoler har skolelederen systematisk arbeidet med grunnlagsdokumentene for nettopp å skape rom for samtaler om sentrale begreper i prosjektet. Dette arbeidet kan synes å ha bidratt til at begrepene er blitt internalisert (Vygotsky, 1978), noe som igjen kan ha ført til at lærerkollegiet har utviklet en felles forståelse for hensikten med utviklingsarbeidet. Det er imidlertid også viktig å påpeke at lærerne ikke bare anvender standardiserte rutiner og strategier på en instrumentell eller ureflektert måte. Som vi så i eksempel A1, sier lederne at lærerne tilpasser de lesedidaktiske verktøyene til elevene i klasserommet. Slik inngår artefaktene i en utviklingsprosess der miljøfaktorer og sosiale relasjoner former og utvikler artefaktets innhold.

Lærerutdanningene skal fungere som redskap for utviklingsarbeid på skolene. Det er ulikt hvordan dette i realiteten har fungert. Gjennom beskrivelsene i det foregående gis et inntrykk av svært ulike tilnæringsmåter. Dette kan ha sammenheng med lærerutdannernes varierende kompetanse til å drive denne type utviklingsarbeid. Dette gjenspeiler den tertiære artefakten, der kunnskaper, ferdigheter og forståelse til å bidra inn mot skolebasert kompetanseutvikling påvirker resultatet i stor grad. Dette kommer også til syne på skoleledernivå. Ved skoler der lederen ikke har kompetanse til å gå inn i prosjektet på riktig måte, fører det heller ikke til utvikling, verken på individnivå eller på et mer kollektivt nivå.

Ulike medierende artefakter synes å ha avgjørende betydning for det handlende subjektet, i dette tilfellet læreren, i utviklingsprosjektet og for selve formålet med skolebasert kompetanseutvikling. Alt fra samtaler og begrepsdiskusjoner, via observasjoner, dokumentasjoner og refleksjoner og til læreres, skolelederes og lærerutdanneres kunnskaper, ferdigheter og forståelser påvirker hvordan skolebasert kompetanseutvikling bidrar til læring i skolen og i lærerutdanningen.

Erfaringsdeling

Type, omfang og arena

Vår studie av piloteringen viser at erfaringsdeling oppfattes som en viktig del av den skolebaserte kompetanseutviklingen. Lærerutdannere på én institusjon har erfart at en læringsperiode på rundt fem uker bør avløses av en samling med erfaringsdeling.

Erfaringsdelingen utføres imidlertid på ulike måter, den har blitt utført i større og mindre omfang og på ulike arenaer.

Erfaringsdeling knyttet til den skolebaserte kompetanseutviklingen får rom på de fleste skoler, men tidsrommet bevilget til dette står gjerne i kamp med andre gjøremål. På skole A1 forteller de at de noen ganger bruker en halvtime, andre ganger 20 minutter til erfaringsdeling hver uke. Lærere på en annen skole har selv fått i oppgave å lage en plan for observasjon og refleksjon, og levere denne til ledelsen. Det ble da satt inn vikarer etter behov. På en tredje skole har lærere også blitt frikjøpt for å kunne gjennomføre kollegabasert læring. På noen skoler deler de erfaringer i fag, og opplever dette som interessant og lærerikt. På andre skoler skjer erfaringsdelingen på tvers av fag, noe som også oppleves som nyttig. Erfaringsdelingen skjer også på enkelte lærergrupper, uten at erfaringene deles i plenum, mens noen får bruke deler av fellestiden til erfaringsdeling. Som utgangspunkt for refleksjon og erfaringsdeling, har lærere på seks skoler også observert i hverandres klasserom. Lærere på skole C2 forteller at kursing også har gitt dem grunnlag for refleksjon over egen undervisning, og at erfaringsdeling har foregått uformelt med utgangspunkt i individuelle erfaringer.

På skole A2 er det opprettet en felles ressursbank på nett hvor lærerne kan dele sine erfaringer. Lærerne på en annen skole trekker frem betydningen av at hele personalet deler erfaringer med hverandre og at de er pålagt å legge undervisningsoppleggene på læringsplattformen, slik at de kan deles med alle. På en tredje skole har de tanker om å opprette en slik ressursbank.

Forskningsdeltakernes erfaringer: analyse og drøfting

Noen lærere har reflektert og delt erfaringer med utgangspunkt i observasjoner i hverandres klasserom, og at de har turt dette er et stort sprang for mange av dem. Når lærere observerer

hverandre, er de i en sårbar situasjon. Zwart, Wubbels, Bergen og Bolhuis (2009) fremhever at samarbeid lærerne imellom kan være fruktbart for deres læring. Deres studie viser at dersom lærerne observerer hverandre og gir hverandre tilbakemeldinger på praksisen som er observert, fører det til mest endring i undervisningspraksisen. Når lærerne vet at de skal observeres, kjenner de et visst press for å eksperimentere og modellere nye undervisningsstrategier for den som observerer, ifølge forskerne. I tillegg tilsier studien at lærere lærer mest når de har mulighet til å diskutere sine erfaringer i en trygg, tillitsfull og konstruktiv atmosfære. Dette samsvarer med Hargreaves og Fullan (2012) som skriver at tillit mellom kolleger og en god atmosfære en forutsetning for et godt samarbeid som kan fremme læring. Vår studie viser at dette gjelder for lærere på skole A2 som har hatt jevnlig erfaringsdeling. Lærere på Skole A3 opplever å bli bedre kjent med hverandre gjennom prosjektet og at terskelen for å gå inn i et annet klasserom har blitt lavere. Dette understøttes av en studie hvor det kommer frem at observasjon av undervisning med et bestemt fokus som utgangspunkt for refleksjon, førte til endringer i praksis og til en styrking av lærernes gruppeprosesser (Given, mfl., 2010). Vår studie tilsier også at observasjon av spesifikke elementer innenfor bestemte tema hever kvaliteten på kollegaveiledningen og at samarbeid mellom lærerne fører til at de blir tryggere på hverandre, noe som igjen kan bidra til enda bedre gruppeprosesser. Jurasait-Haribson og Rex (2010) har i en studie vist at en skolekultur preget av en åpen og tillitsfull atmosfære kan bidra til samarbeid mellom lærere og til profesjonell læring også i uformelle situasjoner. Lærerne på skole A2 og B1 forteller at nettopp dette har skjedd hos dem. Dersom observasjon og refleksjon eller erfaringsdeling bidrar til at lærere blir tryggere på hverandre, vil også slike formelle delingssituasjoner føre til at læring kan skje på uformelle arenaer. Det var også ett av funnene i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt gjennomført av Postholm (2008, 2011).

Observasjon og refleksjon med utgangspunkt i denne, bidrar til at lærerne får snakke sammen, og slik bruke språket i samkonstruksjon av kunnskap (Vygotsky, 1978). I refleksjonssamtalene kan de utvikle en felles situasjonsdefinisjon eller en intersubjektivitet (Wertsch, 1984) for skolens ståsted og for målet de ønsker å utvikle skolen mot. Den største endringen en person gjennomgår i DNU er ifølge Wertsch (1984) å gi opp en situasjonsdefinisjon og velge en kvalitativt ny. Det kan også innebære en endring og utvikling av en kultur (Engeström, 1999). På skole A1 og B2 har de erfart en slik bevegelse i den nærmeste utviklingszone, ifølge skolelederne.

I observasjoner av andres undervisning kan lærere skape forstillinger om hvordan undervisningen i eget klasserom kan utvikles, og den observerte undervisningen vil slik fungere som et tertiært artefakt (Wartofsky, 1979). I vår studie fremhever lærerne på skole A3 også betydningen av at lærerutdannere deltar i observasjoner og refleksjoner med lærerne. At det kan oppleves som støttende å ha lærerutdannere eller andre ressurspersoner med i slike prosesser, understøttes også av Timperley med kolleger (2007) sitt forskningsfunn som sier at behovet for ekstern hjelp er forståelig, da ny læring krever at lærere lærer nytt innhold og nye ferdigheter for å kunne tenke på den eksisterende praksis på nye måter.

I studien på piloteringen gir lærerne et klart uttrykk for at de ønsker å dele erfaringer på grunnlag av observasjoner i hverandres klasserom. Dette er et ønske om en praksis som kan føre til endring og forbedring av praksis. Forskningsstudier viser nettopp til at refleksjon basert på konkret observasjon er det beste utgangspunktet for videreutvikling av praksis (Clausen, Aquino & Wideman, 2009; Ono & Ferreira, 2010; Postholm, 2008; Timperley mfl., 2007; Zwart mfl., 2009). Dersom observasjoner og refleksjoner skal bli en del av den hverdagslige praksisen i skolen, kreves det imidlertid at det legges til rette for dette. Lærerutdannerne på en av institusjonene konkluderer med at en omlegging av timeplanen på skolen er en nødvendig forutsetning for dette.

Samarbeid mellom lærerutdannere, skoleeiere og skoleledere

Type, omfang og arena

De første møtene mellom lærerutdannere, skoleeiere og skoleledere ble gjennomført i juni 2012. Innholdet i «oppstartmøtet» var avklaringer rundt skolebasert kompetanseutvikling, hvilke tema skolene/kommunen ønsket å vektlegge, hvilke mål og delmål skolene/kommunene hadde for eget prosjekt, samt noen tanker om hvordan skolene og tilbyderne ønsket å arbeide. Noen skoleeiere og skoleledere fikk forespørsel om å være med i piloten først ved skolestart i august samme år.

I løpet av prosjektperioden utvikler lærerutdannere, skoleeiere og skoleledere ulike former for samarbeid, som omfatter to hovedretninger: en vektlegging av det faglige innholdet (regning,

lesning, klasseledelse, og vurdering for læring) og en utvikling av kunnskap om hvordan å lede utviklingsprosjekter i skoler.

I case B og case C opprettes det nettverk mellom lærerutdannere, skoleeiere, skoleledere og representanter for GNIST. Disse nettverkssamlingene ble en viktig arena for læring og erfaringsutveksling mellom partene, og et møtested for samarbeid om framdriften i piloten. Lærerutdannere opprettet også et nettsted for deltakerne i piloten. Hensikten var å gjøre viktig informasjon om og interne rapporter i piloten, tilgjengelig på et felles nettsted.

To skoleeiere har etablert nettverk mellom pilotskoler og de øvrige skolene i kommunen. En skoleeier hadde møter én gang per måned. En lærerutdanner (Case B) er blitt invitert av skoleeier/skoleledere til slike nettverkssamlinger for blant annet å bidra til struktur i utviklingsprosjektene og innsikt i organisasjonslæring. I andre kommuner etterlyser skoleledere støtte fra skoleeier i piloten (eks. skole C2).

Går vi til skolenivået og til intensiteten i samarbeidet mellom lærerutdannere og skoleledere, er bildet «veldig forskjellig». Det er flere eksempler på at skoleledere (eks. skole C1, C2, B3, A2) har hatt en tett og god dialog og samarbeid med lærerutdannere (tilbydere) gjennom hele prosjektperioden. Eksempler på denne hyppige kontakten er møter på skolen eller på campus, telefonsamtaler og kontakt via e-post, Skype-samtaler og forelesninger (som er digitalisert og sendt til skoleledere). Samtidig uttrykker noen skoleledere og lærerutdannere i case A og case B at det har vært lite samarbeid mellom disse leddene i piloten. Dette kan ifølge lærerutdannere bero på at skoleledere arbeider selvstendig og at utdanningsbakgrunnen har gitt skoleledere trygghet i prosessene rundt og i piloten. I andre sammenhenger har skoleleder (Skole B 2), i stedet for tett kontakt med lærerutdannere, valgt å støtte seg til nettressursene som er utviklet for skolebasert kompetanseutvikling.

Forskningsdeltakernes erfaringer: analyse og drøfting

Ved noen skoler har utviklingsprosessen vært vektlagt, mens det faglige innholdet har vært tema for samarbeidet ved andre skoler. Samarbeidet omfatter nettverk på nasjonalt (samlinger på Gardermoen), regionalt og kommunalt nivå, og disse blir av partene betegnet som nyttig og viktig for utviklingen av prosjektet.

Skoleledere løfter fram at skolebasert kompetanseutvikling er et prosjekt skolene og lærerne eier selv, og ledere og skoleeiere mener det er avgjørende for en vellykket gjennomføring at alle lærere får og skal delta. Det understrekes fra lærerutdannere, skoleeiere og skoleledere i case B at erfaringene fra prosjektet *Vurdering for læring* har gitt god innsikt i utviklingsarbeid på skolen, og at denne kunnskapen har vært nyttig i piloten.

Funn i en studie viser at deltakelse i nettverk bidrar til at innholdet i den skolebaserte kompetanseutviklingen er i samsvar med nasjonale føringer og forskning. Fortolkningene bør være gyldige (valide), og i slike prosesser er det nødvendig med et tolkningsfellesskap som strekker seg ut over fellesskapet på skolen (Sandvik, mfl., 2012). Dette støttes av Timperley og kolleger (2007) sin studie som også påpeker at muligheter til samhandling i profesjonelle fellesskap ut over skolekonteksten, er én av flere elementer som påvirker læreres læring. De aller fleste skoleeiere og skoleledere understreker at framdriften i utviklingsprosjektet og resultatet av dette, langt på vei viser at ekstern kompetanse er en nødvendig faktor med tanke på lærernes læring. Dette er i tråd med forskningen til Timperley, mfl. (2007). Skoleledere erfarer at lærerutdannere har vært pådrivere, og skoleeier i Case B mener kommunen ikke skal ta fatt på et nytt skoleutviklingsprosjekt uten at de samhandler med lærerutdannere. Samarbeidet med lærerutdannerne har også bidratt til å utvikle aktive skoleledere som støtter, utvikler og gir alternative læringsmuligheter (Timperley, mfl., 2007).

Ved to skoler (skole B1 og skole A2) har skoleledere erfart at en styrket tidsressurs til lærere og bruk av nettressurser, har ført til utvidede læringsmuligheter. Dette understreker at det er nødvendig med en utvidet tidsramme for at læring skal skje, noe som også støttes av Timperley og kolleger (2007) sin forskning. I tett samarbeid med lærerutdannere har skoleledere erfart hvor viktig det er at den utvidede tiden til utviklingsarbeid er knyttet til tydelige forventninger som fremmer en skolebasert kompetanseutvikling. En skoleleder kom sent i gang med utviklingsprosjektet, og opplevde dette som uheldig ettersom de fleste planer for skoleåret var lagt.

Skoleleder har en sentral rolle i skolebasert kompetanseutvikling, og de er avhengig av at informasjon om prosjektet er korrekt og tilgjengelig på skoleeier og skoleledernivå ved starten av piloten. En skoleeier erfarte at involverte parter i skolebasert kompetanseutvikling ikke ga

samme signalene. Dette satte et press på skoleeier som opplevde at mangel på samordning førte til en «vandrende dialog» mellom partene. Skoleleder ved skole A3 erfarte at prosjektet ikke var like høyt prioritert av utdanningsinstitusjonen, og at lærerutdannere brukte en del tid på å komme i gang med prosjektet. Forankringen ved utdanningsinstitusjonen burde vært bedre, mener skoleleder.

Gjennom skolebasert kompetanseutvikling har rektor fått et særlig omfattende ansvar. I samarbeid med lærerutdannere og skoleeiere utveksler skoleledere erfaringer, bygger ny kunnskap, modellerer og iverksetter en ny kartleggingspraksis. Dette er en prosess som langt på vei kan betegnes som ekspansiv læring (se figur 3: Den ekspansive læringssirkelen med sine ulike faser). I denne prosessen fungerer spenningene mellom lærerutdannere, representanter for skoleeier og skolelederens oppfatninger, erfaringer og interesser både som et utviklingspotensial og som en indikasjon på hvilke praksisendringer som kan aksepteres av fellesskapet. For skoleleder vil det å avdekke spenninger fungere som en god hjelp i et skoleutviklingsarbeid (Aas, 2011).

Skoleeier og skoleleder har en sentral funksjon i skolebasert kompetanseutvikling. I opplæringslovens § 10-8 Kompetanseutvikling, har skoleeier ansvaret for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten. Skoleeier skal også ha et system som gir undervisningspersonale, skoleleder og andre arbeidsgrupper i skolen, nødvendig kompetanseutvikling. Hensikten er å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen og å holde seg orientert om og være på høyde med utviklingen i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2010). Skoleledere skal med andre ord lede læreres læring som i neste omgang vil påvirke elevenes læring (Klewe, Andersen, Andresen, Topland, & Neset, 2011).

I forlengelsen av dette finner vi at det vide ansvarsbegrepet som ligger i opplæringsloven er en utfordrende posisjon for skolens ledelse. I spørsmål og problemstillinger rundt et mer praktisk, variert, relevant og utfordrende ungdomstrinn må skoleleder forholde seg til skoleeiernivået, til skolens lærere, til foreldre, samt andre interessenter i lokalsamfunnet (se Eggen, Smith, & Dobson, 2009).

Samarbeid mellom lærerutdannere og mellom lærerutdannere og nasjonale sentre

Type, omfang og arena

Tilbyderne ved alle de tre lærerutdanningsinstitusjonene i studien vår har vært organisert i team som består av medlemmer med ulik kompetanse og bakgrunn i forskjellige forskningstradisjoner. Hver tilbydergruppe har hatt jevnlig møter/samlinger gjennom året. En av tilbydergruppene forteller at de på møtene har diskutert progresjonen og planene videre for skolene.

To av lærerutdanningene har samarbeidet med de nasjonale sentrene i prosjektet. Ved den ene lærerutdanningen har tilbyderne og ressurspersoner fra Matematikksenteret samarbeidet og holdt felles samlinger på skolene. Ved den andre lærerutdanningsinstitusjonen har tilbyderens hovedfokus vært på strukturer og organisasjonsutvikling, mens Lesesenteret og Matematikksenteret har bidratt med ulike kurs i henholdsvis lesing og regning. Den tredje lærerutdanningen har ikke samarbeidet med de nasjonale sentrene. Lederne ved en av skolene i deres region forteller at de ønsket å ha regning som tema, men at de ikke fikk det. Begrunnelsen fra lærerutdanningen var at de manglet kompetanse innen regning.

En av lærerutdanningene har fokus på ungdomsskolesatsingen i undervisningen i pedagogikkfaget og i de fagene der lesing og regning inngår som hovedelementer. Lærerutdannerne ser også at den skolebaserte kompetansehevingen gir muligheter for forskning. Ved en av lærerutdanningene opplever de å ha et forskningsfelt å tilby studenter. Ved å delta i prosjektet har også tilbyderne ved denne lærerutdanningen blitt inspirert til å forske på læreres læring, men det har ikke vært midler til dette i piloten. Tilbyderne ved en av de andre lærerutdanningene vil i storskalaprojektet organisere seg som en forskningsgruppe med FoU-ressurser. I den tredje lærerutdanningen har tilbyderne gjennomført systematisk datainnsamling i piloten.

Forskningsdeltakernes erfaringer: Analyse og drøfting

Samarbeid er viktig for lærerutdannerne for å kunne bidra med opplegg i skolen som integrerer både de ulike innholdselementene i prosjektet og organisasjonslæring. Innenfor KHAT er synet at læring skjer i sosiale prosesser, og at det ikke er et skille mellom

sosialisering og læring (Leontév, 1981; Prawat, 1996). Dette synet understøtter at innhold og prosess må integreres i møte med praksisfeltet. Ifølge Vygotsky (1978) er bruk av språket den viktigste måten mennesket utvikler sin bevissthet på. Samhandlingsprosesser mellom lærerutdannere vil kunne bidra til en bevisstgjøring for hvordan formen for samarbeidet med skolene kan være. Dette gjelder også for de nasjonale nettverkssamlingene hvor lærerutdannere møtes for å utveksle erfaringer. Vår studie viser at tilbyderne ved to av lærerutdanningsinstitusjonene opplever at de gjennom å samarbeide med hverandre og med andre lærerutdannere utviklet en felles forståelse av skolebasert kompetanseutvikling. Tilbyderne ved den tredje lærerutdanningen opplever de nasjonale nettverkssamlingene som en modell for samlinger de har arrangert for skoler i deres region i prosjektet.

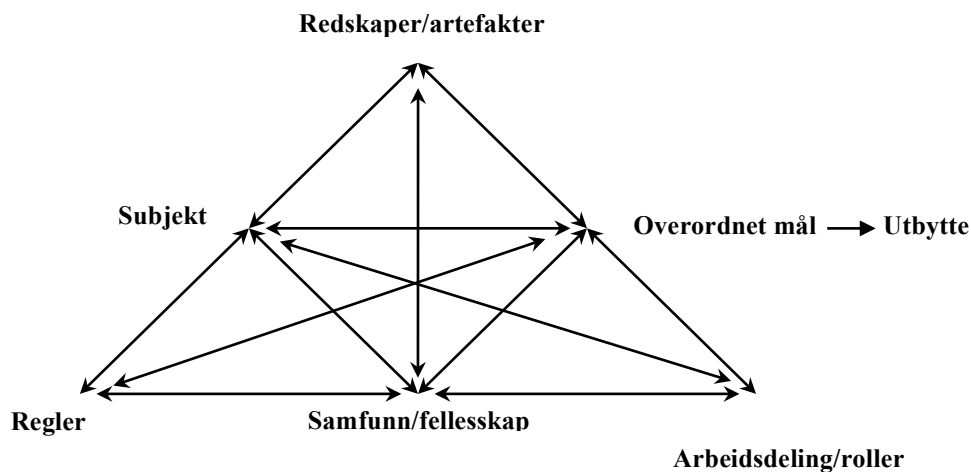
”Boundary crossing” er et sentralt begrep innenfor KHAT og beskrives som en ”horizontal expertise where practitioners must move across boundaries to seek and give help, to find information and tools wherever they happen to be available” (Engetröm, Engeström & Kärkkäinen, 1995, s. 332). Dette begrepet kan brukes i sammenheng med den skolebaserte kompetanseutviklingen og samarbeidet mellom lærerutdannere fra ulike fagfelt og forskningstradisjoner. Gjennom samarbeid i team får lærerutdannerne bedre kjennskap til andre fagfelt, noe som kan bidra til at de utvikler sin egen kompetanse og også sin undervisning i lærerutdanningen. I vår studie fremhever tilbyderne betydningen av å samarbeide i team bestående av fagpersoner med komplementær kompetanse. Ved lærerutdanning C ble ulike fagpersoner koblet sammen for å dekke skolenes kompetansebehov. Hver skole fikk tildelt ressurspersoner på skoleutvikling og skoleledelse i tillegg til de ulike innholdselementene. Tilbyderne opplever selv at det har vært en nøkkel til å lykkes i prosjektet. Samarbeid mellom fagpersoner med ulik kompetanse (boundary crossing) kan bidra til at innhold og prosess integreres på en god måte i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Vår studie viser at lærerutdannerne opplever utviklingsarbeidet som relevant for forskning. Tilbyderne ved lærerutdanning C opplever at forskning på egen praksis i prosjektet og samarbeid i team har bidratt til forankring og utvikling av deres forståelse for praksisfeltet. Tilbyderne fremhever at erfaringene fra prosjektet har stor overføringsverdi til lærerutdanningen (boundary crossing) og at felles observasjon og refleksjon, FoU-arbeid og utviklingen av praksisfellesskap bør vektlegges i større grad i lærerutdanningen. Dersom

tilbyderne i den skolebaserte kompetanseutviklingen får vektlagt F'en i FoU-arbeid, kan det bidra til en forskningsbasert undervisning i lærerutdanningen, noe som er vektlagt i Meld. St. 22 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011). I en slik undervisning kan lærerstudenter få innblikk i skolebasert kompetanseutvikling og hva det innebærer i en fremtidig lærerrolle.

Analyse mellom faktorer i aktivitetssystemet

Det er ifølge Engeström og Miettinen (1999) spenninger eller motsetninger mellom de ulike faktorene i aktivitetssystemet som er grunnlaget og dermed utgangspunktet for endring og utvikling. I det følgende løfter vi frem spenninger eller motsetninger som vi finner i materialet samlet inn i piloten. Vi starter med utgangspunkt i redskaper/artefakter (se figur 8 nedenfor).



Figur 8: Aktivitetssystemet

Lærerutdannere (redskap/artefakt) i de tre casene opplever at det er en motsetning mellom de artefakter som de tilbyr og det som lærere (subjekt) og ledere (samfunn/fellesskap) opplever som nyttig for undervisningen i skolen. Lærerutdannerne opplever at det er en spenning mellom hva de mener de bør tilby ut fra utviklingshensyn, og hva lærere og ledere ønsker at de skal bidra med. Lærerutdannerne uttaler at det ikke bør jobbes separat med faglig innhold, men at det samtidig er viktig å holde utviklingsprosessen i gang. Lærerne på sin side ønsker gjerne opplegg som de kan bruke direkte i undervisningen.

For at lærerutdanningene skal kunne dekke skolenes behov og samtidig utvikle skolen som en lærende organisasjon, er det vesentlig at lærerutdannere med ulike kompetanser jobber

sammen for å utfylle hverandre. På én lærerutdanning reflekterer de over viktigheten av at de jobber i et team, på en annen lærerutdanning har de erfart den positive betydningen av dette. At det er en spenning mellom redskap/artefakt, subjekt og samfunn/fellesskap kan også ha med aktørenes forståelse av målet (overordnet mål) å gjøre. Dersom lærere ikke har en felles forståelse for eller en intersubjektivitet (Wertsch, 1984) når det gjelder det overordnede målet for aktiviteten, er det heller ikke sikkert at de vil ta i bruk redskapene/artefaktene som tilbys dem. Dersom lærere og ledere skal utvikle en felles forståelse for målsettingen for utviklingsarbeidet, er det en forutsetning at skolelederen leder prosesser hvor lærerne får utvikle tilhørighet til arbeidet og en forståelse for målsettingen for dette. I studien kommer det frem at lærere ønsker bare ett tema, slik at målsettingen blir tydelig og arbeidsinnsatsen fokusert (skole B1 og B2). Studien viser videre at det kan være motsetningsforhold mellom læreres engasjement. Noen lærere ønsker fortsatt å være privatpraktiserende (skole A1), mens andre viser generell motstand mot den skolebaserte kompetanseutviklingen (skole C1) (spenning mellom subjekt/lærere og mål). I studien ser vi også en spenning mellom læreres ønske om bruk av redskap/artefakt internt, som eksempelvis erfaringsdeling som er et gjennomgående ønske blant lærerne i materialet, og skoleleders tilrettelegging for deling av erfaringer.

Vi har observert en motsetning mellom redskaper/artefakter som ønskes og tilbys, som kan ha sammenheng med skoleleders bestillerkompetanse. Skolelederen på Skole C3 har erfart at denne kompetansen har blitt utviklet parallelt med prosjektet. Det kan bero på at både lærere og ledere har blitt bevisst på hva som skjer i skolen i prosessen ved at den tause kunnskapen (Polanyi, 1967) har blitt forløst, og at de dermed også har blitt oppmerksomme på hva de har behov for å utvikle videre. Dette kan være forklaringen på utviklingen av skolelederens bestillerkompetanse, som han selv benevner det. Lærere og ledere har utviklet et felles faktisk utviklingsnivå (Vygotsky, 1978) ved at de har blitt oppmerksomme på den internaliserte, tause kunnskapen, og de er rede til å gjennomføre innovasjoner ved kreativ eksternalisering (Engeström, 1999). Når en vet hvor en er og har målsettinger om hvor en vil, er det også enklere å bli klar over hva en trenger av hjelp. Det blir da mulig for tilbydere og skoleledere å møtes i en dialog hvor intensjonen er å utvikle en god plan for kompetanseutviklingen på skolen.

På skole A1 opplever rektoren at deltakelse i prosjektet har hatt en betydning for endring og forbedring av kulturen på skolen. Skolene får eksternt hjelp (artefakt) og nye målsettinger følger med prosjektet. Aktivitetssystemet er et dynamisk system, og en endring i en eller flere faktorer får betydning for de andre faktorene i systemet (Engeström, 1999). Det kan da bety at læringskulturen innenfor samfunn/fellesskap endrer seg. Det innebærer at hjelpen som gis må tilpasses skoler og skolers utvikling av læringskulturen. Innenfor KHAT er synet at læring skjer i sosiale prosesser, og at det ikke er et skille mellom sosialisering og læring (Leontév, 1981; Prawat, 1996). Vygotsky (2000) eksemplifiserte denne helhetstenkningen ved å bruke vann som uttrykk for en komplisert helhet. Dette synet understøtter at innhold og prosess må integreres i møte med praksisfeltet, men vår studie tilsier at prosess eller innhold bør komme i forgrunn eller bakgrunn alt etter skolers utgangspunkt og videre utvikling.

I den skolebaserte kompetanseutviklingen er det mange aktører (redskap/artefakt) som tilbyr hjelp, og det vil også være av betydning at de utvikler en felles forståelse for hva de kan tilby skolene med hensyn til hva de har behov for. På en skole (skole A1) samarbeidet eksempelvis to lærerutdanningsinstitusjoner med skolen i pilotåret, men bare én av dem i regi av piloten. Det viste seg å bli vanskelig å koordinere innspillene fra disse lærerutdannerne, selv om begge jobbet med tema som var relatert til den skolebaserte kompetanseutviklingen. På denne skolen mente enkelte lærere at de også var ressurspersoner, men rektor trakk ikke disse inn i arbeidet slik at de fikk bidra med sin kompetanse. De fikk ingen rolle som ressurspersoner som kunne hjelpe skolen på vei mot målsettingen (arbeidsdeling/roller). Dette handler om skoleledelse og hvordan skoleleder makter å samordne ressursene i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

I piloten er det flere forventinger til hva som skal skje i møte mellom lærerutdannere, andre ressurspersoner, skoleeier, skoleledere og lærere. Nasjonale myndigheter har i Meld St. 22 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) lagt vekt på at undervisningen skal være variert, praktisk, og oppleves som relevant og utfordrende av elevene. Denne målsettingen for kompetanseutviklingen kommer også til uttrykk i *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*, 2012/2017 (Utdanningsdirektoratet, 2012). Disse dokumentene legger føringer for det som skal skje i den skolebaserte kompetanseutviklingen (regler). Det er også en forventning om at nettressursene, som er utviklet i regi av Utdanningsdirektoratet, NTNU, Lesesenteret og Matematikksentret) skal være hjelpemiddel (redskap/artefakt) i den

skolebaserte kompetanseutviklingen. Studien viser imidlertid at både rammeverk og nettressurser er lite brukt i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

I *Rammeverket* (Utdanningsdirektoratet, 2012) står det at det er skoleleder som skal lede arbeidet i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Vår studie viser også at det er mange oppgaver som er skolelederens ansvar og at skoleleders rolle er avgjørende dersom skolebasert kompetanseutvikling skal føre til endring og utvikling. Det er en forutsetning at lærerne og ledere utvikler en felles forståelse for målsettingen for arbeidet og en tilhørighet til dette. Det er skolelederens ansvar. Skolene har tilbud om hjelp i utviklingsprosessene, og det er skoleleders ansvar å utvikle en bestillerkompetanse slik at skolen får den hjelpen som trengs for å utvikle seg videre. Vår studie viser at denne hjelpen kan finnes både i og utenfor skolen. Dersom det skal skje erfaringsdeling på skolen, er det ert dessuten skolelederens oppgave å legge til rette for det. Lærere på skoler (A3, C3) ønsker også at skoleleder skal delta i erfaringsdelingen. Dersom skolene skal få god hjelp utenfra, er det også en forutsetning at kompetansen finnes og at den samordnes.

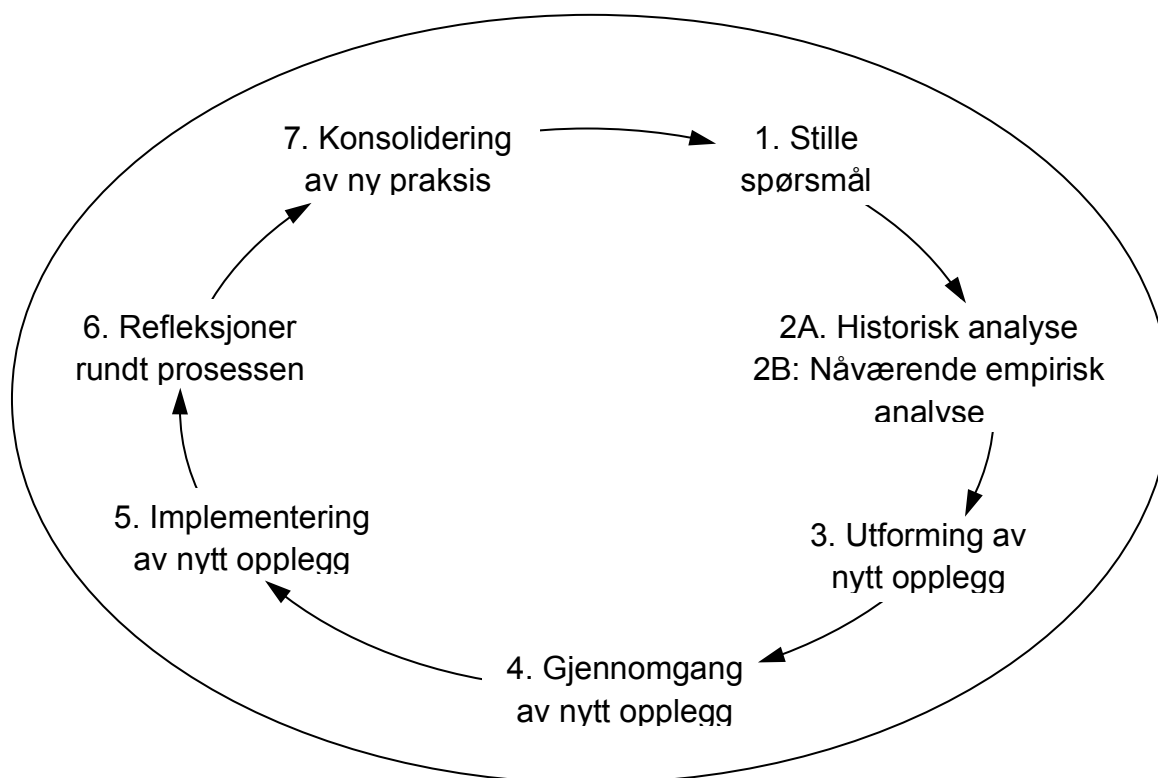
Vi finner i studien spenninger eller motsetninger mellom alle faktorene i aktivitetssystemet. Disse spenningene eller motsetningene kan danne utgangspunkt for utvikling. I neste kapittel løfter vi frem funn i studien basert på de ulike analysene, og peker videre på implikasjoner for storskalaprojektet med utgangspunkt i disse.

Kapittel 5: Oppsummering av funn og implikasjoner for den skolebaserte kompetanseutviklingen

I innledningen i denne rapporten stilte vi spørsmålet:

Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til læring i skolen og i lærerutdanningen?

Dette spørsmålet inngår i punkt 1 i den ekspansive lærings sirkelen (se figur 9 nedenfor).



Figur 9: Den ekspansive lærings sirkelen med sine ulike faser

For å kartlegge situasjonen (punkt 2 i figur 9) i de tre lærerutdanningsinstitusjonene og de ni skolene som har inngått i studien, har vi gjennomført intervjuer med lærerutdannere, skoleeiere, skoleledere og lærere. Med utgangspunkt i innsamlet materiale og en analyse av dette, har vi først presentert en beskrivelse av de tre casene (case, A, B og C). Deretter har vi

analysert materialet på tvers av casene. I denne analysen har vi fokusert på ”Ledelse på skolenivå”, ”Bruk av redskaper og artefakter”, ”Erfaringsdeling”, ”Samarbeid mellom LU, skoleeiere og skoleledere” og ”Samarbeid LU-LU og LU- nasjonale sentre”. I tillegg har vi i aktivitetssystemet som analyseenhet funnet spenninger og motsetninger mellom faktorene i dette systemet som utgangspunkt for endring og utvikling. På bakgrunn av analysene presenterer vi i teksten som følger funn og implikasjoner med utgangspunkt i disse funnene. Implikasjonene er presentert som kjennetegn på en skolebasert kompetanseutvikling som med bakgrunn i funn i denne studien, vil fungere godt.

Funn i studien

Studien viser at redskaper og artefakter blir brukt på ulikt vis og at bruken har varierende betydning:

- Eksempler på redskaper og artefakter er kursdager, ulike didaktiske metoder, utprøving av metoder i eget klasserom, skriving av refleksjonsnotater til lærerutdannere, felles diskusjonsgrupper med tematiske oppgaver, aksjonslæring, ITP-modellen, pedagogisk loppemarked, veiledning via telefon/e-post/Skype, lesson study, grunnlagsdokumentene i satsningen, skolens læringsplattform og lignende IKT-verktøy og Leselos.
- Lærerne ved noen skoler har tatt i bruk didaktiske redskaper og verktøy som tilbyderne har formidlet, og har tilpasset disse til elevenes kontekstuelle behov.
- Redskaper og artefakter som er direkte knyttet til lærernes undervisningshverdag oppleves som relevante og nyttige for både den individuelle lærer og for hele skolen, men relevans er ikke tilstrekkelig for at redskapene blir tatt i bruk.
- Redskaper og artefakter har blitt anvendt både for individuell og organisatorisk læring, der graden særlig avhenger av skolelederens ledelse av læringsprosessene
- Skoleledere og lærerutdannere har varierende kompetanse innenfor skolebasert kompetanseutvikling, og deres kunnskaper, ferdigheter og forståelse påvirker det endelige resultatet i stor grad. Det avhenger av de ulike aktørene om ulike artefakter og redskaper bidrar til utvikling i den skolebaserte kompetanseutviklingen.
- Skoler som har et felles begrepsapparat, har i stor grad internalisert dem gjennom systematisk arbeid med grunnlagsdokumentene.
- Nettressursene er med noen få unntak lite kjent eller anvendt på skolene.
- Redskaper og artefakter som inkorporerer kollegabasert observasjon, erfaringsdeling, dokumentasjon og refleksjon har blitt opplevd som nyttig ved flere skoler. Årsaken er at disse redskapene omhandler elevenes læring parallelt med lærernes læring og skoleutvikling i generell forstand.

Studien viser at erfaringsdeling oppleves som nyttig, og at det er behov for tilrettelegging av delingsprosesser:

- Samarbeid og erfaringsdeling bidrar til at kolleger blir bedre kjent og tryggere på hverandre.
- Observasjoner med klare fokus fremmer kvaliteten på refleksjonen og kollegaveiledningen.
- Har positiv betydning at lærerutdannere og andre ressurspersoner deltar i læreres observasjoner og refleksjoner.
- Har positiv betydning at skoleledere legger til rette for og deltar i læreres erfaringsdeling.
- Samarbeid i formelle situasjoner kan føre til mer uformelt samarbeid.
- Omlegging av timeplanen er en nødvendig forutsetning for å kunne gjennomføre observasjoner og refleksjoner og erfaringsdeling i den daglige praksisen.

Studien viser at kunnskapen må bevisstgjøres og løftes frem og at innhold og prosess er komplementære elementer i skolebasert kompetanseutvikling:

- En bevisstgjøring på kunnskapen som allerede er i skolen, gjør det mulig å utvikle en felles forståelse og et utgangspunkt for utvikling.
- Det er stor variasjon i lærerutdannernes tilnærminger til organisasjonslæring, og hvordan skolene skal ivareta den nye kunnskapen. Enkelte vektlegger dette i stor grad, andre i liten.
- Innhold og prosess er integrerte komponenter i utviklingsopplegg. Hva som bør komme i forgrunn eller bakgrunn i de ulike tidsforløp, avhenger av skolers behov og kontinuerlige utvikling.

Studien viser at ulike former for samarbeid er kjennetegn ved skoler som lykkes i den skolebaserte kompetanseutviklingen:

- Skoler har involvert tillitsvalgte i arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen.
- Samarbeid i nettverk på nasjonalt, regionalt og kommunalt nivå er viktige arenaer for læring og erfaringsutveksling mellom partene.
- Tett samarbeid mellom lærerutdannere og andre ressurspersoner og ledere og lærere for å kunne utvikle nyttige opplegg som bidrar til utvikling.

Studien viser betydningen av at skoleeier forstår intensjonen med og innholdet i den skolebaserte kompetanseutviklingen:

- Skoleeier har støttet og stilt krav til skoleledelsen

Studien viser at skoleledere som lykkes kan karakteriseres ved følgende kjennetegn:

- Evner å utvikle felles mål sammen med lærerne
- Setter prosjektet inn i en skoleutviklingssammenheng ("dette er mer enn kurs").
- Er innforstått med og forberedt på prosessarbeidet som skal skje etter kurset.
- Bruker en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommene.
- Bruker tillitsvalgt som samarbeidspartner.
- Gir lærerne konkrete arbeidsoppgaver.
- Er aktive i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene.
- Bruker tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det blir muligheter for

refleksjon rundt observert undervisning, samt erfaringsdeling og kollegaveiledning.

Studien viser at samarbeid og forskning i lærerutdanningen er en forutsetning for at læring skal skje i lærerutdanningen:

- Samarbeid mellom pedagoger og fagdidaktikere med komplementær kompetanse i lærerutdanningen bidrar til en felles forståelse av skolebasert kompetanseutvikling og til en utvikling av lærerutdannernes kompetanse.
- Mangel på samarbeid mellom lærerutdannere og andre ressurspersoner gjør det vanskelig å arbeide mot felles mål.
- Forskning på egen og andre deltakers praksis i den skolebaserte kompetanseutviklingen bidrar til en utvikling av lærerutdannernes forståelse for praksisfeltet.
- Forskning på egen og andre deltakers praksis i den skolebaserte kompetanseutviklingen kan bidra til en forskningsbasert lærerutdanning.

Med utgangspunkt i studiens funn gir vi følgende råd og retning for storskalaprojektet i den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet.

Implikasjoner

Når det gjelder bruk av redskaper og artefakter:

- Lærerutdannere synliggjør relevansen av de redskaper og artefakter som anvendes for elevenes og skolens læring.
- Det er behov for kunnskaper om ulike redskaper og artefakter som kan bidra til forankring av en felles forståelse for prosjektet, samarbeid mellom lærere, og som kan ivareta nye kunnskaper i skolen som organisasjon.
- Alle aktører har god kjennskap til nettressursene som er utviklet, og skoleledere og lærerutdannere tar ansvar for å sette arbeidet med nettressursene i system på den enkelte skole.

Når det gjelder erfaringsdeling og tilrettelegging av delingsprosesser:

- Skoleledere legger til rette for og følger opp observasjon, refleksjon og erfaringsdeling
- Skoleleder deltar i erfaringsdeling.

Når det gjelder bevisstgjøring av kunnskap og innhold og samarbeid i den skolebaserte kompetanseutviklingen:

- Skoleleder legger til rette for prosesser hvor lærere og ledere kan utvikle en felles bevissthet for kunnskapen som allerede finnes på skolen som utgangspunkt for en felles forståelse for skolens behov for videre utvikling.
- Skoleleder legger til rette for at det i kollegiet utvikles klare målsettinger for utviklingsarbeidet.

- Lærerutdannere og andre ressurspersoner tilpasser forholdet mellom prosess og innhold i utviklingsopplegg med utgangspunkt i skolers behov og i samarbeid med ledere og lærere.
- Samordning av informasjon til alle som deltar i den skolebaserte kompetanseutviklingen.
- Vektlegging av nettverkssamarbeid mellom skoler, både regionalt og lokalt.
- Tillitsvalgte involveres i prosessene i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Når det gjelder skoleeiers rolle:

- Skoleeier støtter og stiller krav til skoleledelsen

Når det gjelder skoleleders rolle for å lykkes:

- Evner å utvikle felles mål sammen med lærerne
- Setter prosjektet inn i en skoleutviklingssammenheng ("dette er mer enn kurs").
- Er innforstått med og forberedt på prosessarbeidet som skal skje etter kurset.
- Bruker en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommene.
- Bruker tillitsvalgt som samarbeidspartner.
- Gir lærerne konkrete arbeidsoppgaver.
- Er aktive i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene.
- Bruker tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det blir muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, samt erfaringsdeling og kollegaveiledning.

Når det gjelder samarbeid og læring i lærerutdanningen:

- Pedagoger og fagdidaktikere med komplementær kompetanse i lærerutdanningen samarbeider i team.
- Lærerutdannere samarbeider med andre ressurspersoner mot et felles mål. Lærerutdannere forsker på egen og andre deltakers praksis i den skolebaserte kompetanseutviklingen.
- Erfaringer og forskningsresultater fra den skolebaserte kompetanseutviklingen inkluderes i undervisningen i lærerutdanningen og bidrar til en forskningsbasert lærerutdanning.

De punktene som vi har listet opp under implikasjoner beskriver innhold for opplegg (punkt 3 i figur 9) i en skolebasert kompetanseutvikling som er ideell, og som derfor virkelig kan bidra til læring både i skolen og lærerutdanningen. Implikasjonene baseres seg på et utvalg av lærerutdanningsinstitusjoner, skoleeiere og skoler, og forståelsen og kunnskapen som er utviklet i denne studien må derfor betraktes som kontekstuell, knyttet til spesifikke situasjoner og settinger. Geografisk spredning, kommunestørrelse og størrelse på skoler var kriterier for utvalg, og vi har slik et bredt grunnlag å basere våre funn på. De lærerutdanningsinstitusjonene og skolene som inngikk i studien er heller ikke særegne på

noen måte, og de representerer en variasjon som gjør at de ikke skiller seg ut fra ungdomsskoler og skoler med ungdomstrinn i Norge. Vår samlede forståelse basert på denne studien, vil derfor kunne gi råd og retning til lærerutdannere, andre ressurspersoner, skoleeiere og ledere og lærere som er i gang med eller er i startfasen av et slikt utviklingsarbeid. Likevel må alle aktørers refleksjon og profesjonelle skjønn være bindeledd mellom det som denne forskningen tilrår og den spesifikke setting og situasjon disse befinner seg i i den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet.

DEL 2

Den kvantitative studien

Kapittel 6: Innledning kvantitativ studie

Utvikling i skolen avhenger av en rekke forhold. Ledelse, lærernes kompetanse, arbeidsorganisering, skolens evne til å lære av egen praksis, etc. Forskningsbidragene på hva som bidrar til utvikling og bedring av undervisningspraksis og elevenes læringsutbytte er mange, og det finnes flere systematiske gjennomgang av forskningslitteraturen (Hattie, 2009; Leithwood & Mascall, 2008; Muijs, 2011). Dette store omfanget av forskningsbidrag er ikke uten grunn: Det er vanskelig å sette fingeren på ett forhold som er av spesiell betydning for å forklare hvorfor en skole utvikler seg. Når det etableres et nytt tiltak i en skole, som skolebasert kompetanseutvikling er, så griper dette inn i en kompleks organisasjon hvor eventuelle effekter i form av bedring av undervisningspraksis eller elevenes læring kan skyldes andre forhold enn selve tiltaket. Å måle tiltakets effekt direkte er derfor vanskelig. I tillegg kan det være at tiltaket bare har en indirekte effekt, ved at det stimulerer eller styrker andre forhold som bidrar til endring og utvikling. Da må slike forhold være tilstede for at tiltaket i det hele tatt skal kunne ha noe bidrag.

I et forsøk på å tydeliggjøre om skolebasert kompetanseutvikling fører til utvikling av skolen og av lærerens undervisningspraksis, og på hvilken måte, har vi gjennomført en tverrsnittstudie av piloteringen. Denne studien er designet for å kunne tydeliggjøre hvilke områder den skolebaserte kompetanseutviklingen kan ha bidratt til en positiv utvikling og på hvilken måte den kan ha gjort det. Slik sett har studien et eksperimentelt design, hvor utgangspunktet har vært et ønske om å måle betydningen av skolebasert kompetanseutvikling som et tiltak.

I og med at skolebasert kompetanseutvikling bare er ett tiltak i en kompleks hverdag, har vi også forsøkt å lage et mål på skoleutvikling generelt for å vurdere betydningen av skolebasert kompetanseutvikling i forhold til det. Våre problemstillinger er følgende:

Er skolebasert kompetanseutvikling et tiltak som bidrar til utvikling av skolen?

Og hvis ja: På hvilken måte?

Fører det til en utvikling av den enkelte lærers praksis?

Bidrar den til å styrke læringsprosessen på skolen?

Høyner den skolens samlede kompetanse for læring?

Kapittel 7: Design og metode

Den skolebaserte kompetanseutviklingen kan betraktes som et ”naturlig eksperiment” (DiNardo, 2008; Laake, 2007). Den skolebaserte kompetanseutviklingen er tiltaket som det forventes en effekt av. Effekten forventes å være gjennom en styrking av skolens kompetanse til å gjennomføre opplæringa på en god måte.

Kvaliteten på dataene fra et eksperimentelt design styrkes ved å høyne antall målepunkter. Dette kan gjøres for eksempel med en tidsstudie, hvor forhold måles over tid. Det kan også gjøres gjennom en kontrollgruppe, som eventuelle effekter i eksperimentet kan sammenlignes med.

Vi har innenfor rammene av dette prosjektet kun gjennomført et tverrsnittstudie i form av en survey til alle lærerne ved ungdomsskolene eller ungdomsskoletrinnene til de skolene som har vært med i piloten. Vi har slik ikke et tidsdesign og er derfor avhengig av å basere analysen av endringer retrospektivt. Dette innebærer at vi ikke har et mål på endringer gjennom å måle en tilstand ved to eller flere forskjellige tidspunkt, men er avhengig av respondentenes oppfatning av endringer. Imidlertid vet vi, spesielt fra organisasjonspsykologien, at denne oppfatning av endring kan ha en vel så stor betydning som den endringen som eventuelt kan måles uavhengig av respondentenes egenoppfatning (Cameron, Dutton, & Quinn, 2003).

Vi har ikke en egen kontrollgruppe av skoler som har vært med i piloten. Vi antok imidlertid at det ville være betydelige forskjeller mellom skolene i arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen og at bidraget fra de eksterne kompetansemiljøene også ville variere betydelig. Dette har vist seg å være tilfellet. Med denne variasjon har vi ikke et «null-punkt» som en kontrollgruppe/skole ville representere, men vi har mulighet til å vurdere betydningen av den skolebaserte kompetanseutvikling i forhold til den variasjonen som denne utviklingen representerer.

Data for analysen ble innhentet gjennom en survey. Surveyen har bestått av ett spørreskjema som har gått til alle lærerne på ungdomsskoletrinnene ved de skolene som har vært med i piloten. Surveyen har vært gjennomført elektronisk.

Utviklingen av spørreskjemaet har vært en flertrinnet prosess. Først ble det hentet spørsmål fra andre undersøkelser i skolen. Resultatene fra noen av disse undersøkelsene er publisert (Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden, & Rasmussen, 2002; Dahl, Klewe, Lauvdal, Molden, & Skov, 2003; Dahl, Klewe, & Skov, 2004). Andre er undersøkelser som har vært gjennomført på oppdrag, uten publisering. Utkast til skjema ble så diskutert i koordineringsgruppen ved NTNU med kompetanse knyttet til de tema og gjennomgående satsingsområdene som den skolebaserte kompetanseutviklingen innebærer: organisasjonsutvikling, skoleutvikling, klasseledelse, vurdering for læring og regning og lesing som grunnleggende ferdigheter. Denne gruppen hadde også representanter som hadde gjennomført kvalitative studier i pilotskolene. Skjemaet ble dermed videreutviklet, og det ble tatt høye for både faglige perspektiver og erfaringer og kunnskap fra skolene. Funnene fra den kvalitative studien var spesielt viktig for å sikre begrepsvaliditet i spørsmålene i skjemaet.

Det endelige skjemaet ble omfattende og inneholder spørsmål som støtter seg til både forskning og funn fra den kvalitative studien. Leseren av spørreskjemaet vil relativt enkelt kunne finne forskningsresultater og også politiske styringsdokumenter bak enkeltspørsmål eller grupper av spørsmål. For eksempel er det på mange punkter i det omfattende spørsmålsbatteriet, som vi har kalt «skolens organisasjonslæring», samsvar med de forskningsfunn som stortingsmeldingen med det samme navn støttet seg til (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Like viktig som at spørsmålene har en forankring både i forskning og erfaringer og funn fra den kvalitative delen av studiet, er det at spørsmålene og svarene på disse tilfredsstillende visse psykometriske krav. Ideelt sett burde skjemaet vært pilotert. Det er ikke gjort, slik at testing av skjemaet er gjort med de endelige svarene. Denne testen, som det er redegjort nedenfor i beskrivelsen av indikatorer, viser imidlertid at skjemaet på en til dels svært god måte tilfredsstillende de krav vi her har stilt.

Kvaliteten på dataene fra surveyen har gjort det mulig å danne indikatorer på bakgrunn av utvalgte spørsmål i surveyen. Den har også muliggjort faktoranalyser av spørsmålsbatteri med tanke på en ren statistisk organisering av spørsmål som kan inngå i egnede indikatorer. De indikatorer vi har utviklet, er imidlertid ikke utelukkende basert på statistiske analyser, men

de har vært sammenholdt med teoretiske antagelser om fenomenene som indikatorene er ment å si noe om.

Datagrunnlag

Spørreskjemaet gikk til alle deltakende skoler i piloten, til alle lærerne ved skolen eller lærerne ved ungdomsskoletrinnene på de skoler som har flere trinn enn bare ungdomsskoletrinn.

For å sikre anonymitet, ble skjemaet utformet slik at det praktisk er umulig å spore svarene tilbake til respondenten. Ikke engang ip-adresse er lagret. Den eneste konkrete informasjon vi har for kobling, er skolen som respondenten jobber ved. Respondenten måtte selv angi hvilken skole vedkommende jobbet på. De data som mangler dette svaret, har vi holdt utenfor analysen siden det har vært viktig å kunne analysere dataene på skolenivå i tillegg til på individnivå.

Gjennom data fra skoleporten.no ble populasjon beregnet. Svarprosent på surveyen er beregnet som forholdet mellom antall lærere på de aktuelle trinn, hentet fra skoleporten, og svar fra skolen.

To skoler oppga ved rektor at de ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Dette oppfatter vi som problematisk, gitt betingelsene for hele piloten hvor finansieringen av piloten for skoleeiers del innebar en forpliktelse til å delta i studiet av den. Deltakelse i et forskningsprosjekt er selvsagt frivillig, men denne frivilligheten er på individnivå. Når skoleleder sier at skolen ikke vil være med på undersøkelsen, innebærer det også at de lærere som ville ha vært med på den, ikke får anledning til det.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut 24. april 2013 med en svarfrist 6. mai. Den 6. mai manglet det svar fra 20 skoler, samt at svarprosenten var lav på noen av de øvrige. Det ble foretatt en purring på undersøkelsen gjennom e-post med en forlenget svarfrist til 15. mai. Den 15. mai manglet det fremdeles data fra 13. skoler. Det ble da foretatt nok en purring, denne gangen telefonisk. Vi lyktes ikke å få kontakt med alle skolene telefonisk. De vi ikke nådde telefonisk, ble kontakter pr. e-post.

Den 27. mai ble undersøkelsen avsluttet. Vi hadde da data fra 22 skoler. På to av disse skolene var det bare én som hadde svart. Disse skolene ble fjernet fra dataene, slik at vi til slutt satt med data fra 20 skoler og svar fra 275 lærere. I tabellen i nedenfor er svarprosenten for hver og én av de 20 skolene oppgitt og hvor mange lærere som har svart ved hver skole.

Tabell 1: Svarprosent for pilotskoler som er med i analysen

Skole	Region	Lærere ved ungdomstrinnene ³	Antall svar	Svarprosent
Iveland skole	Agder	11	11	100
Nes ungdomsskole	Hedmark	21	21	100
Rindal ungdomsskole	Midt-Norge	17	17	100
Furnes ungdomsskole	Hedmark	36	32	89
Våge skule	Sogn og Fjordane	5	4	84
Spikkestad ungdomsskole	Vestfold	26	17	65
Løpsmark skole	Nord-Norge	14	8	58
Børstad ungdomsskole	Hedmark	35	20	57
Ener ungdomsskole	Hedmark	42	24	57
Ørnes ungdomsskole	Nord-Norge	20	11	55
Klæbu ungdomsskole	Midt-Norge	36	19	53
Surnadal ungdomsskole	Midt-Norge	25	13	52
Grøtvedt skole	Vestfold	24	9	38
Stryn ungdomsskule	Sogn og Fjordane	27	10	37
Hommelvik ungdomsskole	Midt-Norge	32	11	34
Hamartun ungdomsskole	Hedmark	31	9	29
Løken ungdomsskole	Vestfold	33	8	24
Vikhammer ungdomsskole	Midt-Norge	34	8	24
Stokke ungdomsskole	Vestfold	43	10	23
Froland skole	Agder	20	4	20
Slemmestad ungdomsskole	Vestfold	46	9	20
Totalt		577	275	49

Samlet svarprosent er like i underkant av 50. Denne svarprosenten må betraktes som tilfredsstillende når det gjelder hva vi kan forvente på slike undersøkelser i skolen. Den er imidlertid lav i forhold til å sikre representativitet. Svarprosenten er imidlertid veldig ujevnt

³ Tallene er hentet fra skoleporten.no i mai 2013. For ungdomsskoler er antall lærere oppgitt. For skoler med flere trinn enn bare ungdomsskoler, har vi beregnet antall lærere ved ungdomstrinnene basert på antall elever ved hvert trinn.

fordelt mellom skolene; på tre av skolene har alle lærerne svart, mens det på seks av skolene bare er mellom 20 og 30 prosent som har svart.

I mangel av variabler på populasjonen til skolene annet enn antall lærere, har vi ikke gjennomført noen analyser for en vurdering av representativitet. Vi kan derfor ikke si annet enn at det er en sannsynlighet for at det er skjevfordeling mellom de som har svart og de ikke har svart. Et sannsynlig forhold når det gjelder denne skjevfordelingen, er at de som har svart, er de som er mest interessert i det de har vært igjennom, eller kanskje også mest interessert i det som skjer på skolen som helhet. Om en slik skjevfordeling eller andre skjevfordelinger vil ha noen betydning for svarene, kan vi ikke si noe om.

Analysen vår går i første rekke på å finne sammenhenger i datamaterialet. For en slik analyse er ikke skjevheter når det gjelder utvalg like problematisk som når det gjelder beskrivelser av fordelinger, så lenge vi har fordelinger på variabler som ikke er utpreget skjeve. Dekker fordelingene våre hele skalaen på variabler eller indikatorer, har vi dekket hele respondentspekteret. Analysen tar da for seg den hele mulige spredningen i populasjonen. Med utviklingen av robuste indikatorer, som innebærer et godt mål på spredning, er skjevhetsproblematikken enda mindre.

Vi konkluderer dermed med at når det gjelder analyseresultatene, er gyldigheten til funnene ikke svekket av eventuelle skjevheter. For beskrivelse av frekvensfordelinger må vi imidlertid ta høyde for at vi bare har en svarprosent på 50.

Dimensjoner for analysen

Indikatorer og indikatorutvikling

Er skolebasert kompetanseutvikling et tiltak som bidrar til utvikling av skolen? Og hvis ja: På hvilken måte? Fører det til en utvikling av den enkelte lærers praksis? Bidrar den til å styrke læringsprosessen på skolen? Høyner den skolens samlede kompetanse for læring?

For en analyse av disse problemstillingene, har vi utviklet flere indikatorer. Indikatorene er utviklet gjennom flere trinn. Først har det vært laget spørsmål basert på forhold vi vet forskningen tillegger betydning når det gjelder det som indikatoren er ment å si noe om.

Deretter er det konstruert indikatorer ut fra en teoretisk forståelse av hvilke «items» som kan høre sammen. Disse teoretisk definerte indikatorene er videre testet rent statistisk med hensyn til intern konsistens for å vurdere om krav om dimensjonalitet er tilfredsstillt. Nedenfor redegjør vi for resultatene fra den statistiske analysen. Til slutt har vi brutt noen av indikatorene ned i mindre indikatorer ved hjelp av en faktoranalyse. Resultatene fra faktoranalysen og en oversikt over de items som inngår i de enkelte indikatorer, finnes i eget vedlegg (se vedlegg 2). Navnene til indikatorene er basert på de enkelte items som inngår i indikatoren og en diskusjon om hvilken dimensjon disse navnene kan sies å representere.

Vi ønsket å utvikle en indikator som kunne si noe om skolen som organisasjon: Hvordan lærerne og ledelsen jobber med elevene og med hverandre og formen på dette arbeidet. Vi har blant annet spurt lærerne om hvordan og om de samarbeider med hverandre om undervisningen, i hvor stor grad de prøver ut nye og forskjellige undervisningsformer, hvordan de fordeler og tar ansvar for elevenes læring, deres vurdering av ledelse, i hvor stor grad det er systematikk i skolens utviklingsarbeid og hvordan skolen jobber med grunnleggende ferdigheter. Analysen av dataene viser at totalt 41 items om skolen og lærerens arbeid og undervisning kan inngå i denne indikatoren.

Dette innebærer at en hel rekke utsagn om skolen lar seg samle til én variabel. Hva skal vi kalle denne variabelen? I utformingen av spørsmål vurderte vi blant annet Stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring* (UFD, 2004). Flere av de forhold som denne stortingsmeldingen pekte på av betydning for å utvikle skolen, er med blant de items vi har valgt. Flere av itemene er også valgt ut fra en organisasjonsteoretisk tilnærming, spesielt den delen som omfatter det som kalles for «lærende organisasjoner».

Begrepet lærende organisasjoner var en gjenganger i utdanningspolitiske dokumenter på begynnelsen av 2000-tallet. Det har også blitt tatt i bruk innenfor utdanningsforskningen, spesielt den som fokuserer på ledelse (Lillejord, 2003). Det kan imidlertid synes som om «lærende skole» har fått preg av å være honnørord, og at implikasjonene, dvs. hva det kreves av en skole når det gjelder organisering, arbeidsformer, profesjonalitet og ledelse, ikke har blitt nok vektlagt. *Lærende organisasjon* er først og fremst en metafor, en beskrivelse av en idealtilstand som organisasjoner må streve etter hvis de skal bli i stand til å mestre de oppgaver de forventes å utføre. *Organisatorisk læring* beskriver hvordan skoler arbeider mot

denne idealtilstanden, der læring skjer som en kontinuerlig prosess og har en sentral plass i alt som skjer (Finger & Brand, p. 136). Dette innebærer å organisere og lede skolen på en slik måte at det understøtter læring helt inn i det enkelte klasserom. Det er dokumentert at skolene i landet i gjennomsnitt i begrenset grad har tatt inn over seg de arbeidsformer som gjør at de utvikler seg i retning av å bli en mer lærende skole, og at variasjonen mellom skolene på dette området er stort (Dahl, Buland, Mordal, & Aaslid, 2012). Alle skoler er i en eller annen grad lærende organisasjoner, men noen er nærmere idealbildet enn andre, noe som kan forklares gjennom hvilke praksiser skolene tar i bruk. En skole blir ikke lærende av at det vedtas i nasjonale eller lokale styringsdokumenter, men gjennom hva en skole konkret gjør.

Dette gjør at begrepet «lærende organisasjoner» ikke kan forstås uten at det settes i sammenheng med «organisasjonslæring». Vår indikator har mange items som skaper forutsetning for organisasjonslæring: samarbeid mellom lærerne, læring mellom lærerne, utprøving av praksis (nye undervisningsformer), observasjon av praksis (undervisningen). Noen av dem vil kanskje ikke umiddelbart passe inn under en slik overskrift, i hvert fall ikke etter at begrepet «organisasjonslæring» i mange sammenhenger har blitt noe utvannet. Vi vil her da peke spesielt på det som Argyris og Schön kalte «annenordens læring» (Argyris & Schön, 1978). De hentet denne betegnelsen fra Gregory Batesons arbeid og det som han kalte «deuterolæring», å lære å lære (Bateson, 1972). Bateson sa selv, da han skulle beskrive denne forment for læring, at den pekte på behovet for «*look for*» »*direction*» and «*value*» in our very acts, rather than orient ourselves to some blueprinted goal” (Bateson, 1972, p. 175). Det er organisasjonens evne til å sette seg mål og å kunne rette kursen etter de mål man setter seg. Det forutsetter kunnskap om organisasjons praksis og samarbeid mellom organisasjons medlemmer, ikke minst når det gjelder å definere hva man vil med det man gjør. Så i organisasjonslæring ligger også evnen til å orientere egen virksomhet, ikke bare å lære av praksis.

Vi har derfor valgt å kalle vår indikator for «Skolens organisasjonslæring». Gradangivelse på indikatoren indikerer da høy eller lav grad av organisasjonslæring slik vi har definert det og med de items som samlet utgjør indikatoren organisasjonslæring. En skole som skårer høyt på «skolens organisasjonslæring», innebærer at skolen har en høy grad av elementer som støtter opp under skolens organisasjonslæring. Det er en skole med en arbeids-, organisasjons- og undervisningsform hvor skolen som organisasjon og den enkelte lærer som del av denne

organisasjonen er i stand til å forhold seg til og vurdere egen praksis opp mot det som skolen oppnår som helhet. Det er en organisasjon hvor ansvaret for undervisningen og læringen til den enkelte elev ikke bare ligger på den enkelte lærer, men på skolen som helhet.

Faktoranalysen av de items som inngår i «Skolens organisasjonslæring» systematiserer de dimensjoner som denne indikatoren kan deles inn i. Vi har kalt de åtte ulike indikatorene som faktoranalysen gir for henholdsvis:

- Læring mellom lærere (hvor mye)
- Samarbeid og felles ansvar for undervisning (hvor mye)
- Systematisk og målrettet utviklingsarbeid (hvor mye)
- Aktiv, systematisk og dialogbasert ledelse (i hvor stor grad)
- Klasseledelse og vurdering for læring (hvor god skolen er)
- Observasjon av og refleksjon over undervisning (hvor mye)
- Regning og grunnleggende ferdigheter generelt (hvor god i arbeidet med dette)
- Diskusjon av fagtekster og pensumlitteratur (hvor mye)

Dernest har vi utviklet en indikator som skal gi mål på i hvor stor grad skolen har utviklet seg det siste året. Framgangsmåten for å utforme indikatoren har vært den samme som for indikatoren om skolens organisasjonslæring. Den endelige indikatoren består av 31 items. De fleste av disse items spør om utviklingen innenfor de siste året på de områder som vi spør om status på innenfor «Skolens organisasjonslæring». Vi har valgt å kalle indikatoren «Skoleutvikling siste år». Faktoranalysen av de 31 items som inngår i denne indikatoren tydeliggjør hvilke dimensjoner indikatoren dekker:

- Ledelsens arbeid med skoleutvikling (omfang)
- Samarbeid og felles ansvar for undervisning (omfang)
- Erfaringsdeling og læring (omfang)
- Diskusjon av pensum, fagtekster og læreplaner (omfang)
- Observasjon av og refleksjon over undervisning (omfang)
- Vurderingspraksis og læringsresultater (kvalitet)
- Arbeid med lesing som grunnleggende ferdigheter (kvalitet)

Det inngår både items som sier noe om kvalitet og noen som sier noe om omfang i indikatoren «Skoleutvikling siste år». Selv om omfang og kvalitet er to forskjellige dimensjoner, viser den statistiske analysen at disse to dimensjonene kan knyttes til én underliggende dimensjon, som vi altså har valgt å kalle «Skoleutvikling siste år».

For å få et mål på skolens arbeid med skolebasert kompetanseutvikling, har vi utviklet en indikator, basert på samme metodikk som beskrevet ovenfor. Det har gitt oss en indikator bestående av 17 items. Indikatoren kan sies å omfavne både kvaliteten på dette arbeidet og omfanget av det. Faktoranalysen av de 17 items peker ut fem ulike faktorer. Vi har valgt å kalle disse faktorene følgende:

- Utvikling av arbeidsformer, rutiner og prosedyrer (omfang)
- Tilpasning av og medvirkning i den skolebaserte kompetanseutviklingen (grad av)
- Inspirerende og læringsorientert kompetansemiljø (grad av)
- Aktiv ledelse i den skolebaserte kompetanseutviklingen (grad av)
- Aktivere lærere i den skolebaserte kompetanseutviklingen (grad av)

For en vurdering av det eksterne kompetansemiljøet, har vi utviklet én indikator som går på vurderingen av bidraget fra miljøet og én som går på kvaliteten på miljøet.

Når det gjelder betydningen for den skolebaserte kompetanseutvikling for den enkelte lærers undervisningspraksis, har vi utviklet en indikator bestående av 10 items. Den lar seg ikke bryte ned med hjelp av en faktoranalyse. Vi kan si at den måler generelt betydningen av den skolebaserte kompetanseutviklingen for individuell undervisningspraksis.

Til sist har vi utviklet en indikator som måler grad av bruk av forskjellige arbeidsformer for den enkelte lærer. Indikatoren består av ni items. En faktoranalyse av disse itemene gir oss tre faktorer, som vi har kalt

- Utprøvende av nye undervisningsformer (grad av)
- Inspireres av og er nysgjerrig på andres undervisning (grad av)
- Benytter faglitteratur og teori til utvikling av undervisning (grad av)

Indikatorreliabilitet

I tabellen nedenfor er hovedindikatorerne listet opp. Alle indikatorerne er basert på en testing av intern konsistens (Cronbachs alfa) og kvaliteten på indikatorerne er vurdert ut fra grad av intern konsistens og varians på totalscore og enkeltitems. For alle indikatorerne er kvaliteten god, til dels svært god. Det eneste unntaket er indikatoren som måler grad av forskjellige virkemidler i eget arbeid, hvor alfa er under 0,8. Den er tilfredsstillende, men ikke god.

Tabell 2: Indikatorer og reliabilitet

Indikator	Antall items	Gyldig N ⁴	Cronbachs alfa
Skolens organisasjonslæring	41	118	0,96
Skoleutvikling siste år (grad av)	31	116	0,94
Omfang og kvalitet på den skolebaserte kompetanseutvikling	17	112	0,93
Bidrag fra eksternt kompetansemiljø	6	178	0,95
Kvalitet på eksternt kompetansemiljø	7	157	0,92
Betydning av skolebasert kompetanseutvikling for egen undervisningspraksis	10	167	0,96
Egen arbeidsform (grad av forskjellige virkemidler)	9	181	0,78

For alle indikatorerne er det snakk om lærernes vurdering av forholdene. Når det for eksempel gjelder indikatoren «Kvalitet på eksternt kompetansemiljø», er ikke det en indikator basert på direkte måling av kompetansemiljøet, men lærernes vurderinger av det.

Alle indikatorer er normert til en femtrinnskala.

Dimensjoner i indikatorerne og analysestrategi

Vi har ovenfor vist hvordan de omfattende indikatorerne kan deles inn i forskjellige faktorer, det vil si underliggende forhold som er av større eller mindre betydning for den totale scoren på indikatoren. I tabellen nedenfor har vi gjengitt resultatene fra disse faktoranalysene.

Tabell 3: Indikatorer og underliggende variabler

Indikator	Underliggende variabler (områder i hovedindikator)
Skolens organisasjonslæring	<ul style="list-style-type: none">Læring mellom lærere (5 items)Samarbeid og felles ansvar for undervisning (6 items)Systematisk og målrettet utviklingsarbeid (4 items)Aktiv, systematisk og dialogbasert

⁴ Antall som har svart på alle spørsmål (items) som inngår i indikatoren og som Cronbachs alfa er beregnet utfra.

	<ul style="list-style-type: none"> ledelse (4 items) • Klasseledelse og vurdering for læring (2 items) • Observasjon av og refleksjon over undervisning (2 items) • Regning og grunnleggende ferdigheter generelt (2 items) • Diskusjon av fagtekster og pensumlitteratur (2 items)
Skoleutvikling det siste året	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelsens arbeid med skoleutvikling (4 items) • Samarbeid og felles ansvar for undervisning (3 items) • Erfaringsdeling og læring (4 items) • Diskusjon av pensum, fagtekster og læreplaner (3 items) • Observasjon av og refleksjon over undervisning (2 items) • Vurderingspraksis og læringsresultater (2 items) • Arbeid med lesing som grunnleggende ferdigheter (1 items)
Arbeid med skolebasert kompetanseutvikling	<ul style="list-style-type: none"> • Utvikling av arbeidsformer, rutiner og prosedyrer (3 items) • Tilpasning av og medvirkning i den skolebaserte kompetanseutviklingen (4 items) • Inspirerende og læringsorientert kompetansemiljø (2 items) • Aktiv ledelse i den skolebaserte kompetanseutviklingen (2 items) • Aktivere lærere i den skolebaserte kompetanseutviklingen (2 items)
Egen arbeidsform	<ul style="list-style-type: none"> • Utprøvende av nye undervisningsformer (3 items) • Inspireres av og er nysgjerrig på andres undervisning (2 items) • Benytter faglitteratur og teori til utvikling av undervisning (2 items)

Analysestrategien har vært å behandle og se på forholdet mellom indikatorene og hva som er av betydning for hva. Dernest har vi analysert de områdene vi har hentet fra faktoranalysen når det gjelder skoleutvikling.

Alle indikatorer er normert til en femtrinnskala. Vi har også normert de underliggende områdene til egne skalaer, normert til fem trinn.

Statistisk signifikansnivå i analysene er generelt satt til 0,01. På noen områder diskuterer vi imidlertid analyseresultater hvor signifikansnivået er høyere. Der hvor det gjøres, er det opplyst om det.

Kapittel 8: Resultater og diskusjon

Skoleutvikling det siste året?

Organisasjonslæring som avgjørende for skoleutvikling

Indikatoren om skoleutvikling, som består av totalt 31, items, forteller oss at lærerne i all hovedsak opplever at skolen har utviklet seg det siste året. For hele indikatoren er gjennomsnittsscore 3,7. Den normerte skalaen går fra «I svært liten grad/ikke i det hele tatt» til «I svært stor grad», med 3 som midtpunkt. Tyngdepunktet ligger med andre ord over midtpunktet på skalaen. Fordelingen er imidlertid ganske jevn: Medianen er på akkurat 3. Altså fordeler lærerne seg likt rundt midtpunktet: Det er like mange som har opplevd en liten grad eller ingen grad av utvikling som det er av de som har opplevd en større grad. Tyngdepunktet for alle samlet er imidlertid litt over middels.

Vi har, som vi har vist ovenfor, delt denne indikatoren inn i flere mindre indikatorer. Hvordan mener lærerne utviklingen har vært innenfor de områder/tema som disse indikatorene dekker? I tabellen nedenfor er gjennomsnittsscore og standardavvik for disse indikatorene listet opp.

Tabell 4: Gjennomsnittsscore, median og standardavvik på enkeltindikatorer på skoleutvikling det siste året.

Indikator	N	Gjennomsnitt	Median	SD
Erfaringsdeling og læring	191	3,6	3,8	0,5
Arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet	192	3,6	3,6	0,6
Ledelsens arbeid med skoleutvikling	184	3,4	3,5	0,5
Observasjon av og refleksjon over undervisning	197	3,5	3,5	0,6
Vurderingspraksis og læringsresultater	168	3,5	3,5	0,5
Samarbeid og felles ansvar for undervisning	192	3,4	3,3	0,5
Diskusjon av pensum, fagtekster og læreplaner	193	3,2	3	0,4

Tabellen ovenfor viser at det er minimale forskjeller mellom de enkelte områdene når det gjelder utvikling det siste året, både når det gjelder gjennomsnitt og standardavvik. Den viser også at gjennomsnittet av lærere plasserer seg over midten. Medianen ligger også over midten, bortsett fra når det gjelder diskusjon av pensum, fagtekster og læreplaner.

Vi vil likevel løfte fram området erfaringsdeling og læring (mellom lærerne på skolen) som det området hvor det ser ut til at utviklingen har vært størst. Medianen er her på hele 3,8, og gjennomsnittet ikke langt unna. Dette er et område hvor en relativt høy andel mener at det i svært stor grad har skjedd en utvikling det siste året. Histogrammet til indikatoren viser at det kun er et lite antall lærere som plasserer seg under midtpunktet på skalaen og at de fleste

ligger mellom 3 og 4 (hele 80 prosent av respondentene plasserer seg her). Hovedbildet er dermed ikke at utviklingen har vært veldig stor, men at det er mange som mener det har skjedd en betydelig grad av utvikling her. For den videre analysen finner vi det hensiktsmessig å se spesielt på denne indikatoren.

Hva kan forklare denne skoleutviklingen? Er det den skolebaserte kompetanseutviklingen? Vi har gjennomført en regresjonsanalyse hvor vi har holdt skoleutvikling som en avhengig variabel og de øvrige variablene som uavhengige, for å svare på disse spørsmålene. Denne modellen kunne forklare 57 prosent av variansen til indikatoren skoleutvikling. Bidraget fra de uavhengige variablene er gjengitt i tabellen nedenfor.

Tabell 5: Betaverdi og signifikansnivå fra regresjonsanalyse med "Skoleutvikling siste år" som avhengig variabel. Forklart varians til uavhengig variabel 57 prosent.

Uavhengige variabler	Beta (standardisert)	Signifikans
Skolens organisasjonslæring	0,394	0,005
Utsagn om skolebasert kompetanseutvikling	0,353	0,068
Kompetansemiljøets bidrag	0,030	0,890
Kompetansemiljøet	-0,118	0,513
Betydning av skolebasert kompetanseutvikling for deg som lærer	0,179	0,224
Egen arbeidsform	0,030	0,780

Den valgte modellen i regresjonsanalysen kan forklare hele 57 prosent av variansen til den uavhengige variabelen. Det er med andre ord en modell som forklarer mye hvorfor lærerne svarer forskjellig på spørsmålet om utvikling. Modellen gir også et entydig svar på spørsmålet om hva som bidrar til denne variansen: Kun indikatoren «Skolens organisasjonslæring» spiller en statistisk signifikant rolle. Effekten av den er også betydelig. Betaverdien er på 0,39. Når korrelasjonskoeffisienten for korrelasjonen mellom utviklingsindikatoren og «Skolens organisasjonslæring»-indikatoren er på hele 0,64, er det klart at det er dette forholdet som spiller den avgjørende rollen her. Med andre ord: Skal vi forklare hvorfor noen skoler (ifølge lærerne) har utviklet seg mer enn andre, må vi søke den forklaringen i forhold rundt måten som lærerne arbeider og underviser på og hvordan dette arbeidet er organisert på skolenivå. Det er også verdt å merke seg at forhold rundt den skolebaserte kompetanseutviklingen ikke spiller noen signifikant rolle i forhold til å forklare den generelle skoleutviklingen.

Er det noen områder innenfor den omfattende indikatoren «Skolens organisasjonslæring» som er av spesiell betydning? Vi viste ovenfor at denne indikatoren kunne brytes ned i flere mer avgrensede indikatorer. Er det noen av dem som spiller en bestemt rolle for skoleutvikling? En regresjonsmodell med alle indikatorene knyttet til «Skolens organisasjonslæring» som uavhengig variabel, kan forklare over halvparten av variansen til indikatoren for skoleutvikling. Modellen har med andre ord en god forklaringskraft. Resultatet fra analysen er gjengitt i tabellen nedenfor.

Tabell 6: Betaverdi og signifikansnivå fra regresjonsanalyse med "Skoleutvikling det siste året" som avhengig variabel. Forklart varians til uavhengig variabel 51 prosent.

Uavhengige variabler	Beta (standardisert)	Signifikans
Læring mellom lærere	0,245	0,019
Samarbeid og felles ansvar for undervisning	-0,162	0,125
Systematisk og målrettet utviklingsarbeid	0,294	0,012
Aktiv, systematisk og dialogbasert ledelse	0,081	0,460
Klasseledelse og vurdering for læring	0,021	0,832
Observasjon av og refleksjon over undervisning	0,242	0,022
Regning og grunnleggende ferdigheter generelt	0,141	0,137
Diskusjon av fagtekster og pensumlitteratur	0,019	0,845

Holder vi fast på det generelle signifikansnivået vi har lagt oss på i analysen, er det ingen av de uavhengige variablene som kan tilskrives noen betydning. Øker vi imidlertid nivået til 0,05, har både «Læring mellom lærere», «Systematisk og målrettet utviklingsarbeid» og «Observasjon av og refleksjon over undervisning» betydning, og effekten av dem er tilnærmet lik (beta mellom 2,5 og 3). Analyseresultatene forteller oss med dette at skoler som fremmer læring mellom lærere, systematisk og målrettet utviklingsarbeid og observasjon av og refleksjon over undervisning, er de skoler som har de beste forutsetninger for en generell utvikling av skolen. Kort sagt: Lærerne må lære, de må kjenne skolen og skolen må jobbe systematisk med å forbedre seg for å utvikle skolen. Alt dette er elementer vi kjenner fra teorien om organisasjonslæring, og tallene våre bekrefter denne teorien og viser til gyldigheten av den, også for skolen.

Har organisasjonslæring noen betydning utover skoleutvikling?

Så vil man kanskje hevde at det vi har kalt for skolens organisasjonslæring handler bare om prosess. Vel, ja, men det er en prosess som er av betydning, ikke bare for skoleutvikling. For

det første ser vi en sammenheng med hva den enkelte lærer sier om egen undervisningspraksis og forhold ved skolens organisasjonslæring. I tabellen nedenfor har vi hentet ut de områder hvor denne sammenhengen er tydeligst.

Tabell 7: Sammenheng (korrelasjonskoeffisient) mellom lærernes vurdering av egen arbeidsform og beskrivelse av trekk ved skolen

Trekk ved skolen	Egen arbeidsform		
	Utpøvende av nye undervisningsformer	Inspireres av og er nysgjerrig på andres undervisning	Benytter faglitteratur og teori til utvikling av undervisning
Læring mellom lærere	0,219**	0,232**	0,090
Observasjon av og refleksjon over undervisning	0,115	0,144*	0,166*
Diskusjon av fagtekster og pensumlitteratur	0,023	0,036	0,241**

*=Signifikant på 0,05-nivå

**=Signifikant på 0,01-nivå

Tabellen ovenfor viser at det er en tydelig, dog ikke veldig sterk, sammenheng mellom det forhold at det skjer læring mellom lærerne på skolen og at den enkelte lærer er utøvende av nye undervisningsformer og inspireres av og er nysgjerrig på andres undervisning. Det er også en tydelig, men ikke spesielt sterk, sammenheng mellom det at det på skolen diskuteres fagtekster og pensumlitteratur og at den enkelte lærer bruker tekster og litteratur til utvikling av egen undervisning.

Vi antar at sammenhengen ville vise seg som sterkere dersom vi hadde kunnet gjøre analysen på skolenivå. Siden vi i vårt utvalg bare har data fra 20 skoler, er det vanskelig å tilfredsstille kravet til signifikans i en slik analyse. Legger vi dette kravet til side, så viser en tilsvarende analyse på skolenivå som den vi ovenfor har gjort på individnivå sterkere sammenhenger. Med andre ord: Det som skjer på skolenivå når det gjelder hva som styrker skolens organisasjonslæring, har betydning for den enkelte lærers undervisningspraksis.

Så kan neste spørsmål være: Har dette noen betydning for elevenes læring, motivasjon og trivsel? Vi har sammenholdt våre mål mot mål på skolenivå hentet fra skoleporten. Resultatet fra en korrelasjonsanalyse mellom enkelte av våre områder for skolens organisasjonslæring og noen data fra skoleporten er vist i tabellen nedenfor.

Tabell 8: Korrelasjonskoeffisient for korrelasjon mellom områder for skolens organisasjonslæring og forhold fra skoleporten (skolenivå, N=20) Alle tall fra skoleporten er gjennomsnittstall, siste 5 år.

	Trivs el på skole n	Trivs el med lærer	Motivasjo n	Grunnskolepoe ng	Matematik, standpunkt	Norsk, standpun kt	Skolestørrel se
Læring mellom lærere	0,655*	0,503*	0,560*	-0,201	-0,376	-0,152	0,299
Samarbeid og felles ansvar for undervisning	0,310	0,441	0,394	-0,075	-0,095	0,030	0,200
Systematisk og målrettet utviklingsarbeid	0,339	0,217	0,242	-0,021	-0,126	0,011	-0,003
Aktiv, systematisk og dialogbasert ledelse	0,243	0,152	0,194	-0,111	-0,164	-0,034	0,036
Klasseledelse og vurdering for læring	0,006	-0,116	-0,056	0,123	0,072	0,155	0,161
Observasjon av og refleksjon over undervisning	0,304	0,207	0,323	-0,280	-0,242	-0,152	0,282
Regning og grunnleggende ferdigheter generelt	0,194	0,005	0,025	0,051	-0,065	0,114	-0,196
Diskusjon av fagtekster og pensumlitteratur	0,550*	0,485*	0,565**	-0,326	-0,385	-0,152	0,453*

*=signifikant på 0,05-nivå

Tabellen ovenfor viser at det ikke er mange områder det er en statistisk signifikant sammenheng mellom de områder innenfor skolens organisasjonslæring og tall fra skoleporten. Vi må imidlertid ta i betraktning at antallet som undersøkes her, er svært lite. Dette er tall fra kun 20 skoler. For et så lite tall, er det vanskelig å finne statistisk signifikante sammenhenger. Men selv med et så lite tall, ser vi at det på noen områder er en sammenheng (hvis vi setter signifikansnivået til 0,05).

Det forhold som peker seg ut er det som går på elevenes trivsel med skolen, trivsel med læreren og motivasjon. Tallene i tabellen er hentet fra skoleporten, hvor de igjen er hentet fra elevundersøkelsen. Dette er altså elevenes egne tall. Disse forholdene korrelerer i hovedsak med to områder: Læring mellom lærerne og lærernes diskusjon av fagtekster og pensumlitteratur. Det er spesielt motivasjon som ser ut til å stå i sammenheng med det som

skjer mellom lærerne, og da i første rekke det at lærerne arbeider sammen om det faglige, enten ved å lære av hverandre eller ved å diskutere læremateriell og det som gir retningslinjer for innhold i fagene. Tallene i tabellen synes å indikere at dette også har betydning for elevenes læringsresultater, men tallgrunnlaget er her for lite til å kunne si noe med en viss grad av sikkerhet.

Vi vil ikke konkludere noe i forhold til dette, annet enn å vise at det synes å være en ganske tydelig sammenheng mellom hva lærerne gjør seg i mellom på skolen og elevenes trivsel. Det er også sannsynlighet for at et mer omfattende datasett vil kunne påvise betydning også i forhold til læringsresultater. Med andre ord: organisasjonslæring, som noen vil kunne hevde bare handler om prosess, har betydning for både undervisningspraksis og elevenes læringsmiljø, sannsynligvis også for elevenes læringsresultater.

Skolebasert kompetanseutvikling for å styrke skolens læring?

Vi har så langt sett at måten skolen og skolens lærere arbeider og organiserer arbeidet på, spesielt når det gjelder læring mellom lærerne, er av betydning for at skolen utvikler seg generelt sett. Vi så også at det området hvor lærerne mener at skolen har utviklet seg mest det siste året, var innenfor det vi har kalt

«Erfaringsdeling og læring». Hvis vi avgrenser analysen til å se på dette området, får vi en et annet bilde når vi spør hva som kan forklare utviklingen her, til forskjell fra utvikling av skolen i det store? Svaret er ja. En regresjonsanalyse av denne indikatoren som uavhengig variabel peker på at på dette området er det noen andre forhold som spiller inn. Bidraget fra de uavhengige variablene er listet i tabellen nedenfor.

Tabell 9: Betaverdi og signifikansnivå fra regresjonsanalyse med «Erfaringsdeling og læring» som avhengig variabel. Forklart varians til uavhengig variabel 40 prosent.

Uavhengige variabler	Beta (standardisert)	Signifikans
Læringsmiljø	0,199	0,200
Omfang og kvalitet på den skolebaserte kompetanseutvikling	0,492	0,027
Bidrag fra eksternt kompetansemiljø	-0,035	0,874
Kvalitet på eksternt kompetansemiljø	-0,108	0,561
Betydning av skolebasert kompetanseutvikling for egen undervisningspraksis	0,082	0,627
Omfang og kvalitet på den skolebaserte kompetanseutvikling	0,174	0,132

Tabellen ovenfor viser at når det gjelder «Erfaringsdeling og læring» (utvikling av det siste året), er det ingen av de uavhengige indikatorene som spiller noen signifikant rolle, heller ikke «Skolens organisasjonslæring», selv om modellen kan forklare over 40 prosent av variansen for den avhengige variabelen. Vi ser derimot at skolens arbeid med den skolebaserte kompetanseutvikling ser ut til å ha en effekt. Reduserer vi kravet vårt til statistisk signifikans til 0,05, får vi et analyseresultat som viser at effekten av dette arbeidet på utviklingen av »Erfaringsdeling og læring» det siste året, er betydelig. Betakoeffisienten er på hele 0,5.

Vi kan så langt oppsummere med at det som har betydning for den generelle skoleutviklingen som disse skolene har vært igjennom det siste året i følge lærerne, er forhold rundt det vi samlet har kalt skolens organisasjonslæring. Når det gjelder utvikling av læring mellom lærerne og erfaringsdeling, er det imidlertid arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling som er av betydning. Med andre ord: Skal skolen utvikles, må det arbeides med måten lærerne jobber seg i mellom. Det handler om å utvikle skolens læringsprosesser og å styrke skolens organisasjonslæring. Skal man derimot utvikle et lærende fellesskap på skolen, er arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling et egnet tiltak.

Bidrag fra skolebasert kompetanseutvikling til utvikling av erfaringsdeling og læring

Hva kan vi si om utviklingen innenfor «Erfaringsdeling og læring» blant lærerne på skolen? Vi så at arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen spilte en rolle her. Er det noe i dette arbeidet som har spesiell betydning? Vi har gjennomført en regresjonsanalyse hvor vi

har latt de fem indikatorene som inngår i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling inngå som uavhengige variabler. Forklart varians av modellen er 38 prosent, og det er tilfredsstillende. Det forklarer en betydelig del av variansen, men ikke hoveddelen. Resultatet fra analysen er gjengitt i tabellen nedenfor.

Tabell 10: Betaverdi og signifikansnivå fra regresjonsanalyse med «Erfaringsdeling og læring» (utvikling det siste året) som avhengig variabel. Forklart varians til uavhengig variabel 38 prosent.

Uavhengige variabler	Standardisert beta	Sig.
Utvikling av arbeidsformer, rutiner og prosedyrer	0,505	0,000
Tilpasning av og medvirkning i den skolebaserte kompetanseutviklingen	0,088	0,389
Inspirerende og læringsorientert kompetansemiljø	0,002	0,984
Aktiv ledelse i den skolebaserte kompetanseutviklingen	0,085	0,358
Aktivere lærere i den skolebaserte kompetanseutviklingen	0,017	0,852

Som tabellen ovenfor viser, er det bare én indikator som kan tilskrives betydning: «Utvikling av arbeidsformer, rutiner og prosedyrer». Dersom skolen gjennom den skolebaserte kompetanseutvikling har utviklet sine arbeidsformer, fått til nye samarbeidsformer blant lærere, klart å etablere en varig endring i måten lærerne arbeider på, så gir det et betydelig bidrag til utviklingen av læring på skolen.

Det er også verd å merke seg at de øvrige indikatorene på arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen ikke har noen effekt. Verken kompetansemiljøet, aktivt arbeid fra ledelsen eller aktivt arbeid fra lærerne har noen betydning. Dette kan synes paradoksalt, siden vi må forutsette at skal man få til endringer, må det arbeides. Samtidig vet vi at endringer kan komme gjennom «mentale omstillinger», det som enkelte lærere, spesielt slike som har holdt fast på en praksis i mange år, kan omtale som «en ny vår# (Bungum, et al., 2002). Kan det være at enkelte skoler har klart, gjennom den skolebaserte kompetanseutviklingen, å tenke nytt om hvordan de skal arbeide sammen? Det er mye som tyder på det, og det er da spesielt interessant at lærerne synes å ha troen på dette: Dette er noe som vil gi varige endringer.

Betydning av skolebasert kompetanseutvikling for den enkelte lærers undervisningspraksis

Vi har så langt sett at fokuset på samarbeidsformer, utviklingen av rutiner og prosedyrer er av betydning for at skolen utvikler seg når det gjelder læring og erfaringsutveksling mellom lærere. Elementer i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling er av betydning for

utvikling av læring på skolen. Hvordan er så effekten av dette arbeidet på den enkelte lærers læring?

Vi har utviklet indikatoren «Betydning av skolebasert kompetanseutvikling for egen undervisningspraksis». Gjennomsnittsscoren på denne indikatoren er 2,7, med en median på 3,0. Lærerne deler seg med andre ord likt rundt midtpunktet, men de som er på den negative siden av midtpunktet drar seg lenger ut på skalaen enn de som er på den positive. Om skolen har utviklet seg i forhold til læring mellom lærerne, så har det ikke vært noen tydelig utvikling av den enkeltes undervisningspraksis.

Standardavviket på indikatoren er 0,9, så det er en viss spredning blant lærerne på dette området. Er det noen forhold som kan forklare denne spredningen?

En regresjonsanalyse med de øvrige hovedindikatorerne som uavhengige variabler, gir oss en modell som kan forklare 53 prosent av variansen. Det er imidlertid ingen av de uavhengige variablene som har noen statistisk signifikant rolle i modellen. Vi klarer derfor ikke å peke ut noen bestemte forhold som er av betydning her. Vi kan imidlertid si at alle disse forholdene samvirker. For at den enkelte undervisningspraksis skal påvirkes av den skolebaserte kompetanseutvikling, er det dermed mange forhold som er av betydning, og ikke bare den skolebaserte kompetanseutvikling. Noe annet hadde vel vært sensasjonelt. Da hadde man med den skolebaserte kompetanseutviklingen endelig funnet verktøyet for å utvikle den enkelte lærers undervisningspraksis. Dette er opplagt ikke tilfelle. Snarere er det at det tiltaket isolert betraktet ikke bidrar i særlig grad.

Kompetansemiljøet og kompetansemiljøets bidrag

I de analysene vi har gjennomført så langt, har kompetansemiljøet, som skal bistå skolen i den skolebaserte kompetanseutviklingen, spilt en beskjeden rolle. Det er ikke synlig når det gjelder å forstå hvorfor skolene har utviklet seg det siste året. Det er heller ikke synlig i sammenheng med skolenes utvikling av læring og erfaringsdeling mellom lærerne. Spiller det i det hele tatt noen rolle og på hvilken måte?

Vi har bedt lærerne om å vurdere kompetansemiljøet på flere måter. Lærernes svar når det gjelder de to indikatorene «Bidrag fra eksternt kompetansemiljø» og «Kvalitet på eksternt kompetansemiljø» har vi angitt i tabellen nedenfor.

Tabell 11: Lærernes vurdering av eksternt kompetansemiljø

Indikator	N	Gjennomsnitt	Median	SD
Bidrag fra eksternt kompetansemiljø	178	3,1	3,0	0,8
Kvalitet på eksternt kompetansemiljø	157	3,2	3,3	0,8

Tabellen ovenfor viser at lærerne i gjennomsnitt gjør en ganske middels vurdering av bidraget fra kompetansemiljøet og kvaliteten på miljøet. For begge indikatorene havner gjennomsnittet av vurderingene omtrent på midtpunktet i skalaen. Holdningen blant lærerne synes, i gjennomsnitt, å være at kompetansemiljøenes bidrag og kvalitet er «greit nok».

Det er en viss grad av spredning blant lærernes svar her. Spørsmålet blir da om det er noe som kan forklare denne variansen? Vi har gjennomført en regresjonsanalyse med bidrag fra kompetansemiljø som avhengig variabel. Resultatene fra analysen er gjengitt i tabellen nedenfor.

Tabell 12: Betaverdi og signifikansnivå fra regresjonsanalyse med «Bidrag fra kompetansemiljø» som avhengig variabel. Forklart varians til uavhengig variabel 77 prosent.

Uavhengige variabler	Beta (standardisert)	Signifikans
Læringsmiljø (kvalitet på)	0,090	0,401
Skoleutvikling siste år (grad av)	0,016	0,890
Omfang og kvalitet på den skolebaserte kompetanseutvikling	0,375	0,006
Kvalitet på eksternt kompetansemiljø	0,504	0,000
Egen arbeidsform (grad av forskjellige virkemidler)	0,026	0,739
Betydning av skolebasert kompetanseutvikling for egen undervisningspraksis	0,012	0,911

Tabellen ovenfor viser at indikatoren som går på skolens arbeid med skolebasert kompetanseutvikling spiller en signifikant og betydelig rolle. Dette er ikke så merkelig, i og med at det i denne indikatoren også inngår forhold rundt kompetansemiljøet. Vi må derfor se nærmere på den indikatoren før vi kan si noe om det noe ved måten skolen jobber på med skolebasert kompetanseutvikling som er av betydning.

Den indikatoren som imidlertid helt klart har størst betydning, er den indikatoren som sier noe om kompetansemiljøet selv. Lærerne vurderer med andre ord kvaliteten på bidraget fra kompetansemiljøet i hovedsak til kvaliteten på kompetansemiljøet selv.

Hva er det med kvaliteten på miljøet? Er det noen forhold som peker seg ut i positiv eller negativ retning? Tabellen nedenfor viser scorene på de syv enkeltvariablene som inngår i indikatoren om kvaliteten til kompetansemiljøet.

Tabell 13: Verdier på spørsmål om kvaliteten ved eksternt kompetansemiljø

Utsagn om kompetansemiljø	N	Mean	Median	Std. Deviation
Var faglig solide	183	3,5	4,0	1,0
Var godt forberedte	189	3,4	4,0	1,0
Involverte alle lærerne i arbeidet	190	3,2	3,0	1,0
Evnet å se skolens problemstillinger	178	3,0	3,0	1,0
Var dialogorientert	184	3,0	3,0	1,0
Kommuniserte godt med oss	194	3,0	3,0	1,0
Hadde regelmessige møter	180	2,9	3,0	0,9

Tabellen ovenfor viser oss at det ikke i første rekke er kompetansemiljøets faglige kvalifikasjoner som lærerne mener svikter. I det hele tatt er det ingen av områdene lærerne i gjennomsnitt mener at kompetansemiljøet er svakt. Bildet er snarere at det er middels over hele linja. Men det interessant å merke seg at utsagn som går på kompetansemiljøets evne til å «ta skolen på alvor» gjennom å kommunisere med skolen, være dialogorientert og evne å se skolens problemstillinger, skårer lavere enn vurderingen av faglige kvalifikasjoner. Skal kompetansemiljøene samlet løfte seg, sett fra lærernes ståsted, så er det altså i forhold til evnen til å komme i dialog med skolen de må gjøre det.

Vi så ovenfor at skolens arbeid med skolebasert kompetanseutvikling var av betydning for vurderingen av eksternt kompetansemiljøes arbeid. Er det noen forhold ved skolens arbeid som er spesielt av betydning? Vi har gjennomført en regresjonsanalyse med kompetansemiljøets bidrag som avhengig variabel. Resultatene fra analysen er gjengitt i tabellen nedenfor.

Tabell 14: Betaverdi og signifikansnivå fra regresjonsanalyse med « Bidrag fra kompetansemiljø» som avhengig variabel. Forklart varians til uavhengig variabel 58 prosent.

Uavhengige variabler	Beta (standardisert)	Signifikans
Utvikling av arbeidsformer, rutiner og prosedyrer	0,236	0,008
Tilpasning av og medvirkning i den skolebaserte kompetanseutviklingen	0,197	0,023
Inspirerende og læringsorientert kompetansemiljø	0,367	0,000
Aktiv ledelse i den skolebaserte kompetanseutviklingen	-0,071	0,356
Aktive lærere i den skolebaserte kompetanseutviklingen	0,169	0,021

Så og si samtlige forhold er av betydning når det gjelder vurderingen av bidraget fra det eksterne kompetansemiljøet, hvis vi nøyer oss med et signifikansnivå på 0,05. Ikke så rart, siden vi kan si at kompetansemiljøet er en underliggende faktor for flere av de indikatorene som spiller en rolle. Skoleledelsens rolle og arbeid kobles imidlertid ikke til vurderingen av kompetansemiljøet. Det forholdet som helt klart peker seg ut, er om kompetansemiljøet er inspirerende og læringsorientert. At det skulle ha betydning, sier seg selv. Da er det mer interessant å se at utviklingen av arbeidsformer, rutiner og prosedyrer er av betydning. Dersom skolen har klart å etablere et slikt system, så oppfatter lærerne bidraget fra eksternt kompetansemiljø bedre enn om skolen ikke har det.

Forskjeller mellom skolene

Vi har så langt sett på hele populasjonen av de 20 skolene vi har i vårt datamateriale. Vi har sett at det er spredning blant lærerne når det gjelder alle indikatorene vi har sett på. Er det noen bakenforliggende variabler av mer strukturell art som kan forklare denne spredningen? Er vurderingen av kompetansemiljø regionsspesifikk? Er den utviklingen lærerne mener skolen har gjennomgått skolespesifikk? Er det vi har kalt skolens organisasjonslæring skolespesifikk?

La oss først se på skolens organisasjonslæring, hvor vi må forvente å finne forskjeller dersom vi skal kunne snakke om «skolens». Her forklarer individuelle forskjeller på skolen mellom lærerne 60 prosent av variansen, mens forskjeller mellom skolene forklarer 40. Det er med andre ord større spredning innad skolene blant lærerne i oppfatningen om skolens organisasjonslæring enn det er mellom skolene. At man vil finne en større spredning på individnivå enn på institusjonsnivå er ikke uvanlig; personlige oppfatninger avviker ofte mer enn hva gjennomsnittet til grupper gjør. Det er derfor heller å merke seg at forskjellen mellom skolene kan forklare en så stor del av variansen som det gjør. Den er så stor at vi kan snakke

om skolespesifikk organisasjonslæring.

Forskjellen mellom skolene er også stor. Skolen som har lavest score på ”skolens organisasjonslæring” har 2,7, mens skolen med høyest har 4,1. Det er en forskjell på 1,4 på en femtrinnskala. Standardavviket er på 0,35. Til sammenligning ser vi at forskjellen mellom skolene når det gjelder elevenes oppfatning av trivsel på 10. trinn, som vi har tatt fra data elevundersøkelsen for 2009, er 0,29. Vi kan derfor med godt belegg snakke om en skolespesifikk organisasjonslæring blant de 20 skolene i vårt datautvalg, og det er et området hvor forskjellen er stor.

Er det noen områder innenfor det vi har kalt for «Skolens organisasjonslæring» at skolene skiller seg mer ad enn på andre? I tabellen nedenfor har vi angitt andelen av total varians for mellom skoler og innad skoler.

Tabell 15: Bidrag til varians på indikator, mellom skoler og innad skoler

Indikator	Mellom skoler	Innad skoler
Aktiv, systematisk og dialogbasert ledelse	37	63
Samarbeid og felles ansvar for undervisning	29	71
Observasjon av og refleksjon over undervisning	29	71
Systematisk og målrettet utviklingsarbeid	29	71
Læring mellom lærere	24	76
Regning og grunnleggende ferdigheter generelt	23	77
Diskusjon av fagtekster og pensumlitteratur	17	83
Klasseledelse og vurdering for læring	9	91

Tabellen ovenfor viser at det er i spørsmålet om ledelse at forskjellen er størst mellom skolene. Når det gjelder oppfatning av klasseledelse og vurdering for læring, er forskjellen minst. Lærerne er med andre ord med på linje på tvers av skolene når det gjelder oppfatningen av skolens kompetanse når det gjelder klasseledelse og vurdering, mens de skiller seg tydeligst når det gjelder ledelse. Ledelse er det området hvor skolene skiller seg mest. Dette er ikke akkurat et helt uventet funn. Det er grunner til at sentrale myndigheter har satt ledelse ved skolen så sterkt i fokus.

Hvordan ser det så ut når det gjelder oppfatninger av utvikling av skolen? Her er forskjellen

mellom variansen mellom skolene og innad skolene omtrent som hva tilfellet var for skolens organisasjonslæring. I tabellen nedenfor har vi satt opp andel av varians for hver av de seks indikatorene som inngår i skoleutvikling.

Tabell 16: Bidrag til varians på indikator, mellom skoler og innad skoler

Indikator	Mellom skoler	Innad skoler
Observasjon av og refleksjon over undervisning	47	53
Arbeid med lesing som grunnleggende ferdigheter	41	59
Ledelsens arbeid med skoleutvikling	35	65
Erfaringsdeling og læring	25	75
Samarbeid og felles ansvar for undervisning	22	78
Vurderingspraksis og læringsresultater	21	79
Diskusjon av pensum, fagtekster og læreplaner	12	88

Tabellen ovenfor viser at når det gjelder utvikling innenfor observasjon av og refleksjon over undervisning, er forskjellen mellom skolene nesten like stor som den er innad skolene. Dette må tolkes slik at dette er et område hvor skolen i fellesskap har jobbet med tematikken. Det er et arbeid som er skolebasert, og ikke basert så mye på den enkelte lærer. Det samme kan sies om arbeidet med lesing som grunnleggende ferdigheter.

At lesing framstår som et område hvor det på skolenivå at forskjellen er tydelig, kan forklares med den omfattende lesesatsingen som har pågått i mange år. Den har i hovedsak har skolerettede tiltak, og ikke tiltak for enkeltlærere (Buland, 2008).

På den andre siden ser vi at diskusjon av pensum, fagtekster og læreplaner i hovedsak er et individuelt anliggende. Læreplaner er med andre ord ikke noe skolen tar tak i på skolenivå, for å diskutere i fellesskap. Annen forskning har påvist betydningen av en slik skolebasert diskusjon av læreplanene (Dahl, et al., 2004). Den synes ikke å være tilstede blant de 20 skolene i utvalget vårt.

Så til spørsmålet om den skolebaserte kompetanseutviklingen. Andelen av total varians for skolenes del er her hele 48 prosent, nesten halvparten. Den skolebaserte kompetanseutviklingen viser dermed betydelige forskjeller mellom skolene. Vi vil nedenfor

undersøke nærmere hva som kan forklare denne forskjellen. Her vil vi se nærmere på hva med skolebaserte kompetanseutvikling er det som gir denne betydelige forskjellen mellom skolene.

Tabell 17: Bidrag til varians på indikator, mellom skoler og innad skoler

Indikator	Mellom skoler	Innad skoler
Inspirerende og læringsorientert kompetansemiljø	44	56
Tilpasning av og medvirkning i den skolebaserte kompetanseutviklingen	40	60
Aktiv ledelse i den skolebaserte kompetanseutviklingen	36	64
Utvikling av arbeidsformer, rutiner og prosedyrer	34	66
Aktivere lærere i den skolebaserte kompetanseutviklingen	19	81

Vi ser av tabellen ovenfor at der hvor skolene størst skiller lag, er når det gjelder vurderingen av det eksterne kompetansemiljøet. Dette er nært knyttet til det området hvor forskjellen mellom skolene er framtreddende: tilpasning og medvirkning i den skolebaserte kompetanseutviklingen. I denne indikatoren inngår ikke bare intern medvirkning og tilpasning, men også i forhold til kompetansemiljøet.

Det passer da å se mer spesifikt på kompetansemiljøet. Hvordan er vurderingen av det, mellom skoler og innad skoler?

Tabell 18: Bidrag til varians på indikator, mellom skoler og innad skoler

Indikator	Mellom skoler	Innad skoler
Kvalitet på eksternt kompetansemiljø	52	48
Bidrag fra eksternt kompetansemiljø	45	55

Tabellen ovenfor viser at forskjellen mellom skolene er større enn innad skolene når det gjelder vurderingen av kvaliteten på kompetansemiljøet. Dette forteller oss at det ikke er lærernes personlige vurdering av miljøet som er av betydning, men skolen i sin helhet. Dette indikerer tydelig at vi her ser en vurdering av, og forskjeller i vurderinger, som er knyttet til en skolebasert oppfattet kvalitet ved kompetansemiljø, og ikke bare individuelle synspunkter.

Denne konklusjonen støttes dersom vi ser på om det er forskjeller mellom regionene. Kompetansemiljøene hadde ansvar for et utvalg skoler i hver region. Er det forskjeller i skolenes oppfatninger av kompetansemiljøet og dets bidrag mellom regionene?

Tabell 19: Bidrag til varians på indikator, mellom regioner og innad regioner

Indikator	Mellom regionene	Innad regionene
Kvalitet på eksternt kompetansemiljø	29	71
Bidrag fra eksternt kompetansemiljø	18	82

Tabellen ovenfor forteller oss at forskjellen mellom vurderingen av kompetansemiljø er størst innad på skolene. Samtidig er det en betydelig andel av forskjellen i lærerens oppfatning som kan knyttes til forskjeller mellom regionene, spesielt når det gjelder vurderingen av kvalitet på eksternt kompetansemiljø. Analysen forteller oss at det er reelle forskjeller mellom kompetansemiljøene.

Hvor er denne forskjellen mest påfallende? I tabellen nedenfor har vi listet alle utsagnene vi har fra lærerne om kompetansemiljøene, med hensyn til forskjeller mellom regioner versus forskjeller innad regionene.

Tabell 20: Bidrag til varians på items, mellom regioner og innad regioner

Item	Mellom regioner	Innad region
Kommuniserte godt med oss	29	71
Var godt forberedte	29	71
Var faglig solide	24	76
Var dialogorientert	20	80
Evnet å se skolens problemstillinger	19	81
Å motivere lærerne	17	83
Styrking av enkeltlæreres kompetanse	15	85
Styrking av skolens kompetanse	15	85
Bedre innsikt i arbeidet med grunnleggende ferdigheter	14	86
Hadde regelmessige møter	14	86
Endring av undervisningspraksis	14	86
Til utvikling av skolen	11	89
Involverte alle lærerne i arbeidet	9	91

Tabellen ovenfor viser oss at kompetansemiljøene skiller seg tydeligst når det gjelder forhold som kommunikasjon og hvor godt forberedte og faglig solide de framstår. Til gjengjeld ser vi at de ikke er stor variasjon mellom regionene når det gjelder bidrag til utvikling av skolen og

det å involvere lærerne.

Det siste gjør at vi igjen reiser spørsmålet: Bidrar kompetansemiljøet til utvikling av skolen? Vi har ovenfor sett at skolens utvikling i det siste året innen «Erfaringsdeling og læring» var relatert til skolens arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Dette arbeidet skjer i samarbeid med kompetansemiljø. Er det skolene selv eller kompetansemiljøet som fører til bidraget?

En regresjonsanalyse med «Erfaringsdeling og læring» (utvikling siste år) som avhengig variabel og variablene listet i tabellen nedenfor forklarer 38 prosent av variansen til den avhengige variabelen. I tabellen nedenfor er bidraget fra de uavhengige variablene listet.

Tabell 21: Betaverdi og signifikansnivå fra regresjonsanalyse med « Erfaringsdeling og læring» som avhengig variabel. Forklart varians til uavhengig variabel 38 prosent.

Indikator	Standardisert Beta	Signifikans
Utvikling av arbeidsformer, rutiner og prosedyrer	,534	,000
Tilpasning av og medvirkning i den skolebaserte kompetanseutviklingen	,056	,625
Inspirerende og læringsorientert kompetansemiljø	,085	,528
Aktiv ledelse i den skolebaserte kompetanseutviklingen	,109	,301
Aktivere lærere i den skolebaserte kompetanseutviklingen	,055	,590
Bidrag fra ekstern kompetansemiljø	-,220	,121
Kvalitet på ekstern kompetansemiljø	,050	,703

Resultatet fra analysen ovenfor viser tydelig at det bare ett forhold som er av betydning for den utviklingen lærerne mener skolen har vært igjennom det siste året når det gjelder erfaringsdeling og læring: Utvikling av arbeidsformer, rutiner og prosedyrer. Sagt på et en annen måte: Det er gjennom utvikling av skolen som arbeidsorganisasjon man får resultater når det gjelder å utvikle den som et læringsfellesskap.

Kapittel 9: Konklusjon

Vi har data fra 20 skoler som har deltatt i piloten til den skolebaserte kompetanseutviklingen. Analysen av disse dataene gir et tydelig bilde av flere forhold:

For det første har skolene etter lærernes oppfatning vært igjennom en utvikling de siste året. Det er like mange som mener at skolen har utviklet seg mer enn middels som de som mener at den har utviklet seg mindre enn middels, men gjennomsnittet for alle lærerne ligger 3,7 på en skala fra 1 til 5, hvor 3 er middels. Det har vært en utvikling, men det er ikke veldig markant. Det området hvor utviklingen har vært tydeligst, er innenfor det området vi har kalt «Erfaringsdeling og læring». Her ligger halvparten av lærerne på en score over 3,8.

For det andre ser vi at når det gjelder hva som kan forklare denne utviklingen, er det i all hovedsak det vi har kalt «skolens organisasjonslæring» som kan tilskrives noen effekt. Denne effekten er også betydelig. Vi kan si at utviklingen er forankret i skolens kultur og dens evne til å lære og kjenne egen praksis. De elementer av denne kulturen som viser seg å ha størst betydning for å forklare utvikling, er de forhold vi har kalt «Læring mellom lærere», «Systematisk og målrettet utviklingsarbeid» og «Observasjon av og refleksjon over undervisning». Sagt på en annen måte: Det er et målrettet arbeid for utvikling, basert på læring mellom lærere og vurdering av egen praksis.

Skolens evne til organisasjonslæring står i tydelig sammenheng med elementer i den enkelte lærers arbeidsform og praksis. Vi ser også at skolens organisasjonslæring står i sammenheng med elevenes egne vurderinger av læringsmiljø, blant annet når det gjelder trivsel på skolen, trivsel med læreren og motivasjon. Vi anser det som plausibelt at med et større datagrunnlag, som hadde gitt muligheter til teste sammenhenger bedre på skolenivå enn hva vi kan med vårt datamateriale, ville vi funnet sammenhenger også mellom skolens organisasjonslæring og elevenes læringsresultater.

For det tredje, når vi ser på hva som bidrar til utvikling det siste året når det gjelder erfaringsdeling og læring, ser vi at skolebasert kompetanseutvikling gir et viktig bidrag. Det som er viktig for at skolene har fått et bidrag her, er at skolen har gjort det som vi også ser er

av betydning for utvikling generelt: Utvikling av skolen som arbeidsorganisjon, med systematikk i arbeidet.

For det fjerde ser vi at eksterne kompetansemiljøer bidrar til skolebasert kompetanseutvikling ikke tilskrives noen særlig betydning for hverken endring av den enkeltes undervisning eller utvikling av skolen det siste året. I gjennomsnitt oppfattes de eksterne kompetansemiljøene som «middels» av skolene. Det er imidlertid en betydelig forskjell mellom skolene når det gjelder vurderingen av disse miljøene. Denne forskjellen er også tydelig når vi deler skolene inn i regioner. Vi tolker denne forskjellen i retning av at det er betydelig forskjell på kvaliteten til kompetansemiljøene og hva de makter å bidra med. Denne forskjellen er tydeligst når det gjelder kompetansemiljøets evne til å kommunisere godt med skolene, hvor godt forberedte de er til arbeidet og hvor faglig solide de er.

For det femte ser vi at forskjellen mellom skolene er betydelig på mange områder. Det gjelder spesielt når det gjelder vurderingen av lederen som aktiv, systematisk arbeidende og dialogbasert. Det gjelder også i hvor stor grad lærerne samarbeider og tar felles ansvar for undervisningen og om skolen driver systematisk og målrettet utviklingsarbeid. Dette er forhold som vi også så hadde betydning for utvikling av skolen, hvilket innebærer at skolene er svært forskjellige stilt når det gjelder å ha på plass det som kan bidra til utvikling av skolen.

Denne forskjellen er også betydelig når det gjelder skoleutvikling det siste året. Noen skoler har i langt større grad enn andre utviklet seg når det gjelder observasjon av og refleksjon over undervisning, arbeid med lesing som grunnleggende ferdigheter og ledelsens arbeid med skoleutvikling.

DEL 3

Oppsummerende drøfting

Kapittel 10: Strekk i laget?

Bakgrunnen for satsingen på skolebasert kompetanseutvikling er Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det står der at «Et strukturert samarbeid mellom skole, skoleeier og lærerutdanning, skolebasert kompetanseutvikling og styrking av skolen som lærende organisasjon er hovedprinsipper for kompetansesatsing i ungdomstrinnsmeldingen» (s. 101).

I skoleåret 2012-13 har 37 ungdomsskoler og skoler med ungdomsskoletrinn, med 22 skoleeiere, deltatt i piloteringen av den skolebaserte kompetanseutviklingen, med et samarbeid mellom aktørene slik som Stortingsmelding 22 beskrev det.

Lærerutdanningsinstitusjonene, sammen med nasjonale sentre for kvalitet i opplæringen, har vært eksterne kompetansemiljø for skolene og skoleeier. Seks kompetansemiljø har vært med i piloten.

Fra høsten 2013 og ut året 2017 vil denne satsingen omfatte alle landets ungdomsskoler og skoler med ungdomsskoletrinn. Denne fullskalasatsingen skal skje gjennom et strukturert samarbeid mellom lærerutdannere, i samarbeid med de nasjonale sentre, og skole og skoleeier.

Formålet med vår studie av piloten har vært todelt: 1) å undersøke hvordan den skolebaserte kompetanseutviklingen har bidratt til alle deltakeres læring og 2) gi råd og retning for storskalaprojektet. Vi har gjennomført både en kvantitativ og en kvalitativ studie av piloteringen.

Vi har i rapporten presentert resultatene fra disse studiene hver for seg, selv om vi i arbeidet med dem har jobbet tett sammen og på tvers av de to studiene. Som en avslutning oppsummerer vi her det viktigste som disse to studiene samlet viser. Vi starter med fire ulikheter som er kommet fram i gjennom våre studier. Avslutningsvis drøfter vi resultatene sett i lys av hovedproblemstillingen for vår studie og gir noen råd og utfordringer for storskalaen.

Store ulikheter mellom skoler når det gjelder hvordan de arbeider med å få til varige forbedringer

Det mest grunnleggende funnet i vår studie er de store ulikhetene mellom skoler i arbeidsform, og konsekvensene det får. Mens noen skoler arbeider systematisk og målbevisst for at kompetanseprogrammene skal føre til varige endringer og forbedringer som vises i den enkelte lærers undervisning, er det andre skoler hvor dette arbeidet langt på vei overlates til den enkelte lærer eller det enkelte lærerteam å finne ut av. Selv om det innenfor rammene av denne studien ikke har vært mulig å måle konsekvenser av skolebasert kompetanseutvikling for elevenes læring, gir både vår, og en lang rekke andre studier⁵ oss grunnlag for å hevde at det er den første gruppen skoler – de som tar i bruk arbeidsformer som vi med en fellesbetegnelse har kalt organisasjonslæring - som i størst grad vil nå satsingens mål om å forbedre praksisen i klasserommet og videreutvikle skolen som organisasjon.

Disse ulikhetene tilsier at det er behov for kompetanse i skolene om hvordan skolen bør arbeide for å styrke sine ferdigheter i organisasjonslæring. De skolene som har en høy grad av organisasjonslæring bør bli bevisst på hvilke elementer det er som bidrar til denne høye graden. De som har en lav grad, bør styrke sin evne til å utvikle de arbeidsformer som bidrar til organisasjonslæring.

Store ulikheter når det gjelder rektorenes ledelse

Ulikhetene mellom skolene når det gjelder hvordan de arbeider med å få resultater ut av sin deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling, finner vi i stor grad igjen i hvordan rektorene leder læringsprosessene. Det er i skolebasert kompetanseutvikling slått fast at det er skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et personale og sørge for at kunnskapen blir en del av organisasjonen. Noen rektorer tar dette ansvaret og utøver det vi har kalt læringsledelse, i en aktiv rolle der de både direkte og indirekte leder forbedringsarbeidet. Selv om de kan gjøre det på noe ulik måte, har de til felles at skolens deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling skal føre til forbedringer helt ut i det enkelte klasserom, og at det krever endringer og forbedringer i både kollektive og individuelle arbeidsformer. Andre rektorer

⁵ Se f.eks. Andrews & Lewis, 2002; Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010; Collinson, Cook, & Conley, 2006; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Newmann, Smith, Allensworth, & Bryk, 2001; Newman, King, & Young, 2000; Pedder, James, & MacBeath, 2005; Robinson, 2011; Rutter, Maughan, & Motimore, 1979; Silins; Mulford, & Zarins, 2002; Southworth, 2000

viser liten grad av systematikk og målrettethet i sin ledelse, noe som fører til at lærernes læring blir lite koordinert og oftere enn i andre skoler individualisert og fragmentert.

Vi ser tydelig noen kjennetegn når det gjelder skolelederens gjennomslag for å utvikle skolen. Det er ledere som lykkes med å sette felles mål sammen med lærerne. Videre setter de prosjektet inn i en skoleutviklingsammenheng, de gir lærerne konkrete arbeidsoppgaver og er aktive i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene. I tillegg bruker skolelederne tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det blir muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, samt erfaringsdeling og kollegaveiledning.

Våre resultater tilsier at det kan være behov for å vurdere om det er aktuelt med en enda mer styrket satsing på ledelse i skolen enn den som allerede pågår. I alle fall er det klart at denne satsingen ikke har nådd alle skoler og skoleeiere ennå.

Store ulikheter i samarbeidsformer mellom skolene og kompetansemiljøer

Selv om rektorene er svært sentrale i denne satsingen er de ikke alene: De står i en rolle der de skal forhandle mellom lærere, kompetansemiljøer og skoleeiere med til dels ulike interesser.

En grunntanke i satsingen, er at skolene skal dra nytte av ny kunnskap fra kompetansemiljøer (høgskoler, universiteter og nasjonale sentre). Vi ser i vår studie at formen samarbeidet mellom skolene ved rektor og kompetansemiljøene tar, har stor betydning for de interne læringsprosessene i skolene. Dette kan ha med begge parter rolleforståelse å gjøre. Hvis det er en bestiller-utførermodell som preger samarbeidet, er utfallet avhengig av at skolene vet hva de trenger, at de bestiller det de trenger, og at kompetansetilbyderene er i stand til å levere det som blir etterspurt. Slik er det nødvendigvis ikke. Vi ser i noen tilfeller at skoler velger tema ut fra andre kriterier enn hva de har behov for, og at kompetansetilbyderne i forkant av sin kontakt med skolene allerede har bestemt hvilke tema de vil tilby kurs i.

Det tilsier at samarbeidet mellom kompetansemiljøer i større grad bør bli preget av felles behovsavklaring, planlegging og kontinuerlig dialog. Det er da sannsynlig at tiltakene får større effekt, og at en annen sentral målsetting i satsingen kan nås: At alle parter skal lære av deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling.

Store ulikheter innad i lærerpersonalet

I våre studier har vi møtt ulike profesjonsholdninger⁶ innad i skoler, så vel som mellom skoler. Dette kan bare til en viss grad forklares gjennom rektors ledelse. De fleste lærere synes å støtte satsingens målsettinger, men noen synes ikke å gjøre det, eller synes ikke å være villig til selv å engasjere seg, verken når det gjelder i kurs, eller i utprøving av nye arbeidsformer. I noen skoler har ikke alle lærere deltatt i felles kurs, selv om det er obligatorisk. Vi har sett eksempler på at det i praksis har blitt akseptert av rektor, og at det er blitt både forsvart og bortforklart av kollegene. Tilbydere har også opplevd at lærere har signalisert en passiv og til dels negativ holdning til egen deltakelse i kompetanseutviklingen. Vi vil understreke at dette er unntakene, men også at vi finner slike eksempler i flere skoler. Det forteller oss at profesjonsbevissthet og profesjonsutvikling er viktig for at skoleutvikling skal lykkes, og at dette grunnlaget legges allerede i lærerutdanningen. Den skolebaserte kompetanseutviklingen kan være et bidrag her, ved at den muliggjør kontakt og innsikt i skolens praksis fra kompetansemiljøene. Dersom disse kompetansemiljøene vet å benytte den innsikten og kunnskapen om skolens praksis de får gjennom arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, kan det tilføre lærerutdanningen et bedre grunnlag for læring om profesjonsroller i skolen.

Læring i skolen

Studien vår viser tydelig at det som bidrar til læring i skolen, er nært knyttet til det som i Meld. St. 22 (2010-11) var omtalt som ”lærende organisasjon”. I stedet for ”lærende organisasjon”, som vi ser som en idealtilstand, har vi pekt på at det er viktig at skoler utvikler arbeidsmåter som bringer skolene i denne retning. Disse arbeidsmåtene har vi med en fellesbetegnelse kalt organisasjonslæring. Det er graden av organisasjonslæring som er av betydning. Mange ulike faktorer kan styrke skolens organisasjonslæring. Vår studie fremhever betydningen av at skoler arbeider systematisk og målrettet med skolens læring, og at det etableres kollektive læringsprosesser, som er innrettet mot å forbedre undervisningen og elevenes læring og utvikling. I den kvantitative studien ble det utviklet en indikator for grad av organisasjonslæring, og det viser seg at denne indikatoren er utslagsgivende for i hvor stor grad lærerne oppfatter at skolen utvikler seg.

⁶ I begrepet profesjonsholdninger legger vi hvordan den enkelte arbeidstaker forstår sin rolle og de etisk-normative holdninger som vedkommende vektlegger i denne rollen.

Studien vår viser at målrettet og systematisk observasjon, refleksjon og erfaringsdeling er viktige aktiviteter som bringer den skolebaserte kompetanseutviklingen fremover. Ledere og lærere kan i disse prosessene bli bevisst på kunnskapen som de allerede besitter, slik at den kan bringes inn i refleksjonene og bidra til utvikling, og de kan trekke inn ny kunnskap fra styringsdokumenter, forskning og andre eksterne kilder. Den kvalitative studien påpeker også at det kan være behov for veiledning og støtte fra eksterne ressurspersoner også i disse prosessene.

Vi ser betydningen av at innhold og prosess må være integrerte komponenter i utviklingsarbeidet. Skolers behov og kontinuerlige utvikling vil være avgjørende for hva som til enhver tid bør komme i forgrunn eller bakgrunn når det gjelder prosess og innhold. Studien viser videre hvor viktig det er at kompetansemiljøene har kunnskap om organisasjonslæring og de valgte temaene, og at de er i stand til å gå i dialog med skolen og skoleeier på en slik måte at det skjer læring i skolen. Det er også slik at de skolene som har kunnskap og erfaring med organisasjonslæring, er bedre rustet til å gå dialog med eksterne kompetansemiljø. I studiene fremgår det at det er svært store forskjeller på skolene i piloten når det gjelder dette. Det vil med stor sannsynlighet også gjelde for landets øvrige skoler. Dette innebærer at skoler vil ha behov for ulike støtte og ulike tiltak, avhengig av hvilken kompetanse skolen allerede har.

Læring i kompetansemiljø

Studien vår viser at samarbeid mellom pedagoger og fagdidaktikere blant tilbyderne kan bidra til en felles forståelse av skolebasert kompetanseutvikling og til en utvikling av tilbyderens bidrag i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Mangel på samarbeid mellom forskjellige fagpersoner i tilbydergruppen gjør det vanskelig å arbeide mot felles mål i samarbeid med skolene. Vi har sett at det for skolen er av avgjørende betydning at eksterne kompetansemiljø klarer å nærme seg og forstå problemstillingene rundt kompetanseutvikling fra skolens ståsted. Det er behov for enighet om hva man vil oppnå, og det fordrer samarbeid mellom alle aktører. Studien understreker videre at forskning på egen og andre deltakers praksis i den skolebaserte kompetanseutviklingen kan bidra til en utvikling av lærerutdannernes forståelse for praksisfeltet og til en forskningsbasert lærerutdanning.

Motivasjon og mestring og muligheter

Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*

(Kunnskapsdepartementet, 2011). tegner opp en politikk for å fremme elevenes læring gjennom en variert, praktisk, relevant og utfordrende undervisning. Det vil som regel ta tid før konkrete resultater på elevers læringsmiljø og læringsresultater av et utviklingsprosjekt i skolen, kan måles. Vi har imidlertid med våre data sett at den måten skolen jobber med egen læring og utvikling står i direkte relasjon til elevenes motivasjon og trivsel, og vi peker på at det med stor sannsynlighet også vil kunne knyttes til elevenes læring.

Ungdomsskolemeldingens utgangspunkt var at motivasjonen blant ungdomsskoleelevene for læring i gjennomsnitt, var lav. Men det er selvsagt stor variasjon blant elevene når det gjelder motivasjon, noe som i liten grad har vært tematisert i satsingen. Vi har her sett at det er stor variasjon både mellom skoler når det gjelder hvordan skolen jobber med læring og undervisning og at det er stor forskjell mellom de eksterne kompetansemiljø når det gjelder hvordan de bistår skolene og skoleeier i arbeidet med å utvikle skolen.

Våre studier viser klart at det er de skoler som allerede har de beste forutsetninger for felles læring og utvikling, som best er i stand til å dra nytte av et tilbud som den skolebaserte kompetanseutvikling representerer. For denne type skoler vil den skolebaserte kompetanseutviklingen være et verdifullt tilskudd, en gavepakke, for å gi elevene enda bedre lærings- og utviklingsvilkår. Men betingelsen for å lykkes og å få til gode resultater med fullskalaen, er at både skoler og kompetansemiljø har de forutsetninger som skal til for å kunne utnytte de muligheter som fullskalaen representerer. Det blir en hovedutfordring i fullskalaen å få på plass egnete virkemidler slik at alle ungdomsskoler, og ikke bare de med best forutsetning, kan ha nytte av den. Vi har pekt på noen forhold som er av betydning, ikke minst skoleleders kompetanse når det gjelder utviklingsarbeid og kompetansemiljøenes kompetanse når det gjelder skoleutvikling. Studiene tilsier at det er et klart behov for en ytterlig styrking av denne kompetansen dersom den skolebaserte kompetanseutvikling skal nå sine mål. En slik styrking vil være et viktig virkemiddel for å redusere den store strekken det er i måten skolene arbeider med å forbedre sin undervisning.

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning og reflection. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Narayana Press.
- Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237–254.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Northvale, N. J.: Jason Aronson.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Buland, T. (2008). *Det er nå det begynner!: sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"* (Vol. SINTEF A6644). Trondheim: SINTEF.
- Bungum, B., Dahl, T., Gullikstad, B., Molden, T. H., & Rasmussen, B. (2002). *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*. Trondheim: SINTEF.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Clausen, K.W., Aquino, A-M., & Wideman, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 444-452.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Collinson, V., Cook, T.F., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory Into Practice*, 45(2), 107–116.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S., & Aaslid, B. E. (2012). *På de samme stier som før. Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. Trondheim: SINTEF.
- Dahl, T., Klewe, L., Lauvdal, T., Molden, T. H., & Skov, P. (2003). *Sentral satsning møter lokalt mangfold. Evaluering av satsning på kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. Trondheim: SINTEF og Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Denzin, N.D. & Lincoln, Y.S. (1994/2000). Introduction. I N.K. Denzin og Y.S. Lincoln, (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 1-18, s. 1-28). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

- DiNardo, J. (2008). natural experiments and quasi-natural experiments. In S. N. Durlauf & L. E. Blume (Eds.), *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203.
- Eggen, A., Smith, K., & Dobson, S. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 23(4), 1-9.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamaki (red.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 19-38). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition. Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction*, 5(4), 319-335.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (red.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 1-16). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Finger, M., & Brand, S. B. The Concept of the "Learning Organization" Applied to the Transformation of the Public Sector. In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo (Eds.), *Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Redditt, S., & Twombly, S. (2010). Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. *Theory into practice*, 49(1), 36-46.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Guba, E. & Lincoln, Y.S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? I D.M. Fetterman (red.). *Qualitative approaches to evaluation in education* (s. 89-115). New York: Praeger.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 76(5), 266-276.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jurasaite-Harbison, E., & Rex, L.A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277.
- Klewe, L., Andersen, F. Ø., Andresen, B. B., Topland, B., & Neset, T. (2011). Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i Kompetanse for kvalitet. Oslo: Oxford Research AS.
- Kyrkje- utdannings- og forskningskomiteen. (2011). *Innstilling 145S*. Oslo: KUF
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (<http://www.lovddata.no/all/hl-19980717-061.html>). Oslo: Lovdata.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet- Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Laake, P. (2007). *Epidemiologiske og kliniske forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leontèv, A.N. (1981). The Problem of Activity in Psychology. I J.V. Wertsch (red.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (s. 37-71). Armonk: M.E. Sharpe, Inc.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Merriam, S.B. & Associates. (2002). Introduction to Qualitative Research, I *Qualitative Research in Practice*, s. 3-17. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60.
- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- Newmann, F.M., King, M.B., & Youngs, P. (2000). Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259–299.
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297-321.
- Nonaka, F., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press
- OECD. (2011). *Improving lower secondary schools in Norway 2011*. Paris: OECD.
- Ono, Y., & Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South Africa Journal of education*, 30(1), 59-

74. Postholm, M.B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
- Pedder, D., James, M., & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning. *Research Papers in Education*, 20(3), 209–243.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Books.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2011). A Completed Research and Development Work Project in School: The Teachers' Learning And Possibilities, Premises And Challenges for Further Development. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 560-568.
- Prawat, R.S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Rutter, M., Maughan, B., & Motimore P. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Bath: Pitman Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. G. Jefferson, (ed.), Vol. 2. Oxford: Blackwell.
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). Vurdering i skolen - intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning og SINTEF.
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag.
- Silins, H.C., Mulford, W.R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642.
- Southworth, G. (2000). How primary schools learn, *Research papers in Education*, 15(3), 275-291.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf Lastet ned 9. juni 2011.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wardekker, W.(2000). Criteria for the Quality of Inquiry. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 259-272.
- Wartofsky, M. (1979). *Models*. Dordrecht: D. Reidel.
- Wertsch, J.V. (1984). The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. I B. Rogoff & J.V. Wertsch (red.), *Children's Learning in the "Zone of Proximal*

- Development". New Directions for Child Development (s. 7-18). San Francisco: Jossey-Bass.*
- Zwart, R.C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education, 60*(3), 243-257.
- Aas, M. (2011). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 186-201). Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1

Intervjuguider

Lærerutdannere

Hva forstår dere med skolebasert kompetanseutvikling?

Hvilken rolle har dere hatt i den skolebaserte kompetanseutviklingen? I forhold til gjennomføring og tilrettelegging/organisering?

Hva har dere bidratt med når det gjelder innhold (tema jobbet med)?

Hvilken type kontakt har dere hatt med skolene? Hvem tok initiativ til kontakt? Hvor ofte?

Hva opplever dere at dere har bidratt med i prosessen?

Hvilken betydning har de nasjonale sentrene hatt i arbeidet?

Hvordan opplever dere skoleleders funksjon i dette prosjektet?

På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for ledernes læring?

Hvordan opplever dere ledernes engasjement?

Hvordan opplever dere lærernes engasjement?

På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for lærernes læring?

På hvilken måte har lærernes læring hatt betydning for deres undervisning?

På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for elevenes læring?

Hvilken betydning har det hatt at alle lærerne og lederne har deltatt i prosjektet?

Kan dere si noe om dette prosjektet? Beskriv likheter eller forskjeller med tidligere prosjekter? Styrker, svakheter og utfordringer?

Hvordan har rammeverket og nettressursene blitt brukt? Av hvem?

Hvilken betydning har de hatt i arbeidet? For hvem?

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer i følge Utdanningsdirektoratet at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass.

Hensikten skal være å utvikle *skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter* når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

I hvor stor grad har denne målsettingen preget de prosjekter dere har gjennomført for skolene? Gi eksempler.

Har dere i forkant samarbeidet med skolene/skoleledelsen om hvordan kunnskapen skal deles og tas vare på i skolen, og hvordan den kan gjøres uavhengig av enkeltlærere? I tilfelle ja, hvordan?

Hvordan har ledelsen ved skolen forberedt og lagt til rette for at satsingen skal føre til ny felles praksis? Hvordan har ledelsen fulgt opp arbeidet?

Hvilke indikasjoner har dere på at lærergrupper og skolen som helhet, og ikke

bare enkeltlærere, har lært? (F.eks.: Endring av samarbeidsmønster? Felles holdning til planlegging, undervisning og evaluering? Nye bestemmelser/rutiner?)

Hvordan opplever dere at det skolebaserte kompetanseutviklingsprosjektet kan bidra/har bidratt i deres egen undervisning i lærerutdanningen?
Hvilken betydning har deres deltakelse i dette FoU-arbeidet hatt/vil ha for utvikling av egen forskerkompetanse?
Hvilken betydning har nettverkssamlinger hatt for deres egen læring?
Tror dere arbeidet vil bidra til en fortsatt utvikling ved skolene etter at samarbeidet med ressurspersonene er avsluttet?
Hvis ja: på hvilken måte?

På hvilken måte kan denne type prosjekt gjennomføres i storskala?

Andre kommentarer?

Skoleledere

Hva forstår dere med skolebasert kompetanseutvikling?
Hvilken rolle har dere hatt i den skolebaserte kompetanseutviklingen? I forhold til gjennomføring og tilrettelegging/organisering?
Kan dere beskrive bakgrunnen for valg av tema?
Hva har dere bidratt med når det gjelder innhold (tema jobbet med)?
Hvilken type kontakt har dere hatt med LUI? Hvem tok initiativ til kontakt? Hvor ofte?
Hva opplever dere at dere har bidratt med i prosessen?
Hvordan opplever dere at lærerutdannerne og andre ressurspersoner har bidratt i denne prosessen?
Hvordan opplever dere at lærerne har bidratt i denne prosessen?
Hvordan opplever dere skoleeiers rolle i prosjektet?

Hvordan opplever dere lærernes engasjement?

På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for egen læring?
På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for lærernes læring?
På hvilken måte har lærernes læring hatt betydning for lærernes undervisning?
På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for elevenes læring

Hvilken betydning har det hatt at alle lærerne og lederne har deltatt i prosjektet?
Kan dere si noe om dette prosjektet? Beskriv likheter eller forskjeller med tidligere prosjekter? Styrker, svakheter og utfordringer?

Hvordan har rammeverket og nettressursene blitt brukt? Av hvem?
Hvilken betydning har de hatt i arbeidet? For hvem?

Hvilken betydning har ledersamlinger i dette prosjektet hatt for deres egen læring?

Hvilken betydning har nettverkssamlinger hatt for deres egen læring?

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer i følge Utdanningsdirektoratet at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten skal være å utvikle *skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter* når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

I hvor stor grad har denne målsetting preget de prosjekter som er gjennomført i din skole? Gi eksempler.

Har du/dere i forkant samarbeidet med tilbyderne om hvordan kunnskapen skal deles og tas vare på i skolen, og hvordan den kan gjøres uavhengig av enkeltlærere? Eller har dere selv utviklet slike planer/tiltak? I tilfelle ja, gi eksempler.

Hvordan har du/dere forberedt og lagt til rette for at satsingen skal føre til ny felles praksis blant lærerne? Hvordan har dere fulgt opp arbeidet?

Har dere samarbeidet med plasstillitsvalgte i dette prosjektet? I så fall: På hvilke måter?

Hvilke indikasjoner har du/dere på at lærergrupper og skolen som helhet, og ikke bare enkeltlærere, har lært? (F.eks.: Endring av samarbeidsmønster? Felles holdning til planlegging, undervisning og evaluering? Nye bestemmelser / rutiner?)

Tror dere arbeidet vil bidra til en fortsatt utvikling ved skolen etter at samarbeidet med ressurspersonene er avsluttet?

Hvis ja: på hvilken måte?

Andre kommentarer?

Lærere

Hva forstår dere med skolebasert kompetanseutvikling?

Hvilken rolle har dere hatt i den skolebaserte kompetanseutviklingen? I forhold til gjennomføring og tilrettelegging/organisering?

Kan dere beskrive bakgrunnen for valg av tema?

Hva har dere bidratt med når det gjelder innhold?

Hvilken type kontakt har dere hatt med lærerutdannerne? Hvor ofte? Hvem har tatt initiativ til treffpunkter?

Hva opplever dere at dere har bidratt med i prosessen?

Hvordan opplever dere at lærerutdannerne og andre ressurspersoner har bidratt i denne prosessen?

Hvordan opplever dere skoleleders funksjon i dette prosjektet?

Hvordan opplever dere ledernes engasjement?

Hvordan opplever dere kollegers engasjement?

På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for deres læring?

På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for deres undervisning?

På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for elevenes læring?

På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for ledernes læring?

Hvilken betydning har det hatt at alle lærerne og lederne har deltatt i prosjektet?
Kan dere si noe om dette prosjektet? Beskriv likheter eller forskjeller med tidligere prosjekter? Styrker, svakheter og utfordringer?

Hvordan har rammeverket og nettressursene blitt brukt? Av hvem?
Hvilken betydning har de hatt i arbeidet? For hvem?

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer i følge Utdanningsdirektoratet at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass.
Hensikten skal være å utvikle *skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter* når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

I hvor stor grad har denne målsettingen preget de prosjekter som er gjennomført i din skole? Gi eksempler.

Har du/dere inntrykk av at tilbyderne/kurslederne har vært opptatt av hvordan kunnskapen skulle deles og tas vare på i skolen, og hvordan den kunne bli gjort uavhengig av enkeltlærere? Eller har dere selv laget slike planer/tiltak? I tilfelle ja, gi eksempler.

Hvordan har ledelsen ved skolen forberedt og lagt til rette for at satsingen skal føre til ny felles praksis? Hvordan har ledelsen fulgt opp arbeidet? Hva har dere selv gjort?

Hvilke indikasjoner har du/dere på at lærergrupper og skolen som helhet, og ikke bare enkeltlærere, har lært? (F.eks.: Endring av samarbeidsmønster? Felles holdning til planlegging, undervisning og evaluering? Nye bestemmelser/rutiner?)

Tror dere arbeidet vil bidra til en fortsatt utvikling ved skolen etter at samarbeidet med ressurspersonene er avsluttet?
Hvis ja: på hvilken måte?

Andre kommentarer?

Skoleeier

Hva forstår du med skolebasert kompetanseutvikling?

Hvilken rolle har du hatt i den skolebaserte kompetanseutviklingen? I forhold til gjennomføring og tilrettelegging/organisering?

Kan dere beskrive bakgrunnen for valg av tema?

Hva har du bidratt med når det gjelder innhold?

Hvilken type kontakt har du hatt med LUI og skolene? Hvem tok initiativ til kontakt?
Hvor ofte?

Hva opplever du at du har bidratt med i prosessen?

Hvordan opplever du at lærerutdannerne og andre ressurspersoner har bidratt i denne prosessen?

Hvordan opplever du at skolelederne har bidratt i denne prosessen?

Hvordan opplever du lederens engasjement?
Hvordan opplever du lærerens engasjement?

Hvilken betydning har prosjektet hatt for din egen forståelse for skolebasert kompetanseutvikling?

Hvilken betydning har det hatt at alle lærerne og lederne har deltatt i prosjektet?
Kan du si noe om dette prosjektet? Beskriv likheter eller forskjeller med tidligere prosjekter? Styrker, svakheter og utfordringer?

Hvordan har rammeverket og nettressursene blitt brukt? Av hvem?
Hvilken betydning har de hatt i arbeidet? For hvem?

Hvilken betydning har nettverkssamlinger hatt for din egen læring?

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer i følge Utdanningsdirektoratet at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten skal være å utvikle *skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter* når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

I hvor stor grad synes det som om denne målsettingen preget de prosjekter som er gjennomført i skolene? Gi eksempler.

Har du/dere i forkant samarbeidet med skolene/skoleledelsen og tilbyderne om hvordan kunnskapen skal deles og tas vare på i skolen, og hvordan den kan gjøres uavhengig av enkeltlærere? I tilfelle ja, hvordan?

Har du/dere kjennskap til i hvilken grad, og eventuelt hvordan, skoleledelsen har forberedt og lagt til rette for at satsingen skal føre til ny felles praksis? Hvordan har dere selv fulgt opp arbeidet ?

Hvilke indikasjoner har dere på at lærergrupper og skolen som helhet, og ikke bare enkeltlærere, har lært? (F.eks.: Endring av samarbeidsmønster? Felles holdning til planlegging, undervisning og evaluering? Nye bestemmelser/rutiner?)

Tror dere arbeidet vil bidra til en fortsatt utvikling ved skolen etter at samarbeidet med ressurspersonene er avsluttet?

Hvis ja: på hvilken måte?

Andre kommentarer?

Vedlegg 2: Resultater fra faktoranalyse

Dette vedlegget viser resultatene fra faktoranalysene som inngår i de øvrige analysene våre. Oversikten over faktorladninger viser også samtidig tittelen på de items som inngår i indikatorene. Alle enkeltitems har en femtrinnskala, hvor 3 er midtpunkt.

Alle faktoranalyser har vært foretatt med en varimax-rotasjon. Eigen-value lik 1 har vært benyttet som et kriterium for å avslutning av analysen varimax-rotasjon, forklart 70 prosent av total variasjon med ni faktorer. For alle tabellene nedenfor har vi markert med grått de items som har dannet grunnlaget for indikatorer.

Tabell A: Faktorladninger, «Skolens organisasjonslæring»

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Vi lærer av hverandre	,773	,168	,048	,111	,207	,118	-,061	,075	-,005
Vi deler kunnskap mellom oss	,702	,298	,226	,121	,194	,167	,021	,209	,110
Vi prøver ut nye undervisningsformer	,686	,161	,170	,089	,071	,121	,258	-,034	-,136
Vi deler erfaring mellom oss	,681	,238	,255	,165	,263	,208	-,087	,159	,088
Vi løfter fram gode eksempler	,660	,183	,128	,202	-,173	,059	,356	-,073	-,039
Vi tar felles ansvar for undervisningen	,151	,798	,178	,078	,093	,142	-,007	,133	-,168
Vi har liten forskjell mellom lærernes undervisningsformer	,101	,747	,053	,246	,121	-,122	,170	,026	,113
Vi samarbeider om gjennomføring av undervisningen	,228	,719	,125	-,045	-,013	,309	,205	,118	,086
Vi samarbeider om vurdering av undervisningen	,242	,709	,095	,159	-,075	,195	,124	,270	,147
Vi samarbeider om planlegging av undervisningen	,284	,699	,131	-,146	,089	,225	,107	,183	,201
Vi tar felles ansvar for elevenes læring	,151	,639	,184	,157	,286	,109	-,154	,076	-,299
Vi har et tydelig mål med hva vi vil oppnå	,071	,133	,688	,205	-,078	,293	,292	,052	-,003
Vi er en utviklingsorientert skole	,242	,071	,680	,379	,168	,170	-,032	,075	-,031
Vi jobber systematisk med å tydeliggjøre skolens mål	,220	,135	,662	,268	-,049	,256	,343	,074	,066
Vi vet hvor våre utfordringer ligger	,365	,304	,638	,013	,218	-,148	,131	,103	,081
Ledelsen har god dialog	,104	,119	,151	,790	,006	,092	,267	,015	-,032

med de ansatte									
Ledelsen legger til rette for kompetanseutvikling	,273	,139	,084	,759	,046	,062	,058	,281	-,054
Ledelsen bidrar positivt til utviklingen av skolen	,105	,044	,404	,708	,021	,207	,240	,065	-,039
Ledelsen jobber systematisk med utviklingen av skolen	,131	-,099	,452	,626	,194	,095	,083	,133	-,134
Vi er gode på klasseledelse	,210	,025	,003	,107	,717	,035	,123	,138	,037
Vi er gode på vurdering	,002	,079	,286	,018	,677	,337	,042	,136	,162
Vi observerer hverandres undervisning	,210	,230	,273	,173	,123	,738	,047	,006	-,083
Vi reflekterer over hverandres undervisning	,329	,208	,205	,157	,120	,686	,056	,184	-,031
Vi er gode på å arbeide med regning som grunnleggende ferdighet	,075	,038	,173	,249	,231	,016	,722	,109	-,033
Vi jobber med grunnleggende ferdigheter i alle fag	,006	,130	,263	,172	,196	,177	,670	,053	,056
Vi diskuterer pensumlitteratur	,090	,238	,127	,192	,214	,075	,164	,818	-,026
Vi diskuterer fagtekster	,182	,239	,131	,112	,279	,127	,033	,794	,052
Skolen har arenaer for læring mellom lærerne	,617	,057	,171	,314	-,026	,342	,021	,228	-,003
Skolen har samlet sett har god faglig kompetanse	,294	,164	,306	,018	,193	,012	,331	,156	,448
Vi har et godt læringsmiljø for elevene	,104	,283	-,020	,567	,404	,105	,068	-,089	,441
Vi jobber sammen for å utvikle læringsmiljøet	,408	,222	,273	,513	,230	,085	,029	,114	,323
Vi jobber systematisk med læreplanene i fagene	,278	,259	,196	,236	,025	,357	,326	,326	,252
Vi vet hva vi er gode på	,419	,284	,601	,129	,239	,048	,028	,131	,123
Vi oppnår gode læringsresultater	,252	,211	,108	,064	,370	,477	,226	,146	,034
Vi jobber systematisk for å se hvordan vi kan utvikle oss	,136	,162	,583	,378	-,004	,379	,208	,206	-,042
Vi ser tidlig når vi må bruke ekstra ressurser på enkeltelever	,050	,212	,476	,095	,347	,276	,189	-,016	-,080
Vi har en felles forståelse av hva som er god undervisning	,395	,341	,273	,015	,367	,054	-,079	,099	-,126
Vi evner å hjelpe elever som sliter	,299	,245	,125	,251	,375	,086	,367	,069	-,157
Vi er gode på å arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet	,067	,072	,035	,057	,597	-,038	,348	,202	-,162
Vi underviser flere sammen	,132	,470	,171	,350	,058	,398	,068	-,094	-,186
Vi tilpasser undervisningen til den enkelte elev	,326	,160	,091	,221	,222	,241	,289	,019	-,578

Tabell B: Faktorladninger, «Skoleutvikling det siste året»

Item	1	2	3	4	5	6	7
Ledelsens systematiske arbeid med utviklingen av skolen	,827	,179	,135	,139	,134	,125	,103
Ledelsens bidrag til utviklingen av skolen	,809	,123	,056	,128	,089	,007	,144
Ledelsens tilrettelegging for kompetanseutvikling	,777	,092	,203	,120	,088	,178	-,025
Ledelsens dialog med de ansatte	,650	,127	,078	,088	,138	,327	-,021
Å ta et felles ansvar for undervisningen	,105	,749	,205	-,037	,101	,247	,277
Å ta et felles ansvar for elevenes læring	,202	,707	,154	-,032	,123	,246	,225
Samarbeid om gjennomføring av undervisningen	,228	,688	,193	,329	,115	,094	-,070
Deling av erfaring mellom lærerne	,182	,270	,803	,279	,088	,088	,032
Deling av kunnskap mellom lærerne	,212	,200	,800	,299	,051	,184	-,036
Læring av hverandre	,234	,179	,736	,193	,283	,099	-,012
Å løfte fram gode eksempler	,123	,346	,677	,050	,016	,192	,252
Diskusjon om pensumlitteratur	,100	,147	,124	,829	,118	,113	,075
Diskusjon om fagtekster	,186	,162	,264	,742	,182	,095	-,060
Systematisk arbeid med læreplanene i fagene	,209	,062	,136	,662	-,124	,141	,279
Observasjon av hverandres undervisning	,158	,114	,050	,095	,883	,015	,046
Refleksjon over hverandres undervisning	,202	,184	,166	,152	,831	-,061	,157
Vurderingspraksis	,288	,246	,080	,165	,056	,706	-,043
Læringsresultater	,137	,154	,102	,252	-,012	,641	,288
Arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet	,147	,093	,002	,128	,106	,195	,787
Prøve ut nye undervisningsformer	,468	,290	,334	-,009	,056	-,102	,418
Tilpasse undervisningen til den enkelte elev	,279	,439	,197	,097	,205	,144	,329
Være utviklingsorientert	,470	,341	,301	-,050	,170	,077	,300
Elevenes læringsmiljø	,472	,184	,228	,108	,136	,489	,199
Systematisk arbeid for å finne utviklingsmuligheter	,186	,467	,307	,226	,254	,010	,191
Skolens faglige kompetanse samlet sett	,515	,461	,161	,207	,040	,130	,190
Arbeidet med regning som grunnleggende ferdighet	,027	,222	,302	,089	-,320	,456	,134
Ha et tydelig mål om hva skolen vil oppnå	,425	,533	,136	,111	,082	,214	,060
Klasseledelse	,229	,112	,119	-,063	,547	,523	,036
At flere underviser sammen	-,025	,199	,202	,502	,439	,150	-,012

Samarbeider om vurdering av undervisningen	,036	,585	,197	,332	,220	,315	-,150
Samarbeid om planlegging av undervisningen	,142	,656	,305	,400	-,083	-,057	-,182

Tabell C: Faktorladninger, «Skolebasert kompetanseutvikling»

Item	1	2	3	4	5
Skolebasert kompetanseutvikling har ført til nye samarbeidsformer blant lærerne	,830	,149	,166	,093	,119
Skolebasert kompetanseutvikling har ført til endring i rutiner og prosedyrer i vår skole	,752	,275	,208	,163	,114
Tilbudet har bidratt til en varig endring i måten vi jobber på	,686	,223	,238	,256	,333
Gjennomføringen var tilpasset skolens rammevilkår	,094	,851	,176	,223	,032
Tidsbruken var akseptabel	,214	,676	,236	,255	,250
Tilbudet ble tilpasset skolens behov	,227	,653	,505	,123	,146
Skolens lærere medvirket i den praktiske utformingen	,490	,600	-,149	-,011	,131
Kompetansemiljøet har vært opptatt av at skolen, og ikke bare enkeltlærere, skal lære	,221	-,050	,800	,228	,181
Kompetansemiljøet var inspirerende	,100	,462	,723	-,048	,248
Ledelsen deltok aktivt på samlingene	,033	,262	,150	,845	,168
Ledelsen arbeidet aktivt mellom samlingene	,328	,214	,052	,759	,226
Alle deltok aktivt på samlingene	,086	,095	,182	,078	,878
Alle jobbet aktivt mellom samlingene	,281	,223	,124	,335	,747
Denne form for tilbud er velegnet for kompetanseheving	,410	,411	,535	,263	,234
Skoleledelsen har vært opptatt av at skolen, og ikke bare enkeltlærere, skal lære	,435	-,024	,383	,619	,053
Skoleledelsen har lagt til rette for kunnskapsdeling mellom lærerne	,623	,079	,301	,425	-,006
Dette tilbudet er veldig annerledes enn andre tilbud jeg har benytte	,267	,367	,600	,264	-,015

Tabell D: Faktorladninger, «Eget arbeid»

Items	1	2	3
Jeg endrer min undervisningsform i løpet av skoleåret	,871	,039	,024
Jeg prøver ut nye grep i undervisninga	,778	,115	,327
Jeg endrer min undervisningsform i forhold til elevgruppen	,741	,049	,230
Jeg oppdaterer meg på læringsteori	,128	,871	-,061
Jeg benytter faglitteratur for å utvikle egen undervisning	,085	,829	,155
Jeg er nysgjerrig på andre læreres undervisningsmetoder	,240	,060	,809
Jeg henter inspirasjon til utvikling av egen undervisning fra andre	,307	-,027	,769
Jeg drøfter utfordringer i undervisning med andre	,004	,447	,548
Jeg har ideer om hvordan jeg kan gjøre undervisninga bedre	,538	,384	,219