

Ulf Blossing, Anna Hagen, Torgeir Nyen og  
Åsa Söderström

# **Evaluering av «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»**

## **Delrapport 2**



Ulf Blossing, Anna Hagen, Torgeir Nyen og Åsa Söderström

**Evaluering av**  
**«Kunnskapsløftet – fra ord til handling»**  
Delrapport 2

© Fafo 2008  
ISSN 0804-5135

# Innhold

Forord .....	5
<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
Programmet og evalueringen .....	7
Casene i forhold til analysemodellen.....	7
Resultater i prosjektene.....	8
Evaluering ut fra delmål for programmet.....	9
<b>English summary .....</b>	<b>10</b>
The programme and the evaluation .....	10
Cases and the model of analysis .....	10
Project results .....	11
Sub-goals of the programme .....	12
<b>1 Innledning .....</b>	<b>13</b>
Om satsingen «Kunnskapsløftet – fra ord til handling».....	13
Evalueringoppdraget og delrapport 2 .....	14
<b>2 Design .....</b>	<b>16</b>
Urval.....	16
Genomførnde .....	19
Jämförnde bedömningar .....	20
<b>3 Nord-prosjektet.....</b>	<b>22</b>
Initiativ og innhold .....	22
Nordås skole .....	22
Nordjordet skole .....	25
Nordli skole .....	29
Skoleeiers rolle .....	32
Kompetansmiljøenes rolle .....	33
Oppsummering.....	35
<b>4 Øst-prosjektet .....</b>	<b>37</b>
Initiativ og innhold .....	37
Øståsen skole.....	37
Østeng skole.....	41
Østhagen skole.....	43
Østfjord skole .....	46
Skoleeiers rolle .....	50
Kompetansmiljøenes rolle.....	51
Oppsummering.....	52
<b>5 Jämförnde och sammanfattande bedömningar .....</b>	<b>54</b>
Förbättringskapaciteten .....	54
Prosjektresultat.....	57
Stöd från kompetensmiljö.....	60
Stöd från skolägare.....	62
Sammanfattning av den jämförnde analysen .....	64
Referanser .....	72



## Forord

Dette er den andre delrapporten fra evalueringen av programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Den første delrapporten ble publisert høsten 2007. Programmet evalueres av Fafo og Universitetet i Karlstad i fellesskap, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I evalueringsprosjektet benyttes en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Datagrunnlaget for denne rapporten er kvalitative intervju med rektorer, prosjektledere/plangruppe, lærere, elever, skoleeiere og eksterne kompetansemiljø i to ulike prosjekter som har fått støtte fra programmet. Formålet med evalueringen er å vurdere programmet som virkemiddel og analysere forutsetningene for måloppnåelse i denne typen satsing. Evalueringen har ikke til hensikt å evaluere de resultatene som er oppnådd i hvert enkelt prosjekt eller på hver enkelt skole. Enkeltprosjektene og de involverte skoleeierne, kompetansemiljøene og skolene er derfor anonymisert så langt det lar seg gjøre.

Vi vil takke alle informanter som har stilt sin tid og sine vurderinger til disposisjon for evalueringen. I Utdanningsdirektoratet vil vi takke Eva Schøyen, Beate Tislevoll og Lone Lønne Christiansen for gode kommentarer og innspill til et tidligere utkast til rapporten.

Sluttrapporten fra evalueringen vil foreligge høsten 2009.

Oslo, 30. november 2008  
Anna Hagen (prosjektleder)





# Sammendrag

## Programmet og evalueringen

Gjennom programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» gis det statlig støtte til utviklingsprosjekter som baserer seg på et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeiere og eksterne kompetansemiljø. Programmet evalueres av Fafo og Universitetet i Karlstad i fellesskap.

Dette er delrapport 2 i evalueringen av programmet. Datagrunnlaget for denne delrapporten er kvalitative intervju med rektorer, prosjektledere/plangruppe, lærere, elever, skoleeiere og eksterne kompetansemiljø i to ulike prosjekter. Det ene prosjektet, kalt prosjekt Nord, omfatter fire ulike skoler, hvor vi har valgt ut tre skoler for intervjuing. Det andre prosjektet, kalt prosjekt Øst, omfatter syv ulike skoler, hvorav fire skoler ble valgt ut for å intervjues. Til sluttrapporten neste år vil to nye prosjekt bli valgt ut som case.

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har som hovedmål å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial fremgang for elevene på kort og lang sikt. Dette ønsker man å oppnå gjennom å utvikle skolen som organisasjon. Det sentrale spørsmålet i denne delrapporten er derfor om og hvordan prosjektene som er gjennomført med støtte fra programmet, har påvirket de skolene vi har studert. Har de nådd de prosjektmål de selv har satt? Har læringsmiljøet blitt bedre? Har skolenes forbedringskapasitet økt, med andre ord har det skjedd endringer i skolen som organisasjon som gjør den bedre i stand til å ta vare på det som fungerer bra og endre det som fungerer mindre bra? Skolenes forbedringskapasitet er et begrep som omfatter skolenes organisatoriske struktur, roller i forbedringsarbeidet, skolenes prosesskompetanse og utviklingstradisjon.

## Casene i forhold til analysemodellen

Valget av prosjekter er gjort ut fra en analysemodell hvor vi antar at skolenes forbedringskapasitet i utgangspunktet og kompetansemiljøets rolle er svært viktige faktorer for utfallet av prosjektene på skolene. Prosjektene som ble valgt ut for delrapport 2, har skoler som ut fra tilgjengelig kvantitativt materiale ble antatt å ha middels eller god forbedringskapasitet, selv om en variasjon mellom enkeltskolene var ventet. Når det gjelder kompetansemiljøenes rolle, forventet vi at miljøene i prosjekt Øst ville ta en veiledende rolle og stimulere til utvikling og bruk av skolenes interne kompetanse, mens Nord ville ta en mer kunnskapsoverførende rolle.

I praksis viste det seg imidlertid at det ikke var et klart skille mellom prosjektene når det gjaldt kompetansemiljøenes rolle. I prosjekt Nord inntok kompetansemiljøene en rolle med en kombinasjon av formidling og veiledning, og i én skole også observasjon av undervisning.

gen. I prosjekt Øst har også kompetansemiljøene i stor grad tatt en veiledende rolle, slik som forventet.

Skolenes forbedringskapasitet forut for prosjektet varierte mye fra skole til skole innenfor samme prosjekt. I begge prosjekt fantes det skoler med en svak forbedringskapasitet, bl.a. skoler med svake organisatoriske strukturer, skoler med lite konstruktiv kommunikasjon mellom de ansatte og skoler med mangel på strukturer i forbedringsarbeidet. Samtidig var det i begge prosjekter skoler med en god forbedringskapasitet, med en positiv utviklingstradisjon og en god evne til å få praksis som ble ansett som vellykket, til å feste seg i organisasjonen.

## Resultater i prosjektene

Det er stor forskjell mellom skolene i samme prosjekt, hvor de tar ganske ulike veier, selv om de kan sies å holde seg innenfor samme brede overordnede tema. De tre skolene i prosjekt Nord jobber med svært forskjellige tema, henholdsvis intern kommunikasjon, elevoppførsel og tilpasset opplæring/ansvar for egen læring, mens det også er betydelige forskjeller mellom skolene i prosjekt Øst. Dette kan ha sammenheng med at ingen av de to prosjektene i utgangspunktet ble initiert fra skolenivået, men av skoleeier eller kompetansemiljøene. Dermed måtte skolene som ble med, ofte i større eller mindre grad redefinere og forankre prosjektet i sine egne opplevde behov, dersom det ikke skulle bli en rent utvendig prosess som ikke berørte viktige tema.

I noen skoler med svak forbedringskapasitet gikk mye av prosjektperioden før man kom ut av definerings- og forankringsfasen. Dette har ført til at man ved prosjektslutt ikke egentlig er ferdig med prosjektet og ikke er selvgående i forhold til å drive en utviklingsprosess videre på egen hånd. Noen av skolene har etter alt å dømme behov for fortsatt ekstern støtte for å nå dit. Hvorvidt de kunne ha kommet dit med en større grad av avklaring av prosjektmål forut for prosjektperiodens begynnelse eller om en prosjektperiode på tre år uansett er for kort tid for denne typen skoler, er uklart.

Prosjektdeltakelsen har i større eller mindre grad styrket forbedringskapasiteten ved de fleste skolene vi har intervjuet. Særlig gjelder dette én skole som var preget av stor utviklingsvilje, men manglende styring av prosesser og roller i forbedringsarbeidet, og én skole som gjennom prosjektet har høstet helt nye erfaringer med å gjennomføre endringer som krever bred oppslutning og etablering av felles praksis.

Derimot er det i de fleste tilfellene vanskelig å se om og hvordan prosjektene har påvirket elevenes læring. Særlig i forhold til elevenes læring og læringsmiljø, har vi funnet det viktig å skille mellom «målsituerte» og «middelsituerte» strategier. Disse begrepene har også vist seg å være nyttige for å betegne kompetansemiljøenes innsats. En målsituert strategi er et sett med aktiviteter som direkte tar for seg den situasjon som skal endres. I forhold til elevenes læring vil en målrettet strategi særlig dreie seg om undervisningssituasjonen. Det er påfallende hvordan mange av skolene har arbeidet med andre ting enn selve undervisningssituasjonen, hvor det meste av grunnlaget for elevenes læring legges. På ungdomsskolene er elevenes oppførsel ofte et viktig tema, mens man i barneskolene gjerne fokuserte på ulike oppfølgings- og planleggingsaktiviteter framfor den regulære undervisningen, f.eks. elevsamtaler, elevens bok, stegark osv. Slike aktiviteter kan kobles tett til undervisningen, men kan også frikobles fra den. I caseskolene er det i de fleste tilfellene ikke så lett å se at det er klare koblinger mellom prosjektaktivitetene og undervisningen.

## Evaluering ut fra delmål for programmet

Man kan ut fra dette også innta en mer kritisk holdning til forbedring av skolenes forbedringskapasitet når den så langt ikke har lyktes å aktivere organisasjonen på en slik måte at det leder til klare effekter for elevene og deres læring. Skolenes evne til å gjennomføre utviklingsprosjekter er trolig styrket, i tråd med delmål 2 for programmet, men i et flertall av skolene gjenstår det å se om den økte forbedringskapasiteten kan brukes til å gripe inn i selve kjerneaktivitetene.

Delmål 1 for programmet er at det skal bidra til at skolene blir bedre til å vurdere egen praksis og resultater på grunnlag av tilgjengelige kvalitetsdata og lokale observasjoner. Kartlegging av skolens interne forutsetninger og ståsted er et krav for å søke støtte fra programmet, og dataene fra disse analysene har ofte bidratt med viktig informasjon som skolene ikke har hatt tilgang til og brukt tidligere. I noen tilfeller har det også vært en hjelp til å følge opp og styre prosjektet. Det kan imidlertid være en risiko for at man trekker for langtsekkende konklusjoner på basis av slike analyser. Hvorvidt skolene øker sin evne til å lære av egne erfaringer med ulik praksis og å bruke disse til å endre praksis, er det ikke et entydig svar på, men de prosesser som har skjedd på flere skoler for å knytte prosjektene til skolenes behov har i det minste utløst en refleksjon over skolens praksis og behov.

Delmål 3 for programmet er at de eksterne kompetansemiljøene skal utvikle sin evne til å bistå skoler og skoleeiere med praktisk skoleutvikling også ut over programperioden. Flere av kompetansemiljøene mener at de har lært mye gjennom å delta i disse prosjektene. Særlig gjelder det kompetansemiljøer som er i situasjoner som er uvante for dem, f.eks. organisasjonsmiljøer som lærer mer om skolen som organisasjon og akademiske miljøer som lærer mer om praksisrettet jobbing innen ulike tema. Jo mer erfaring et miljø har med arbeidsformen og sektoren, desto mindre er det kanskje å lære, men slike miljøer kan på den andre siden nettopp være gode samarbeidspartnere for skolene.

Et vel så interessant spørsmål i tilknytning til delmål 3 for programmet er imidlertid på hvilken måte prosjektene kan bidra til at skolene og skoleeierne blir dyktigere til å finne fram til og velge eksterne samarbeidspartnere som har en kompetanse som svarer til de behovene som skolene har. Noen av kompetansemiljøene har vist seg nokså smidige i forhold til endringer i skolenes behov, men samtidig jobber de fleste miljøer ut fra en pedagogisk plattform med tilhørende utviklingsstrategier. Blant de skolene vi har intervjuet er det et spenn mellom skoler som mer eller mindre passivt tar i mot det kompetansemiljøet de blir tildelt til skoler som aktivt har valgt nye kompetansemiljøer, også utenfor de som opprinnelig inngikk i prosjektsøknaden.

# English summary

## The programme and the evaluation

Through the programme “Knowledge promotion reform – from word to deed” funds are allocated to development projects which are based on a tripartite cooperation model between schools, school owners and external competence partner. The programme is evaluated jointly by Fafo and Karlstad University.

This is the second of three reports in the evaluation of the programme. The empirical basis for this report is qualitative, mostly personal, interviews with headmasters, school project leaders/planning group, teachers, pupils, school owners and external competence partners in two chosen projects. One project, called “North”, includes four schools, of whom we have interviewed three. The other project, called “East” includes seven schools, of whom we have interviewed four. In our final report next year, two further case projects will be chosen.

The primary goal of “Knowledge promotion reform – from word to deed” is to make more schools able to create a better learning environment and greater pupil achievements in the subjects and the social field, both in the short and long term. Within the programme, this is supposed to be achieved by developing the school as an organisation. The main question in this report is whether and how the projects have affected the schools studied. Have they reached their project targets? Has the learning environment improved? Has the “improvement capacity” improved, for instance have the schools improved their capacity to hold on to good practices and change poor practices? The concept “improvement capacity” encompasses the organisational structure of the school, roles in development, process competence and previous history for school development.

## Cases and the model of analysis

The choice of projects is made on the basis of a model of analysis where we assume that the schools’ initial improvement capacity and the role of the external competence partners are central factors influencing the outcome of the projects on the school level. The case projects chosen for this report include schools which were expected to have an average or better improvement capacity, even though some variation between schools were expected. Our assumptions were based on available quantitative material within the programme. When it comes to the role of the external competence partners, we expected the partners in project East to take a more guiding role, where they stimulated the schools to develop and utilise their own internal competence, while we expected the competence partners in project North to take a more knowledge transferring/teaching role.

However, in practice, there was no sharp division between the roles of the external competence partners in the two projects. In project North, the competence partners combined teaching and guidance, and in one school also observation of teaching. In project East the external competence partners have to a large extent taken a guiding role, as expected.

The schools initial improvement capacity, as we judged it after the interviews, varied considerably from school to school within the same project. In both projects, there were schools with a weak improvement capacity, for instance schools with weak organisational structures, schools with lack of constructive staff communication and schools with lack of structure and roles in their development efforts. On the other hand, there were also schools with good improvement capacity in both projects – schools with a positive development history and an ability to develop and disseminate good practices and make them a part of the organisation's norms and routines.

## **Project results**

There are large differences in what each school work with while participating in the same larger project. They take quite different paths, even though they may nominally work within the same overall theme. The three schools in project North work with very different things: staff communication, pupil behaviour and self-regulated learning, while there are also considerable differences between the schools in project East. It is reasonable to assume that this has to do with the fact that none of the two projects were initiated from the school level, but by the school owner or an external competence partner. Consequently, the schools that joined the programme to various degrees had to redefine and root the project in their own needs, if it should not be a purely superficial process that did not come to terms with schools' main issues, as perceived by teachers and management.

Some schools with a weak improvement capacity spent almost half of the project period before they could move on from the first phase where they defined what the projects should be all about. The result is that they have not really completed the project by the end of the three-year-period, they do not seem to be able to run a development process on their own, without further external support. Whether they could have reached that point if the process of defining and rooting project goals had taken place ahead of the project period, or whether a three year project period in any case is too short for these kinds of schools, is unclear.

Participation in the project seems to have raised the improvement capacity in most of the schools we have interviewed, particularly one school characterised by a very positive attitude towards school improvement, but lack of clear processes and roles in the development work, and another school that through the project had acquired a new experience in implementing changes that required unanimous approval and establishment of a common practice.

On the other hand, in most schools it is difficult to see if and how the projects have influenced the pupils' learning. In this context, we have found it useful to distinguish between "goal-situated" and "means-situated" strategies. A "goal-situated" strategy is a set of activities that deals directly with the situation that is to be changed. In relation to pupils' learning, a goal situated strategy would normally focus on teaching. It is remarkable how many of the schools have worked with other aspects than the teaching situation itself, which is so vital for pupils' learning. In lower secondary schools, pupils' behaviour is often focused, while in the primary schools, the focus is often on various forms of planning activities instead of teaching

activities. Such activities can be closely linked with efforts to improve teaching, but can also be very loosely linked to it. In most of the case schools, it is not easy to establish clear links between project activities and teaching.

## **Sub-goals of the programme**

On this basis, it is also possible to assume a more critical stance to the improved improvement capacity when it so far often has not been utilised in a way that clearly affects pupils' learning. The schools' ability to initiate and implement development projects is strengthened, cf sub-goal 2 in the programme, but in the majority of schools it remains to be seen whether the greater capacity for improvement can be used to alter core practices.

Sub-goal 1 is that the programme should contribute to develop the schools' ability to evaluate their own practices and results on the basis of available data on performance and their own observations. Schools in projects applying for support from the programme are required to use charting tools developed within the programme, and the data from these tools have often provided important information which the schools have not had and utilised before. In some cases it has also been an aid in the management of the project. However, there might be a risk that the schools draw too far-reaching conclusions on the basis of these tools. There are no unambiguous answers to the question whether the schools improve their ability to learn by their own experience with various practices and use it to change practices, but the processes of redefining and linking projects to the schools' needs have at least stimulated a reflection about own practices and needs.

Sub-goal 3 of the programme is to improve the general ability of external competence partners to aid schools and school owners in school development. Several of the external competence partners interviewed feel that they have learnt considerably by taking part in the projects. In particular that holds true for competence partners that acquire new experiences, for instance organisational experts who gain experience by working with schools, or academic scholars who gain experience by working practice-oriented in new ways. The more experience a competence partner has with a particular way of working, the less it maybe learns, but such partners may be good partners for the schools.

However, an equally important question related to sub goal 3 of the programme is in what way the projects can contribute in making schools and school owners more able to find and choose external partners who have a competence which is well suited to the needs the schools have. Some of the competence partners have shown a considerable degree of flexibility in adapting to changes in the needs of the schools, but most competence units work according to a particular pedagogical basis with particular development strategies. Among the schools we have interviewed, schools have taken different roles in relating to competence partners, ranging from schools who have more or less passively accepted their designated competence partners to schools who have actively sought new competence partners, also partners that were not included in the original project support application.

# 1 Innledning

## Om satsingen «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har som hovedmål å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial fremgang for elevene på kort og lang sikt. Dette ønsker man å oppnå gjennom å utvikle skolen som organisasjon. Det sentrale virkemidlet i satsingen er å gi støtte til utviklingsprosjekter basert på et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeiere og eksterne kompetansemiljøer.

Utviklingsprosjektene gjennomføres på enkeltskoler, eventuelt i et samarbeid mellom flere skoler. Intensjonen i satsingen er at *skolene* skal ha hovedansvaret for planlegging og gjennomføring av prosjektene. *Skoleeierne* har som prosjekteiere det formelle ansvar for prosjektene. Det betyr blant annet at det er skoleeier som søker om midler fra programmet. Det er imidlertid en forutsetning i programmet at skolene som er involvert står inne for søknaden og problembeskrivelsen. *Eksterne kompetansemiljøer* er tiltenkt en pådriver- og veiledningsrolle, samtidig som de kan ha ansvaret for å dokumentere prosesser og resultater i prosjektene.<sup>1</sup>

Satsingen ble initiert av Kunnskapsdepartementet (da Utdannings- og forskningsdepartementet) i 2005. Utdanningsdirektoratet har ansvaret for å administrere programmet. Opprinnelig hadde satsingen en budsjetttramme på 100 millioner kroner for programperioden fra 2005 til 2009. I januar 2007 ble programmet utvidet for å kunne initiere utviklingsarbeid på to utvalgte områder: forsterket innsats tidlig i grunnopplæringen og bedre gjennomføring i videregående opplæring. Bakgrunnen for utvidelsen var Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.» I tråd med intensjonene i meldingen ønsket departementet å rette oppmerksomheten mot disse områdene. I forbindelse med utvidelsen ble navnet på satsingen endret fra «Program for skoleutvikling» til «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Samtidig ble den økonomiske rammen for programmet utvidet med om lag 40 millioner kroner, til 65 millioner kroner i 2007.<sup>2</sup>

Et viktig særtrekk ved denne satsingen er intensjonen om å *utvikle skolen som organisasjon*. Etableringen av programmet er blant annet begrunnet i forskning som har dokumentert at elevenes faglige og sosiale læring kan bedres ved å utvikle skolen som virksomhet<sup>3</sup>. Det vises blant annet til at tydelig ledelse, fleksibel organisering, høyt læringstrykk og god samhandling i kollegiet samt en aktiv bruk av verktøy for kvalitetsvurdering er forhold som kan gi bedre læring for elevene<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Oppdragsbrev fra Utdannings- og forskningsdepartementet til Utdanningsdirektoratet, datert 10.08.05.

<sup>2</sup> Oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet, datert 30.01.07.

<sup>3</sup> UFD (2005), *Lærer elever mer på lærende skoler?*

<sup>4</sup> Oppdragsbrev fra Utdannings- og forskningsdepartementet til Utdanningsdirektoratet, datert 10.08.05.

Det er trukket opp seks delmål som utdyper hovedmålet for satsingen. For *prosjektene* er det formulert fire delmål<sup>5</sup>:

1. Deltakende skoler og skoleeiere skal forbedre sin evne til å vurdere skolens praksis og resultater systematisk ved å bruke tilgjengelige kvalitetsdata og lokale observasjoner.
2. Deltakende skoler og skoleeiere skal forbedre sin evne til å gjennomføre helhetlige utviklingsprosjekter i samarbeid med eksterne samarbeidspartnere for å oppnå bedre resultater knyttet til elevenes læringsmiljø og læring.
3. Utviklingsprosjektene skal bidra til kunnskapsutvikling og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos eksterne kompetansemiljøer som kan bistå skoler og skoleeiere også etter at programmet er avsluttet.
4. Utviklingsprosjektene skal bidra til at det frembringes kunnskapsbaserte og nyttige verktøy (i form av fremgangsmåter, modeller og veiledninger) til bruk i en helhetlig skoleutvikling.

For *programmet som helhet* er det formulert to delmål:

5. Programmet skal gjøre verktøyene og kunnskapen om bruken av dem tilgjengelig gjennom etablerte nettsteder og arenaer for kunnskapsdannelse.
6. Programmet skal bidra til å bygge opp og spre kunnskap om ulike virkemidler for kvalitetsutvikling i sektoren med relevans for fremtidig politikkutvikling.

Programmet omfatter alle typer skoler innenfor grunnopplæringen (offentlige og private). Det er lagt opp til at skoler med ulik grad av utviklingsorientering og ulike resultater knyttet til elevenes læring og læringsmiljø skal involveres. Prosjektstøtte tildeles dels gjennom *åpen utlysning* og dels i en såkalt *veiledet runde*. I veiledet runde spiller sekretariatet en aktiv rolle i søknadsprosessen for å sikre en bred mobilisering av skoler til utviklingsprosjektene.

## **Evalueringsoppdraget og delrapport 2**

Programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» evalueres av Fafo og Universitetet i Karlstad i fellesskap. Målsettingen med evalueringen er å bidra til en forståelse av i hvilken grad og under hvilke betingelser trekantsamarbeidet mellom skole, skoleeier og eksternt kompetansemiljø setter skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial fremgang for elevene. Videre er det et mål for evalueringen å bidra til en forståelse av om og under hvilke betingelser trekantsamarbeidet skaper endringer i skolene som organisasjoner som gjør dem bedre i stand til å forbedre sin virksomhet også etter at prosjektperioden er over.

Dette er delrapport 2 fra evalueringen. Evalueringen av programmet startet opp høsten 2006, og sluttrapport fra evalueringen skal foreligge høsten 2009.

Den første delrapporten forelå høsten 2007 og inneholdt en analyse av den utdannings- og skolepolitiske kontekst som satsingen «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» inngår i. I delrapport 1 drøftes det i hvilken grad og hvordan samarbeidsprosjekter som involverer skoler, skoleeiere og eksterne kompetansemiljøer vil utvikle skolene som organisasjoner på en måte som gir bedre læringsmiljø og mer læring for elevene. Gjennom hvilke mekanismer og under

<sup>5</sup> Kunnskapsløftet - fra ord til handling. Bakgrunnsnotat. Versjon 16.11.2007



hvilke forutsetninger vil man kunne forvente slike effekter? Det teoretiske grunnlaget for denne diskusjonen, og for den analysemodellen vi bruker for å undersøke disse spørsmålene empirisk, er tidligere forskning om skoleutvikling og den mer generelle forskningslitteraturen om forutsetninger for organisatorisk endring.

I delrapport 2, som vi her presenterer, er det sentrale spørsmålet om og hvordan prosjektene som er gjennomført med støtte fra programmet, har påvirket skolene. Har de nådd de prosjektmål de selv har satt? Har læringsmiljøet blitt bedre? Har skolenes forbedringskapasitet økt, eller med andre ord; har det skjedd endringer i skolene som organisasjoner som gjør dem bedre i stand til å ta vare på det som fungerer bra og endre det som fungerer mindre bra? Skolenes forbedringskapasitet er et begrep som omfatter skolenes organisatoriske struktur, roller i forbedringsarbeidet, skolenes prosesskompetanse og utviklingstradisjon.

I motsetning til delrapport 1, som primært var basert på litteraturstudier og dokumentanalyse, er datagrunnlaget for denne delrapporten kvalitative intervju med rektorer, prosjektledere/ plangruppe, lærere, elever, skoleeiere og eksterne kompetansemiljø i to ulike prosjekter som har fått støtte fra «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Det ene prosjektet, kalt prosjekt Nord, omfatter fire ulike skoler, hvor vi har intervjuet tre av dem. Det andre prosjektet, kalt prosjekt Øst, omfatter syv ulike skoler, hvorav vi har intervjuet fire av dem.

I sluttrapporten neste år (2009) vil to nye prosjekt bli valgt ut som case. Det vil også bli gjennomført en kvantitativ survey av et bredere utvalg av prosjekter og skoler som har fått støtte gjennom programmet.

Valget av caseprosjekter er gjort ut fra en analysemodell hvor vi antar at skolenes forbedringskapasitet i utgangspunktet og kompetansemiljøets rolle er svært viktige faktorer for utfallet av prosjektene på skolene. I kapittel 2 i denne rapporten gis det en nærmere beskrivelse av design, analysemodell og metode for datainnsamlingen til denne delrapporten.

Omtalen av de to prosjektene og skolene som er intervjuet, finnes i kapittel 3 (Nord) og kapittel 4 (Øst). I hver av skolene har vi kartlagt deres forbedringskapasitet i utgangspunktet, hvilket innhold og forløp prosjektet har hatt på skolen og hvordan prosjektet har påvirket forbedringskapasitet, prosjektmål og læringsmiljø på skolen.

I kapittel 5 gis det en sammenfattende analyse på tvers av skolene og de to prosjektene hvor vi fokuserer på effekter på forbedringskapasitet, prosjektmål og læringsmiljø på skolen, og hvor vi også gjør noen foreløpige refleksjoner i forhold til de tre første delmålene for programmet.

## 2 Design

Utvärderingsdesignen syftar till att i en första omgång med hjälp av en kvalitativ ansats undersöka trepartssamarbetet mellan skolägare, skolor och kompetensmiljöer och de lokala skolornas förbättringskapacitet, för att därigenom erhålla kvaliteter med vilka en kvantitativ kartläggning kan göras med ett bredare urval av projekt och skolor.

Det är således två utvärderingsobjekt som står i fokus i den här delrapporten: 1) projektet, där samspelet mellan skolägare, kompetensmiljöer och skolor står i fokus, 2) de lokala skolorna, där samspelet mellan skolledare, lärare, elever och föräldrar finns i förgrunden. De två objekten överlappar förstås varandra då de lokala skolorna också blir en del av projektet som utvärderingsobjekt. Projektet respektive skolorna utgör således utvärderingsobjekten eller fallen i den här studien.

Den kvalitativa fallstudiedesignen fyller emellertid inte endast syftet att skaffa underlag för en kvantitativ kartläggning. De fenomen vi här ska utvärdera är av en sådana komplex art att de svårigen går att fånga endast kvantitativt. Antalet faktorer eller förhållanden som påverkar är stort och dessutom kan de samverka med varandra på skilda sätt vid olika tidpunkter i förbättringsprocessen. Ur detta perspektiv syftar den kvalitativa ansatsen också till att ta fram fallbeskrivningar som rikligt och detaljerat beskriver processerna i de utvalda projekten och skolorna.

### Urval

Med utgångspunkt i de två identifierade utvärderingsobjekten utarbetade vi en modell som skulle kunna tjäna som urvalsinstrument. Modellen byggdes upp av två aspekter. Den ena aspekten handlade om de lokala skolornas organisatoriska förutsättningar eller med ett annat begrepp, förbättringskapacitet, och den andra aspekten handlade om relationen mellan de lokala skolorna och externa organ när det gäller stöd och krav i förbättringsarbetet.

Skolornas förbättringskapacitet har vi operationaliserat till att gälla 1) skolornas infrastruktur och i vilken grad den visar på en tydlig och effektiv struktur, 2) skolornas förbättringsroller och i vilken utsträckning vi där kan finna särskilda roller med uppgift att ta ett långsiktigt ansvar för förbättringsarbeten, 3) skolornas processkompetens och i vilken grad den innefattar förmåga att planera och genomföra ett kollektivt förbättringsarbete genom kvalitativt skilda faser samt 4) skolans förbättringshistoria och i vilken utsträckning skolorna präglas av en framgångsrik förbättringstradition eller inte. I modellen, se figur 1, graderar vi förbättringskapaciteten från låg till hög.

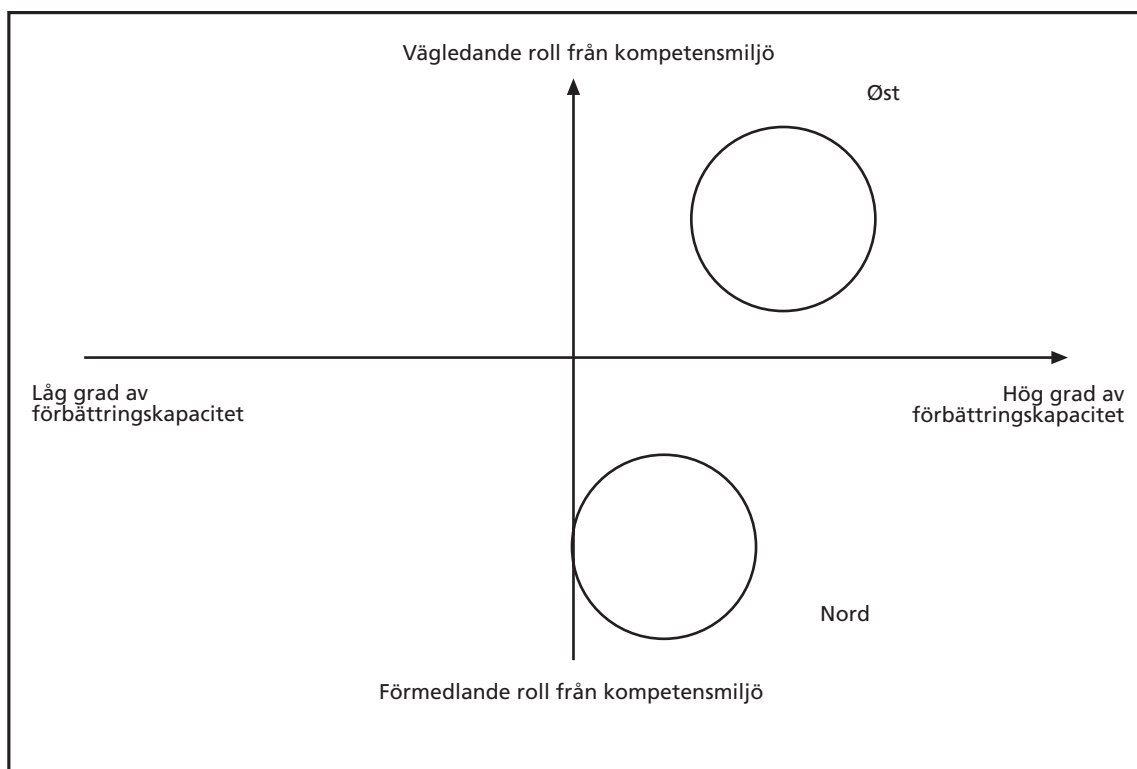
När det gäller den andra aspekten om stöd och krav, hade vi två externa organ att ta hänsyn till, skolägaren och kompetensmiljön. Eftersom kompetensmiljön var den part som skolorna skulle interagera med på en kontinuerlig basis, valde vi att fokusera denna och låta skolägaren ligga utanför själva urvalsmodellen. Som för den förra aspekten tänkte vi oss gradera stödet/kravet från kompetensmiljön från låg till hög grad. Här finns det lite olika sätt att resonera.

Å ena sidan förs en diskussion om att stödet till skolor behöver vara mer utmanande och därmed rikta in sig på de allvarligaste bristerna, å andra sidan framförs att stödet behöver vara mer handledande, så mer av en lärprocess byggs upp tillsammans med lärarna och skolledarna på skolorna. I forskningslitteraturen beskrivs hur stödet behöver variera i förhållande till den lokala skolans organisatoriska förutsättningar. Vad som är ett effektivt eller en hög grad av stöd kan med den utgångspunkten sägas utmärkas av att det finns en tät och fast passning mellan det stöd som kompetensmiljön står för och den förbättringskapacitet skolan äger.

I vårt urvalsförfarande valde vi att skilja på två typer av stöd från kompetensmiljön, men inte helt ta ställning till huruvida den ska karaktäriseras som låg respektive hög. Vi låter med andra ord den fråga stå öppen för att undersöka i utvärderingen. I den ena änden placerar vi den vägledande rollen. Den definierar vi som en lyssnande och rådgivande roll där kompetensmiljön utgår från skolans interna kompetens för att stimulera till utveckling. I den andra änden placerar vi den förmedlande rollen där vi i stället tänker oss en kompetensmiljö som mer förmedlar en extern kompetens som ska driva på utvecklingen.

I figur 1 har vi kombinerat de båda aspekterna i en fyrfältare. Utifrån detta har vi sedan valt två projektfall.

Figur 1 Modell för urval av projekt



1. Projekt Øst i Forstadskommunen. I dette projekt deltar sju skolor. Som kompetensmiljøer fungerer Skoleutviklingskonsulenten och Organisasjonskonsulenten.

2. Projekt Nord i Bykommunen. I dette projekt deltar fyra skolor. Som kompetensmiljøer fungerer Det pedagogiske forskningsmiljøet, Det statlige kompetansesenteret och Disiplinprogrammet.

De två projekten placerar in sig i figur 1 enligt följande:

Projekt Øst är valt som ett exempel på ett projekt där kompetensmiljön kan ha en vägledande roll och först och främst verka genom att stimulera till utveckling och användning av skolans interna kompetens. Vidare kan skolornas förbättringskapacitet antas vara rätt så hög i projektet.

Projekt Nord är valt som ett exempel på ett projekt där kompetensmiljöns roll präglas mer av förmedling av extern kompetens till skolorna. När det gäller skolornas förbättringskapacitet antas den här vara lägre, men likväl hög.

Som grund för att välja dessa projekt har vi utgått från projektledarnas beskrivelser av kompetensmiljöernas roll i en enkät som genomfördes i november 2007 där frågor ställdes om kompetensmiljöns roll. Vi har också hämtat information från projektansökningarna liksom från kompetensmiljöernas egna webbsidor.

När det gäller bedömningen av skolornas förbättringskapacitet i de ingående skolorna har följande resonemang förts: Eftersom de två projekt vi värderar som fall från 2006 års båda är från öppen omgång, och inte från veiledet, kan vi anta att skolorna i dessa två projekt kommer att ha organisatoriska förutsättningar som är lika goda eller bättre än genomsnittet i landet. För att värdera de organisatoriska förutsättningarna har vi jämfört resultaten från organisationsanalysen för ett urval av variabler för skolorna i de två projekten, se tabell 1.

Huvudintrycket är att de organisatoriska förutsättningarna utefter de valda variablerna kan tolkas vara något «bättre» i Øst-skolorna än genomsnittet, även om de på någon enskild fråga inte nödvändigtvis gör det. De organisatoriska förutsättningarna för Nordskolorna är ungefär som genomsnittet för skolorna i programmet. På det frågebatteri som behandlar kvalitetsvärdering (och som inte är upptaget i tabell 1) ligger emellertid skolorna i Bykommunen något över genomsnitt på de flesta delfrågorna.

Tabell 1 Medelvärde på ett antal utvalda variabler från organisationsanalysen, min 1, max 5.

	Nord-prosjektet	Øst-prosjektet	Alle skoler i programmet
Elevundersøkelsen brukes som utgangspunkt for endring av undervisningspraksis	3,31	3,43	3,34
På skolen har vi gode muligheter til å gjennomføre endringer i undervisningen	3,86	4,18	3,88
Lærerne på denne skolen tar seg ofte tid til å diskutere hvordan arbeidsmåtene kan forbedres	3,25	3,55	3,42
På denne skolen forventes det at både sterke og svake elever får tilbakemelding om sine forbedringsområder	4,47	4,72	4,42
Skolen har i løpet av det siste året gjennomført endringer i organiseringen av skolehverdagen som fremmer bedre pedagogisk praksis	3,19	3,57	3,29

Det finns sålunda skillnader såväl i kompetensmiljöernas roll som i de organisatoriska förutsättningarna i de två projekten på grundval av de datakällor som har använts. Skolorna i Øst-projektet har genomgående «bättre» organisatoriska förutsättningar än Nord-skolorna. När vi väljer fall från år 2007 behöver vi ha åtminstone ett fall med skolor som har svagare organisatoriska förutsättningar än genomsnittet. Vi vill särskilt se på projekt från veiledet runde.

Inom de två projekten valdes fyra respektive tre skolfall ut så att såväl barne- som ungdomsskolor blev representerade.

#### **Øst**

**Øståsen, barneskole**

**Østeng, barneskole**

**Østfjord, ungdomsskole**

**Østhagen, ungdomsskole**

#### **Nord**

**Nordås, barneskole**

**Nordjordet, barne- och ungdomsskole**

**Nordli, ungdomsskole**

## **Genomförande**

Tre undersökningsgrupper valdes ut för att samla information om utvärderingsobjekten: 1) informanter på skolorna, det vill säga rektor, projektledare, lärare och elever, 2) kompetensmiljöerna samt 3) skolägare. För dessa tre grupper utarbetades tre intervjuguides. Huvuddelen av intervjuerna genomfördes i april och juni 2008 och ett mindre antal därefter fram till september 2008.

När det gäller intervjuerna med informanterna på skolorna genomfördes fyra till fem gruppintervjuer på skolorna. Rektor intervjuades i de flesta fall enskilt, någon gång tillsammans med delprojektledaren. Övriga grupper bestod av en projektledar-/projektgrupp, en till två lärargrupper samt en elevgrupp. I gruppintervjuerna deltog i de flesta fall mellan fyra och fem informanter. Intervjuerna genomfördes på skolorna och varade i cirka en timme. De spelades in och skrevs ut ordagrant.

Intervjuerna med skolägare och kompetensmiljöer genomfördes i de allra flesta fall som enskilda intervjuer under cirka en timmes tid. Även dessa intervjuer spelades i de allra flesta fall in och skrevs ut ordagrant.

Intervjuerna har sedan utgjort underlag för fallbeskrivningar av projekten och skolornas arbete. Fallbeskrivningarna syftar till att rikligt och detaljerat beskriva processerna i de utvalda projekten och skolorna. Det har gjorts genom att beskriva informanternas erfarenheter av projektet och samarbetet med ingående parter, liksom deras erfarenheter av hur deras arbetsplats fungerar som en lärande organisation. Sist i varje fallbeskrivning har vi vägt samman informanternas erfarenheter för att göra en bedömning av läget.

I kapitel 3 och 4 presenteras utvalda projekt och skolor genom en sammanfattning av dessa fallbeskrivningar där också våra bedömningar är synliga.

## Jämförande bedömningar

I kapitel 5 sammanfattar vi våra bedömningar genom att föra ett jämförande resonemang mellan projekten och skolorna. Detta jämförande resonemang bygger på bedömningar vi har gjort inom nedanstående områden:

- Skolornas förbättringskapacitet vid utgångsläget.
- Projektresultat
  - a. Projektets effekt på förändring i förbättringskapaciteten från utgångsläget till intervjutillfället.
  - b. Förbättringskapaciteten vid intervjutillfället.
  - c. Projektets effekt på elevernas lärmiljö med utgångspunkt i skolornas projektmål.
  - d. Projektets effekt på elevernas lärmiljö med fokus på undervisningssituationen.
- Stöd från kompetensmiljöerna.
- Stöd från skolägare.

Bedömningarna har skett utefter en modell hämtad från Miles och Huberman (1994), där en tregradig skala – svag, måttlig, stark – har använts för att i en matris bedöma läget på de utvalda parametrarna. Bedömningsmatrisen har sedan använts som ett underlag för det jämförande och sammanfattande resonemang som förs i kapitel 5. Matrisen redovisas inte specifikt då utvärderingsuppdraget inte består i att «betygssätta» enskilda skolor. Bedömningsmatrisen är att betrakta som ett medel för att vi ska kunna föra ett resonemang om «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» som ett utbildningspolitiskt verkningssmedel och projektens mer generella effekt på skolorganisation och elevernas lärmiljö.

För kategori 1 har bedömningen skett enligt den operationalisering som har redovisats tidigare i kapitlet.

Kategori 2a, Projektets effekt på förändring i förbättringskapaciteten från utgångsläget till intervjutillfället, bedömer graden av förändring i förbättringskapaciteten från utgångsläget till det läge som vi bedömde var till städe vid intervjutillfället. 2b, Förbättringskapaciteten vid intervjutillfället, tar sikte på att bedöma i vilken grad den del av projektresultatet som handlar om målet att stärka skolornas organisatoriska förutsättningar, förbättringskapaciteten, har uppnåtts.

När det gäller att bedöma projektets resultat på elevernas lärmiljö har vi delat upp den bedömningen i två delar, dels en bedömning, 2c, som utgår från de mål som skolorna har satt upp i projektbeskrivningarna och dels en bedömning, 2d, som utgår från ett mer konsekvent fokus på undervisningssituationen.

När det gäller stödet från kompetensmiljöerna, kategori 3, utgick vi i urvalet från en operationalisering i å ena sidan en vägledande roll och å andra sidan en förmedlande roll. Den vägledande rollen definierade vi i grova drag som en lyssnande och rådgivande roll där kompetensmiljön utgår från skolans interna kompetens för att stimulera till utveckling. Den förmedlande rollen definierade vi mer som den utifrån kommande «experten» som genom föreläsningar eller kurser sprider kunskap. Däremellan tänkte vi oss en skala med kombinationer av dessa roller.

Vår jämförande analys visar emellertid att det måhända inte är denna dimension som är den avgörande för att ge effekt på skolornas förbättringskapacitet och elevernas sociala och kunskapsmässiga utveckling. Snarare skulle vi vilja föreslå en annan dimension som avgörande

– huruvida det stöd som ges grundar sig på en medel- eller målsituerad strategi. Den *medel-situerade* strategin syftar till att verka genom ett medel, exempelvis när insatser görs för att förbättra samarbetet i teamet i syfte att det i sin tur ska leda till att undervisningen förbättras och därmed elevernas resultat. Den *målsituerade* strategin går däremot ut på att verka i, eller mycket nära, den situation som ska förbättras. Ska man förbättra elevernas lärande, behöver man arbeta direkt med undervisningssituationen och elevinriktade aktiviteter. Ett exempel kan vara aktionslärande för att förbättra undervisningsstrategierna i matematik där kompetensmiljön observerar undervisningen och ger respons till lärarna som i sin tur utarbetar nya strategier att utpröva.

När det gäller stödet från skolägaren, kategori 4, består urvalet av två kommuner, en stor bykommun och en liten förortskommun. Båda kommunerna är organiserade som tvånivåkommuner, där rektorerna rapporterar direkt till rådmansnivån. Bykommunen har emellertid en stab med kompetens, kapacitet och resurser för att driva skolutvecklingsarbete. Förortskommunen har en rådgivare knuten till projektet, men utöver detta mycket begränsade resurser för att bedriva utvecklingsarbete i skolorna. En viktig fråga i utvärderingen är hur skolägarens stöd påverkar måluppfyllelsen i projekten. Vi skiljer här mellan skolägarens roll i intieringsfasen, genomförandefasen, utvärderings- och spridningsfasen i projektet.

## 3 Nord-prosjektet

### Initiativ og innhold

Da satsingen «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» kom opp med mulighet til å søke, var det mange skoler i Bykommunen som ønsket å gå i gang med utviklingsarbeid. Skoleeier inviterte derfor alle skolene i kommunen til en samling i rådhuset. Til denne samlingen ble det også sendt ut en bred invitasjon til flere eksterne kompetansemiljøer. Disse ble bedt om å presentere seg selv og hva de kunne bidra med inn i eventuelle utviklingsprosjekter.

Initiativet fra skoleeier førte til at mange skoler fra Bykommunen var involvert i ulike søknader til første søknadsrunde i programmet. Ett av temaene som kom opp på møtet var at personalet på flere av skolene strevde med å finne tid og gode metoder for samhandling. Man ble derfor enige om at kommunen skulle søke midler til et overbyggingsprosjekt der man skulle trekke inn ekstern kompetanse for å gi opplæring i aksjonslæring. Formålet med aksjonslæringsprosjektet skulle være å bedre samhandlingen internt på skolene.

De opprinnelige initiativtakerne til Nord-prosjektet var to forskere ved Det pedagogiske forskningsmiljøet, forsker A og forsker B. De presenterte sitt prosjektforslag i forbindelse med samlingen for skolene i Bykommunen forut for søknadsprosessen til «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». I prosjektet ønsket forskerne å fokusere på tiltak som kan fremme lærernes mestringsopplevelser og mestringsforventninger, redusere stress og belastninger i personalet og derigjennom øke elevenes læringsutbytte. Fire av skolene ønsket å være med på prosjektet fordi de opplevde å være i en situasjon der det var viktig å arbeide med å utvikle det voksne miljøet på skolen.

### Nordås skole

Nordås skole er en barneskole (1.–7. klasse) som ligger i Bykommunen. Skolen ble bygget på 1970-tallet og har en åpen planløsning. Skolen har vel 300 elever. I ståstedsanalysen kommer det fram at skolen scorer bedre enn landsgjennomsnittet på alle indikatorer i elevundersøkelsen, blant annet når det gjelder trivsel, mobbing, arbeidsmiljø, motivasjon og motiverende lærere. I nasjonale prøver scorer skolen omtrent på linje med, eller noe høyere enn gjennomsnittet for skolene i Bykommunen.

### Skolens forbedringskapasitet

Skolen har faste, fungerende organisatoriske enheter og normer for hvilke oppgaver som skal ligge hvor og hvilke beslutninger som skal tas hvor. Lærerne på skolen er organisert i team ut



fra klassetrinn, med 3–5 lærere på hvert trinn. De fleste lærerne som er på et trinn har så å si all undervisningen sin på det trinnet, selv om unntak finnes. Trinnene har et totimers møte hver mandag. Skolen har også storsteam/landskapsteam fordelt på 1.–3., 4.–5. og 6.–7. trinn. Disse har et fast halvtimes møte hver uke, hvor man tar opp det som er felles for teamet. En dag i uka er det også fellestid, som oftest for hele skolen, men tiden kan også brukes på teamnivå. Hvert storsteam har en leder, som sitter i skolens plangruppe. Plangruppen fungerer som et bindeledd mellom skoleledelsen og storsteamene.

Skolen har ikke en tradisjon for hierarkisk styring, men en tradisjon for at utviklingsideer skal vokse fram nedenfra eller i det minste rotfestes der, på trinn-nivå. Teamene på det enkelte klassetrinn spiller en viktig rolle på skolen. Teamene har stor pedagogisk frihet. Skoleledelsen er opptatt av at ideer om nye ting skal komme fra det enkelte team. Lærerne opplever at ledelsen er sterk og engasjert, men at den samtidig gir lærene stor frihet og eierforhold til det de driver med. Lærerne beskriver det som at man identifiserer behov på teamet og så finner ut hvordan man kan gjøre det bedre. Ledelsen gir sjelden konkrete løsninger, det er som regel teamene som får oppgaven å finne konkrete løsninger på ting.

Skolen synes ikke å ha veldig faste mønstre for hvordan utviklingsarbeid skal drives, hvem som har ansvar for ulike oppgaver eller hvordan ulike faser i utviklingsarbeidet skal håndteres. Trinnene har ansvaret for å drive utviklingsarbeid, men ut over dette, synes det ikke å være klare mønstre. Skolen har imidlertid en sterk utviklingskultur, hvor personalet er positivt innstilt til utviklingsarbeid og hvor initiativ nedenfra generelt får støtte fra rektor. Både lærere og ledelse beskriver kulturen på skolen som veldig åpen, positiv og støttende, både på det personlige plan og når det gjelder å få aksept for å prøve ut nye metoder.

Et problem i mange skoler som har en sterk utviklingsorientering og lite hierarkisk styring, er at baller (prosjekter) kan bli flyvende i lufta uten å tas ned og bli innarbeidet i skolens formelle eller uformelle rutiner. Det har vært et problem også på Nordås, men i mindre grad enn hva man kanskje kunne vente. Flere av lærerne mener at det for noen år siden var slik at det var mange baller i lufta hele tiden som det aldri ble noe av. Det var bare et prosjekt et år og så var det borte, og så kom det et nytt prosjekt. Lærerne savnet tid til evaluering. Noen av lærerne mener dette har blitt bedre de senere årene, at skolen har blitt flinkere til å konsentrere seg om noen få ting av gangen, andre mener at det alltid har vært slik at ledelsen har vært flink til å begrense antallet pågående prosjekter.

Skolen synes å ha en del formelle og uformelle regler og normer som er godt innarbeidet på skolen, tydeligst når det gjelder oppførsel, men også når det gjelder pedagogikk. Lærerne opplever at skolen har en sterk felleskultur på hvordan ting skal gjøres. Inspektør sier at skolen har en «masse felles strukturer, både uskrevne og skrevne». På et område som oppførsel er både voksne og barn «veldig trygge på at dette er måten Nordås gjør det på». Samtidig er det imidlertid eksempler på ting som i praksis ikke gjennomføres som intendert, for eksempel intensjonen om månedlige elevsamtaler.

Selv om skolen ikke har et veldig strukturert beslutningssystem, så synes det altså likevel som om den lykkes med å innarbeide en del endringer i skolens normer og regler. Arbeidskulturen på skolen ser ut til å være veldig positiv, hvor lærerne synes å ha en følelse av fellesskap og å trekke i samme retning. Noe av dette kan ha med rektors sterke personlige posisjon å gjøre. Det oppleves som naturlig for mange av lærerne å diskutere både personlige og pedagogiske ting direkte med rektor. Det positive forholdet mellom rektor og lærerne og innad i lærergruppen gjør det trolig lettere å innarbeide endringer i skolens normer og regler, selv uten et veldig strukturert beslutningssystem eller formaliserte mønstre for hvordan utviklingsarbeid skal drives.

Skolens infrastruktur kan beskrives som uformell og nedenfra og opp, men hvor man likevel har klare organisasjonsenheter, der mye ansvar ligger på det enkelte trinn med rektor og til dels plangruppen som et «lim» i organisasjonen. Til tross for fellesskapsfølelsen og rektor/plangruppens rolle, opplever likevel flere lærere at man kunne være flinkere til å lære av hverandre, på tvers av trinn.

## Prosjektet

Den sentrale problemstillingen for Nord-prosjektet var å bedre elevenes læringsutbytte gjennom å fremme lærernes mestring, redusere stress og belastning og å utvikle en kollektiv læringskultur på skolen. Tidlig i arbeidet ble imidlertid prosjektet også satt i sammenheng med arbeidet med tilpasset opplæring, slik at tilpasset opplæring også kom til å være en paraply over arbeidet som ble gjort på skolen i prosjektet. Det ble i stor grad delegert til teamene hva de skulle ta tak i innenfor de brede formålene. De forskjellige trinnene har valgt ulike tema å jobbe med: differensiert matematikkundervisning på 1.–2. trinn, arbeidsplaner på 3.–4. trinn og mer bredt selvregulert læring på 5.–7. trinn. Arbeidet med temaene på de ulike trinnene blir knyttet til både målsettinger om tilpasset opplæring og til å effektivisere lærernes tidsbruk/ redusere belastning. Prosjektet på Nordås er derfor mangartet, både når det gjelder innhold og formål.

Prosjektet startet opp høsten 2006. Det pedagogiske forskningsmiljøet gjennomførte en spørreundersøkelse hvor tidsklemma ble identifisert som et problem. Deretter gjennomførte de en tidsregistrering. En bakenforliggende tanke med prosjektet, slik lærerne opplever det, har vært å få til tidsbesparelser for lærerne. Prosjektet har senere blitt vridd bort fra et utgangspunkt om å fokusere på lærernes arbeidssituasjon og mer over mot tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring hadde man allerede begynt å arbeide med, som følge av et kommunalt initiativ.

Selv om de tre trinngruppene har valgt hvert sitt emne, har det har vært åpent for å kunne gå inn på ting som har skjedd der og da, så trinnene har innimellom skiftet litt fokus underveis i prosjektet.

Skolen har avsatt to timer fellestid til prosjektet annen hver uke. Da har kompetansemiljøet, dvs Forsker A, vært på skolen hele dagen. Hun går rundt på skolen og observerer og gir veiledning i fellestiden og rett etter timene med konkrete ting hun har observert. Veiledningen gis gjerne trinnvis, men det hender også at det gis noe veiledning innledningsvis i plenum. Forsker As arbeid tar utgangspunkt i hvor lærerne er, så det går mye på lærerrollen generelt, på klassemiljøet, ikke bare på det som er temaene for hvert av trinnene, selv om hun også jobber konkret med det. Hun prøver flere forskjellige former for veiledning, både ved å gi lærerne verktøy, ved å gi konkrete råd og ved å stille spørsmål. Lærerne er svært opptatt av den positive rolle som Forsker A har spilt. De legger særlig vekt på at hun gir konkret og praktisk veiledning knyttet til det hun observerer og at hun makter å få fram deres tanker rundt det hun tar opp på en slik måte at ideene blir deres egne. Lærerne mener at dette også gjør dem mer selvhjulpne etter at prosjektet er over, selv om ikke noen vil fylle Forskerens rolle direkte i fremtiden.

Lærerne føler at arbeidet med prosjektet har gjort at de kan lære av hverandre i større grad enn før, både innenfor og på tvers av team. Det har blitt en mer åpen holdning til å dele ting, som undervisningsopplegg. En fastere struktur på arbeidsplanene har frigjort mer tid på teamene til faglige ting og erfaringsdeling framfor til «tekniske» ting. Mer selvstendig jobbing med ukeplaner har også frigjort mer tid til å ta seg av de elevene som virkelig trenger hjelp. Teammøter på 5.–7. trinn har fått en fastere struktur, noe som også gir mer tid til faglige spørsmål. Lærerne opplever også undervisningen som mer tydelig rettet mot fagmål som

følge av prosjektet. At det har skjedd endringer i prosjektet som betyr noe for elevenes hverdag, vises bl.a. ved at elever på 3. trinn kan beskrive den endring i arbeidsplaner som lærerne på dette trinnet har jobbet med.

### **Effekt av prosjektet på skolens måte å drive utviklingsarbeid**

Hvorvidt skolens deltakelse i prosjektet har gitt den større evne til å gjennomføre utviklingsprosjekter enn tidligere, er ikke klart, men noen positive elementer kan likevel nevnes. Skolen har blitt en mer lærende organisasjon i den forstand at den har utviklet en mer kollektiv læringskultur, hvor blant annet mer fellestid brukes på samarbeid om faglige og pedagogiske spørsmål. Dette gir større muligheter for refleksjon over praksis og spredning av praksis fra lærer til lærer, særlig innenfor trinnet, men også til dels mellom trinnene. Når man ser på skoleorganisasjonens egenskaper for øvrig, så har skolen i utgangspunktet en god kultur for initiering og til dels implementering av utviklingsprosjekter, hvor det synes som mange personer tar initiativ og får god støtte fra ledelsen i implementeringen av forbedringsarbeidet. Om og hvordan retning og felles mål sikres er uklart, og det er heller ikke helt klart hvordan innarbeiding av nye normer og rutiner for praksis skjer. Skolen synes å ha hatt lite formaliserte normer og rutiner for hvordan dette skal skje, men skolen synes, som nevnt over, likevel å lykkes i å innarbeide en del ting fra tidligere utviklingsarbeid i skolens «felles strukturer», som de uttrykker det. Likevel har vi inntrykk av at skolen med fordel kunne ha bedre struktur på denne institusjonaliseringen, fordi lærerne nevner en del eksempler på igangsatte utviklingsarbeider, som det av uklare grunner ikke har kommet noe ut av. Lærerne opplever at prosjektet har fått dem til å bruke mer tid på å vurdere hva det er verdt å jobbe med å utvikle og hva utviklingsarbeidet fører til. Selv om dette ikke har ført til nye formelle interne evalueringsrutiner, kan den økte oppmerksomheten om dette likevel styrke evnen til å sikre felles mål og retning og evnen til å institusjonalisere igangsett utviklingsarbeid. Dette er en mulig positiv effekt av prosjektet på skolens evne til å gjennomføre utviklingsprosjekter. For øvrig synes ikke prosjektet å ha skapt klarere mønstre for hvordan man jobber med utviklingsarbeid på skolen som helhet, men det kan ha sammenheng med at det er for tidlig å se klare effekter av denne typen.

## **Nordjordet skole**

Nordjordet skole er en 1.–10. skole med nær 600 elever. Skolen er fordelt på flere forskjellige bygg. Skolen var gjennom en ombyggingsprosess for få år siden. I søknaden til programmet beskriver skolen opptaksområdet som et middelklasseområde.

Skolen gir uttrykk for at den har varierte resultater i målinger av elevenes læringsutbytte, med dårlige resultater i enkelte fag på noen trinn og gode i andre. I elevundersøkelsen skårer Nordjordet lavere enn landsgjennomsnittet på en rekke områder, både på 7. og 10. trinn. Det gjelder motivasjon, om lærerne er motiverende, arbeidsmiljø, fysisk læringsmiljø, elevmedvirkning og elevråd. Derimot skårer skolen høyere enn gjennomsnittet på trivsel. Skolens resultater i ståstedanalysen viser at man mener det er behov for endringer på flere områder, blant annet når det gjelder bruk av digitale verktøy, manglende motivasjon/stress hos lærere, kollektiv læring, organisering og elevenes evne til å vurdere sin egen læring.

## **Skolens forbedringskapasitet**

Skolen har team for hvert klassetrinn. Alle lærerne på samme trinn utgjør et team. Lærere på samme team deler også kontor. Teamene har to timer fellestid hver uke. I tillegg er det hovedtrinnsmøter. Da er skolen delt inn i tre: 1.–4. trinn, 5.–7. trinn og 8.–10. trinn. Hvert hovedtrinn har en inspektør som avdelingsleder. I tillegg har skolen et møte i uken for alle lærere. Organiseringen på hovedtrinn med inspektører som ledelse er forholdsvis ny. Den har vart i to år og kom samtidig som prosjektet. Intervjuer med lærerne tyder også på at det på flere trinn er nytt med ukentlige teammøter.

Både rektor og de fleste lærerne som er intervjuet opplever at skolen har hatt en kultur som har vært lite støttende og hvor det har vært vanskelig å si hva man mener. Dette går på samarbeids- og kommunikasjonsformene lærerne imellom, hvor man har kunnet risikere å få sterke negative tilbakemeldinger. Særlig kunne kommunikasjonsformen i fellesmøtene for hele personalet oppleves som destruktiv og demotiverende. Noen av lærerne beskriver at skolen før prosjektet hadde en «sutrekultur», hvor man gjerne klaget på hverandre. Skolen har manglet en «vi-kultur», en kultur hvor man har følelsen av at man i arbeidet drar i samme retning. Trinnene synes å ha fungert forskjellig, hvor kulturen innad på noen av trinnene kan ha vært god, mens den har vært dårlig i andre. Skolen synes å ha manglet en felles kultur, noe som gjorde at ting ble håndtert ulikt av ulike personer og av ulike trinn. Lærerne sier at kulturen kan være totalt forskjellig på to trinn. Noen av lærerne opplever også at rektor har vært for lite synlig og at kommunikasjonen mellom rektor og lærerne heller ikke har fungert så godt. Skolen synes ikke å ha hatt noen tradisjon for hierarkisk styring

Fra starten av skal skolen ha vært en utviklingsorientert skole. I likhet med flere andre skoler med tilsvarende forhistorie, synes skolen å ha stagnert. Endring vanskeliggjøres når skolen har et selvbilde som utviklingsorientert, uten reelt sett å være det. Rektor kom til skolen for få år siden og opplevde at det skjedde lite utvikling ved skolen, samtidig som behovet for endringer i stor grad var til stede.

I tillegg til at kulturen har vært lite støttende overfor nye ideer, synes skolen ikke å ha hatt noen klare mønstre for hvordan den driver utviklingsarbeid. Det synes som om det meste av utvikling har foregått på teamnivå, på de teamene som har fungert godt, men uten at dette har kommet videre. Flere av lærerne sier at det har vært en del baller i lufta, men at de ikke har blitt tatt ned på en slik måte at nye ting fester seg, særlig ikke på skolen som helhet.

## **Prosjektet**

Skolen har en prosjektgruppe som har ansvaret for å drive prosjektet. Den består av tre lærere, opprinnelig med en fra hvert av de tre hovedtrinnene. Prosjektgruppa har hatt en mellomposisjon mellom rektor og resten av personalet og opplever at de har hatt en viktig rolle med å påvirke innholdet i prosjektet slik at det kunne bli tatt imot i personalet.

I henhold til søknadsdokumentene er formålet med prosjektet å finne fram til tiltak for å øke lærernes tro på egen evne til å organisere og gjennomføre aktiviteter som bidrar til å nå faglige og sosiale mål. En viktig type tiltak for å oppnå dette, som nevnes i søknaden, er tiltak for bedring av samhandlingen i det voksne miljøet. «Lærerne skal få en arena for utveksling av erfaringer, refleksjon og utvikling av en felles læringskultur, gjennom fast tid for møter med fastlagte møteprogram/prosedyrer.» Rektor har ønsket å bruke prosjektet til å få til utvikling og fornyelse på skolen. Lærerne som er intervjuet, har vanskelig for å si klart hva formålet med prosjektet er. Noen av lærerne sier at det i personalgruppa var et ønske om å gjøre noe med kulturen mellom lærerne på skolen: å dra mer i samme retning og skape en mer felles kultur på

skolen. Noen sier at utgangspunktet for prosjektet først var å gjøre noe med lærernes hverdag for å redusere utbrenthet.

Personalet fikk høre om prosjektet fra rektor etter informasjonsmøtet for alle skolene i kommunen. Rektor spurte om dette var noe for skolen og fikk etter en diskusjon en positiv tilbakemelding fra lærerne om at de ønsket at skolen skulle være med. Lærerne og ledelsen hadde et oppstartsmøte med kompetansemiljøet og de andre skolene hvor de prøvde å identifisere problemområder, hva som tar tid og oppleves som stressende. Sammen med Det pedagogiske forskningsmiljøet ble det så gjennomført en tidskartlegging. Noen av lærerne sier at de trodde det skulle føre til endringer i skolen, men at de etter hvert skjønnte at formålet med undersøkelsen bare var å bevisstgjøre den enkelte på sin egen tidsbruk. Undersøkelsen ble et avsluttet spor, som lærerne opplevde at ikke ledet til noe mer. Deretter valgte skolen å fokusere på kommunikasjon. Prosjektgruppa valgte ut dette på bakgrunn av diskusjon på trinnene om valg av tema og på bakgrunn av en gjennomgang av ståstedsanalysen sammen med Det pedagogiske forskningsmiljøet. Rektor ser bedre kommunikasjon som en forutsetning for å kunne komme videre med utviklingsarbeid.

Skolen opplevde at Det pedagogiske forskningsmiljøet ikke hadde kapasitet til å jobbe med alle skolene og de deretter derfor trakk seg ut fra Nordjordet. Da skolen skulle jobbe videre med kommunikasjon som tema i skoleåret 2007–2008, var det derfor Det statlige kompetansesenteret som ble involvert i arbeidet. Det synes som om skolen ble «tildelt» dette kompetansemiljøet, snarere enn at skolen aktivt valgte det selv, slik tilfellet var med Nordli. Det statlige kompetansesenteret la opp til en prosess hvor personalet med hjelp fra kompetansemiljøet og prosjektgruppa skulle jobbe konkret med en ting fra lærernes hverdag. Det ble valgt å jobbe med regel og regelstyring, helt konkret; regler for elevenes bruk av mobiltelefon og regler for håndtering av elever som forlater undervisningen. Prosessen med å diskutere seg fram til en regel skulle ikke bare munne ut i en regel, men selve prosessen skulle også bevisstgjøre lærerne om kommunikasjon og å styrke den. Diskusjonene ble gjennomført i grupper, og lærerne fikk oppgaver å jobbe med mellom samlingene. Kommunikasjon ble også tatt opp som tema på noen av møtene, og personalet lærte konkrete metoder av kompetansemiljøet for å styrke kommunikasjon; metoder som også er blitt brukt senere. Kompetansemiljøet har også observert på enkelte trinn og gitt tilbakemeldinger.

Mens Det pedagogiske forskningsmiljøet var inne i planleggingsfasen, kan man si at Det statlige kompetansesenteret mer var inne i handlingsfasen i dette delprosjektet. Både lærere og ledelse opplever at kulturen på skolen har utviklet seg positivt det siste året. Flere av lærerne knytter resultatene til det konkrete og praktiske arbeidet med regelhåndtering og kommunikasjon, som Det statlige kompetansesenteret har hatt ansvaret for. En lærer sier: «Jeg føler at prosjektet har avdekka at man har en manglende vi-kultur og at man har satt i gang noen grep for å bedre det. ... Bedre stemning, det er koseligere her enn det var for et par år siden.» Lærerne er positive til den rollen som kompetansemiljøet har spilt for å bedre kommunikasjonen.

Personalet er usikre på hva som nå skal skje med det man har jobbet med i prosjektet, og flere etterlyser videre arbeid. Prosjektgruppa mener det vil være ønskelig å jobbe videre, mest mulig konkret, med det å dra samme veien i personalet, men også å gå videre med kommunikasjon overfor elevene. Både lærerne og prosjektgruppa tror de trenger hjelp utenfra for å komme videre. Samtidig tror flere av lærerne at den nye måten å kommunisere og drive prosesser har festet seg noenlunde, og at det er lite sannsynlig at skolen vil falle tilbake til tidligere kommunikasjonsmønstre. Andre ønsker imidlertid at man kunne jobbe videre langs samme spor for nettopp å sikre at det nye setter seg. Ifølge prosjektgruppa har skolen noen konkrete planer

til hvordan den skal jobbe videre med kommunikasjon, bl.a. med avklaring av forventninger til team, gjennomføring av elevsamtaler osv.

### **Effekt av prosjektet på skolens måte å drive utviklingsarbeid**

Nordjordet skole har i utgangspunktet hatt svake forutsetninger for å sette i gang og gjennomføre utviklingsarbeid. For det første har skolen gjennom mange år manglet en kultur for å drive utviklingsarbeid. Lærerne beskriver en lite støttende kultur hvor det har vært vanskelig å komme fram med forslag til endringer. Det som har skjedd, synes mest å ha skjedd på teamnivå. Skolen har hatt en lite enhetlig kultur. Inntil nåværende rektor kom inn for noen få år siden, synes ledelsen også å ha vært lite opptatt av utviklingsarbeid.

For det andre har skoleorganisasjonen vært svakt utviklet. Sentrale elementer i dagens organisering av skolen er av nyere dato, f.eks. modellen med hovedtrinn. Teamene på enkelttrinnsnivå synes i stor grad å ha levd sine egne liv, og på noen av trinnene synes det som om det har vært lite samarbeid lærerne imellom. I en slik situasjon har det vært vanskelig å lage en klar struktur og rollefordeling for hvordan man driver utviklingsarbeid.

Etter en litt langtrukken kartleggingsfase, har prosjektet etter hvert grepet tak i et tema som opptar både lærere og ledelse, nemlig kommunikasjonen mellom lærerne og hvordan man kan få en sterkere felleskultur. Som det framgår over, berører dette sentrale forhold som har hemmet Nordjordet skole sin evne til å drive utviklingsarbeid.

Skolen har endret seg i løpet av de siste par årene i retning av en mer støttende og positiv kultur lærerne imellom. Skolen synes også å ha fått en sterkere grad av felleskultur. Dette synes man å ha oppnådd uten at det har skapt konflikter i forhold til enkeltpersoner, noe som er bemerkelsesverdig. Det arbeidet som skolen gjennom prosjektet har drevet med om kommunikasjon og regelhåndtering i samarbeid med Det statlige kompetansesenteret synes i stor grad å ha bidratt til endringene i kulturen. Samtidig synes det som om kartleggingene som ble foretatt innledningsvis styrket en gryende felles erkjennelse av at det var behov for endringer på dette området.

Det er ikke nå lett å si om prosjektet har styrket skolens evne til å drive utviklingsarbeid. Skolen har gjennomført endringer som trolig er nødvendige, men ikke i seg selv tilstrekkelige forutsetninger for å bli bedre til å drive utviklingsarbeid. Hittil har prosjektet vært innadrettet og ikke rettet seg mot hva som foregår i undervisningen overfor elevene. Lærerne opplever imidlertid selv at bedret kommunikasjon mellom lærerne er en nødvendig forutsetning for å skape endringer overfor elevene. Selv om prosjektet er avsluttet, er prosessen på mange måter ikke fullført. Det er trolig behov for å definere et konkret arbeid og en prosess videre, for å sikre at bedringen i kommunikasjon og kultur brukes til å finne nye og bedre mønstre for hvordan man jobber med utviklingsarbeid. Dette må i sin tur påvirke lærernes undervisning og annen aktivitet overfor elevene og derigjennom elevenes læring.

## Nordli skole

### Bakgrunn

Nordli er en ungdomsskole med nær 400 elever. Skolen ble bygget på 1960-tallet. I ståstedsanalysen som ble gjennomført i forbindelse med prosjektsøknaden, går det fram at Nordli scorer høyere enn landsgjennomsnittet når det gjelder trivsel, elevråd og elevmedvirkning. Skolen scorer lavere enn gjennomsnittet når det gjelder fysisk læringsmiljø og motivasjon hos elevene. Innrettingen av skolens utviklingsprosjekt tar utgangspunkt i tre forhold som framkommer i ståstedsanalysen:

- at lærerne ikke kan starte undervisningen med én gang, men bruker mye tid på å få ro i klassen
- at lærernes hverdag er preget av svak motivasjon, energitap og stress
- at skolens organisasjonsmodeller ikke støtter opp under erfaringslæring, refleksjon og kollektiv læring.

### Skolens infrastruktur og utviklingshistorie

Hvert trinn (8., 9. og 10.) ledes av en fagleder. Skolens ledelse består av rektor og tre fagledere. Ledelsen har faste ukentlige møter. Fagledernes arbeidstid er delt i 50 prosent undervisning og 50 prosent administrative oppgaver. Hvert trinn har ukentlige møter som ledes av fagleder. En av faglederens administrative oppgaver er å legge en timeplan for sitt trinn. Faglederne har personalansvar og ansvar for pedagogisk ledelse. Faglederne kan også gå inn og observere lærernes undervisning for å gi veiledning.

Personalet har ukentlige fellesmøter og trinnmøter. På fellesmøtene kan man også dele inn personalet i mindre grupper for å ha fagmøter eller for å gi kollegaveiledning i refleksjonsgrupper. Skoleutviklingsprosjekter diskuteres primært på fellesmøtene. Trinnmøtene dreier seg oftest om det praktiske arbeidet på trinnet.

Lærerne mener at de har stor innflytelse på spørsmål som angår skolens utvikling, men understreker samtidig at det er rektor som har det siste ordet:

Diskusjonene kan gå, men det er rektor til slutt som avgjør ting. Det kan gå på tvers av det vi ønsker. Men når det er gjort en beslutning er vi veldig tro mot det som er besluttet. (fagleder)

Når det gjelder utviklingsarbeid ved skolen, forteller lærerne at dette tradisjonelt har vært begrenset til enkeltlærer eller grupper av lærere ved skolen. Det har også vært gjennomført ulike kartlegginger og undersøkelser for å identifisere områder der det var behov for forbedring. Ifølge én lærer har det vært mange prosjekter som har dødd ut eller «kokt bort i kål». En annen lærer sier at det som gjerne skjer med utviklingsarbeid ved skolen er at man diskuterer det i personalet, og så er halvparten for og halvparten imot.

Elevene som er intervjuet sitter i elevrådet. De forteller at typiske saker i elevrådet dreier seg om innkjøp av materiell til friminuttene eller maten i kantina. Det forekommer svært sjelden at elevrådet diskuterer lærernes undervisning eller forholdet mellom lærere og elever.

## Prosjektet

Rektor ved Nordli festet seg ved Forsker A og Forsker Bs presentasjon på skoleeiers informasjonsmøte på Rådhuset. Forskerne fortalte om undersøkelser som viser at lærere i norske skoler opplever mer stress nå enn før, og at de i mindre grad enn tidligere opplever mestring i tilknytning til jobben. Situasjonsbeskrivelsen stemte godt overens med det bildet som var skapt gjennom medarbeidersamtaler med lærere ved skolen. Rektor mente derfor at dette prosjektet ville være «midt i blinken» for Nordli:

Jeg solgte det inn i personalet med grunnlag i det de selv hadde meldt inn som et problem.  
(rektor)

Resultatet av ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen fikk stor betydning for utviklingen av prosjektet på Nordli. Analysene ble supplert med dybdeintervjuer av lærere ved skolen. Intervjuene ble gjennomført av Forsker A fra Det pedagogiske forskningsmiljøet. Ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen og dybdeintervjuene la grunnlaget for en profil for hver og en av de fire involverte skolene i prosjektet. Det viste seg at Nordli skilte seg fra de andre skolene på to punkter. Det første var at lærerne beskrev at det var atferdsproblemer i elevgruppa som tok mye tid i hverdagen. Lærerne på sin side opplevde at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å håndtere denne typen problemer.

Det andre punktet man opplevde som viktig for skolen å ta tak i var manglende oppslutning om vedtatte regler. Dette skapte frustrasjon og dårlig stemning i personalet.

På bakgrunn av denne situasjonsbeskrivelsen ønsket Nordli å få støtte fra kompetansemiljøene til å håndtere det de opplevde som problematferd blant elevene og behov for en enhetlig håndtering av disse problemene. På disse områdene mente de at verken Det pedagogiske forskningsmiljøet eller Det statlige kompetansesenteret hadde den nødvendige kompetansen. De ønsket derfor å knytte seg til Disiplinprogrammet ved Universitetet. Skoleeier støttet skolen i dette ut fra et klart standpunkt om at prosjektet skulle være et skoleutviklingsprosjekt som tok utgangspunkt i skolens behov. I denne prosessen var både Utdanningsdirektoratet og programstyret i «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» involvert for å avklare om det var anledning til å hente inn et nytt kompetansemiljø dersom kompetansemiljøene i prosjektet ikke kunne dekke skolens behov.

Lærerne opplever å ha hatt en klar innflytelse på beslutningen om å gå inn i Disiplinprogrammet. For det første legger de vekt på at beslutningen ble tatt på bakgrunn av en grundig analyse av lærernes opplevde utfordringer og behov. For det andre ble det gjennomført et møte der alle lærerne stilte seg positive til å delta i programmet.

Internt på skolen er det etablert en prosjektgruppe som består av rektor og tre lærere. I oppstartfasen ble det gjennomført kurs for hele personalet med forelesninger om hva som skal til for å være en tydelig leder og for å håndtere undervisningssituasjonen på en god måte. I etterkant av kursdagen arbeidet skolen videre med disse temaene i interne refleksjonsgrupper sammensatt på tvers av trinn. Senere ble det valgt ut noen lærere som skulle lede arbeidet i refleksjonsgruppene. Disse fikk opplæring i kollegaveiledning, som et element i Disiplinprogrammet.

På Nordli har deltakelsen i Disiplinprogrammet blant annet ført til at man har bestemt seg for å gjennomføre en rekke konkrete forandringer i arbeidet med elevene. Etter råd fra programmet om å ta små skritt og forsikre seg om at man har med seg alle før man går videre, ble lærerne enige om å begynne med «å ta klasserommet tilbake». Konkret handlet det om at elevene skal gå ut i alle friminutter, at læreren skal komme først til klasserommet, og at hver undervisningsøkt skal ha en tydelig begynnelse og en tydelig slutt. Andre tiltak som ble



innført var at elever som skulle forlate undervisningen måtte ha med seg et «grønt kort». I friminuttene er det flere lærere ute i skolegården. De har på seg gule Disiplinvester og organiserer uteaktiviteter som elevene kan delta i. Om det oppstår problemer med en elev, skal kontaktlæreren ta kontakt med foreldrene.

Beslutningen om å innføre disse tiltakene har bidratt til at det i langt større grad enn tidligere er etablert felles rutiner. Tiltakene ble innført da elevene kom tilbake fra sommerferie. Rektor forteller at i begynnelsen møtte tiltakene til dels kraftig motstand fra elevene:

De har vært fryktelig sinte på oss. Jeg har fått kjeft fra elevene fordi vi går inn i et slikt program som gjør det så strengt. Og særlig de elevene som går i 9. og 10. og hadde en annen skole før, hvor de hadde stor frihet, synes dette er et fengsel. De kaller det et ungdomsfengsel. (rektor)

Lærerne mener imidlertid at elevene etter hvert setter pris på den forutsigbarheten det gir at lærerne praktiserer reglene likt. Elevene bekrefter at innføringen av programmet kom som et sjokk. Etter at det første sjokket hadde lagt seg, mener elevene likevel at det gikk ganske fort å venne seg til det nye. Den største forandringen var at det ble stille da timen skulle begynne. Én av elevene som er intervjuet sier også at de merker at de lærer mer i timene nå enn før.

FAU har vært positive til innføringen av programmet og skolens prosjektleder har holdt kurs for foreldrene etter initiativ fra FAU.

Både rektor, prosjektleder og lærere mener at deltakelse i Disiplinprogrammet har hatt effekt på det man har opplevd som problematisk ved skolen. Prosjektleder mener også at prosjektet bidrar til økt læringsutbytte ved at det blir mer ro i timene og at lærerne forteller at de har fått mer tid til undervisningen.

Lærerne beskriver programmet som krevende, det stiller store krav til personalet om å opptre på samme måte overfor elevene. Samtidig sier de at det er nettopp dette som bidrar til å redusere stresset i hverdagen. Det å slippe hele tiden å måtte argumentere for normer og regler for å få elevene til å følge dem sparer både tid og krefter. Lærerne opplever ikke at det har utviklet seg noen motstand mot prosjektet internt. De mener at dette først og fremst skyldes at prosjektet er et svar på et opplevd behov ved skolen.

### **Effekt av prosjektet på skolens måte å drive utviklingsarbeid**

Det som oppleves som den største utfordringen blant lærerne er å få alle til å stå bak de ulike konkrete endringene som gjennomføres på skolen. De intervjuede påpeker at det vil ta flere år før endringene har satt seg skikkelig og at det er behov for videreføring internt gjennom felles refleksjoner og ved hjelp av ekstern veiledning. Rektor mener at skolen også framover vil ha behov for noe ekstern veiledning, både fra Disiplinprogrammet og fra skoleeier. Men samtidig legger rektor vekt på at den viktigste forutsetningen for å drive utviklingsarbeidet videre er at lærerne opplever at prosjektet hjelper dem i hverdagen:

Men jeg tror at det viktigste er at hvis dette Disiplinprogrammet skal ha effekt videre så er det at hele personalet her føler at dette hjelper dem i hverdagen og gjør skolen til et bedre sted å være for elever og lærere. Og gir en trygghet på at de mestrer jobben sin bedre. (rektor)

Dette bekreftes i stor grad av lærerne. De opplever at programmet har gitt svært positive resultater på kort tid. Gjennom prosjektet har de også lært arbeidsmåter som gir mulighet for å ta opp flere ulike spørsmål og problemstillinger som oppstår i skolehverdagen. Gjennom kontinuerlig refleksjon og veiledning kan stadig nye problem identifiseres og behandles.

Jentemobbing er et konkret eksempel på et problemområde som man nå ønsker å ta fatt i og gjøre noe med.

Både rektor, prosjektleder og lærere sier at innføringen av Disiplinprogrammet skiller seg fra tidligere utviklingsarbeid ved skolen. En forutsetning for å gå inn i programmet var at alle lærerne stilte seg bak beslutningen. I arbeidet med å skape et bedre læringsmiljø har lærere og skoleledere sammen med kompetansemiljøet utarbeidet en rekke konkrete regler som skal gjelde for alle på skolen. Dette innebærer at alle lærere må opptre på samme måte overfor elevene. En skole som i utgangspunktet på mange måter framsto med en individualistisk endringskultur har tilsynelatende kommet langt med å implementere et program som forutsetter bred oppslutning og etablering av felles praksis.

## Skoleeiers rolle

Skoleeier spilte en aktiv rolle som tilrettelegger og koordinator i *initieringsfasen* til prosjektet. Kommunen tok initiativ til en samling for skoler og kompetansemiljøer. Her fikk skolene mulighet til å formulere ulike prosjektforslag i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer med relevant kompetanse. Når det gjaldt Nord-prosjektet hadde ett av kompetansemiljøene utarbeidet et prosjektforslag i forkant av samlingen. Dette prosjektforslaget utgjorde et viktig grunnlag for søknaden og for den videre utviklingen av prosjektet. Søknaden om Nord-prosjektet var én av mange søknader som ble sendt fra Bykommunen til «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Ett av de andre prosjektene som fikk innvilget midler var initiert av skoleeier som et overbyggingsprosjekt for å gi personalet ved projektskolene opplæring i aksjonslæring som en metode for å drive internt utviklingsarbeid.

I *gjennomføringsfasen* av prosjektet har skoleeier spilt en forholdsvis tilbaketrukket rolle. Prosjektlederen i kommunen har holdt seg løpende orientert om utviklingen, i første rekke gjennom kontakt med rektorene ved skolene. De undersøkelser som har vært gjennomført på skolene underveis i prosjektet har også gitt skoleeier informasjon om framdriften. Skoleeier har i første rekke hatt kontakt med rektorene og prosjektgruppene ved skolene underveis i prosjektperioden. Det har ikke vært egne møter mellom skoleeier og de involverte kompetansemiljøene underveis i prosjektet.

Da én av skolene underveis i prosjektperioden ønsket å inngå samarbeid med et annet kompetansemiljø enn de som opprinnelig var involvert, spilte skoleeier en viktig støttende rolle. Situasjonen skapte et behov for en prinsipiell avklaring. Utdanningsdirektoratet og programstyret ga et klart signal tilbake om at programmet i første rekke er et skoleutviklingsprogram som skal dekke skolenes behov. I dette mente man at det også må ligge en rett for skolene til å trekke inn nye kompetansemiljøer om man mener det er nødvendig for å nå målene i prosjektet. Selv om avgjørelsen ble tatt sentralt, var også skoleeiers støtte viktig for den videre utviklingen av prosjektet. Ut over denne hendelsen, er hovedinntrykket at skoleeier har vært lite styrende, men har definert sin rolle i gjennomføringsfasen som koordinator.

Nord-prosjektet var ikke ferdig da intervjuene i evalueringen ble gjennomført, men prosjektet nærmet seg avslutning og var på vei inn i *evalueringsfasen*. De involverte aktørene kunne vurdere hva som var oppnådd så langt og hvilke resultater det var realistisk å forvente i løpet av den tiden som var igjen i prosjektet. Man var også i ferd med å planlegge den interne sluttevalueringen i prosjektet. Intervjuet med den sentrale prosjektlederen i kommunen gir et

inntrykk av at Bykommunen som skoleeier er opptatt av systematisk evaluering og vurdering av hva som er oppnådd i prosjektene med tanke på videre arbeid med skoleutvikling.

Spredning av resultater og kunnskap fra utviklingsprosjekter vil i hovedsak måtte skje mot slutten av prosjektperioden eller etter at et prosjekt er avsluttet. I *spredningsfasen* vil skoleeier kunne bidra til slik kunnskapsformidling eller spredning fra prosjektskolene til andre skoler i egen kommune. Dette forutsetter at det eksisterer formidlingskanaler eller spredningsarenaer som kan tas i bruk, eller at skoleeier har planer for etablering av nye metoder eller arenaer for slike formål. I Bykommunen har man etter hvert etablert en tradisjon for årlige erfaringskonferanser der man velger ut og presenterer gode prosjekter fra skolene i kommunen. Prosjektleder i kommunen forteller at høsten 2008 skal skolene som har deltatt i Nord-prosjektet være viktige bidragsyttere til denne konferansen. Erfaringskonferansen fungerer derfor som et konkret tiltak fra skoleeiers side for å legge til rette for spredning fra prosjektskolene til andre skoler i kommunen.

Rektormøtene er en annen naturlig arena for spredning, og skoleeier oppfordrer også og forsøker å legge til rette for skolebesøk, blant annet ved at man har egne dager der det inviteres til å besøke utvalgte skoler. Så langt i prosjektet har ikke skolebesøk til deltakerskolene vært aktuelt, men prosjektleder ser dette som en naturlig oppfølging av prosjektet. Hvert halvår utgir skoleeier en katalog med aktuelle tiltak i Bykommuneskolen, med tilbud om kurs, konferanser og lignende. Her har man også planer om å ta inn informasjon om aktuelle besøksskoler. Som konkrete eksempler nevner skoleeier at Nordås bør kunne gi et tilbud knyttet til bruk av arbeidsplaner, mens Nordli burde kunne bidra med egne erfaringer med det å være en Disiplinskole. Ifølge prosjektleder i kommunen har forberedelsen til erfaringskonferansen bidratt til en bevisstgjøring internt på prosjektskolene om hva de kan formidle til andre skoler når det gjelder egne erfaringer og mer generell kunnskap fra prosjektet. Ut fra de eksemplene prosjektleder gir og de systemer for spredning som allerede er etablert fra skoleeiers side, er det dermed mye som ligger til rette for at skoleeier vil kunne spille en aktiv rolle, også i spredningsfasen.

## Kompetansemiljøenes rolle

I Nord-prosjektet har det vært tre ulike kompetansemiljø involvert, og vi vil her beskrive og vurdere deres rolle i prosjektet hver for seg.

*Det pedagogiske forskningsmiljøet* hadde i utgangspunktet formulert et prosjektforslag som fikk stor betydning for ramme og innhold i Nord-prosjektet. De hadde dermed en svært sentral rolle i initieringsfasen, og også i gjennomføringen av prosjektet.

I utgangspunktet ble Nord-prosjektet valgt ut som case i evalueringen fordi vi trodde at kompetansemiljøet i første rekke ville ha en formidlende rolle. Bakgrunnen for denne antagelsen var dels prosjektbeskrivelsen og dels informasjon som ble innhentet i forbindelse med en egen spørreskjemaundersøkelse om kompetansemiljøenes rolle. En annen viktig faktor var kompetansemiljøets institusjonelle tilhørighet i universitetsmiljøet. Universitetet har tradisjonelt spilt en rolle som kunnskapsformidler, mer enn som veileder i interne skoleutviklingsprosesser.

I praksis har det vist seg at Det pedagogiske forskningsmiljøet har hatt en annen rolle i prosjektet enn vi hadde forventet, spesielt når det gjelder Nordås skole. Ved denne skolen har Det pedagogiske forskningsmiljøet hatt en mer veiledende enn en formidlende rolle. Forsker

A har vært på skolen annenhver uke. Hun har da observert lærerne i skolehverdagen, stilt spørsmål og gitt veiledning på bakgrunn av observasjoner. Utgangspunktet for veiledningen har hele tiden vært skolehverdagen, og veiledningen har gått direkte inn i lærernes undervisningspraksis. Forsker A sier selv at det hadde vært vanskelig å arbeide på denne måten om det ikke hadde vært for skolens åpne arkitektur. Den åpne løsningen innebærer at lærernes undervisningspraksis blir mer tilgjengelig og observerbar enn om undervisningen hadde foregått i atskilte klasserom bak lukkede dører.

Kompetansemiljøets veiledningsrolle og tilstedeværelse i hele organisasjonen har trolig hatt stor betydning for at skolen i prosjektperioden har utviklet en mer kollektiv læringskultur, med mer tid til diskusjon om faglige og pedagogiske spørsmål, også på tvers av trinnene. På Nordjordet og Nordli hadde Det pedagogiske forskningsmiljøet i første rekke en rolle i initierings- og planleggingsfasen, og de har også en definert rolle i evalueringsfasen av prosjektet, men i gjennomføringsfasen har de i liten grad vært inne i disse skolene.

*Det statlige kompetansesenteret* var ikke selv initiativtaker til prosjektet, men ble trukket inn i søknadsprosessen av Det pedagogiske forskningsmiljøet. Kompetansesenteret har først og fremst spilt en aktiv rolle ved Nordjordet skole i gjennomføringsfasen av prosjektet. Arbeidsformen kan karakteriseres som en kombinasjon av formidling og veiledning, men med hovedvekten på veiledning. I løpet av skoleåret 2007/2008 hadde kompetansesenteret om lag sju møter med hele personalet ved skolen. I tillegg har det vært fire-fem møter med prosjektgruppa ved skolen og ett møte med hvert av de tre teamene på skolen. Temaene som har vært tatt opp har i liten grad vært rettet mot undervisningspraksis, men har i hovedsak dreid seg om positiv og anerkjennende kommunikasjon i personalet og felles regelhåndtering overfor elevene. Personalet ved skolen opplever selv av samarbeidskulturen og kommunikasjonen internt på skolen har bedret seg i løpet av det siste året, og vurderer at kompetansemiljøet har bidratt vesentlig til dette. Fra kompetansemiljøets side er det en forventning om at i hvert fall noen av lærerne vil bringe med seg noen av disse arbeidsmåtene inn i klasserommet og arbeidet med elevene. Ingen av lærerne som er intervjuet trekker imidlertid fram denne typen effekter i sin vurdering av foreløpige og forventede effekter av prosjektet.

Disiplinprogrammet ved Universitetet er det tredje kompetansemiljøet i Nord-prosjektet. Kompetansemiljøet var ikke involvert i initiativ- og planleggingsfasen, men ble trukket inn i prosjektet i gjennomføringsfasen for å gi ekstern faglig støtte til utviklingsarbeidet ved Nordli skole. Dette arbeidet tok utgangspunkt i utfordringer som fra skolens side var definert som problematisk elevatferd og personalets håndtering av dette. Skoler som deltar i Disiplinprogrammet følger vanligvis et strukturert opplegg som består av en kombinasjon av formidlingspregede aktiviteter, veiledning og dokumentasjon. En viktig ingrediens i programmet er at personalet kollektivt skal gjennomføre aktiviteter rettet mot elevene. Deltakerskoler blir bedt om å plukke ut et antall personer som skal lede interne kollegaveiledningsgrupper på skolen. I tillegg får deltakerskolene en ekstern veileder fra programmet som også har fått opplæring gjennom programmet. Dokumentasjons- og evalueringsdelen av programmet består av standardiserte undersøkelser rettet mot elever og lærere ved skolene. Den første undersøkelsen blir gjennomført etter ett år, den andre ved prosjektavslutning. I tillegg til de ordinære aktivitetene for skoler som deltar i Disiplinprogrammet, har en av forskerne tilknyttet programmet deltatt på et ukelangt personalseminar for personalet på Nordli. Som representant for det eksterne kompetansemiljøet fikk hun dermed en mulighet til å delta i skolens kollegiale fellesskap over tid. Dette ga en mulighet til å se og analysere utviklingsbehovene i skolen og gi en tettere oppfølging og veiledning enn det som er vanlig i Disiplinprogrammet. Personalet ved skolen opplever å ha oppnådd svært positive resultater på kort tid, og de knytter dette i stor grad til

Disiplinprogrammet og samsvaret mellom skolens opplevde behov og den støtten de fikk fra eksternt kompetansemiljø gjennom programmet. Lærerne mener selv at de gjennom prosjektet har lært nye arbeidsmåter og metoder for refleksjon og veiledning som gir mulighet til å ta tak i utfordringer i egen hverdag.

## Oppsummering

Nord-prosjektet ble i utgangspunktet valgt ut som et case der vi antok at kompetansemiljøet primært ville spille en formidlende eller kunnskapsoverførende rolle og at skolene gjennomgående ville ha forholdsvis høy grad av forbedringskapasitet.

I praksis viser det seg at det kompetansemiljøet som var initiativtaker til prosjektet, og som også har vært sterkest involvert i gjennomføringsfasen, har hatt en annen type rolle enn forventet, spesielt i én av skolene. Kompetansemiljøets arbeidsmåte overfor denne skolen har vært preget av en kombinasjon av observasjon, samtaler og veiledning om lærernes undervisningspraksis. De to øvrige kompetansemiljøene har benyttet seg av en kombinasjon av formidling og veiledning, men uten direkte observasjon i undervisningssituasjoner. De tre kompetansemiljøene har hatt hovedansvar for ulike skoler i prosjektet, og samarbeidet mellom de tre kompetansemiljøene har vært svært begrenset.

Når det gjelder skolenes forbedringskapasitet, viser intervjuene at disse er ulike i de tre skolene som er trukket ut i evalueringen. Nordås er preget av en sterk utviklingsorientering i personalet og en stabil og støttende ledelse. Denne skolen framstår derfor som en skole med en sterk forbedringskapasitet. De to andre skolene har en svakere forbedringskapasitet, med uklar organisatorisk infrastruktur og interne kommunikasjonsformer som har vært opplevd som lite støttende og motiverende for utviklingsarbeid.

De resultatene som er oppnådd så langt i prosjektet er også svært ulike fra skole til skole. Nordås kan sies å ha utviklet en mer kollektiv læringskultur, blant annet ved at man bruker mer av fellestiden på samarbeid om faglige og pedagogiske spørsmål. Også ved Nordli skole er det tydelige positive effekter på skolens forbedringskapasitet. Dette kommer klart til uttrykk ved at personalet opplever å ha kommet langt i arbeidet med å gjennomføre endringer som krever bred oppslutning og etablering av felles praksis. Når det gjelder Nordhagen er det vanskeligere å si om prosjektet så langt har styrket skolens evne til å drive utviklingsarbeid. Selv om lærerne opplever at den interne kommunikasjonen er blitt bedre, er det trolig behov for å definere en tydeligere prosess videre for å sikre at denne kommunikasjonen bidrar til å fremme utviklingsarbeidet ved skolen.

Ved én av skolene, Nordli skole, har prosjektet ført til at det er gjennomført konkrete endringer som både lærere og elever opplever har gitt mer tid og ro i undervisningen og økt læring hos elevene. Ved de to andre skolene er det mer usikkert i hvilken grad prosjektet har påvirket elevenes læringsutbytte. Det er også mulig at det er for tidlig å si noe om dette. Når det gjelder Nordjordet, er det vanskelig å se for seg at prosjektet vil føre til effekter i elevenes læringsutbytte uten at utviklingsarbeidet i større grad enn til nå retter seg mot det elevrettede arbeidet ved skolen.

Skoleeier spilte en viktig rolle som tilrettelegger og koordinator i initiativfasen. Den egentlige initiativtakeren til prosjektet var likevel kompetansemiljøet som formulerte prosjektforslaget, og det var skolene selv som valgte å knytte seg til prosjektet. I gjennomføringsfasen var skoleeiers støtte viktig for én av skolene som ønsket å samarbeide med et annet kompetanse-

miljø. Ut over dette har skoleeier primært hatt en rolle som koordinator og i noen grad også virket som en pådriver i gjennomføringsfasen.

Det er for tidlig å si noe om hvilken effekt prosjektet vil ha for andre skoler i kommunen enn de som har deltatt i prosjektet. Skoleeier legger imidlertid opp til å ta resultatene aktivt i bruk blant annet gjennom erfaringskonferanser og ved å gi prosjektskolene i oppdrag å fungere som besøksskoler. Vilkårene for at skoleeier kan spille en aktiv rolle i spredningsfasen burde derfor være til stede.

## 4 Øst-prosjektet

### Initiativ og innhold

Initiativet til prosjektet ble tatt av skoleeier. Det ble sendt ut en invitasjon til skolene i kommunen til å delta på et møte for å diskutere mulighetene for å delta i programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Elleve skoler kom til møtet hvor skoleeier presenterte sitt prosjektforslag. Fra skoleeiers side ble det understreket at det ble forventet en egeninnsats fra skolene som skulle delta, og at skolene måtte forplikte seg til å satse på nettopp dette prosjektet. Dette førte til at fire skoler trakk seg ut, og man sto igjen med sju skoler som ville være med videre i søknadsprosessen.

Tilpasset opplæring har vært et viktig satsingsområde i Forstadskommunen gjennom flere år. Man har blant annet jobbet med læringsstiler, læringsstrategier og porteføljemethodikk. I søknadsfasen tok skoleeier kontakt med to ulike kompetansemiljøer; Skoleutviklingskonsulenten og Organisasjonskonsulenten. Bakgrunnen var at man ønsket å ha ett miljø med solid skolefaglig kompetanse og systemkunnskap og ett miljø med kompetanse og erfaring i å utvikle organisatoriske prosesser. Skoleutviklingskonsulenten skulle i tillegg ha ansvar for å dokumentere og evaluere prosjektet og gi innspill til den videre utviklingsprosessen i skolene mot slutten av prosjektperioden.

Selve prosjektsøknaden ble i hovedsak utformet av prosjektleder i kommunen. Organisasjonskonsulenten, og i noen grad Skoleutviklingskonsulenten, var involvert i prosessen og bidro ifølge prosjektleder til å tydeliggjøre ideen og framgangsmåten i prosjektet.

Et viktig mål i prosjektet er knyttet til utviklingen av en varig lærende skolekultur. Dette ønsket man å oppnå gjennom prosesser som involverte ledelse, personale, elever og foreldre ved skolene. Prosessene skulle søke mot å etablere en felles forståelse av kjernebegreper som læring, metalæring, elevmedvirkning og foreldreinvolvering.

### Øståsen skole

#### Bakgrunn

Øståsen er en liten barneskole, med ca 250 elever. Skolen ble bygget på slutten av 1970-tallet. Elevene blir beskrevet som ressurssterke. Skolen har gode resultater på kartleggingsprøver. Ståstedsanalysen som ble gjennomført i forbindelse med prosjektsøknaden viser at skolen scorer høyere enn landsgjennomsnittet på alle indikatorer i elevundersøkelsen. Skolens hovedutfordring ifølge ståstedsanalysen er å involvere elevene mer i arbeidet med å sette mål for eget arbeid, planlegge arbeidet og vurdere om målet er nådd. Elevundersøkelsen viser at skolen ligger på landsgjennomsnittet når det gjelder elevenes oppfatning av egen medvirkning i skolearbeidet, og skolen ønsker å forbedre dette.

## Skolens infrastruktur og utviklingshistorie

Det er stor stabilitet i lærerstaben og en ganske høy gjennomsnittsalder. Skolen er inndelt i tre stortrinn: 1.–3., 4.–5. og 6.–7. trinn. Lærerne er satt sammen i team som følger inndelingen på stortrinn. Lærere på samme team har felles arbeidsrom på skolen. Lærerne har to faste møtetider i uka: ett på trinn eller stortrinn-nivå og ett plenumsmøte. De fleste av de første møtene er på trinnnivå, med ett møte i måneden på stortrinnnivå. Skolen har en plangruppe med rektor, inspektør og teamlederne.

Lærerintervjuene gir inntrykk av at det skjedde en markant endring i skolens utviklingshistorie da den nåværende ledelsen kom til skolen for ti år siden. For det første skjedde det en endring i kulturen i kollegiet. Før hadde lærerne jobbet mye for seg selv. «*Du fikk en klasse, lukket igjen døren og gjorde vel i grunnen som du syntes var best*» sier en lærer. Nå sier imidlertid lærerne at det er en samarbeidskultur mellom lærerne, som påvirker undervisningen. «*Det er ingen som jobber privat her*».

En annen ting som skjedde i forbindelse med at skolen fikk ny ledelse, var at man fikk større konsentrasjon og kontinuitet i utviklingsarbeidet. Mens man tidligere hadde hatt en mengde forskjellige utviklingsprosjekter gående parallelt, begynte man nå å arbeide mer konsentrert og systematisk med noen få, utvalgte områder. De siste årene har skolen arbeidet med utviklingsplaner for skolen over flere år. Planen viser hvilke utviklingsområder man til enhver tid arbeider med og hvilket trinn aktuelle prosjekter befinner seg på. Det er etter hvert innarbeidet som vanlig praksis for utviklingsarbeid ved skolen at man arbeider i treårsbolker med nye prosjekter, og at man ikke setter i gang med mer enn ett eller to nye prosjekter eller områder hvert år.

For hvert enkelt skoleår har man en mer detaljert plan, hvor det framgår hva som skal gjennomføres og hvem som har ansvaret. Lærergruppene bekrefter at utviklingsplanen styrer utviklingsarbeidet på skolen. Skolen har likevel en viss fleksibilitet i utviklingsarbeidet og det er også konkrete eksempler på at man har avsluttet noe før tiden hvis det ikke følte seg nyttig, eller at man har brukt lengre tid på innarbeidingen hvis det har vist seg å være nødvendig.

Øståsen skole har en etablert og innarbeidet måte å drive utviklingsarbeid på. Viktige kjennetegn ved utviklingsarbeidet er konsentrasjon, prioritering, langsiktighet og oppfølging. Ansvaret for å drive utviklingsarbeid er klart forankret i skolens ledelse og organisasjon, og skolen prioriterer utvikling ved å sette av fellestid og samarbeidstid til dette arbeidet. Denne måten å drive utviklingsarbeid ble etablert i forbindelse med at skolen fikk ny ledelse ti år tilbake og kan ikke tilskrives dette prosjektet.

Både ledelsen og personalet beskriver en organisasjon som ikke i utgangspunktet har en sterk utviklingsorientering, men som aksepterer nødvendigheten av å drive endringsarbeid som følge av nye krav fra myndighetene og fra omgivelsene for øvrig. Inntrykket er at initiativ til endring ofte initieres ovenfra (av skoleeier eller skolens ledelse), men at man fra ledelsens side er svært bevisst på betydningen av å forankre nye utviklingsprosjekter i personalet. Personalet på sin side aksepterer å gå inn på nye utviklingsområder under forutsetning av at de får «skynde seg langsomt» og finne fram til sine egne måter å løse oppgavene innenfor en definert ramme. Mye tyder på at det gis rom for individuelle løsninger innenfor kollektivt definerte begreper og rammer.

Skolens infrastruktur stimulerer erfaringsdeling og samarbeid på, og mellom trinnene, særlig innenfor stortrinnene. Det virker som om samarbeidskulturen er utviklet over tid, og at lærerne verdsetter samarbeidskulturen slik den fungerer i dag.



## Prosjektet

Skoleeier tok initiativet til prosjektet. Hovedfokus for prosjektet som helhet skulle være tilpasset opplæring. Under en felles prosjektidé ble det gjort tilpasninger til situasjonen ved hver enkelt skole. Øståsen har prioritert å jobbe med elevmedvirkning, mye på grunn av resultatene fra ståstedsanalysen. Skolen håper at prosjektet skal gi elevene en bedre forståelse for egen læring, at de i større grad er i stand til å sette mål for denne læringen og at det i sin tur vil gi bedre læringsresultater, også gjennom en bedre tilpasset opplæring.

Ledelsen bidro aktivt, men lærerne var lite involvert i søknadsprosessen. Ledelsen ved skolen ønsket at personalet skulle bli mer bevisste på hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring og hvordan man mer konkret skulle arbeide med dette. Både ifølge lærerne og rektor var det en viss motstand i personalet i starten, men lærerne ble mer positive etter hvert fordi man så prosjektet som en mulighet til å få ekstern drahjelp til et arbeid som likevel skulle gjøres. Tilpasset opplæring var allerede etablert som et satsingsområde ved skolen, og prosjektet ble sett som et virkemiddel for å jobbe med det. Lærerne opplever at de er blitt involvert i det videre arbeidet med å konkretisere innholdet i prosjektet.

All fellestid ved skolen er satt av til å jobbe med prosjektet. Det første halvåret brukte man mye tid på begrepsavklaring internt for å få en felles forståelse av tilpasset opplæring. I denne prosessen var Organisasjonskonsulenten inne i forbindelse med planleggingsdager ved skolen. Kompetansemiljøets rolle var å legge opp prosesser som involverte hele personalet i diskusjoner om konkretisering av målene i prosjektet og begrepet tilpasset opplæring. I diskusjonene gikk man også inn på hvordan man kunne bruke elevsamtalen og foreldreinvolvering for å få bedre tilpasset opplæring. Gjennom denne prosessen kom trinnene fram til at de ville ha fokus på ulike områder innenfor rammene i prosjektet. Eksempelvis opplevde man på ett trinn at elevene oppnådde dårligere resultater i regning enn man hadde hatt tidligere. På dette trinnet ønsket man i sterkere grad å involvere elevene i arbeidet med å definere mål i matematikkfaget, med håp om at dette ville ha en positiv effekt på læringsprosessen.

Både rektor, inspektør og lærere ved skolen er enige om at prosjektet har ført til økt bevissthet om begrepet tilpasset opplæring og at elevsamtaler og mappemetodikk nå brukes mer systematisk enn tidligere. Disse tingene jobbet man også med før, men både ledelsen og lærerne opplever å ha fått bedre struktur på det. Det er nå satt av tid til elevsamtaler hvor elevene skal velge konkrete mål som det er mulig å følge opp og diskutere på neste elevsamtale for å se om målene er nådd. Selv om man har jobbet med mappemetodikk i mange år, er det først nå det siste året at lærerne opplever at de har funnet en god struktur på dette arbeidet, noe lærerne ser i sammenheng med elevsamtalene. Rektor mener også at lærerne har fått en sterkere interesse for å drive utviklingsarbeid, mye på grunn av de innspillene man har fått fra de eksterne kompetansemiljøene.

Skoleutviklingskonsulenten og Organisasjonskonsulenten har hatt noe ulike roller overfor Øståsen. Organisasjonskonsulenten har i første rekke hatt ansvar for å lede prosesser med sikte på å involvere hele personalet. De samme prosessverktøyene er senere tatt i bruk i forbindelse med personalmøter, og man har også brukt metodene på foreldremøter. Skoleutviklingskonsulenten har hatt en mer utpreget faglig rolle, med ansvar for å holde forelesninger om utvalgte emner, som bruk av elevsamtalen og bruk av logg. I tillegg har Skoleutviklingskonsulenten ansvar for evaluering og dokumentasjon i prosjektet. Det er gjennomført spørreundersøkelser blant elever, foreldre og lærere, og Skoleutviklingskonsulenten har gitt tilbakemelding på bakgrunn av disse. Skolen har mot slutten av prosjektperioden også valgt å benytte seg av et tredje kompetansemiljø. Dette miljøet har gitt kurs i læringsstrategier og skal bistå skolen videre når det gjelder helhetlig skoleutvikling.

Rektor mener at kompetansemiljøene skal ha en stor del av æren for at prosjektet går bra. Hun er svært fornøyd med de prosesser og verktøy skolen har lært av Organisasjonskonsulentens. Skoleutviklingskonsulentens bidrag på fellesmøter oppleves også som nyttige, men rektor hadde håpet at Skoleutviklingskonsulenten skulle bidra enda mer, siden hun oppfattet det som Skoleutviklingskonsulenten skulle ha et hovedansvar for Øståsen.

I prosjektet er det en sentral prosjektgruppe som involverer prosjektlederne i alle delprosjektene. Det har vært samlinger i prosjektgruppa hvert halvår, der også skoleeier og kompetansemiljøene har deltatt. Prosjektleder opplever samlingene med de andre skolene som vellykkede, men skulle ønske at flere skoler hadde prioritert å delta. Skoleeier har hatt en initiativ- og pådriverrolle, og har også fungert som en administrativ støtte i den forstand at de har fulgt opp skolens arbeid med rapportering og dokumentasjon fra prosjektet. Skoleledelsen opplever kommunens prosjektleder som en aktiv pådriver og at de har fått svært god støtte fra henne. Omleggingen i kommunen fra trenivå- til tonivå-administrasjon har ifølge skolen ført til at skolene har fått betydelig mindre støtte fra skoleeier enn før og at rektor har måttet ta seg av flere administrative oppgaver.

Det var i utgangspunktet lagt opp til at Øståsen skole skulle ha et tettere samarbeid med en av de andre skolene i prosjektet. Dette har det ikke blitt noe av, noe som forklares med at prosjektleder ved den andre skolen sluttet underveis. Mangel på tid er imidlertid også en del av forklaringen.

### **Effekt av prosjektet på skolens måte å drive utviklingsarbeid**

Skolen har tatt prosjektet inn i sin etablerte måte å drive utviklingsarbeid på. Skoleledelsen har lagt stor vekt på å formidle at prosjektet ikke representerer et nytt satsingsområde, men er en videreføring og integrering av områder man allerede arbeidet med ved skolen. Det nye i prosjektet har vært mulighetene til å trekke inn eksternt kompetanse. Dette har stimulert utviklingsarbeidet, blant annet gjennom utviklingen av et felles begrepsapparat, erfaringsdeling og gradvis etablering av felles praksis på enkelte områder.

Ledelse og lærere virker samstemte i oppfatningen av at prosjektet har bidratt til felles begrepsforståelse og refleksjon over egen praksis. Systematiske elevsamtaler med formulering og oppfølging av individuelle mål, er konkrete endringer som er gjennomført i prosjektperioden. Det er også en klar oppfatning blant ledelse og lærere at man har fått bedre systematikk og struktur på arbeidet med bruk av mappe i undervisningen. Elevenes kjennskap til ulike læringsstrategier og bevissthet om egen læring kan tolkes som uttrykk for at man er kommet et stykke på vei når det gjelder elevmedvirkning. Det er likevel uklart i hvilken grad og på hvilken måte de endringene som har funnet sted i prosjektperioden berører den egentlige læreprosessen i klasserommene. Det er for eksempel uklart om elevenes mål får stor betydning for hvordan lærerne velger å legge opp sin egen undervisning. Endringene gir signaler om tilpasset opplæring, men elevsamtalene, målarkene og mappene er i og for seg ikke noe hinder for at lærerne fortsetter å gjennomføre undervisningen mer eller mindre uforandret.

Øståsen skole hadde i utgangspunktet sterk forbedringskapasitet og kunne i stor grad betraktes som en lærende organisasjon. Forbedringspotensialet er derfor mindre enn ved mange andre skoler. Skolen har hatt en organisasjonsstruktur og en ledelse som gir gode forutsetninger for utviklingsarbeid, selv om personalet og organisasjonskulturen i utgangspunktet ikke var spesielt endringsorientert. Det som har vært spesielt for skolen i dette prosjektarbeidet har vært den eksterne støtten. Spesielt ledelsen, men også lærerne legger vekt på at dette har hatt stor betydning, og at det hadde vært vanskelig å oppnå de samme resultatene uten denne støt-

ten. På denne måten har prosjektet forsterket utviklingsarbeidet ved skolen. Det blir lagt stor vekt på at man har lært nye metoder for involvering. Ved å ta i bruk disse metodene har skolen utviklet sine forutsetninger for å synliggjøre og utvikle kompetanse, ikke bare hos personalet, men også hos elever og hos foreldre. Vi mener at dette i seg selv gir grunnlag for å si at skolen har utviklet sine evner til å være en lærende organisasjon og å drive utviklingsarbeid. En viktig forutsetning for at dette skal gi varige endringer i skolens kjernevirksomhet er at disse verktøyene og prosessene blir rettet mot forhold som har betydning for elevenes læring.

## Østeng skole

### Bakgrunn

Østeng skole er en barneskole med 300 elever. Skolen er ganske ny, med gode, varierte lokaler. Den ble åpnet på slutten av 1990-tallet. Ved utlysningen av lærerstillinger til skolen da den var ny, søkte kommunen etter utviklingsinteresserte lærere, spesielt for å jobbe med tilpasset opplæring.

Skolen ligger i et område med relativt ressurssterke elever. Kommunale kartleggingsprøver viser svært gode resultater i leseferdigheter, godt over gjennomsnittet for kommunen. I matematikk har skolen resultater omtrent på kommunegjennomsnittet. I elevundersøkelsen skårer skolen høyere enn gjennomsnittet på arbeidsmiljø, men lavere enn gjennomsnittet på motiverende lærere, elevråd og elevmedvirkning.

### Skolens infrastruktur og utviklingshistorie

Skolen har team for hvert trinn. Lærerne på samme trinn har faste møtetider to ganger i uka. Spørsmål som angår undervisningen vil det være naturlig å ta opp på trinnteamet først. Lærere på samme trinn har ofte en del av undervisningen felles. Skolen har også tre stor-team som består av lærerne på som underviser 1.–3. klasse, 4.–5. klasse og 6.–7. klasse. Det finnes også en teamkoordinatorgruppe som består av lederne for stor-teamene.

Både rektor og lærerne sier at teamene har ganske stor frihet til å ta beslutninger, men rektor sier at man innenfor trinnet forventes å gjøre ting på samme vis. Noen av lærerne mener at det tidligere har vært litt «frivillig» hvorvidt det enkelte teamet har villet jobbe med og ta del i skolens utviklingsarbeid. Blant eksempler på utviklingsarbeid skolen har holdt på med, nevnes veiledet lesing og skriving, portofolio, arbeidsplan, stegark med mer. Noen av lærerne beskriver det som at man har blitt «utsatt for» mange utviklingsprosjekt på skolen.

Både rektor og lærerne beskriver at det finnes et utrolig sterkt engasjement på skolen rundt pedagogiske spørsmål og utviklingsarbeid. Det er en sterkt positiv holdning både fra ledelse og kolleger til å ta initiativ til forbedringsarbeid. En del initiativ har også kommet fra skoleeierhold.

Rektor beskriver at ledelsen på skolen ikke har maktet å følge opp det utviklingsarbeidet som er blitt påbegynt. Hva som har kommet ut av arbeidet, har i stor grad vært avhengig av den enkelte lærer og team. Tradisjonelt har utviklingsarbeid gjerne startet med en ytre input i form av en forelesning eller studiebesøk eller lignende. Deretter har lærerne jobbet videre med innholdet på planleggingsdager og prøvd det ut i praksis overfor elevene. Lærerne sier selv at de er raske til å prøve ut nye ideer. De diskuterer gjerne seg imellom hvordan de nye tingene har fungert, både i trinnmøter og mer uformelt.

## Prosjektet

I prosjektsøknaden er hovedmålsettingen beskrevet som å legge til rette for en felles og forpliktende praksis for lærerne fra 4.–7. trinn hvor elevene utvikler evne til selv å planlegge nivå, aktiviteter, tid, bruk av sin sterkeste læringsstil og læringsstrategier. Dette blir i søknaden forventet å føre til økt læringsutbytte.

Rektor sier at initiativet til å bli med på prosjektet kom fra den forrige rektoren og at målet var å bli dyktigere til å drive tilpasset opplæring. I det opplever rektor at skolen henter inspirasjon fra ulike pedagogiske modeller. Lærerne beskriver målet med prosjektet som elevmedvirkning og tilpasset opplæring.

Prosjektet omfatter flere ulike deler innen temaet elevmedvirkning, og særlig nevnes elevsamtalene. Gjennom prosjektet har lærerne arbeidet med å stille gode spørsmål til elevene i elevsamtalene for at de skal få innsikt i sin egen læring. Arbeidet med elevsamtalen er knyttet til tilpasset læring gjennom mål-/stegark. I noen tilfeller brukes også portifoliometodikk.

Rektor opplever at prosjektet passet bra inn i det de allerede arbeidet med. Lærerne sier at det ikke fantes helt nye deler i prosjektet, selv om det har blitt fokusert mer på elevmedvirkning. Prosjektet handlet mer om få en struktur på det de allerede arbeidet med og en dypere bevissthet om formålet. Dette oppleves som svært viktig. Prosjektgruppen følger opp pågående arbeid i teamene. Erfaringene med ulike utviklingsarbeid evalueres, enten gjennom diskusjoner i teamene eller gjennom undersøkelser med ekstern støtte fra kompetansemiljøene.

Fellesmøtet har blitt forlenget. På fellesmøtene introduseres ofte ulike tema, som lærerne deretter arbeider med i teamene. Gjennom prosjektet har man lært seg ulike metoder for å diskutere spørsmål i teamene.

Kompetansemiljøet Organisasjonskonsulenten har lært dem slike metoder. Organisasjonskonsulenten har hatt seminarer hvor de har jobbet med begrepsavklaring når det gjelder tilpasset opplæring, elevmedvirkning og foreldreinvolvering. De har også lært seg prosjektstyringsverktøy, som terminplaner, fra Organisasjonskonsulenten.

Skoleutviklingskonsulenten har hjulpet skolen å gjennomføre og bruke ulike kartlegginger/spørreundersøkelser. Skoleutviklingskonsulenten har også jobbet med innhold og oppfølging av elevsamtaler.

Skolen har hatt kontakt med kompetansemiljøene om lag to ganger i halvåret. Organisasjonskonsulenten har jobbet mest direkte med personalet, Skoleutviklingskonsulenten mer med rektor.

Prosjektoppstarten våren 2006 var dårlig ifølge lærerne fordi de ikke følte seg delaktige i de målene som var satt opp. Høsten 2006 hadde de imidlertid en ny-oppstart der de med hjelp av Organisasjonskonsulenten jobbet prosessrettet for å koble målene i prosjektet til det konkrete arbeidet på skolen. At den nye rektoren som kom inn i 2007 har tatt tak i prosjektet, har trolig også bidratt positivt.

Rektor mener de har kommet langt med stegark som et virkemiddel for tilpasset opplæring. Også de øvrige intervjuene tyder på at dette brukes aktivt av lærere og elever. Rektor synes også at man har kommet langt med elevmedvirkning. Også lærerne opplever at prosjektet har gitt mer fart og struktur i arbeidet med elevsamtalen. At elevene i intervjuene kan gi et klart bilde av hvordan undervisningen drives og hvordan de arbeider i timene, er en viktig forutsetning for å kunne ha en reell elevmedvirkning. Skal man være kritisk, kan man innvende at fokuset og oppfølgingen av elevenes måloppnåelse kan føre til en for instrumentell holdning til læring. Dette er imidlertid ikke et moment som er særskilt utpreget ved Østeng sammenlignet med andre skoler.

## **Effekt av prosjektet på skolens måte å drive utviklingsarbeid**

Skolen er et eksempel på en skole med en sterk utviklingskultur, men hvor skolens infrastruktur for å drive utviklingsprosjekter har vært lite utviklet. Blant annet har det manglet en klar fordeling av ansvar for ulike deler av gjennomføringen. Den sterke felles utviklingskulturen på skolen har likevel ført til at man har oppnådd en del endringer. Skolen har også i liten grad vurdert i ettertid hvordan utviklingstiltakene har påvirket elevenes læring.

Både lærere og rektor opplever at prosjektet har ført til at de har blitt flinkere til å gjennomføre utviklingsarbeid slik at det nedfeller seg i ny praksis ved skolen. Mens de tidligere holdt på med mange ting på en gang, uten å vurdere skikkelig hva som fungerte og hvorfor, har de nå mer struktur på utviklingsarbeidet, ved at tiltak evalueres og ved at det er laget klarere prosesser for når og hvordan ting skal vurderes, besluttes og gjennomføres. Det handler blant annet om hvordan man holder fokus på noe og følger det opp og om hvordan man hører alle i en prosess og hvor lenge man kan komme med innspill før beslutninger tas. Lærerne mener de har frihet til å tilpasse ulike metoder, men innenfor en viss felles ramme. De mener de har en felles forståelse og grunnlag for det de gjør på skolen.

Lærerne mener at mange av de positive resultatene skyldes de metodene for kommunikasjon og prosjektstyring de har lært gjennom prosjektet. Lærerne er svært positive til metodene de har lært og til Organisasjonskonsulentens innsats. Organisasjonskonsulenten synes å ha tatt i tak de kritiske bristene i organisasjonen slik den var og har lyktes i å skape en endring i organisasjonens virkemåte, som etter vår mening, klart styrker skolens evne til å drive framtidige utviklingsprosjekter. Den positive holdningen til utvikling som allerede var i organisasjonen, har bidratt til at den eksterne støtten de har fått, har virket så positivt som den har. Hvis man knytter begrepet lærende organisasjon til organisasjoner som makter å endre kollektiv praksis på grunnlag av kunnskap om sammenheng mellom praksis og måloppnåelse, så har skolen gjennom prosjektet blitt en mer lærende organisasjon.

## **Østhagen skole**

### **Bakgrunn**

Østhagen skole er en ungdomsskole med i overkant av 200 elever. Det har vært stor utskiftning av personale og også rektorer ved skolen. Skolen rekrutterer elever fra to barneskoler. Skolen ligger i et område med en krevende elevgruppe og det har i noen tilfeller også vært krevende å forholde seg til foreldrene. I elevundersøkelsen skårer skolen omtrent på gjennomsnittet på de fleste indikatorene. I ståstedsanalysen oppgir skolens personale et stort behov for endringer på sentrale områder som blant annet elevenes motivasjon og faglig utholdenhet, at elever med svake faglige forutsetninger opplever mestring, at elever behandler hverandre og læreren med respekt, at læremiljøet er trygt for alle og at det er nulltoleranse mot mobbing. Skolen skiller seg fra de øvrige skolene vi har intervjuet i prosjektet ved å ha mye større utskiftning av personale, mer krevende elever og en opplevelse av å ha akutte problemer som må løses.

### **Skolens infrastruktur og utviklingshistorie**

Skolen er organisert i tre team, ett for hvert klassetrinn på skolen. Teamene har imidlertid sjelden møter, de faste møtene er kun en gang i måneden. Skolen har også en plangruppe. Rektor har et fast møte med lærerne en gang i måneden.

Elevene jobber i liten grad i faste klasser, men går til forskjellige grupper i forskjellige fag. Skolen har et stort innslag av fritids- og kulturaktiviteter utenom undervisningen, både på kveldstid og i fritimer («midttimen»). I følge elevene består undervisningen hovedsakelig av at lærerne foreleser for elevene. Den resterende tiden jobber elevene selvstendig, enten alene eller sammen med andre. Undervisningen kan beskrives som nokså tradisjonell, med relativt liten variasjon av arbeidsformer. Skolen har begynt med nivådifferensiering i matematikk og på noen trinn også i engelsk.

Skolen har en forhistorie som en utviklingsorientert skole og rektor og lærere mener at personalet også i dag er forbedringsivrige. Skolen har også i nyere tid hatt en del prosjekter på gang. Den store utskiftningen av både lærere og ledelse innebærer imidlertid at det har vært vanskelig å ta vare på erfaringene fra skolens utviklingshistorie. Mye av fokus de senere årene har dessuten måttet bli rettet mot de akutte problemene med å få til en overgripende struktur og å håndtere disiplinproblemene ved skolen.

Skolens infrastruktur framstår ikke som klar og tydelig. Rektor sier at en viktig bakgrunn for at skolen ble med i prosjektet var skolens behov for å strukturere arbeidet og organisere personalets arbeide tydeligere. Oppgavene innenfor teamet har vært uklare. Skolen har som et ledd i prosjektet arbeidet med å klargjøre arbeidsfordelingen i teamene.

Skolen synes i svært liten grad å ha faste strukturer og rutiner for hvordan utviklingsarbeid skal drives, verken på teamnivå eller på skolenivå. Noen av lærerne sier at man er raske til å gripe tak i nye ting, men at man har hatt vanskelig for å styre utviklingsprosessen på en slik måte at det kommer noe ut av det. Det nevnes konkrete eksempler på tidligere utviklingsarbeid som har mislykkes, noe som synes å ha sammenheng med mangel på klare strukturer for hvordan man driver utviklingsarbeid.

## **Prosjektet**

I prosjektsøknaden er to områder framhevet: læringsmiljø/læringsutbytte og elevmedvirkning/foreldreinvolvering. Hindrende faktorer for å få til framgang oppgis å være en krevende elevgruppe og slitne lærere. Skolen oppgir i søknaden at den trenger ekstern hjelp for at lærerne i større grad skal framstå som tydelige og trygge i møtet med elevene og foreldrene.

Prosjektlederen på skolen beskriver prosjektet som et forsøk med hjelp av Skoleutviklingskonsulenten på å samle sammen og strukturere allerede pågående tiltak i en helhet. Som viktige tiltak innenfor prosjektets rammer nevnes blant annet sonesamarbeidet og midttimeaktivitetene. Sonesamarbeidet er et samarbeid mellom barnehager, grunnskoler og ungdomsskolen om å sette felles standarder for elevers og voksnes oppførsel. Skolen har også organisert velkomstsamtaler med nye elever for å gi dem et godt møte med ungdomsskolen. Midttimeaktivitetene er en del av en større satsning på kulturaktiviteter på skolen. Aktivitetene skjer i friminuttene på skolen, særlig den timeslange midttimen, og etter skoletiden. Tanken er å etablere skolen som en institusjon i bygda og å holde elevene på skolen og gi dem mestringsopplevelser som de kanskje ikke får i timene.

Skoleutviklingskonsulenten kom inn i prosjektet etter ett og et halvt år. Da hadde personalet miniseminarer omkring visjonsbygging, noe Skoleutviklingskonsulenten også har jobbet sammen med rektor om senere. Skoleutviklingskonsulenten har også hjulpet skolen med andre tema, blant annet elevsamtalen og utviklingssamtalen. Flere av informantene på skolen opplever at Skoleutviklingskonsulenten har satt i gang prosesser og fått til enkelte konkrete endringer, som f.eks. hvordan man hilser på elevene.

Det har også blitt arbeidet med å få til en bedre organisering av skolen og av lærernes arbeid. Skoleutviklingskonsulenten hjalp til med å holde et seminar utenlands med lærerne hvor teamsamarbeidet var et sentralt tema. Seminaret ble opplevd som meget bra, men man hadde likevel vanskelig for å omsette i praksis det man var blitt enige om da man kom tilbake. I noen tilfeller rant det helt ut i sanden. Lærerne knytter disse problemene til liten tid til oppfølging og til gjennomtrekk i personalet. Selv om lærerne hadde bygget opp kompetanse i å jobbe i team gjennom seminaret, var ikke det nok til å gi tilstrekkelig kraft i arbeidet med å utvikle arbeidet i teamene når man kom hjem. Trolig hadde det vært nødvendig med en mer intensiv ekstern støtte og eventuelt mer ledelsesoppfølging for å kunne fullføre dette arbeidet.

Kulturaktivitetene på skolen har vært vellykkede i den forstand at de har vært populære blant elevene og hjulpet til å styrke elevmiljøet. Aktivitetene er imidlertid ikke knyttet til undervisningen på den måten at de skaper et bedre læringsmiljø, noe også flere av lærerne bemerker. Undervisningen pågår etter tradisjonelle former, uberørt av kultursatsingen. Sonesamarbeidet blir vurdert som svært vellykket. Elevene synes generelt å trives godt på skolen og forteller at de var positivt overrasket over at skolen hadde et bedre miljø enn det de trodde på forhånd.

Skolen opplever at de har hatt svært lite utbytte av å samarbeide med de andre skolene i prosjektet, ettersom de har helt andre forutsetninger og type problemer enn de Østhagen har, slik skolen ser det. Rektor opplever også støtten fra skoleeier som svak og oppgir Skoleutviklingskonsulenten som sin viktigste støttespiller i arbeidet som rektor. Skoleutviklingskonsulenten har fungert som mentor for rektor.

### **Effekt av prosjektet på skolens måte å drive utviklingsarbeid**

Østhagen skole hadde forut for prosjektet dårlige organisatoriske forutsetninger for å lykkes med utviklingsarbeid. Rektor beskriver en organisasjon i delvis oppløsning, med mangel på grunnleggende strukturer. Et stort gjennomtrekk av personale og ledelse innebar at erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid ikke ble holdt i hevd. Skolen hadde dessuten i svært liten grad strukturer og rutiner for hvordan man skal drive utviklingsarbeid. En positiv side var imidlertid at det blant lærerne fortsatt fantes en vilje til forbedring og utvikling og at nye ideer fortsatt dukket opp, selv om de ofte ikke ble tatt ned og gjennomført.

Det synes som om hovedhensikten med de tiltakene som er gjennomført i forbindelse med prosjektet er å skape en overgripende struktur og en trygg ramme for elevene. Skolen har lyktes i å gjennomføre tiltak som har virket positivt for elevene, først og fremst kultursatsingen og sonesamarbeidet. Tanken synes å være at dette skal gi en følelse av mestring og trygghet som igjen vil påvirke skolearbeidet. Som påpekt over, er dette imidlertid endringer som i praksis ikke er knyttet til undervisningen. Undervisningen pågår etter tradisjonelle former, uberørt av kultursatsingen. Skolen fokuserer ikke forbedringsarbeidet sitt på undervisningen, og prosjektet synes generelt i liten grad å ha påvirket denne. I så måte er det et stort avvik fra prosjektbeskrivelsens vektlegging av arbeidet med læringsmiljø/læringsutbytte.

Mens kultursatsingen og sonesamarbeidet har blitt innført uten større problemer, synes det arbeidet i prosjektet som griper mer inn i kjerneaktivitetene, i større grad å ha støtt på vansker som har med skolens svake infrastruktur og forutsetninger for utviklingsarbeid å gjøre. I likhet med tidligere utviklingsarbeid har f.eks. utviklingen av teamsamarbeidet lidd av en manglende oppfølging, ansvar og struktur for å arbeide med dette i skolehverdagen.

Selv om skolen har lyktes med å gjennomføre positive endringer, er det derfor foreløpig lite som tyder på at prosjektet i vesentlig grad har endret skolens evne til å drive utviklingsarbeid.

Trolig trenger skolen en mer intensiv ekstern støtte enn det den har hatt til nå for å kunne bli mer selvhjulpne i utviklingsarbeidet.

## **Østfjord skole**

### **Bakgrunn**

Østfjord er en ungdomsskole med vel 300 elever. Skolen ble bygget på begynnelsen av 1970-tallet som en åpen skole. Skolens inntaksområde er preget av høy sosioøkonomisk status. Elevene blir beskrevet som greie, men etter lærernes oppfatning utnytter ikke elevene sitt læringspotensial fullt ut. Av ståstedsanalysen går det fram at skolen scorer bedre enn landsgjennomsnittet i elevundersøkelsen når det gjelder trivsel, elevråd og elevenes motivasjon. Skolen scorer dårligere enn landsgjennomsnittet når det gjelder elevenes oppfatning av lærernes evne til å virke motiverende og elevenes egne muligheter til medvirkning i skolearbeidet. På bakgrunn av ståstedsanalysen ønsket skolen å utvikle en bedre tilpasset opplæring, høyere grad av elevmedvirkning og en større bevissthet om egen læring hos elevene.

### **Skolens infrastruktur og utviklingshistorie**

Elevene på hvert av de tre trinnene er delt i to storklasser, med mellom 45 og 60 elever. Noe av undervisningen foregår i storklassene, men vanligvis deles klassene inn i mindre undervisningsenheter. Lærerne samarbeider i team som er knyttet til de seks storklassene. På hvert team er det 3–4 lærere som deler på kontaktlæreransvar og det meste av undervisningen. Til hvert team hører også faglærere med en noe løsere tilknytning. Hvert team ledes av en teamkoordinator. Skolens plangruppe består av teamkoordinatorne og inspektør. Plangruppa fungerer også som prosjektgruppe for utviklingsprosjektet i «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Det er fellesmøter for hele personalet to ganger i uka og teamtid én gang i uka. I tillegg er det et kort informasjonsmøte for hele personalet annenhver uke. Plangruppa har møte annenhver uke.

Som en av de første åpne skolene i landet, var Østfjord skole tidlig ute med nye undervisningsformer og arbeidsmåter som brøt med den tradisjonelle klasseundervisningen. På skolens nettsider fortelles det om hvordan skolen på 1970-tallet fikk mange besøk av skoleledere, pedagoger og skoleutbyggere fra inn- og utland. Helt fra starten arbeidet lærerne i team. Lærerne beskriver at folk trivdes svært godt og det nesten ikke var forandringer i personalet de første 20 årene.

For sju år siden fikk skolen ny ledelse. Den forrige rektoren, som hadde arbeidet ved skolen siden den var ny, først som inspektør og siden som rektor, gikk da av med pensjon. Samtidig begynte flere lærere å gå av med pensjon og erstattes av yngre lærere. Rektor beskriver at hun for sju år siden møtte et personale med en klar oppfatning av at Østfjord var en skole med en etablert skolekultur. Lærernes oppfatninger av hva som kjennetegnet denne kulturen viste seg imidlertid å være ganske sprikende. Noen la vekt på at lærerne jobbet i gode og tette team. Andre lærere mente at teamene var «en bløff». Noen lærere sa at man la stor vekt på samarbeid mellom elevene, mens andre ikke kjente seg igjen i den beskrivelsen.

Ifølge lærerne har skolen tradisjonelt vært en skole der man har drevet utviklingsarbeid, men dette har vært lite systematisk. Dette bekreftes av rektor, som mener at lærerne ved skolen er flinke til å sette i gang ting, men at man har vært lite flinke til å definere mål og delmål og



reflektere over utfallet av gjennomførte endringer. Rektor mener også at utviklingsarbeidet i stor grad har vært drevet på individuelt initiativ og sjelden ført til endringer i praksis som har omfattet alle lærerne.

Opprinnelsen til arbeidet med «elevens bok» på skolen blir brukt som eksempel på en vanlig måte å drive utviklingsarbeid ved skolen. Skolens ledelse hadde med seg «elevens bok» som en idé fra en skole de arbeidet ved tidligere. Lærerne på ett av trinnene bearbeidet ideen. På en planleggingsdag ble det så presenterte et forslag til hvordan ideen kunne gjennomføres på Østfjord. Flere lærer mener at dette er karakteristisk for utviklingsarbeid ved skolen: at ledelsen presenterer en idé eller at det kommer krav «utenfra», og at lærerne gjør sine individuelle tilpasninger og justeringer av ideen eller kravet.

## **Prosjektet**

Det var skolens rektor og inspektør som tok initiativ til å bli med i prosjektet og som utformet skolens del av prosjektsøknaden. På bakgrunn av ståstedanalysen, men også ut fra kravene i Kunnskapsløftet, valgte skolen å fokusere på tilpasset opplæring, elevmedvirkning og foreldreinvolvering. På Østfjord ønsket man å oppnå målene gjennom en videre utvikling av arbeidet med «elevens bok». I tillegg ønsket man å bruke prosjektet som ledd i å utvikle mer tydelig ledelse og så muligheten til å trekke inn ekstern kompetanse som en viktig støtte i denne prosessen.

Lærerne forteller at prosjektet i begynnelsen i stor grad ble oppfattet som ledelsens prosjekt. Personalet forholdt seg i utgangspunktet avventende, men da man skulle begynne å arbeide med prosjektet, utviklet det seg en viss skepsis og til dels motstand mot prosjektet. Lærerne opplevde at prosjektet tok mye tid, og at målene og forventningene til dem som lærere var diffuse. Rektor og inspektør tolket motstanden som en bekymring for at prosjektet ville medføre ytterligere krav og arbeidsbelastning for personalet. Det ble derfor lagt stor vekt på å formidle at prosjektet var en videreføring av arbeid man allerede var i gang med, og at tanken var å nå målene i prosjektet gjennom en videre utvikling av «elevens bok».

Prosjektet er formelt forankret i skolens plangruppe, med inspektør som intern prosjektleder. Plangruppa består for øvrig av de seks teamkoordinatorene. Disse oppfatter seg ikke som en del av ledelsen, men som et mellomledd mellom skolens ledelse og de andre lærerne. De opplever at prosjektet ble lagt til plangruppa «av praktiske årsaker» og gir ikke inntrykk av å ha utviklet et sterkt eierforhold til prosjektet. På møtene i plangruppa har prosjektet tidvis vært tema, men møtene brukes også i stor grad til å diskutere praktiske spørsmål i skolehverdagen som ikke nødvendigvis er relevante for prosjektet. Lærerne i prosjektgruppa tror at de øvrige lærerne opplever at det i første rekke er prosjektleder som har vært drivende i prosjektet. De tror ikke det er en forståelse i personalet for at de som teamkoordinatorer og prosjektgruppe også har hatt et særlig ansvar for prosjektet.

Både Organisasjonskonsulenten og Skoleutviklingskonsulenten har vært involvert i gjennomføringen av prosjektet ved skolen. Organisasjonskonsulentens rolle har primært vært knyttet til interne prosesser og organisering av utviklingsarbeidet, mens Skoleutviklingskonsulentens sin rolle har vært mer knyttet til det innholdsmessige, spesielt når det gjelder elevmedvirkning. Organisasjonskonsulenten har jobbet med ledelsen og med personalet som helhet. Skoleutviklingskonsulenten har også jobbet med personalet som helhet og også mot elevene i siste fase av prosjektet.

Organisasjonskonsulenten er det miljøet som har hatt tette kontakt med skolen. Prosjektleder ved skolen anslår at Organisasjonskonsulenten har vært til stede på skolen 1–2 ganger

per halvår, dels på hele planleggingsdager, og dels på kortere møter. I tillegg har prosjektgruppen ved skolen hatt felles samlinger med de øvrige prosjektskolene i Forstadskommunen, der begge kompetansemiljøene og prosjektleder på skoleeiernivå har deltatt.

Skoleeier oppleves ikke å ha deltatt aktivt i gjennomføringen av delprosjektene ute på den enkelte skole. I gjennomføringsfasen har skoleeier primært hatt en administrativ rolle ved å fungere som pådriver og sørge for at delprosjektene har overholdt ulike tidsfrister og dokumentasjonskrav fra sentralt hold.

I begynnelsen av prosjektet hadde Østfjord noen felles møter med en av de andre ungdomsskolene i prosjektet. Bakgrunnen var en oppfatning av at skolene på mange måter var like og ville ha nytte av å samarbeide. Man oppdaget imidlertid at både skolene og utfordringene var mer forskjellige enn man hadde trodd. Skolene valgte derfor å gå videre i prosjektet hver for seg.

I prosjektets første fase brukte man mye tid internt på skolen på å forsøke å etablere en felles forståelse av de tre områdene skolen ønsket å fokusere på: tilpasset opplæring, elevmedvirkning og foreldreinvolvering. I denne prosessen hadde skolen støtte fra Organisasjonskonsulenten som tok i bruk ulike metoder og verktøy med tanke på å involvere og ansvarliggjøre hele personalet i utviklingsarbeidet.

Prosjektleder og rektor er av den oppfatning at kompetansemiljøene har hatt stor betydning for de resultatene som er oppnådd i prosjektet. De anser at det har vært viktig at de eksterne kompetansemiljøene har kommet til skolen og at aktiviteten har vært rettet mot ledelsen og personalet, foreldre og elever. Deres vurdering er at dette gir et godt utgangspunkt for å gjennomføre endringer som skal omfatte hele skolen.

Lærerne er mer forbeholdne i sine vurderinger, og flere av dem etterlyser mer konkret hjelp til å utvikle arbeidet med «elevens bok». Prosjektleder bekrefter at kompetansemiljøene ikke har vært trukket direkte inn i arbeidet med «elevens bok», men at dette i stor grad har vært noe man har håndtert på andre arenaer.

«Elevens bok» benyttes av alle lærerne ved skolen. Hver fjortende dag får elevene en arbeidsplan for den kommende toukersperioden. Denne arbeidsplanen er utgangspunktet for elevenes planlegging av eget arbeid i «elevens bok». «Elevens bok» inneholder tre deler; elevenes planlegging og vurdering av eget arbeid, lærernes respons på elevenes arbeid og foreldrenes signatur og eventuelle kommentarer. Tanken er at elevene gjennom planlegging og egenvurdering blant annet skal utvikle økt metakognitiv kompetanse. Det er imidlertid vanskelig å finne spor av slike effekter i lærernes og elevenes beskrivelser. Elevene beskriver hvordan de bruker boka som en almanakk for å holde orden på lekser og prøver. Mange elever ser ikke hensikten med å formulere egne mål når målene for perioden og hvilke oppgaver som skal gjøres allerede er definert i arbeidsplanen. Elevene har ingen klar forståelse av at egen planlegging og vurdering skal bidra til økt bevissthet om egen læring. Ifølge elevene dreier lærernes tilbakemelding seg særlig om fravær, anmerkninger og oppførsel i perioden. Om lærernes tilbakemelding begrenser seg til slike forhold, vil det i liten grad bidra til å utvikle elevenes bevissthet om egen læring og faglige utvikling.

Ifølge prosjektleder har arbeidet med «elevens bok» utviklet seg mye underveis i prosjektperioden, men det er fremdeles store forskjeller mellom teamene når det gjelder hvordan boka blir brukt. Dette bekreftes i stor grad av lærerne, og det kan også være forskjeller innad i teamene. På noen team er det stor grad av fleksibilitet i arbeidsplanene, med gode muligheter for individuell tilpasning av tidsplan og arbeidsoppgaver på ulike nivå. På andre team har arbeidsplanen mer preg av en lekseplan. I én klasse har man arbeidet med å utvikle en digital

versjon av «elevens bok». Både i ledelsens og i lærernes beskrivelser av arbeidet med boka, aner man at utviklingsarbeidet fremdeles i stor grad har et individualistisk preg.

Flere av lærerne i prosjektgruppa ser en fare for at utviklingen av «elevens bok» vil stagnere når prosjektperioden er over. En av teamlederne opplever at det har vært «mye prat og lite handling» og at de endringene som er prøvd ut har vært lite systematiske. Det har vist seg å være vanskelig å etablere en felles praksis og å få gjennomslag for mer forpliktende endringer i personalet.

### **Effekt av prosjektet på skolens måte å drive utviklingsarbeid**

Både rektor og prosjektleder legger vekt på at prosjektet har bidratt til å utvikle interne beslutningsprosesser på en måte som sikrer en bredere involvering i personalet. Dette har man særlig oppnådd gjennom de verktøy og metoder for involvering man har lært av Organisasjonskonsulenten. Dette har blant annet ført til at man bruker fellesmøtene på en annen måte enn tidligere. I stedet for å ha åpne diskusjoner i plenum, gjennomfører man nå prosesser i mindre grupper. Et viktig formål er å sikre at alle kommer til orde og at alle skal involveres i beslutninger. Samtidig har man lagt vekt på at ledelsen må kunne treffe beslutninger som er bindende for hele skolen. Prosessene har ført til en bredere involvering i arbeidet med å utvikle arbeidsplaner og «elevens bok», uten at dette nødvendigvis har ført til en mer enhetlig praksis når det gjelder hvordan boka blir brukt.

Rektor håper at den måten man har drevet utviklingsarbeid i prosjektperioden vil bli videreført også etter at prosjektet er avsluttet. Rektor og prosjektleder mener at ikke bare skolens ledelse, men også de som sitter i prosjektgruppa har lært mye om å systematisk utviklingsarbeid ved å definere mål og delmål og å bruke undersøkelser og evalueringer som underlag for utviklingsarbeidet.

Rektor og prosjektleder legger vekt på at de har fått hjelp til å ta i bruk metoder som bidrar til å øke lærernes innflytelse på skoleutviklingsarbeidet. Spørsmålet er i hvilken grad disse metodene vil bli tatt i bruk etter prosjektidens slutt. Ifølge prosjektleder er metodene gode, men tidkrevende. På vanlige møter der mange ulike spørsmål skal behandles og tiden er knapp, har man erfart at det er vanskelig å benytte seg av disse metodene. Metodene har heller ikke blitt naturlige innslag i arbeidet på teamene eller i lærernes arbeid med elevene.

Prosjektleder anser at kompetansemiljøene har hatt stor betydning for resultatene i prosjektet. Kompetanseutvikling ved skolen skjer vanligvis ved at lærere deltar på kurs utenfor skolen. I dette prosjektet har kompetanseutviklingen skjedd ved at kompetansemiljøene har kommet inn på skolen og arbeidet med alle deler av organisasjonen, noe som ifølge prosjektleder har gitt større gjennomslag.

Lærerne er ikke like entusiastiske når det gjelder kompetansemiljøenes støtte. De mener at det som har vært gjort har vært bra, men de anser at de har fått for lite hjelp til å arbeidet med «elevens bok» og til å komme i mål med utviklingsarbeidet. Fra lærernes side har det vært vanskelig å se sammenhengen mellom det arbeidet som har vært gjort på fellesmøtene og det konkrete arbeidet med å utvikle «elevens bok» på teamene og individuelt. Én lærer etterlyser skoleutvikling som i større grad tar sikte på å gi økt kunnskap om hvorfor man som lærer oppnår gode eller dårlige resultater hos elevene. Uttalelsen er et klart uttrykk for et ønske om en annen type støtte for å kunne utvikle seg som lærer. I tilknytning til prosjektet er det gjennomført en rekke ulike undersøkelser. Spørsmålet er om disse undersøkelsene har bidratt til økt innsikt i hva som skal til for å gi god undervisning.

## Skoleeiers rolle

I Øst-prosjektet spilte skoleeier en aktiv rolle i *initieringsfasen*. Det var skoleeier som tok initiativet og som definerte hovedtemaet for prosjektet. Det var også skoleeier som fant fram til to eksterne kompetansemiljøer som man ønsket å knytte til seg. Prosjektsøknaden ble utformet i dialog med skoleledelsen ved de involverte skolene og med kompetansemiljøene, men det var pedagogisk rådgiver hos skoleeier som hadde hovedansvaret for søknaden og prosjektbeskrivelsen.

I *gjennomføringsfasen* har skoleeier primært hatt en koordinerende og administrativ rolle overfor skolene. Det har vært møter der kompetansemiljøene og delprosjektlederne har deltatt om lag tre ganger hvert semester. På disse møtene har man blant annet hatt orienteringer om status for delprosjektene ute på skolene og forberedelse av prosjektgruppesamlinger. Hvert semester har det vært organisert felles samlinger for prosjektgruppene ved deltakerskolene, der også kompetansemiljøene har deltatt. Ett av målene med disse samlingene har vært å stimulere erfaringsutveksling og kunnskapsdeling på tvers mellom skolene.

Skoleeier har i tillegg hatt egne møter med kompetansemiljøene i gjennomføringsfasen, der skolene ikke har deltatt. Ifølge prosjektleder hos skoleeier har denne direkte dialogen med kompetansemiljøene vært viktig for å kunne planlegge aktiviteter som kunne bidra til sammenheng og forbindelseslinjer mellom de enkelte skolene i prosjektet. Inntrykket fra intervjuene på skolene tyder på at personalet ved skolene i liten grad har hatt kontakt med skoleeier underveis i prosjektet, og at ledelsen ved skolene opplever at prosjektleder i kommunen primært har hatt en administrativ rolle knyttet til organisering av samlinger og innhenting av dokumentasjon fra delprosjektene.

Da skoleeierintervjuet ble gjennomført, var prosjektet på vei over i *evalueringfasen*. Kompetansemiljøenes evaluering av prosjektene var foreløpig ikke gjennomført, men fra skoleeiers side mener man likevel å se flere konkrete resultater i prosjektet. Selv om skoleeier nevner flere eksempler på resultater som er oppnådd i prosjektet, så er det vanskelig å se hvordan disse resultatene og erfaringene vil bli synliggjort og trukket inn i videre arbeid med skoleutvikling i Forstadskommunen. Kommunen er nylig omorganisert til tonivåkommune og har i løpet av de siste årene hatt en nedbygging av sin skolefaglige kapasitet og kompetanse. Ved intervjutidspunktet var prosjektleder i kommunen på vei over i ny stilling utenfor kommunen. Ledelsen ved skolene forteller at ansvaret for skoleutvikling nå i stor grad er lagt ut til rektorene, og at det ut over dette prosjektet har vært lite støtte å få fra skoleeier til å drive utviklingsarbeid. Det er også stor usikkerhet knyttet til den videre retningen for utviklingsarbeidet og for hvilken støtte skolene kan forvente å få framover.

Det er vanskelig å se at skoleeier med den nåværende organiseringen og bemanningen har kapasitet eller konkrete planer når det gjelder å bidra til spredning av kunnskap og erfaringer fra prosjektskolene til andre skoler i kommunen. Her bør det nevnes at skoleeier mot slutten av prosjektperioden inviterte alle skolene i kommunen til en samling der prosjektskolene skulle presentere seg selv og de resultatene som er oppnådd i prosjektet. Det var imidlertid lav oppslutning om dette seminaret blant de andre skolene. Det kan være mange ulike forklaringer på manglende oppslutning, men en rimelig tolkning er at de andre skolene ikke opplever denne type tiltak som en god støtte til egne utviklingsbehov.

## Kompetansemiljøenes rolle

I utgangspunktet ble Øst-prosjektet valgt ut som case fordi vi antok at kompetansemiljøet ville ha en veiledende rolle i prosjektet. I praksis har Organisasjonsutviklingskonsulentene hatt en rolle omtrent som forventet. Skoleutviklingskonsulentens rolle har vært mer sammensatt, med hovedvekt på både formidling, dokumentasjon og evaluering, i tillegg til ulike former for samtaler med lærerne. Samtalene har hatt som formål å skape involvering og fungere lærende ved at lærerne har fått støtte til å reflektere omkring sentrale tema som for eksempel elevsamtalen. Noen av disse samtalene har også hatt en veiledende karakter og vært rettet inn mot å utvikle den enkelte lærers yrkespraktiske handlinger. Begge kompetansemiljøene var for øvrig også involvert i arbeidet med å utforme prosjektsøknaden i initieringsfasen.

Som tidligere beskrevet, var det skoleeier som fant fram til og som tok kontakt med de to kompetansemiljøene som har vært involvert i prosjektet, Skoleutviklingskonsulentene og Organisasjonskonsulentene. Det var også en klar forutsetning fra skoleeiers side at de to kompetansemiljøene ikke skulle dele ansvaret for skolene mellom seg, men at de skulle samarbeide i gjennomføringsfasen på en måte som gjorde at miljøenes ulike kompetanse kunne komme prosjektet og de enkelte skolene til gode. Fra skoleeiers side var tanken at Skoleutviklingskonsulentene skulle ha et hovedansvar for den innholdsmessige delen av prosjektet. Skoleutviklingskonsulentene fikk også ansvaret for å gjennomføre kartlegginger og undersøkelser internt på skolene for å dokumentere og evaluere tiltak og resultater i prosjektet. Organisasjonskonsulentene fikk et hovedansvar for å drive prosesser og for skape forståelse og forankring internt på skolene. Ved å ha et hovedansvar for å dokumentere effekter i delprosjektene har Skoleutviklingskonsulentene også en definert rolle i evalueringsfasen av prosjektet.

De to kompetansemiljøene og prosjektleder i kommunen har utgjort en planleggingsgruppe som har fordelt oppgaver, oppsummert arbeid og forsøkt å avklare arbeidsdelingen mellom kompetansemiljøene. Kompetansemiljøene forteller at dette til tider har vært krevende fordi det i praksis har vært vanskelig å foreta en klar grenseoppgang. De tror likevel ikke at skolene i prosjektet har opplevd dette som problematisk. I gjennomføringsfasen har det hele tiden vært skolene og utviklingen i delprosjektene som har vært styrende for kompetansemiljøenes involvering. Ved én av skolene, Østhagen skole, har bare Skoleutviklingskonsulentene vært inne. Dette var etter skolens eget ønske. På de øvrige skolene har begge kompetansemiljøene vært inne.

I gjennomføringsfasen har Skoleutviklingskonsulentene hatt en annen og tettere rolle overfor Østhagen enn overfor de andre skolene i prosjektet. På Østhagen har mye av arbeidet dreid seg om organisering av team, hvilke oppgaver de skal ha, hvordan de samarbeider internt og hvordan de håndterer konkrete utfordringer. På de øvrige skolene har Skoleutviklingskonsulentene gått mer direkte inn på utvalgte tema i prosjektene og holdt foredrag om disse emnene, som for eksempel innhold og oppfølging av elevsamtalen, utviklingsamtaler eller elevmedvirkning. Skoleutviklingskonsulentene forteller at de i andre skoleutviklingsprosjekter ofte benytter en annen arbeidsform der de går inn og observerer undervisningen og gir tilbakemelding og veiledning på undervisningspraksis i skolene. På Østhagen har de en avtale om å gjøre dette, men ved intervjuet hadde dette arbeidet ikke startet opp. Ved de øvrige skolene i Øst-prosjektet har det ikke vært aktuelt å arbeide på denne måten. Skoleutviklingskonsulentene mener selv at dette kan ha sammenheng at prosjektet ikke er initiert av skolene selv, men av skoleeier. Fra skolenes side har det ikke vært noe uttrykt ønske at kompetansemiljøene skulle involvere seg direkte i lærernes undervisningsmetoder.

Skolene i prosjektet opplever at bidragene fra Skoleutviklingskonsulenten har vært nyttige, men ledelsen ved én av skolene sier de hadde håpet at kompetansemiljøet skulle vært mer inne i skolen enn de har vært. I og med at Skoleutviklingskonsulenten har hatt mer kontakt med ledelsen enn med personalet som helhet ved flere skolene, er det en tendens til at ledelsen og til dels prosjektgruppene ved skolene er mer positive enn lærerne til kompetansemiljøets bidrag.

Mens Skoleutviklingskonsulenten til dels har hatt en formidlende rolle og oppgaver knyttet til dokumentasjon og evaluering, har Organisasjonskonsulenten hatt en utpreget prosessorientert rolle. I gjennomføringsfasen har Organisasjonskonsulenten vært involvert i arbeidet ved alle skolene med unntak av Østhagen. Kompetansemiljøet anslår selv at de har deltatt på tolv samlinger på Øståsen og Østfjord i løpet av prosjektperioden, og kanskje halvparten så mange på Østeng. Arbeidet har i stor grad gått ut på å utvikle interne prosesser i skoleorganisasjonen ved å ta i bruk ulike «dialogiske verktøy» og lære skolen metoder for å diskutere pedagogiske spørsmål. Et viktig formål har vært å sikre en bred involvering av personalet i skolens utviklingsarbeid. Organisasjonskonsulenten har hatt seminarer med personalet på skolene der de har jobbet med begrepsavklaring når det gjelder tilpasset opplæring, elevmedvirkning og foreldreinvolvering, og kompetansemiljøet har også gitt opplæring i bruk av prosjektstyringsverktøy.

Det er mye som tyder på at den eksterne støtten fra Organisasjonskonsulenten har vært viktig for flere av de resultatene som er oppnådd i skolene. Her har det trolig hatt stor betydning at kompetansemiljøet har kommet til skolen og at aktivitetene har vært rettet mot skoleorganisasjonen som helhet. Flere av skolene har utviklet sine forutsetninger for å synliggjøre og utvikle kompetansen i personalet. Noen steder har man også tatt i bruk noen av de samme metodene i arbeidet med å involvere foreldre og elever. Vi mener at dette i seg selv gir grunnlag for å si at skolene har utviklet sine forutsetninger for å drive eget utviklingsarbeid. Samtidig vil vi understreke at en forutsetning for at dette skal gi varige endringer i skolens kjernevirksomhet er at disse verktøyene og prosessene blir rettet mot forhold som har betydning for elevenes læring.

## Oppsummering

Øst-prosjektet ble valgt ut som et case der vi antok at kompetansemiljøet primært ville spille en veiledende rolle. Videre antok vi at forbedringskapasiteten i skolene i prosjektet ville være forholdsvis høy.

Kompetansemiljøets rolle har vært omtrent som forventet. Det har vært to kompetansemiljøer involvert i prosjektet. Organisasjonskonsulenten har spilt den mest utpreget veiledende rollen. Skoleutviklingskonsulenten har til dels hatt en samtalende og veiledende rolle, men har også fungert som en ekstern kunnskapsformidler. Skoleutviklingskonsulenten har i tillegg hatt ansvar for dokumentasjon og evaluering i prosjektet.

Når det gjelder skolenes forbedringskapasitet, er erfaringen også her at det er store forskjeller mellom skolene i prosjektet. Én av skolene hadde i utgangspunktet en sterk forbedringskapasitet som var utviklet gjennom flere år. Skolen har en klart definert organisasjonsstruktur og god kommunikasjon innad og på tvers av teamene. Utviklingsarbeidet bærer preg av prioritering, konsentrasjon og langsiktighet. De tre andre skolene har en svakere forbedringskapasitet.

Spesielt gjelder dette én skole som i svært liten grad ser ut til å ha faste strukturer og rutiner for å drive utviklingsarbeid, på teamnivå eller på skolenivå.

Resultatene som er oppnådd så langt i delprosjektene er også ulike. Én av barneskolene opplever at prosjektet har ført til at utviklingsarbeidet ved skolen i større grad enn tidligere nedfeller seg i praksis. Ved denne skolen framstår endringen i forbedringskapasitet som større enn ved de tre andre skolene. Skolen legger selv vekt på at det eksterne kompetansemiljøet har hatt stor betydning for de resultatene som er oppnådd.

De to barneskolene har fokusert på elevsamtaler og elevmedvirkning i sine delprosjekter og har oppnådd gode resultater på disse områdene. Målet med tiltakene er i sin tur å øke elevenes læring. I hvilken grad dette faktisk skjer har vi imidlertid ikke grunnlag for å vurdere. Ved de to ungdomsskolene er det gjennomført positive endringer, men det er lite som tyder på vesentlige endringer i skolenes evne til å drive utviklingsarbeid. Det er vanskelig å se hvordan de endringene som er gjennomført til nå skal kunne få noen stor betydning for elevenes læring, i hvert fall på kort sikt.

Skoleeier spilte en aktiv rolle i initiativfasen, ved å definere tema og innhold for prosjektet og ved å inngå avtale med de to kompetansemiljøene. I gjennomføringsfasen har skoleeier hatt en oppfølgings- og koordineringsrolle. Overfor skolene har skoleeier hatt en aktiv pådriverrolle og bidratt til å holde fokus på målene i prosjektet. Ved noen skoler blir dette oppfattet som støttende, mens andre opplever at felles møter og krav om rapportering til sentralt nivå blir for tidkrevende.

Prosjektleder hos skoleeier er opptatt av å få dokumentert resultatene fra prosjektene og har inngått en avtale med ett av kompetansemiljøene om å gjennomføre en evaluering. Det er imidlertid vanskelig å se hvordan skoleeier skal kunne bidra til spredning av kunnskap og erfaringer fra prosjektskolene til andre skoler i kommunen. Den skolefaglige kompetansen i kommunen er i løpet av de siste årene betydelig redusert, og ansvaret for skoleutvikling er i stor grad lagt ut til rektorene.

## 5 Jämförande och sammanfattande bedömningar

I det föregående presenterades fallbeskrivningar från urvalet av skolor som tillsammans med kompetensmiljöernas och skolägares värderingar utgör de två projektfallen. I det här kapitlet presenteras ett jämförande och sammanfattande resonemang kring «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» som utbildningspolitiskt verkkningsmedel och projektens mer generella effekt på skolorganisation och elevernas lärmiljö.

### Förbättringskapaciteten

De flesta av de undersökta skolorna bedömdes i utgångsläget ha en svag förbättringskapacitet medan ett par bedömdes äga en stark sådan. När det gällde de förstnämnda skolorna var den organisatoriska infrastrukturen otydlig och kommunikationen ineffektiv mellan organisationens olika delar. På en av barneskolorna framträdde en förbättringshistoria där det inte hade funnits ett grupperingssystem eller någon specifik rollfördelning som strukturerat arbetet med att genomföra förbättringar. Det här förhållandet illustrerar läget på flera av skolorna. Det hade varit upp till varje lärare att på egen hand ta tag i de förbättringsinitiativ som presenterats. En rätt så samstämmig kunskapssyn och syn på lärande bland personalen på den här barneskolan hade emellertid hållit samman arbetet i viss grad. Någon systematisk uppföljning av huruvida förbättringsinitiativ hade varit verkningsfulla hade inte varit en del av skolans förbättringshistoria.

Lärare och rektor beskrev att skolans förbättringshistoria sedan starten av skolan (...) har präglats av ett starkt engagemang hos lärarna med ett intensivt utvecklingsintresse. Arbetsklimatet har varit innovativt. En bristande infrastruktur har emellertid inneburit att det inte har funnits ett grupperingssystem där ansvar för förbättringsarbetet exempelvis har tagit sig uttryck i en specifik rollfördelning i organisationen. Initiativ till förbättringar av verksamheten har kommit såväl uppifrån, från skolägarna, som nerifrån, från lärarna.

Det har varit många bollar i luften, beskrev lärarna. Det har i stort sett varit upp till varje enskild lärare att ta upp de bollar som de själva har tyckt passat. Ledningen har inte klarat av att prioritera insatserna i förhållande till vare sig tidigare arbeten, inre behov eller yttre krav. Emellertid tycks det ha funnits en rätt så samstämmig kunskapssyn och syn på lärande bland personalen, vilket har gjort att skolans utvecklingssträvanden trots det betydande friutrymme för den enskilda läraren har hållits samman. Någon systematisk uppföljning eller utvärdering av huruvida förbättringsinitiativen har gett bättre elevresultat är inte något som har utmärkt skolans förbättringshistoria.

(ur fallbeskrivning Østeng)



På en av de besökta ungdomsskolorna framträdde en liknande bild där ansvaret för förbättringar legat på enskilda lärare eller grupper av lärare. Jämfört med skolan ovan hade den här skolan en historia där skolan uppträtt som progressiv och innovativ, vilket verkar ha komplicerat en realistisk uppfattning av det aktuella tillståndet. Även om det verkade finnas en vilja att utveckla vissa idéer som «elevens bok» såg inte den strävan ut att sträcka sig till att på ett mer genomträngande sätt utvidga samarbetet mellan lärarna.

En av de andra ungdomsskolorna som vi besökte hade en innovativ historia. Om det innovativa inslaget gällde fortsatt skulle man tänka sig att detta var en skola där lärare gärna stannade, men så var inte fallet.

Om vi går drygt tjugo år tillbaka i tiden var skolan en skola till vilken lärare från hela landet vallfärdade. Framför allt rektor verkar falla tillbaka på denna förbättringshistoria och betona att lärarna på skolan alltid har varit utvecklingsbenägna och då liksom nu befolkas av kreativa och förbättringsivriga lärare. Också delprojektledaren beskriver lärarkollegiet på det viset. Men samtidigt berättade man i intervjugrupperna om att det har varit stora personalbyten. Rektorer och lärare verkar sluta i en strid ström, vilket innebär att det kommer in nya ledare och lärare som inte är insatta i skolans förbättringshistoria.

(ur fallbeskrivning Østhagen)

En positiv utvecklingsvilja kan som på Østeng skola ovan driva förbättringsarbetet en bra bit framåt. På Østhagen framkom liknande omständigheter med en engagerad personalgrupp, men där personalen inte förmådde driva arbetet lika långt mot målen som på Østeng. Det är rimligt att tänka sig, menar vi, att man också här liksom på den andra ungdomsskolan, lutade sig tillbaka på gamla lagrar när det gällde kvaliteten i sin förbättringskapacitet. En annan omständighet rör infrastrukturen och rollfördelningen som inte verkade vara uppbyggd för att stödja lärarnas enagagemang.

När det gäller skolans förbättringskapacitet berättade de intervjuade visserligen att de har lärarteam organiserade utefter trinnen, men på grundval av de satsningar som har gjorts i projektet och som gäller att få till en tydligare struktur och arbeta med rollfördelningen i teamen kan vi förstå att organisationsstrukturen långt ifrån är fast och tydlig.

Särskilt rektor talar om att de har för många grupper på skolan. Det gäller främst eleverna som rektor kan uppleva blir förvirrade över det mångfasetterade systemet med nivågrupper i olika ämnen. Men det gäller också till viss del lärarna som hon menar är frustrerade över hur teamen ska se ut och vilka ansvar som ska fördelas till dessa och hur arbetet ska genomföras.

Förbättringsviljan bland personalen verkar vara god utifrån de beskrivningar som exempelvis görs av personalseminariet. Dessa dagar verkade lärarna uppleva som mycket värdefulla. Vid hemkomsten till skolan hade lärarna emellertid svårt att fullfölja detta arbete och i en del fall rann det helt ut i sanden. Vi kan tänka oss att förbättringsarbetet här hamnade i ett slags moment 22. Väl hemma på skolan igen var det meningen att lärarna ska gripa sig an det fortsatta arbetet med just de kompetenser som själva arbetet var tänkt att utveckla. Ett än mer handfast stöd i form av handledning var fjortonde dag kanske skulle ha varit mer effektivt i stället för en utlandsresa. Tanken var förmodligen den att personalen under dessa dagar skulle få arbeta ostört och att det skulle gynna gemenskapen på ett sådant sätt att det gav tillräcklig fart i det fortsatta arbetet.

En tidligere satsning på mentorsgrupper där lärarna skulle ta ansvar för en mindre elevgrupp och där stödja och följa upp elevernas arbete verkar ha misslyckats på grund av samma anledning – att det inte har funnits en struktur och rutin för hur förbättringsarbeten ska drivas vare sig på skol- eller teamnivå.

(ur fallbeskrivning Østhagen)

Vi vänder oss nu till några av de skolor som vi bedömde äga en stark förbättringskapacitet. På Øståsen barneskole hade denna kapacitet utvecklats och stabiliserats under en tioårsperiod när skolan fick en ny ledning. Skolan hade en förbättringskapacitet som utmärktes av en tydlig organisationsstruktur med en effektiv kommunikation som verkade nå alla medlemmar i organisationen. Den goda strukturen och framförallt kommunikationen främjade en positiv inställning till utvecklingsarbete.

På en av de andra barneskolorna, Nordås i Bykommunen, var den starka förbättringskapaciteten komponerad på ett annat sätt. Här var det inte en tydlig organisationsstruktur som bar upp och främjade förbättringsarbetet utan snarare en stark utvecklingsorientering hos lärarna kombinerat med en stabil och stödjande ledning.

Denne desentraliserte måten å jobbe med prosjekt på, hvor det er det enkelte trinn og team som skal få et eierforhold til prosjektet, synes å være typisk for hvordan man tradisjonelt har jobbet med utviklingsarbeid på Nordås. Skolen har faste, fungerende organisatoriske enheter, med trinnteam, stor-team og plangruppe, og visse normer for hvilke oppgaver som skal ligge hvor og hvilke beslutninger som skal tas hvor. Skolen har likevel ikke en tradisjon for hierarkisk styring, men en tradisjon for at utviklingsideer skal vokse fram nedenfra eller i det minste rotfestes der, på trinn-nivå. Skolen synes ikke å ha noen veldig faste mønstre for hvordan utviklingsarbeid skal drives, hvem som har ansvar for ulike oppgaver eller hvordan ulike faser i utviklingsarbeidet skal håndteres. Trinnene har ansvaret for å drive utviklingsarbeid, men ut over dette, synes det ikke å være klare mønstre. Skolen har imidlertid en sterk utviklingskultur, hvor personalet er positivt innstilt til utviklingsarbeid og hvor initiativ nedenfra generelt får støtte fra rektor. Et problem i mange skoler som har en sterk utviklingsorientering og lite hierarkisk styring, er at baller (prosjekter) kan bli flyvende i lufta uten å tas ned og bli innarbeidet i skolens formelle eller uformelle rutiner. Det har i noen grad vært et problem også på Nordås, slik noen lærere opplever det, men likevel i mindre grad enn hva man kanskje kunne vente. Noen lærere mener også at man i de siste par-tre årene har blitt flinkere til å begrense antallet pågående prosjekter, noe som synes å være et initiativ fra rektor. Skolen synes å ha en del formelle og uformelle regler og normer som er godt innarbeidet på skolen, tydeligst når det gjelder atferd, men også når det gjelder pedagogikk. Selv om skolen ikke har et veldig strukturert beslutningssystem, så synes det likevel som om den lykkes å innarbeide en del endringer i skolens normer og regler. Arbeidskulturen på skolen virker å være veldig positiv, hvor lærerne synes å ha en følelse av fellesskap og å trekke i samme retning. Noe av dette kan ha med rektors sterke personlige posisjon å gjøre. Lærerne har et sterkt positivt forhold til ledelsen ved skolen, som beskrives som sterk og engasjert. Det oppleves som naturlig av mange lærere å diskutere både personlige og pedagogiske ting direkte med rektor. Det positive forholdet mellom rektor og lærerne og innad i lærergruppen gjør det trolig lettere å innarbeide endringer i skolens normer og regler, selv uten et veldig strukturert beslutningssystem eller formaliserte mønstre for hvordan utviklingsarbeid skal drives. Skolens infrastruktur kan beskrives som uformell og nedenfra og opp, men hvor man likevel har klare organisasjonsenheter, hvor

mye ansvar ligger på det enkelte trinn med rektor og til dels plangruppen som et «lim» i organisasjonen. Til tross for fellesskapsfølelsen og rektor/plangruppens rolle, opplever likevel flere lærere at man kunne være flinkere til å lære av hverandre, på tvers av trinn.

(ur fallbeskrivning Nordås)

## Prosjektresultat

### Förbättringskapaciteten

Förändringen av skolornas förbättringskapacitet till följd av projektet har vi bland de undersökta skolorna överlag bedömt som måttlig och i några fall som stark. Vid samtliga skolor har förbättringskapaciteten blivit bättre under projektperioden, och i några fall betydligt bättre. Överlag har således en förbättring av skolornas förmåga att fungera som lärande organisationer ägt rum.

Vi vänder först blicken till några skolor som utvecklade sin förbättringskapacitet från svag till stark. På Østeng framstod en tydlig förbättring när det gällde att få till stånd ett system för fasta mötestider med planering och uppföljning av projektet. På Østeng utvecklades förbättringskapaciteten också genom att nya roller formades. Kompetensmiljön tog fram en arbetsbeskrivning för lärarna i projektgruppen. På skolan diskuterade man projektgruppens mandat, det vill säga de interna normerna när det gällde arbetsfördelning och ledarskap för förbättringsarbetet.

Organisasjonskonsulenten har arbeitat en hel del med vilket slags mandat medlemmarna har i projektgruppen, berättade rektor. Tillsammans med personalen har de utarbetat ett så kallat komissarie, en slags arbetsbeskrivning, där detta regleras. Rektor berättade att det ibland kommer upp frågor där man tänker att det skulle man ha tagit i den eller den gruppen. Man har konstaterat att det hade varit mer idealt om teamkoordinatorgruppen hade drivit projektet. Processen med att diskutera projektgruppens mandat har varit en ny oppgitt for skolan. (ur fallbeskrivning Østeng)

På Nordli löpte delaktigheten och det gemensamma agerandet som en röd tråd i projektet. Här utgjordes den utvecklade förbättringskapaciteten bland annat av ett system med refleksionsgrupper. Viktigt var också om att få till stånd en förbättringskapacitet som grep rakt in i klart uttalade behov på skolan. Därigenom uppnåddes det som i forskningslitteraturen kallas en tät organisatorisk passning (Huberman & Miles, 1984).

Med beskrivningen av skolans tidigare utvecklingshistoria skulle man kunna förvänta sig ett starkt motstånd mot arbetet med Disiplinprogrammet då det ställer krav på ett gemensamt agerande från skolans personal. Detta motstånd har nästan helt uteblivit. Rektor, projektledare och lärare har flera olika förklaringar till detta. Projektet är svar på ett tydligt uttalat behov. Rektor tillsammans med projektgruppen agerar aktivt med både stöd och genom att kontrollera att de gemensamma besluten följs./.../

(ur fallbeskrivning Nordli)

På Østhagen, Nordli og Østfjord bedømde vi at forbedringskapaciteten utvecklats från svag till måttlig. På Nordli framkom det i intervjuerna hur det gemensamma förbättringsarbetet under kompetensmiljöns ledning hade lett till en bättre stämning bland lärarna.

På Østfjord visade ledningen en tydlig strävan till att upprätta en struktur för förbättringsarbetet, men där den individualistiska kulturen med en hög grad av självbestämmande bromsade upp dessa initiativ så de inte fick fullt genomslag.

Skolledningen strävar efter att lärare och team ska ha en mer positiv inställning till gemensamma förpliktelser, att målen för förändringar som genomförs ska vara tydliga och att processen följs upp och utvärderas. Skolledningens strävan kan på sikt ge utdelning men i intervjuerna i anslutning till denna utvärdering lever fortfarande en individualistisk syn på förändringar kvar bland skolans lärare. Arbetet med «elevens bok» skiljer sig till exempel en hel del både mellan team och mellan lärare inom ett team. I ett team finns till exempel försök med en digital «elevens bok» och några lärare driver ett arbete med «mappar».

(ur fallbeskrivning Østfjord)

Øståsen hade mycket klara rutiner för på vilket sätt de skulle driva förbättringsarbete och hade därmed en stark kapacitet i utgångsläget. Även om projektet också ser ut ha haft vissa positiva effekter på förbättringskapaciteten hade skolan lite att hämta på detta område genom sitt deltagande i projektet.

### **Elevernas lärmiljö**

När det gäller projektets effekt på elevernas lärmiljö har vi bedömt den utifrån två aspekter. Vi har för det första bedömt effekten på elevernas lärmiljö med utgångspunkt i hur skolorna i projekten definierar vad som är elevernas lärmiljö, med andra ord vilka projektmål skolorna hade satt upp för detta område. För det andra har vi också bedömt effekten utifrån en definition där vi låter elevernas lärmiljö mer konsekvent fokusera elevernas undervisningssituation.

När det gäller projektets effekt på elevernas lärmiljö utifrån skolornas projektmål bedömde vi att de flesta skolor har uppnått måttliga resultat och i några fall starka. På en av ungdomsskolorna hade man mycket framgångsrikt omsatt en rad strategier som mittimmesaktiviteter, sonsamarbete och välkomssamtal med eleverna inför deras start på ungdomsskolan. På en annan ungdomsskole hade man kraftfullt infört rutiner för att få till stånd arbetsro i klassrummen och förhindra att elever lämnade klassrummet. På Øståsen barneskole, vars projekt vi har bedömt uppvisa stark effekt, vittnade såväl lärare, ledning och elever om att nya rutiner som elevsamtal och uppföljning av individuella mål var i bruk.

Systematiske elevsamtaler med formulering og oppfølging av individuelle mål, er konkrete endringer som er gjennomført i prosjektperioden. Det er også en klar oppfatning blant ledelse og lærere at man har fått bedre systematikk og struktur på arbeidet med bruk av mappe i undervisningen. Elevenes kjennskap til ulike læringsstrategier og bevissthet om egen læring kan tolkes som uttrykk for at man er kommet et stykke på vei når det gjelder elevmedvirkning. Her må vi ta forbehold om at de elevene som er intervjuet både kan ha bedre ressursmessige forutsetninger og bedre kjennskap til disse forholdene enn mange andre elever ved skolen.

(ur fallbeskrivning Øståsen)

På Østfjord bedømde vi projektresultatet som svagt. Skolledningen strävade efter att lärare och team skulle ha en mer positiv inställning till gemensamma förpliktelser, att målen för förändringar som genomförs ska vara tydliga och att processen ska följas upp och utvärderas. Skolledningens strävan kan på sikt ge utdelning, men i fallbeskrivning kring arbetet med elevens bok framkommer inga tecken på en gemensam riktning i arbetet.

Målet att utveckla elevens bok så att den blir ett stöd i arbetet med att tilpasse opplæringen, öka elev- och föräldrainsflytandet och utveckla elevernas metakognitiva förmåga är Østfjords eget preciserade projektmål. «Elevens bok» innehåller tre delar; elevernas planering och utvärdering av sitt skolarbete, lärarnas respons på elevernas arbete och föräldrarnas kommentarer. Tanken är att eleverna i planeringen och utvärderingen av sitt arbete bland annat ska kunna utveckla en metakognitiv förmåga. Av detta finns inga spår vare sig i lärarnas eller elevernas beskrivningar. Eleverna beskriver hur de använder boken som en almanacka där de kan hålla reda på sina läxor och prov. Många elever ser inte någon mening med att planera sitt arbete då lärarnas krav och förväntningar på vad eleverna ska göra under lektionerna inte ger stort utrymme för elevers egna initiativ. Eleverna agerar rationellt utifrån de ramar som satts upp och de tycks inte vara medvetna om att planeringen och utvärderingen ska öka deras medvetenhet om det egna lärandet. Lärarnas respons tycks inte heller bidra till att eleverna ökar denna medvetenhet då den i allt för stor utsträckning fokuserar hur eleverna har uppfört sig under arbetsperioden.

(ur fallbeskrivning Østfjord)

Projektets effekt på elevernas lärmiljö såsom skolorna väljer att definiera den i projekten (det vill säga skolans projektmål med undantag av mål för organisationen) framträder således överlag som måttlig och till och med stark på flera skolor. När vi jämför fallbeskrivningarna från skolorna slår det emellertid oss att de allra flesta skolor inte har valt att fokusera förbättringar av undervisningssituationen direkt.

I stället kan vi på några av ungdomsskolorna som vi hittills har besökt se ett mönster där lärare och rektorer hävdar ordningsfrågor som ett viktigt förbättringsområde för att höja elevernas kunskapsresultat. Vi kan inte alls urskilja alternativa resonemang som exempelvis att en undervisning som bättre förmår motivera eleverna och som främjar deras kunskapsutveckling också kommer att skapa mer ordning och arbetsro. Och detta trots att eleverna i intervjuer vittnar om att undervisningen till åttio procent är traditionell med övervägande föreläsningar där elever reser sig och går ut ur klassrummet i protest. Borde inte en sådan elevupplevelse leda till att lärare och skolledare på skolan frågar sig hur undervisningen ser ut på skolan?

På Nordli ungdomsskole ser motivet annorlunda ut till varför inte undervisningssituationen har fokuserats. Här menade lärarna att en bättre kommunikation är ett nödvändigt villkor som först behöver vara till städse innan lärmiljön för eleverna kan förbättras.

Hittil har prosjektet vært innadrettet og ikke rettet seg mot hva som foregår i undervisningen overfor elevene. Lærerne opplever imidlertid selv at bedret kommunikasjon mellom lærerne er en nødvendig forutsetning for å skape endringer overfor elevene. Selv om prosjektet er avsluttet, er prosessen på mange måter ikke fullført. Det er trolig behov for å definere et konkret arbeid og en konkret prosess videre, for å sikre at bedringen i kommunikasjon og kultur brukes til å finne nye og bedre mønstre for hvordan man jobber med utviklingsarbeid. Dette må i sin tur påvirke lærernes undervisning og annen aktivitet overfor elevene og derigjennom elevenes læring.

På barneskolerna ser mønstret lite annorlunda ut. Her står inte ordningsfrågorna på samme sätt i centrum. Men i stället for å fokusere den reguljære undervisningen oppmerksommas ulike typer av oppføljnings- eller planeringsaktiviteter som elevsamtal, elevens bok, stegeark etcetera.

## Stød frå kompetensmiljø

Ett av målen i «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» handlar om å styrke skolernas förmåga å på egen hand finne fram til verkningsfulle strategier for å forbedre elevenes sociale og kunnskapsmessige utvikling. Det er den förmågen vi i vår utvärdering har benämmt förbättringskapacitet. På ett par av de undersøkte skolorna bedömde vi å förbättringskapaciteten utviklats frå å være svak til å bli sterk. Det gjelder blant annet Østeng barneskole i Forstadskommunen og Nordlis ungdomsskole i Bykommunen. En av kompetensmiljøerna har varit særskilt drivande i arbeidet med å styrke Østeng skolas förbättringskapacitet blant annet genom å vise på hur dokumentation som eksempelvis milepælsplanen kan användas. Rektorns betydelse for arbeidet nämns också.

I en av de intervjuade lærargruppene beråttede lærerne å Organisasjonskonsulenten har varit til hjelp når det gjelder å få struktur på projektet og å bli mer medveten om syftet med de ulike modellene som portfolio, læringsstilar og stegeark. Konkret har det blant annet handlet om hur man arbeider i en projektgruppe og å använda milepælsplanen som ett verktøy for projektstyrning. Det har också handlet om å gjennomføre utvärderinger, å samle in opplysninger og bearbeide dem så å alle lærere har haft möjlighet å være delaktige. Lærerne i en av intervjugruppene beskrev hur Organisasjonskonsulenten har anvånt sig av «lek» for å få dem å tenke kring sitt arbeid; kortspel, intervjuguide, gula lappar, kafé-runda er några eksempel.

Lærerne i en av intervjugruppene beråttede också å de har fått en annen skoledning i det her projektet jämfört med tidligere og som har deltagit mer i själva projektarbeidet. Når det gjelder ansvaret for ledningen av projektet i övrigt beskrev de å lærerne på skolen er rätt så vane å lede og tale inför varandra som kolleger og å man också har teamkoordinatörerne med denna oppgift. Østeng skole er en demonstrasjonsskole og lærerne er vane å beråtte for andra hur de arbeider, beråttede lærerne.

/.../

En av lærerne som sitter med i projektgruppen beråttede å det hade varit rätt så arbeidsamt i början når de också hade ett ledningsskifte på skolen. Det var då Organisasjonskonsulenten kom in og hjålte dem hur de kunde samarbeide i projektgruppen. Det börjete våren 2007 og det var først på høsten 2007 det har skett något, enligt den her læreren.

(ur fallbeskrivning Østeng)

Även på Nordli förde man fram kompetensmiljøns betydelse for å utvikle en förbättringskapacitet där lærerne verkede mer uthålligt.

Rektor, projektledare og lærere säger å införandet av Disiplinprogrammet skiljer sig frå skolens traditionelle sätt å hantere förändringer. Ett krav for å få stød og hjelp ått

införa programmet var att alla lärare ställde sig bakom. All personal ställde sig positiva till införandet av Disiplinprogrammet. I arbetet med att skapa arbetsro på skolan har lärare och skolledare tillsammans med kompetensmiljön arbetat fram en rad konkreta regler som ska gälla alla på skolan. Detta för med sig att lärarna måste gå samman och agera på ett likartat sätt gentemot eleverna. En skola med en till synes stark individualistisk förändringskultur arbetar med att implementera ett program som förutsätter allas deltagande och ett gemensamt agerande. Också eleverna säger att Disiplinprogrammet skiljer sig från projekt som tidigare bedrivits på skolan. Vid införandet av Disiplinprogrammet har lärarna varit mer uthålliga och arbetet har bedrivits med en kontinuitet som eleverna tidigare inte upplevt.

(ur fallbeskrivning Nordli)

Här har vi lyft fram de fall där vi har kunnat se hur kompetensmiljön har bidragit till att förstärka två skolors förbättringskapacitet. När det gäller kompetensmiljöns effekt på projekten så utmärker sig ett par miljöer i Bykommunen genom att de mer framgångsrikt ser ut att främja skolornas förbättringsarbete när det gäller elevernas lärmiljö. Vi skulle vilja beskriva kompetensmiljöernas insats i Bykommunen i det här fallet som målsituerade till skillnad från att vara medelsituerade. Med det menar vi att kompetensmiljöerna verkar i eller nära den situation där målen för elevernas lärmiljö ska realiseras. Övriga miljöers insatser kan däremot förstås som medelsituerade. Exempel på en sådan insats är samtal i personalgruppen för att utveckla lärarnas «medvetenhet» kring projektmålen. Denna insats är sedan i sin tur tänkt att verka på undervisningssituationen – att vara ett medel för att nå målet om förbättrad lärmiljö för eleverna. Med andra ord förmodas lärarnas ökade medvetenhet leda till att de utvecklar nya undervisningsstrategier eller modeller.

I Bykommunefallet utgjorde kompetensmiljöns praktiknära ansats ett gott exempel på den målsituerade strategin. På Nordås skole beskrev de intervjuade hur Forsker A utifrån observationer av verksamheten gav återkoppling och handledning.

Forsker A er på skolen hele dagen annen hver tirsdag. Hun går da rundt på skolen og observerer og gir veiledning i fellestiden og rett etter timene med konkrete ting hun har sett da. To timer av fellestiden brukes hver gang til veiledning. Veiledning gis da trinnvis. Det har også vært noe felles for hele personalet, gjerne innledningsvis i de to timene. Skoleledelsen er veldig positiv til denne måten å jobbe på, bl.a. fordi Forsker A kan knytte praksis opp mot teori. Ledelsen opplever det også som positivt at hun kan ta ting der og da der hvor lærerne er. Lærerne opplever det som veldig positivt og lærerikt å få veiledning fra Forsker A. Hun oppleves å se ting som er viktige å jobbe med, ting lærerne ikke alltid ser selv, men som de mener er viktige. Hun kan også hjelpe dem med å stille gode spørsmål og hjelpe dem til å huske målene: «Hva har du jobbet etter? For å få til dette, hva kan du gjøre nå?» Hun oppleves som veldig konstruktiv på det som trengs å forbedres. Hun oppleves å ha en positiv måte å veilede på, hvor man også får feedback på det en gjør bra.

(ur fallbeskrivning Nordås)

Då den aktionslärande ansatsen var ett beslut från skolägaren kom också Nordli ungdomsskole att involveras i denna. Här skiftade man senare kompetensmiljö för att dessa hade ett utarbetat program som passade Nordlis behov. Den här kompetensmiljön arbetar också med aktionslärande, men kanske på ett mer instrumentellt sätt än ovan där just själva aktionen är mer styrd från kompetensmiljön.

När en skola inför Disiplinprogrammet, så går man in i ett samarbete med en tydlig struktur. Arbetet inleds med en kurs för hela personalen med föreläsning om vad som skall till för att vara en tydlig ledare och bemästra undervisningssituationen. Denna kursdag efterarbetades i reflektionsgrupper som bildades på tvers av trinn. Att bilda tvärgrupper var ett önskemål från personalen då det gav möjlighet till att få in nya tankar i diskussionerna. Från början fanns ingen utsedd ledare i reflektionsgrupperna, men detta infördes efter ett tag. Dessa ledare har fått utbildning i kollegavägledning. Kollegialt baserad vägledning är en del av Disiplinprogrammet. *Du har kollegaläring, du har kollegabasert veiledning, du har aksjonsläring – du har flere navn på veldig tilnærmedeslik like måter å gi hverandre hjelp og støtte i grupper og læring, opp mot problemer som kan være i forhold til elever, men også innad i en gruppe* [rektor].

Nordli hamnade åter i kläm mellan uppläggningsen av det ursprungliga projektet byggd på opplæring i aktionslärande och Disiplinprogrammets opplæring i kollegavägledning. Då Disiplinprogrammet förpliktar att det finns en ledare i varje reflektionsgrupp som är utbildad i kollegavägledning så valde Nordli att lämna utbildningen i aktionslärande. Ledarna för reflektionsgrupperna utbildades i stället av den nya kompetensmiljön i kollegavägledning.

Arbetet med att införa Disiplinprogrammet och att bli en Disiplinskola har inneburit att man tillsammans i personalen bestämt sig för att genomföra en rad konkreta förändringar i arbetet med eleverna. Efter råd från ledarna för programmet att ta små steg och att vid varje förändring försäkra sig om att samtliga lärare följer gemensamt tagna beslut bestämde sig lärarna för att börja med att «återerövra klassrummet». Konkret betyder det att eleverna skall gå ut under alla friminutt. Vid lektionsstart ska läraren vara först i klassrummet. Lektionerna ska ha en tydlig början och ett tydligt slut. Eleverna måste ha ett grönt kort med sig om de måste lämna klassrummet under lektionstid. Flera lärare är alltid ute under friminutt och det ordnas uteaktiviteter som eleverna kan delta i. De vaktande lärarna bär gula Disiplinvästar för att synas. Även elever har vakt under friminutt och bär då också gula västar för att markera detta. Om det blir problem med någon elev ringer kontaktläraren alltid föräldrarna.

(ur fallbeskrivning Nordli)

## Stöd från skolägare

Bykommunen som skolägare spelade en viktig roll som koordinator och planläggare i initiativfasen till projektet. Skolägaren inbjöd skolor och kompetensmiljöer till en gemensam samling. Skolägaren angav emellertid inte några riktlinjer för val av innehåll eller val av kompetensmiljö. I genomförandefasen har skolorna i Bykommunen olika erfarenheter av vilken roll skolägaren har spelat. I framför allt ett av skolfallen från Bykommunen, den från Nordlis ungdomsskole, framstod kommunens systematiska kvalitetsarbete som betydelsefullt för skolans val av förbättringsprogram liksom när det gällde stöd att driva arbete utifrån skolans egna bedömningar.

Man kan se hur skoleiers systematiska kvalitetsarbete har betydelse för det utvecklingsarbete som drivs på Nordli. Beslut om att bygga utvecklingsprojekten på aktionslärande togs till exempel på kommunal nivå. Det var också från kommunal nivå som Nordli fick



idén att söka sig till Disiplinprogrammet. När Nordli fikk problem med de ursprungliga kompetensmiljöerna så var det skoleeier som tog kontakt med Utdanningsdirektoratet for å få deres stöd for bytte av kompetensmiljø.

/.../

Utværderingar og andre kartleggingar har haft stor betydelse for Nordlis val att införa Disiplinprogrammet. I samtlige kartleggingar har det framkommit att lærarnas vardag präglas av bristande motivation, energiförlust og stress. Det går åt mycket tid og energi att skapa ro under lektionerna og att motivera elevenna for skolarbetet. Det brister i sammanhållningen mellom lærarna när det gäller skolans normer og regler.

Då båda de utvekkingsprosjektene som skolan gikk in i bygger på aksjonslærandets prinsipper är det självklart att de behov som utkristalliserats i kartleggingarna skall ligga till grund for skolans förbättringsarbeite. Både rektor, prosjektledare og lærere nappade på Disiplinprogrammet. Disiplinprogrammet har till syfte att öka kvalitén på elevennas læremiljø og reducere problembeteenden i skolan genom att vuxna går samman og med omsorg og respekt agerar tydlige ledere som ställer krav. Disiplinprogrammet har stöd från skoleeier. Dette visade sig inte minst när Nordli kom i konflikt med de kompetensmiljøer som var inblandede i det prosjekt som skolan inledningsvis gått in i og inom vilket flere av de kartleggingar gjennomførts som lett fram till skolans beslut att söka sig till Disiplinprogrammet.

(ur fallbeskrivning Nordli)

På Nordås skole betonade rektor skolägarens betydelse när det gjaldde att ge förutsætninger for samarbeite mellom skolorna liksom när det gjaldde att följa opp, analysere og ge återkopping.

Det finnes en prosjektgruppe på kommunenivå, hvor folk fra de andre prosjektene også er med. I tillegg ser skoleledelsen samarbeidet med den andre barneskolen som verdifullt, med samlinger mellom de to personalgruppene og på teamnivå. Det har vært to slike samlinger i året. Også noen av lærerne opplever samarbeidet som positivt og lærerikt.

/.../

Rådgiver i Bykommunen har fulgt skolen tett hele veien, slik ledelsen opplever det. Hun har fulgt opp og analysert resultater av prøver, kommet med tilbakemeldinger og vært veldig aktiv i utviklingsarbeidet. Hun hadde også et forprosjekt om aksjonslæring. Hun stiller krav og er opptatt av hva som kommer ut av det, hva kommunen kan bruke. Lærerne sier ikke noe spesielt om skoleeiers rolle.

(ur fallbeskrivning Nordås)

Skolägarens betydelse for å samordne og följa opp prosjektet är också något som omnämns i Forstadskommunen-fallet som värdefullt. Däremot framkom inte att ett systematisk kvalitetsarbeite från skolägarens sidan hade säkrat lærarnas delaktighet.

Kommunens centralt placerade prosjektledere tog initiativet till att flere skoler i Forstads-kommunen skulle söka prosjektmedel tillsammans. De skoler som ville ställa sig bakom den gemensamme ansökan fikk mycket kort tid på sig att förberede og skriva sin del av ansökan. På Østfjord tog rektoren og inspektøren initiativ till att gå med i prosjektet. Inspektøren berättar att det inte fanns tid att gå ut og fråga personalen om deres inställning till att

delta i projektet därför *skrev vi søknaden først og så spurte vi etterpå* [inspektør]. Lärarna säger att det till en början var ledningens projekt men i personalen upplevde ett behov av att komma vidare både i arbetet med arbetsplanerna och med elevens bok.

(ur fallbeskrivning Østfjord)

På en av ungdomsskolorna i Forstads kommunen var det tydligt att lärare och rektor inte upplevde skolägaren som stödjande. Skolägaren ställde krav på dokumentation man uppfattade att tog mycket tid från utvecklingsarbetet. Omorganisationen av kommunen till en så kallad tvånivå-modell betydde i praktiken enligt rektor att skolägaren inte längre fanns till städse som en diskussionspartner.

Vi frågade om de förväntningar delprojektledaren hade på projektet och om det har blivit som tänkt? Delprojektledaren berättade att det viktigaste har varit att få externt stöd till skolan. Bland annat därför att det vid det tillfället inte fanns någon ledning av skolan. Saker och ting har kanske inte blivit som tänkt, men det beror på så många saker och inte endast på projektet, menade projektledaren. Bland annat har inte den kommunala ledningen fungerat som stöd, utan har i stället orsakat mycket frustration. Delprojektledare menade att det finns ledningsorsaker till att det blivit som det blivit i projektet.

/.../

De gemensamma kommunala samlingarna har i och för sig upplevts som intressanta, berättade delprojektledare, men de eller den kommunala projektledningen har inte använts för att komma vidare i skolans projekt. Delprojektledaren tyckte att den kommunala nivån krävde för mycket dokumentation. Det arbetet har tagit tid från arbetet med skolans utvecklingsarbete.

Vi frågade rektor vad kommunen har spelat för roll i projektet. Rektor berättade att kommunen nu har ett så kallat två-nivå-system. Det finns ingen särskild skolchef längre och inte heller någon som organiserar och koordinerar skolutvecklingsarbetet. Rektorerna har övertagit den roll som skolchefen hade tidigare genom att ta ansvar för olika områden. Här har rektor tagit ansvar för kompetensutvecklingsområdet. Det här innebär ett betydande merarbete, enligt rektor. Rektor saknar en skolchef att bolla idéer och funderingar med. Den som fungerar som koordinator i projektet fungerar det inte att ringa till, menade rektor. I stället använde hon sig av Skoleutviklingskonsulenten.

(ur fallbeskrivning Østham)

## Sammanfattning av den jämförande analysen

I den här utvärderingsomgången ville vi med hjälp av en kvalitativ ansats undersöka treparts-samarbetet mellan skolägare, skolor och kompetensmiljöer för att därigenom erhålla kvaliteter med vilka en kvantitativ kartläggning senare kan göras med ett bredare urval av projekt och skolor. Genom en fallstudiedesign ville vi också skaffa oss ett underlag som beskrev de komplexa förbättringsprocesserna i de utvalda projekten och skolorna. Med hjälp av ett urvalsinstrument ville vi försäkra oss om en god spridning när det gällde såväl skolornas förbättringskapacitet som kompetensmiljöernas stöd- och kravfunktion.

En poäng med urvalet var att få fatt i kompetensmiljöer som verkade på skilda sätt mot skolorna för att undersöka framgångsrika strategier härvidlag. Resultatet visar att vi troligtvis har fått fram en sådan skillnad och som intressant nog fick ett utfall på ett annat sätt än det vi antog. Ett par av kompetensmiljöerna i Bykommunefallet fungerade mer framgångsrikt än vad vi hade trott när det gällde att förbättra elevernas lärmiljö.

Vi utgick ifrån att kompetensmiljöerna i Bykommunen skulle ha mer av en förmedlande expertroll och därför kanske inte skulle vara lika lyhörda för att aktivera skolornas interna kompetenser i förbättringsarbetet. När det gällde Forstadskommunefallet utgick vi tvärtom från att den mer handledande rollen i en organisationsutvecklingstradition – och där ett större utrymme gavs för att lärarna på egen hand skulle utforma de mer praktiskt pedagogiska aktionerna tillsammans med eleverna – skulle fungera mer framgångsrikt när det just gällde att aktivera de interna kompetenserna.

### **Medel- eller målsituerad förbättringsstrategi**

Vår jämförande analys visar emellertid att det inte verkar vara den förmedlande kontra handledande dimension som är den avgörande för att ge effekt på skolornas förbättringskapacitet och elevernas lärmiljö. Snarare skulle vi vilja föreslå en annan dimension som avgörande – huruvida det stöd som ges grundar sig på en medel- eller målsituerad strategi. Den *medelsituerade strategin* syftar till att verka genom ett medel, exempelvis när insatser görs för att förbättra samarbetet i teamet i syfte att det i sin tur kommer att leda till att undervisningen förbättras och därmed elevernas resultat. Den *målsituerade strategin* går däremot ut på att verka i, eller mycket nära, den situation som ska förbättras. Ett exempel kan vara aktionslärande för att förbättra undervisningsstrategierna i matematik där kompetensmiljön observerar undervisningen och ger respons till lärarna som i sin tur utarbetar nya strategier att utpröva. Alla projekt som har erhållit programstöd har resultatmål som handlar om förbättring av elevernas lärande. I förhållande till elevernas lärande handlar målsituerade strategier om sådana aktiviteter som rör själva undervisningssituationen och andra aktiviteter som gäller eleverna. Uttrycket målsituerad används i den här rapporten i de flesta fall i förhållande till elevernas lärande. Aktiviteter som inte är målsituerade i förhållande till elevernas lärande kan emellertid vara målsituerade i förhållande till andra mål, som till exempel de som handlar om att ändra på särskilda aspekter av skolans förbättringskapacitet.

### **Strategierna i förhållande till förbättringskapaciteten**

Kompetensmiljöerna bör ha varit framgångsrika när det gäller att stärka skolornas förbättringskapacitet eftersom det är en målsituation i vilken samtliga kompetensmiljöer har verkat genom en målsituerad strategi. Såväl i Forstadskommunen som i Bykommunen har kompetensmiljöerna arbetat med lärare och skolledare, projektgrupper och team. Dessa personer och grupper kan alla förstås som delar av den situation, den interna organisationen, som ska förbättras. Resultaten så här långt i utvärderingen tyder på att kompetensmiljöerna har varit rätt så framgångsrika i detta avseende. Alla skolor har i större eller mindre grad stärkt förbättringskapaciteten.

Det är emellertid svårt att uttala sig om hur stabil förändringen av skolornas förbättringskapacitet kan tänkas vara. Det är känt att när externa agenter lämnar skolor och inte längre exempelvis agerar samtalsledare i personalgruppen, så riskerar den traditionella förbättringskulturen att vinna mark igen. Å andra sidan är det möjligt att där kompetensmiljöerna har

arbetat med att införa strukturer som planeringsordningar och nya gruppkonstellationer och där dessutom rektor och inspektör är delaktiga, så ökar möjligheten för en hållbar förbättringskapacitet.

Man kan också inta en mer kritisk hållning till förändringen av skolornas förbättringskapacitet på samma sätt som vi har gjort när det gäller bedömningen av projektens effekt på elevernas lärmiljö. I enlighet med det resonemanget kan man hävda att skolornas förbättringskapacitet inte alls är särskilt utvecklad eftersom den inte tycks förmå att aktivera organisationen på ett sätt som leder till effekter för eleverna.

De fall av skolor som tillsammans med sin kompetensmiljö har haft framgång när det gäller att förbättra elevernas lärmiljö såsom de själva har definierat det i projektet, väcker frågan om det här finns en utvecklad kapacitet att rikta mot undervisningssituationen om bara den frågan väcktes? Man kan föra ett resonemang om att skolorna här i sitt förbättringsarbete rör sig mycket «nära» den situation där undervisningen och kunskapsbildningen äger rum. Frågan blir då vad som skulle behövas för att «kliva in» i det rummet?

### **Strategierna i förhållande till elevernas lärmiljö**

När det däremot gäller elevernas lärmiljö är det endast ett par kompetensmiljöer i Bykommunefallet som har verkat målsituerat genom att exempelvis observera elevernas lärmiljö och föreslå eller delta i implementeringen av nya rutiner som berör själva undervisningssituationen. I fallbeskrivningarna blir det frapperande tydligt hur lärare, rektorer och projektledare snarast undviker att fokusera undervisningspraktiken när de ska välja mål för den del av Kunskapslyftet som handlar om elevernas lärmiljö. I enlighet med forskningssammanställning av Timperley, Wilson, Barrar och Fung (2007) menar vi att det först och främst är här som kraftfulla insatser kan föras för att förbättra elevernas lärande i olika ämnen. Det är i undervisningssituationen som lärare och elever möts och det är här som den kunskapsbildande processen skapas.

På ungdomsskolorna kan vi hittills se ett mönster där lärare och rektorer hävdar ordningsfrågor som ett viktigt förbättringsområde för att höja elevernas kunskapsresultat. Vi kan svårigen urskilja alternativa resonemang som exempelvis att en undervisning som bättre förmår motivera eleverna och som främjar deras kunskapsutveckling också kommer att skapa mer ordning och arbetsro. Och detta trots att eleverna i intervjuer vittnar om att undervisningen till åttio procent är traditionell med övervägande föreläsningar där elever reser sig och går ut ur klassrummet i protest. Rektorer och lärare hävdar att det inte är en lätt sak att förbättra undervisningen och att lärarna först behöver bli mer samstämmiga i sin kunskapssyn eller bli bättre på att inta ett ledarskap i klassrummet innan sådana förbättringar kan göras.

På barneskolorna ser det lite annorlunda ut. Här är undvikandet inte lika tydligt eftersom ordningsfrågorna inte på samma sätt står i centrum. Men i stället för att fokusera den reguljära undervisningen uppmärksammas olika typer av uppföljnings- eller planeringsaktiviteter som elevsamtal, elevens bok, stegeark etcetera. Det är vanskligt att bedöma huruvida exempelvis elevsamtal och mappemetodik leder till förbättrade lärprocesser med bättre kunskapsresultat som följd. Uppföljnings- och planeringsmodeller av detta slag kan kopplas på ett tydligt sätt till undervisningen, men kan också också arrangeras separat från den mer löpande ämnesundervisningen och påverkar då inte denna så att eleverna får andra ingångar i sitt lärande än de traditionella. Det kan till och med vara så att den här typen av modeller snarare förstärker hävdvunna undervisningsmönster och disciplinerar eleverna till att hålla fast vid dem (Granath, 2008; Österlind, 1998). Vi menar inte att vare sig ordningsfrågor eller uppföljningsfrågor

är oviktiga, men vi ställer oss kritiska om det sker på bekostnad av undervisningens genomförandefrågor.

### **Skolägare och kompetensmiljöer**

Skolägarnas stöd har bland annat bestått i att de har följt upp projekten för att se till att det håller rätt kurs och sprida erfarenheter genom att organisera möten mellan skolorna. I Bykommunefallet framstår kommunens och utvecklingsstabens systematiska kvalitets- och utvärderingsarbete som mycket betydelsefullt.

När det gäller relationen mellan skolägare och kompetensmiljö och hur de sammantaget verkar på skolornas förbättringskapacitet och projektresultat verkar den mest kritiska fasen utgöras av initieringsskedet. I båda projekten kan vi se fall där problem har uppstått när projektet ska introduceras för lärarna på respektive skolor. Lärarna har inte förstått vad det har handlat om, vilket har lett till att projektledningen har fått starta om projektet på nytt. På en del skolor har den här fasen resulterat i en omförhandling av innehållet i projektet och vilken kompetensmiljö som behöver efterfrågas. Det har vid några tillfällen resulterat i att halva projekttiden har gått innan man tagit sig vidare från inventerings- och kartläggningsfasen.

Det ser ut som den tredje parten, den lokala skolorganisationen med dess lärare, i de flesta fall inte har varit delaktiga i processen från början. Planeringen av projekten har skett av skolägare på en central nivå med kompetensmiljöer och där den lokala skolorganisationen har representerats av rektor eller i bästa fall en projektgrupp. Den här konstellationen verkar emellertid i mycket begränsad grad ha planerat för på vilket sätt lärarna skulle göras delaktiga vid initieringen av arbetet. Man kan hävda att det i en del fall snarare har sett ut som om projektgrupp och kompetensmiljö i en slags «top-down» modell har försökt att implementera arbetet på den lokala skolnivån när riktlinjerna för projektet redan var uppgjorda.

I några fall har projektledare sett det som en initiering att knyta arbetet till de utvecklingsområden skolan redan har igång. Det har visserligen underlättat, men har inte fungerat fullt ut som en lösning på initieringsproblemet. Vår bedömning är att trepartsarbetet i processens början har utelämnat den helt avgörande parten, det vill säga den lokala skolorganisationen, på ett sätt som inte har främjat förbättringsarbetet. Det behöver inte utgöra en olägenhet i sig, men har visat sig komplicera och försena förbättringsarbetet. I fallbeskrivningarna återges situationer där rektor och projektledare har fått starta om på nytt för att lärarna inte förstod syftet med projektet eller där det har försvårats för att lärare har reagerat genom att hävda andra förbättringsbehov än dem projektgruppen har förslagit.

### **Reflektioner i förhållande till utvärderingens tre första delfrågor**

1. I hvilken grad og under hvilke betingelser bidrar prosjektene til at deltakende skoler og skoleeiere forbedrer sin evne til å vurdere skolens praksis og resultater systematisk med bruk av tilgjengelige kvalitetsdata og lokale observasjoner?

Kartläggning av skolans interna förutsättningar genom organisations- och ståstedsanalysen har varit ett villkor för att söka till programmet. I intervjuer och fallbeskrivningar framkommer att dessa data om skolorna har haft betydelse för att kartlägga skolans interna förutsättningar. I en del fall har det lett till att man i projektet och på skolorna har kunnat göra ett tydligt val när det gäller vad förbättringsarbetet ska inriktas mot. Här har sålunda data från organisations-

och ståtedsanalyserna bidragit med viktig information om skolans interna förutsättningar som lärare och rektorer samt skolägare inte tidigare har haft tillgång till.

Det framkommer emellertid från någon av kompetensmiljöerna att det kan finnas en risk att lärare och rektorer på skolorna drar för stora slutsatser av resultaten inför uppläggning av ett förbättringsprogram. Instrumenten behöver med andra ord valideras om de ska användas i den omfattning och med den tyngd som de gör nu. Vårt urval av frågor från organisationsanalysen för att fånga skolornas förbättringskapacitet visade sig inte heller särskilt träffsäkert peka ut de kvaliteter vi hade tänkt oss. Lärare och rektorer samt skolägare behöver också kunskap om sådana här kvantitativa instruments uppbyggnad och funktion samt i vilket sammanhang de behöver användas. Å andra sidan har inte lärare och rektorer på de undersökta skolorna uttalat sig att de har lagt stor vikt vid ståteds- och organisationsanalysen i projektarbetet.

För några skolor har organisations- och ståtedsanalyserna inte endast lett till att det har blivit enklare att fokusera kring vad förbättringsansträngningarna skulle inriktas mot, utan här har också data från analyserna använts som ett sätt att följa upp eller styra projektet. Där verktygen har fungerat på det sättet, har skolorna genom kommunens projektledare fått stöd i analysen och hjälp med att använda organisationsanalysen i en uppföljningsprocess. I något fall har också kompetensmiljön bistått skolan i den här processen. Också kommunens kvalitetsprogram har visat sig betydelsefullt i dessa skolor. Särskilt där man under en längre tid har genomfört analyser av brister i verksamheten och föreslagit åtgärder.

Huruvida det är en nödvändig betingelse att skolorna behöver stöd från skolägaren eller kompetensmiljön för att fullt ut kunna använda datakällorna återstår att undersöka vidare. Fler fall där skolor äger en stark förbättringskapacitet behövs då, vilket inte ligger i linje med den fortsatta undersökningsdesignen eftersom vi också behöver se närmare på betingelserna för skolor med en svagare förbättringskapacitet än i Forstadskommune- och Bykommunefallet. Ett andra sätt är att inför den kvantitativa kartläggningen operationalisera denna betingelse i ett frågebatteri.

Att använda «lokala observationer» i arbetet med att förbättra skolans praktik och resultat innebär att skolan har en förmåga att lära av sina lärares olika praktiker och använda dessa för att kollektivt ändra på skolans praktik. Förutom att varje lärare utprövar, reflekterar och lär av sin egen praktik, behöver således skolan också ha en kapacitet att lyfta de individuella erfarenheterna till en kollektiv nivå. Huruvida skolorna i våra två projektfall har förbättrat sig på detta område finns det inte ett entydigt svar på. Om vi med «förmåga att värdera skolans praktik och resultat» primärt tänker på skolans elevinriktade praktik och elevernas lärande, så är det som vi tidigare har nämnt, påfallande att projekten i flera skolor har undvikit att ta tag i själva undervisningssituationen. De skolor som mest har arbetat med det, med handledning och utprovning i praktiken, är rimligen de som i störst grad har blivit stimulerade till att reflektera systematiskt kring den egna praktiken när det gäller eleverna. Det är emellertid oklart och för tidigt att säga om de här skolorna kommer att hålla fast vid dessa processer efter det att kompetensmiljön har dragit sig ur. Vid flera skolor, särskilt i Nord, har man under projektets gång arbetat med att förändra projektet från det syfte som kanske var formulerat utifrån till något som lärare och ledning i stället uppfattade relevant i förhållande till skolans behov. Detta har åtminstone lett till en reflektion kring vad som är den egna skolans egentliga behov.

2. I hvilken grad og under hvilke betingelser bidrar prosjektene til at skoler og skoleeiere utvikler sin evne til å gjennomføre helhetlige utviklingsprosjekter i samarbeid med eksterne samarbeidspartnere for å oppnå bedre resultater knyttet til elevenes læringsmiljø og læring?

Flera av skolorna har över lag ökat sin förmåga att genomföra utvecklingsprojekt, en av dem avsevärt. Särskilt gäller det en skola som har en utvecklingsorienterad personal, men som har saknat klara rutiner och roller för ett förbättringsarbete, något som har lett till att utvecklingsarbete tidigare inte har satt sig i organisationen efter att det är avslutat. Flera av skolorna har fått en ökad förmåga till att hålla fast vid det som är utvecklat och skolan menar fungerar bra. Vid några av skolorna är det emellertid osäkert vad som kommer att ske när kompetensmiljöerna försvinner vid projektets avslut.

Som redovisats ovan ställer vi oss emellertid frågande till om projekten bidrar till att genomföra utvecklingsprojekt för att uppnå bättre resultat när det gäller elevernas lärmiljö och lärande. Vi har pekat på att de strategier som väljs för detta oftast är medelsituerade och inte sannolikt leder till en förbättring av elevernas lärmiljö och lärande. Dessa strategier visar sig i de flesta fall ge bäst effekt i de situationer de genomförs, det vill säga om reflekterande samtal i grupp används som samtalsmodell i teamet, så blir det just det som lärarna blir bättre på – att föra reflekterande samtal med varandra, inte att genomföra en undervisning där eleverna får en bättre förståelse av exempelvis procenträkning. Vi har också pekat på att man kan fråga sig om skolor undviker att ta ett tydligt undervisningsfokus när projektplanen skrivs fram.

3. I hvilken grad og under hvilke betingelser bidrar prosjektene til at eksterne samarbeidspartnere utvikler sin evne til å bistå skoler og skoleeiere med praktisk skoleutvikling også ut over programperioden?

De externa kompetensmiljöer som har varit involverade i projekten vid de skolor vi har undersökt, har skilda slags kompetenser. En miljö är organisationsinriktad utan särskild erfarenhet av av arbete med skolektorn sedan tidigare, andra miljöer är akademiska som i större eller mindre grad har erfarenhet av att arbeta praktisknära med skolor, åter andra är miljöer som har såväl pedagogisk- som skolämnes kompetens samt erfarenheter av att arbeta praktisknära med skolor. Utifrån de fall vi har undersökt så här långt, så verkar det inte oväntat vara så att de kompetensmiljöer som utsätts för nya erfarenheter också är de som lär mest. Organisationsmiljöer som arbetar i en skola, får erfarenheter som de kan dra nytta av vid kommande uppdrag inom skolektorn. Akademiska miljöer med begränsad erfarenhet av praktisknära arbete med skolor känner på samma vis att de har lärt mycket, vilket kommer andra skolor till nytta där miljöerna kommer att använda sig av liknande metoder. Däremot kommer miljöer som i stor utsträckning arbetar på ett liknande sätt som tidigare, att i mindre grad dra lärdomar. I gengäld kunde man kanske förvänta sig att dessa har en kompetens som ökar skolornas förmåga att genomföra utvecklingsprojekt och att uppnå sina mål. Kanske handlar det här om en avvägning mellan skolans lärande och kompetensmiljöns lärande. En annan fråga gäller hur kompetensmiljöernas lärande kommer skolorna till godo? En möjlighet är genom fortsatt arbete med skolor, men i våra undersökta fall är det inte självklart att alla miljöerna slår in på den vägen, eftersom de till exempel kommer att prioritera annan forskning.

En vel så interessant fråga här gäller snarare på vilket sätt projekten bidrar till skolornas och skolägarnas förmåga att välja externa samarbetspartner som svarar mot de krav skolägarna har och det behov som föreligger på skolorna. Kompetensmiljöerna som externa parter ser nämligen ut att i allt väsentligt verka utifrån sina egna ideologier med åtföljande utvecklings-

strategier. Det kan handla om att den externa partern driver ett forskningsprojekt med en särskild inriktning där utvecklingsarbete med skolor utgör en del. Det kan vidare handla om att man tagit fasta på en del av kunskapen kring skolförbättring, som exempelvis traditionen kring organisationsutveckling på bekostnad av skoleffektivitetsforskningens resultat när det gäller att också uppmärksamma det ämnesdidaktiska området. Utredande och fördjupande frågor behöver ställas kring denna problemställning framdeles.

### **Vidare undersökningsfrågor**

I den fortsatta utvärderingen blir det viktigt att vidare undersöka antagandet om medel- och målsituerade strategier för kompetensmiljöerna, dels i de nya fall som ska undersökas våren 2009 och dels när det gäller att utveckla variabler för den kvantitativa kartläggningen. Finns det exempel på fall där en medelsituerad strategi i förhållande till målen för elevernas lärande har gett effekt på undervisningssituationen, och vilka har förutsättningarna i så fall varit? Kan vi se exempel på att det är en framgångsrik strategi att först komma till rätta med disciplinfrågorna, eller att bli samstämmiga i lärarkollegiet när det gäller kunskapssyn, för att sedan inrikta arbetet på de mer didaktiska frågorna? Det kan dock hävdas att sådan mer indirekta strategier i förhållande till elevernas lärande tar längre tid innan de ger effekt, om de alls gör det. En annan fråga är: hur ser de målsituerade strategierna ut för att förbättra undervisningssituationen? Av vilka delar är de komponerade?

Antagandet om medel- och målsituerade strategier väcker också frågan om vi när det gäller operationaliseringen av förbättringskapaciteten behöver föra in en kvalitet som handlar om skolors förmåga att kollektivt fokusera den egna undervisningspraktiken. Det är intressant att notera, menar vi, att i en tid då kunskapsresultat betonas och den ämnesdidaktiska forskningen går framåt, så lyckas ändå flertalet av de skolor vi har besökt under denna första undersökningsomgång undvika att ta i frågan om hur skolämnena organiseras och genomförs med läraren som professionell huvudrollsinnehavare. I det fortsatta urvalet av skolor behöver vi således skolor med ett tydligt didaktiskt fokus när det gäller projektmålen kring elevernas lärmiljö.

När det gäller skolägare och kompetensmiljöer behöver vi se närmare på olika strategier i projektens inledning och hur den lokala skolorganisationen har involverats eller inte. Vidare behöver vi fortsatt uppmärksamma arbetsfördelningen mellan kompetensmiljöer och skolägare och om det finns en optimal fördelning av funktioner, exempelvis den där skolägaren svarar för en kvalitetsvärderande funktion och på det sättet svarar för att ge skolor underlag för val av förbättringsarbete, medan kompetensmiljön svarar för en förändringsagentsfunktion och uppträder styrande och vägledande i arbetsprocessen.

Skolor och kommuner är olika hävdas ofta i skolutvecklingsforskningen. Det är därför nödvändigt att ta hänsyn till de lokala förhållandena och anpassa förbättringsarbetet. Utifrån resultaten så här långt kan det ändå vara intressant att fråga sig om det är möjligt att ur ett nationellt perspektiv utgå från några allmänna förhållanden vid reformarbete.

Kan vi exempelvis utgå från att skolor generellt sett har en låg grad av förbättringskapacitet där de har särskilda svårigheter med de direkta strategierna för att förbättra elevernas lärmiljö och kunskapsresultat – och att det följaktligen är i detta avseende som stöd behöver sättas in. Kan vi vidare utgå från att det kan vara en framgångsrik arbetsfördelning mellan skolägare och kompetensmiljöer om de förra huvudsakligen tar ansvar för att ta fram underlag i form av systematiska kvalitetsgranskningar, målfokusering och spridning av erfarenheter, medan de senare huvudsakligen ser till att med målsituerade strategier verka i relation till skolornas



förbättringskapacitet, men framför allt i relation till undervisningen och klassrumssituationen. Detta är också ett antagande som kan fungera som bakgrund för den fortsatta utvärderingen. Å andra sidan kan man invända att det är orealistiskt att basera förbättringsansträngningar på att det alltid finns ekonomiska resurser till att söka extern hjälp med att förbättra undervisningen och den lokala organisationen. Kanske behöver man i stället utgå från att kompetensmiljöer sätter igång processer som ökar skolors förmåga att kollektivt fokusera den egna undervisningspraktiken, och där de sedan kan vara mer eller mindre självgående efter det att kompetensmiljön har dragit sig ur.

## Referanser

- Granath, G. (2008), *Milda makter!: utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings teknik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Huberman, M.A. og M.B. Miles (1984), *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York and London: Plenum Press
- Miles, M.B. og A.M. Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis*. Thousands Oaks, London, New Dehli: SAGE Publications
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar og I. Fung (2007), *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. Available from <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>
- UFD (2005), *Lærer elever mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005*
- Österlind, E. (1998), *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis



# Evaluering av «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»

Dette er andre delrapport fra evalueringen av programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Programmet har som hovedmål å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial framgang for elevene på kort og lang sikt. Dette ønsker man å oppnå gjennom å utvikle skolen som organisasjon. Det sentrale spørsmålet i denne rapporten er om og hvordan prosjekter som er gjennomført med støtte fra programmet, har påvirket de skolene vi har studert. Datagrunnlaget for delrapport 2 er kvalitative intervju med rektorer, prosjektledere, lærere, elever, skoleeiere og eksterne kompetansemiljø i to ulike prosjekter.

Karlstads universitet



Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen  
N-0608 Oslo  
[www.fafo.no](http://www.fafo.no)

Fafo-notat 2008:28  
Bestillingsnummer 10072  
ISSN 0804-5135