

Temanotat 7: Lokale utviklingstiltak og partnerskap med universitets- og høyskolesektoren

Knut Fossestøl, Selma Therese Lyng, Hege Hermansen,
Marte Lorentzen og Frode Restad

STORBYUNIVERSITETET
ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTET AFI

AFI RAPPORT 2024:16



ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE

THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

AFI-rapport nummer: 2024/16

Tittel: Lokale utviklingstiltak og partnerskap med universitets- og høyskolesektoren

Forfattere: Knut Fossestøl, Selma Therese Lyng, Hege Hermansen, Marte Lorentzen og Frode Restad

Prosjekt: Evaluering av ny kompetansemodell

Prosjektleder: Knut Fossestøl

Finansiør: Utdanningsdirektoratet

Publiseringsdato:

Antall sider: 57

Forsidefoto/illustrasjon: Colourbox

Emneord: Evaluering, Dekom, Grunnopplæring, kompetanseutvikling, lærere, tilskudd

Resymé: OsloMet – storbyuniversitetet har fått i oppdrag å evaluere de desentraliserte ordningene for kompetanseutvikling for grunnopplæring, for yrkesfag, samt oppfølgingsordningen. Denne rapporten handler om lokal kompetanseutvikling i grunnopplæringen, og er den syvende i rekken.

Rapporten evaluerer fire kompetansetiltak i to fylker. Vi beskriver tiltakene, vurderer måloppnåelse og suksesskriterier, og gir en oppsummering og analyse av funnene. Skolene og tiltakene er omdreiningspunktet for evalueringen.

ISBN 978-82-7609-490-9

ISSN 2703-836X

© Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet – storbyuniversitetet, 2024

© Work Research Institute (AFI), OsloMet – Oslo Metropolitan University, 2024

© Forfatter(e)/Author(s)

Arbeidsforskningsinstituttet AFI
OsloMet – storbyuniversitetet
Pb. 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Work Research Institute (AFI)
OsloMet – Oslo Metropolitan University
P.O.Box 4 St. Olavs plass
N-0130 OSLO

Telefon: +47 93 29 80 30

E-post: postmottak-afi@oslomet.no

Nettadresse: oslomet.no/om/afi

Publikasjonen kan lastes ned gratis fra [arkivet](#)

Publications are available for free download from the [archive](#)

Forord

OsloMet – storbyuniversitetet evaluerer på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet de desentraliserte ordningene for kompetanseutvikling for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen. Evalueringsprosjektet gjennomføres av Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i samarbeid med Senter for profesjonsstudier (SPS), By- og regionforskningsinstituttet (NIBR), alle tilknyttet OsloMet, samt Fafo i perioden 2019–2025.

Dette temanotatet handler om tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i grunnopplæringen (desentralisert ordning for skole), nærmere bestemt om arbeid med kompetanseutviklingstiltak i partnerskap og på skolenivå.

Temanotatet er den syvende rapporteringen fra denne ordningen.

I første publikasjon (Temanotat 1, Lyng et al., 2021) redegjør vi for formål, bakgrunn og de sentrale virkemidlene i ordningen og evalueringsprosjektet som helhet. I andre publikasjon (Delrapport, Fossetøl et al., 2021) ser vi på hvordan de ulike aktørene erfarer arbeidet og spesielt erfaringer med å ta i bruk de nye retningslinjene for tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i grunnopplæringen som trådte i kraft fra 2021. I tredje publikasjon (Temanotat 4, Fossetøl, 2023) utforsker vi programteorien i ordningen, spesielt forholdet mellom de utfordringene ordningen søker å løse, virkemidlene som tas i bruk, og målsettingene som er satt. I den fjerde rapporteringen undersøker vi utviklingen på tre sentrale områder i ordningen: 1) samarbeid i samarbeidsforum, 2) partnerskap mellom skoleeier og universitets- og høyskolesektor og 3) graden av lokal involvering (Temanotat 5, Borg et al., 2023).

Notatet er skrevet i samarbeid med Hege Hermansen, Marte Lorentzen, Selma Therese Lyng og Frode Restad. Datainnsamling og tiltaksanalyser er gjort i fellesskap, men Lorentzen har hatt ansvaret for innsamling og beskrivelse av tiltaket Såkornfondet (kap. 3.1), Fossetøl for Lese- og skriveopplæring og inkludering (kap. 3.2), Hermansen for Inkluderende praksiser (kap. 3.3) og Restad for tiltaket Grunnleggende ferdigheter med vekt på lesing (kap. 3.4). De andre kapitlene er i hovedsak skrevet av Fossetøl og Lyng. Analyser og drøftinger er basert på diskusjoner i fellesskap, men det er jeg som må ta ansvaret for sluttresultatet.

Vi takker for gode innspill fra Utdanningsdirektoratet i forbindelse med utkast og muntlige fremlegg av notatet. Hovedfunn er også lagt frem på en samling for statsforvalterne i regi av Utdanningsdirektoratet.

Takk også til ekstern og intern kvalitetssikrer for god hjelp og for bistand knyttet til den tekniske ferdigstillelsen av notatet.

Knut Fossetøl

prosjektleder

Oslo 17.01.2025

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	4
1 Innledning.....	8
1.1 Desentralisert ordning for skole.....	9
1.2 Programteori.....	11
1.3 Forskningsspørsmål og metode.....	13
1.4 Oppbygning	15
2 Tiltakskonteksten.....	16
2.1 Regional innramming.....	16
2.2 Tidligere funn	17
2.3 Situasjonen i skolen.....	19
3 Fire tiltak i to fylker	21
3.1 “Såkornfondet”	21
3.2 Tiltaket «Lese- og skriveopplæring og inkludering».....	25
3.3 Tiltaket “Inkluderende praksiser”	29
3.4 Tiltaket “Grunnleggende ferdigheter med vekt på lesing»	33
4. Måloppnåelse og suksesskriterier i tiltakene	38
4.1 Måloppnåelse i tiltakene	38
4.2 Suksesskriterier	45
5. Avsluttende drøftelse og analyse.....	48
5.1 «Matching» av arbeidssituasjon med målsettingene i retningslinjene.....	49
5.2 Differensierte lærerroller.....	53
5.3 Noen vurderingspunkter	54
Referanser	56

Sammendrag

Desentralisert ordning (dekom) representerer en ny måte å organisere kompetanseutvikling på i Norge. Myndighetene har tidligere vekslet mellom satsinger ovenfra, hvor kommunene søker om midler til lokale satsinger fra nasjonalt organiserte tiltak, og en «la tusen blomster blomstre»-tenkning, hvor midlene har blitt delt direkte ut til kommunene. Dekom kan sies å representere en mellomløsning, hvor det er bygget opp et regionalt nivå (et samarbeidsforum, med statsforvalter som sekretariat) som skal fordele pengene innenfor rammene av en forskrift. Målet for ordningen har vært å bygge opp en desentral infrastruktur for utviklingsarbeid i skolen, som kan legge til rette for langsiktig tenkning og planmessighet og se ulike satsinger i sammenheng.

Utviklingen av ordningen har bestått av to faser: en åpen utviklingsfase som så resulterte i en fase to der ny ordning ble fastsatt gjennom forskrift. Våre tidligere rapporteringer har forholdt seg til data innsamlet i en overgangsperiode mellom den åpne utviklingsfasen og en fase hvor de nye retningslinjene skulle anvendes. Dette notatet tar utgangspunkt i data som er samlet inn i 2024, det vil si etter at retningslinjene har virket i ca. tre år. Videre har vi sett på erfaringene fra den organisatoriske riggen knyttet til ordningen. Dette er første gang vi rapporterer fra den kompetanseutviklingen som faktisk skjer ute på skolene.

Tidligere hovedfunn har vært «mangelfull» programteori i stortingsmeldingen som lå til grunn for ordningen (St.meld. nr. 21 (2016/2017)), blant annet knyttet til kompetansenettverkene og samarbeidsforumenes rolle – en ganske sterk kritikk av det at retningslinjene representerte en byråkratisering (kritikken var preget av at retningslinjene da var nye), og utfordringer med «lokal involvering»: Det var som om jo nærmere du kom lærerne, desto mindre kunnskap og erfaringer hadde de med ordningen.

Forskningsspørsmålene vi søker å besvare i dette notatet, er: Hva slags kompetanseutvikling skjer på skolene og i partnerskapssamarbeidet? Er utviklingsarbeidet i overensstemmelse med målene for ordningen? Hva oppgis som suksesskriterier? Kan det sannsynliggjøres at det kompetanseutviklingsarbeidet som utvikles lokalt, kan endre lærernes undervisningspraksis?

Analyseenheten er erfaringer med tiltakene i dekomordningen slik de ser ut på lokalt nivå. Dataene er hentet fra fire tiltak i to fylker, Trøndelag og Rogaland, hvor vi har intervjuet lærere, tillitsvalgte og representanter for ledelsen på skolene og skoleeiere, universitet og høyskoler (UH) og statsforvalterembetene. Dataene er slik sett ikke egnet for statistisk, men bare teoretisk generalisering.

«Støvet har lagt seg»

Fra statsforvalterembetenes side ser det ut som støvet har lagt seg. De synes å balansere de ulike rollene i ordningen (forvalter, sekretariats- og utviklerrollen) på en måte de er komfortable med, og som de har fått aksept for hos samarbeidspartnere. Retningslinjene oppleves som relevante og «saksadekvate», og samarbeidsforumene forstår seg i økende grad som «beskyttere» av ordningen og retningslinjene. Det ser ut til å foregå diskusjoner i samarbeidsforumene, deres arbeidsutvalg og til dels også i kompetansenettverkene, hvor skoleutvikling diskuteres i lys av nødvendigheten av at den er «skolebasert», har lokal forankring og involvering og skal skje i et partnerskap med UH, og hvor det gjennom disse diskusjonene utvikles en konsensus om hva dette i lys av den lokale situasjonen skal bety. Det understrekes samtidig at det er store variasjoner mellom ulike kompetansenettverk og ulike UH-miljøer når det gjelder forståelse, ledelse og organisering av dekomarbeidet.

Hva slags kompetanseutvikling skjer?

Det foregår et betydelig kompetanseutviklingsarbeid på skolene knyttet til dekom. Dette arbeidet er resultat av omfattende prosesser mellom UH, skoleeiere og skolene og foregår innenfor rammene av retningslinjene og det organisatoriske systemet som er bygget opp. Prosessene fremstår som resultat av forhandlinger og tilpasninger mellom idealene i retningslinjene og den

kapasitet og kompetanse de ulike aktørene har. Arbeidet har høy grad av institusjonalisering, noe som også skulle borge for en langsiktighet i kompetanseutviklingsarbeidet.

De ulike tiltakene ser ut til å bygge på ulike endringsteorier. Såkorntiltaket bygger på en endringsteori hvor det å stimulere ildsjeler – personer som kjennetegnes av faglig kompetanse, engasjement, endringsvilje og status – skal føre til ønsket endring. Lese- og skrive tiltakene er varianter av en samlings-, modul- og forelesningsbasert kursmodell, hvor endring skjer ved at lærerne får relevante og handlingsnære forelesninger som de får anledning til å prøve ut og drøfte med UH og kollegaer. Inkluderings tiltaket er et formalt og proseduralt tiltak. Endring skapes her ved at lærerne følger en bestemt prosedyre i arbeidet med egeninitierte problemstillinger og tiltak, innenfor en definert ramme.

Er kompetanseutviklingen i overensstemmelse med målene i retningslinjene?

Tiltakene fremmer måloppnåelse i henhold til retningslinjene. Det har foregått utvikling som er basert i skolen, i klassene og blant lærerne. Midlene har ikke gått til lederutvikling. Tiltakene er gjennomført i et partnerskap med UH, selv om UH sin rolle i disse tiltakene varierer. Det har vært et omfattende samarbeid mellom UH og skoleeiere og til dels skoleledere når det gjelder behovsanalyser og valg av tiltak. Tiltakene er forankret i diskusjoner om skolens behov, selv om behovsanalysen ikke alltid har medført bred lokal involvering eller faglig dialog med UH.

Manglende involvering fremheves av de lokale aktørene, men ser ikke ut til å defineres som et problem siden skolene har tro på at tiltakene vil bidra til kompetanseheving. Det ser ut som deltakerne føler seg hørt uten at de har deltatt i disse prosessene, og at tiltakene har legitimitet fordi de tar tak i så grunnleggende utfordringer.

Såkorntiltaket skiller seg ut i den forstand at UH ikke er inne som partner, og at tiltaket er knyttet til å stimulere enkeltindivider, ikke profesjonskollektivet. Siden midlene som inngår i tiltaket, er små, bare skal eksistere innenfor en bredere kompetanseutviklingsorganisering og synes å ha store positive ringvirkninger for de berørte (og skolene), fremstår dette som en spennende, men kontroversiell bruk av midlene.

Hva oppgis som suksesskriterier?

Mange av suksesskriteriene vi finner, er de samme som retningslinjene: Alle må med, tiltaket tar utgangspunkt i lærernes behov, faglig ressurstilførsel skal komme utenifra. Det er imidlertid særlig suksesskriteriet ledelse som understrekes av alle. Ledelse er ikke behandlet i retningslinjene.

Understrekingen av ledelse er også viktig fordi den reiser en av de grunnleggende diskusjonene i ordningen: Skal skoleeierne og skolelederne forutsettes å ha kompetanse og kapasitet til å organisere og lede utviklingsarbeid og til å innpasse utviklingsarbeidet i daglig drift, eller er dette noe som bør utvikles og tilføres gjennom tiltaket, altså av UH. Dette kan gi opphav til svarteperspill eller interessekamp mellom aktørene hvor noen nødvendigvis blir den tapende part.

Vil kompetanseutviklingen endre lærernes praksis?

Vår hypotese er at tiltakene vil føre til kompetanseutvikling hos lærerne, selv om vi ikke har data om omfanget eller dybden i de endringene som skjer. Vi mener at det skjer en tiltaksutvikling som treffer lærernes behov og er lokalt forankret, og at dette skjer selv om sentrale utviklingstrekk er knyttet til standardisering og «regional sentralisering».

En hypotese kan være at ildsjelmodellen og den prosedurale modellen kan ha større sjanse for å oppnå praksisendring, fordi de representerer en større intervensjon i lærernes hverdag. Mens ildsjelmodellen gir ressurser og muligheter til enkeltlærere som har ideer om endring de ønsker å realisere, stiller den prosedurale modellen krav til alle om å arbeide systematisk på en ny måte. Kursmodellen representerer i denne sammenheng «business as usual».

Kort drøfting

Kriteriene for måloppnåelse i ordningen stiller krav om at kompetanseutviklingen skal skje på

bestemte måter, gjennom kollektive prosesser på hver enkelt skole og i et partnerskap med UH. Dette kan være vanskelig å få til gitt de oppgaver og den arbeidssituasjon lærere, ledere, eiere og UH står i.

Vi beskriver tre ulike strategier for hvordan skolene (og partnerskapene) søker å løse spenningen mellom kravene i retningslinjene og situasjonen de står i. Strategiene er svarteperspill, standardisering og ulike endringsmodeller (ildsjel-, prosedyre- og kursmodellen) som oppstiller ulike grader og former for krav om endring av lærerne i skolene.

Muligheten for å skyldre på hverandre og lage et svarteperspill er reell. Likevel tyder erfaringen fra våre tiltak på at den i liten grad brukes. Det ser ut som dialogen og de gjensidige tilpasningene som skjer når man blir kjent med hverandre, forhindrer dette.

Både kursmodellen (lese- og skrivetiltakene) og Inkluderings tiltaket inneholder sterke elementer av standardisering. Standardiseringen avlaster aktørene fra det arbeidet det er å selv gjøre behovsanalyser og utvikle og gjennomføre tiltak. Det er vanskelig å snakke om ildsjelmodellen (Såkorntiltaket) som en standardiseringsmodell, men den avlaster likevel ved at dedikerte enkeltpersoner (ildsjeler) får hovedansvaret for utviklingsarbeidet, og ikke profesjonsfellesskapet.

Vi argumenterer for at standardiseringen, selv om den representerer et avvik fra den modellen som ligger til grunn for ordningen, representerer hensiktsmessige tilpasninger til situasjonen ute i klasserommene, skolene og kommunene. Standardiseringen gjør at relativt knappe midler kan brukes på mer kostnadseffektive og målrettede måter, selv om tiltakene ikke alltid resulterer i nye måter å drive kompetanseutvikling på eller mobiliserer «hele» profesjonskollektivet. Viktigere enn å ha innflytelse på spørsmål knyttet til behovsanalyse, overordnet tematisk innretning eller organiseringen av kompetanseutviklingsprosessen synes det å være at de ansatte har innflytelse på de konkrete og spesifikke faglige problemstillingene de skal jobbe med, og at det er et opplegg med klare rammer og strukturer som oppleves som nyttig i møte med elevene. Kanskje lokal involvering ikke er så viktig hvis partnerne er lydhøre for lokale synspunkter og behov, og det som skjer, oppleves å gi gode resultater? Manglende involvering er i denne forståelsen forenlig med god måloppnåelse.

Vurderingspunkter

Kostnadene ved å bygge opp og ta i bruk den regionale infrastrukturen for kompetanseutvikling har vært betydelige. Det er viktig at ordningen får satt seg, og at eventuelle kursendringer skjer på den samme inkrementelle måten som har preget arbeidet med utviklingen av retningslinjene. En justering kunne være å se på om kravene til lokal involvering er for sterke eller rett og slett urealistiske.

Diskusjonen rundt ansvar og roller mellom UH og skoleeiere, som grunnleggende sett er en diskusjon om hvorvidt kapasitet og kompetanse til å drive skoleutvikling skal være til stede på forhånd eller tilføres gjennom tiltaket, er en sentral og pågående diskusjon. Det er behov for mer kunnskap om hvordan disse utfordringene løses i ulike partnerskap.

Gitt den betydning ledelse ser ut til å ha for god gjennomføring av tiltakene, er det behov for å diskutere hvordan ledelsens kapasitet og kompetanse til å drive strategisk kompetanseutvikling kan styrkes innenfor ordningen. Bruken av ressurspersoner bør inngå som en del av en slik vurdering.

Betydningen av partnerskapet og UHs involvering i utviklingen av norsk skole ser ut å bli viktigere og viktigere. Samtidig er ulikhetene mellom UH-er betydelige når det gjelder ledelse og organisering av partnerskapet. Det kan være behov for å tydeliggjøre forventningene til UHs rolle fra nasjonale myndigheter sin side.

Såkorntiltakene er et tiltak som ikke kan sies å være i overensstemmelse med retningslinjene i streng forstand. Samtidig synes de positive resultatene av ordningen for de berørte, men også for profesjonskollektivet, å være større enn den relativt lille ressursinnsatsen som ligger bak tiltaket.

Vi mener man bør vurdere å åpne opp for bruken av slike såkorn, riktignok ikke alene, men i kombinasjon med andre kompetansetiltak.

Konklusjon

Vår overordnede evaluering er positiv. Det gjøres et omfattende arbeid på lokalt nivå knyttet til kompetanseutvikling, hvor forståelsen av retningslinjene tilpasses den arbeidssituasjonen som finnes ute på skolene og i partnerskapene. Tiltakene vurderes positivt av deltakerne. Arbeidet skjer innenfor de kriteriene og organisatoriske rammene som retningslinjene trekker opp. Kompetansenettverkene og UH spiller viktige roller i tiltakene, og nettverkene ser ut til å fungere som interkommunale samarbeidsarenaer. Dette gir gode grunner til å tro at det – innenfor de gitte rammene – foregår en kompetanseutvikling lokalt, som er av langsiktig karakter, og som over tid kan utvikle ny praksis og nye undervisningsformer i skolen. Vår positive vurdering betyr ikke at det faktisk utvikles ny praksis blant lærerne, som får konsekvenser for elevene. Det har vi ikke data om.

1 Innledning

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører OsloMet prosjektet «Evalueringsprosjektet «Evalueringsprosjektet går over seks år, fra 2019 til 2025, og omfatter tre av ordningene for statlig støtte til lokal kompetanseutvikling gjennom etterutdanning: de desentraliserte ordningene for kompetanseutvikling i skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen.

Implementeringen av desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen startet opp i 2017 for grunnskoler, med utgangspunkt i stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fra 2019 ble videregående skoler med studieforberedende utdanningsprogram innlemmet.

Innføringen av ordningen har så langt bestått av to faser: en åpen utviklingsfase (2017–2020) etterfulgt av en fase der ordningen ble formalisert som tilskuddsordning, med retningslinjer fastsatt gjennom forskrift (2021–).¹ Fra 2021 ble desentralisert ordning for grunnskole og videregående skole («dekom/dekomp») regulert av forskriften *tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring*².

I etterkant av NOU-en *Med videre betydning – Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* (NOU 2022: 13)³ vil det gjennomføres ytterligere justeringer av ordningene. Utdanningsdirektoratet skal levere utkast til nye retningslinjer til Kunnskapsdepartementet innen 1. mars 2025. Etter dette vil forslaget til nye retningslinjer sendes ut på en offentlig høring, og den nye tilskuddsordningen vil etter planen bli iverksatt i 2026 (Utdanningsdirektoratet, 2024).⁴

Figur 1.1 viser ordningene i kompetansemodellen per desember 2024. Den stiplede rammen angir ordningen som dette notatet handler om.⁵

¹ I forbindelse med videreutvikling og etablering av et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling, for alle ansatte i barnehage, grunnskole, SFO og videregående opplæring, vil ordningen gå over i enda en ny fase, med endrede retningslinjer. Etter planen vil de nye tilskuddsordningene bli iverksatt i 2026, det vil si etter sluttrapporteringen fra vårt evalueringsprosjekt.

² <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplering/> Denne forskriften omfatter også regional ordning for barnehage («rekom/rekomp») og kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis («kompetanseløftet»).

³ Kunnskapsdepartementet. (2022). *Med videre betydning – Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. NOU 2022: 13, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>

⁴ Utdanningsdirektoratet. (2024, 11. november). *Helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/helhetlig-system-for-kompetanse-og-karriereutvikling/>

⁵ Innovasjonsordningen skal bidra til mer forskningsbasert kunnskap om skolen, ved at lokale skolemyndigheter og forskningsmiljøer i samarbeid utvikler tiltak som prøves ut og effektevalueres. Denne ordningen administreres av Norges forskningsråd og inngår ikke i evalueringen.



Figur 1.1

1.1 Desentralisert ordning for skole

Desentralisert ordning (dekom) kan sies å representere en ny måte å organisere kompetanseutvikling på i Norge. Myndighetene har tidligere vekslet mellom satsinger ovenfra, hvor kommunene søker om midler til lokale satsinger fra nasjonalt organiserte tiltak, og en «la tusen blomster blomstre»-tenkning, hvor midlene har blitt delt direkte ut til kommunene. Dekom representerer en mellomløsning, hvor det er bygget opp et regionalt nivå (et samarbeidsforum, med statsforvalter som sekretariat) som skal fordele pengene innenfor rammene av forskriftsfestede retningslinjer. Målet for ordningen har vært å bygge opp en desentral infrastruktur for utviklingsarbeid i skolen, som kan tenke langsiktig, planmessig og se ulike satsinger i sammenheng.

En viktig antakelse var at tidligere tiltak i for liten grad har vært lokalt tilpasset og forankret. Virkemidlene i desentralisert ordning for skole handler derfor om å flytte makt og myndighet nedover i forvaltningen. Helt konkret handler det om at fordelingen av midler og ansvaret for kompetanseutvikling flyttes fra nasjonalt til regionalt/lokalt nivå. Det skal etableres en infrastruktur der relevante aktører samarbeider om å utvikle og prioritere tiltak basert på lokale behov. I meldingen knyttes det an til forskning som tyder på at effektive kompetanseutviklingstiltak – som bidrar til å endre klasseromspraksis på måter som øker måloppnåelse når det gjelder læringsutbytte og læringsmiljø – må være langsiktige, skolebaserte og kollektive, ha et relativt stort omfang, være forankret på skolenivå, bidra til å videreutvikle et profesjonelt læringsfelleskap blant lærere og skoleledere og bygge på forskningsbasert kunnskap. Gjensidig forpliktende, likeverdige og utviklende partnerskap mellom UH/lærerutdanningene og skoleeier/skoler fremheves som en viktig forutsetning, både for at kompetanseutviklingstiltakene skal bli relevante og treffsikre, og for at relevansen av lærerutdanningene skal øke.

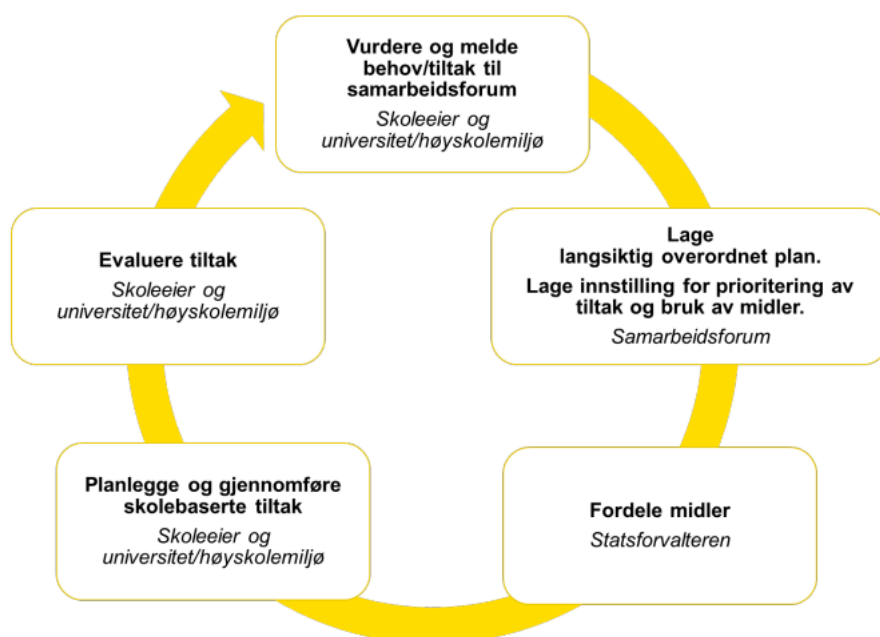
Tiltakene skal også ses i sammenheng med langsiktige kompetanseutviklingsplaner i fylket. Et resultatmål er at skoleeier og skoler skal settes i stand til å bruke kunnskaperfaringer, relevant forskning og egne resultater til arbeid med skolebasert kvalitetsutvikling. En forutsetning for at dette skal skje, er at skoleeier samarbeider med universitets- eller høyskolemiljøer om utviklingen av kompetanseutviklingstiltak. Samarbeidet mellom skolesektoren og universitets- og

høgskolesektoren skal ha form av en gjensidig partnerskapsrelasjon fremfor en «bestiller–tilbyder»-relasjon.

Det ble utviklet et stort organisatorisk apparat i forbindelse med etableringen av ordningen. Det ble etablert samarbeidsforum i hvert fylke.⁶ Oppgaven var å bli enige om en overordnet, langsiktig plan for kompetanseutvikling og hvert år lage en innstilling for prioritering av tiltak og fordeling av midler. Innstillingen skal være forankret både i den langsiktige planen og de lokale behovene som meldes inn. Statsforvalteren i hvert fylke fatter vedtak og utbetaler midlene til de aktuelle tilskuddsmottakerne, i tråd med samarbeidsforumets innstilling. Videre skulle tiltakene utvikles, gjennomføres og evalueres i partnerskap og samarbeid i skolesektoren (skoleeiere/kompetansenettverk/skoler).

Når det gjelder saksgangen i desentralisert ordning, er det skoleeier / regionalt kompetansenettverk⁷ i et partnerskap med UH som skal vurdere og melde behov/tiltak til samarbeidsforumene. Statsforvalterne er sekretariat for samarbeidsforumene, men også de som til sist bestemmer fordelingen av tiltak. Skoleeier og UH planlegger og gjennomfører tiltakene, og det er også de som rapporterer til statsforvalter.

I figur 1.2 gir vi en grafisk fremstilling av saksgangen for tildeling av midler og arbeid med kompetanseutviklingstiltak i ordningen.



Figur 1.2 Grafisk fremstilling av saksgangen for tildeling av midler og arbeid med kompetanseutviklingstiltak i ordningen

⁶ Samarbeidsforumet skal, ifølge retningslinjene for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring, inkludere representanter for offentlige og private barnehage- og skoleeiere, kommuner som lokal barnehagemyndighet, universiteter og høyskoler med geografisk nærhet til regionen, KS, PBL og lærerorganisasjonene, mens andre kan inviteres inn ved behov.

⁷ De regionale kompetansenettverkene er nettverk for skoleeiere, men det er stor variasjon med hensyn til størrelse og om andre enn skoleeiere deltar i nettverkene (Fossestøl et al., 2021). Slike nettverk ble i sin tid utviklet i forbindelse med interkommunale samarbeid og/eller tidligere kompetansesatsinger. Nettverkene er oftest organisert etter geografisk nærhet, og det er flere «kompetanseregioner» innenfor samme fylke.

I retningslinjene for tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring står det at sektormålene⁸ for skolen utgjør rammen for bruken av midlene, og at ordningen skal bidra til et likeverdig tilbud og fremme utvikling, læring og trivsel hos alle barn og unge og sikre at samiske perspektiver blir ivaretatt. Arbeidet skal skje i samsvar med lov- og regelverk, blant annet har skoleeier ansvar for å legge til rette for kompetanseutvikling for sine ansatte, og medbestemmelse skal ivaretas etter hovedavtalens bestemmelser.

Målet for ordningen er styrket kollektiv kompetanse i skoler ut fra lokale behov, gjennom partnerskap med universitet eller høyskole, og videre at partnerskap mellom universiteter og praksisfelt skal bidra til å styrke lærerutdanningene. I retningslinjene beskrives kjennetegn som skal legges til grunn for vurdering av måloppnåelse, og som tilskuddsmottaker skal rapportere på:

- Skoler skal ha gjennomført skolebaserte kompetanseutviklingstiltak som fremmer kollektiv utvikling (skal fremme kollektive prosesser for profesjonsutvikling som utvikler skolen).
- Tiltakene er forankret i skolens behov, identifisert gjennom lokale prosesser som involverer ansatte i virksomhetene (behovene for kompetanseutvikling skal være basert på lokale vurderinger av kompetansebehov i den enkelte skole og basert på faglig dialog med universitet eller høyskole / lokale vurderinger av kompetanseutviklingsbehov skal forankres ved den enkelte barnehage og skole på en måte som involverer de ansatte og ledere).
- Tiltakene er planlagt og gjennomført i partnerskap mellom barnehage- og skoleeiere og universitet eller høyskole (eiere og UH skal samarbeide om å vurdere kompetansebehov, planlegge og gjennomføre tiltak i skolene).
- Samarbeidende universitet eller høyskole har brukt erfaringene gjennom partnerskapet som bidrag til å videreutvikle lærerutdanningene (UH som bidrar i kompetanseutvikling, skal legge til rette for at erfaringene fra partnerskapet skal styrke lærerutdanningene).
- Barnehage- og skoleeierne og universiteter som inngår i partnerskap, skal samarbeide om å evaluere kompetansetiltakene og vurdere måloppnåelse.

Retningslinjene er skjønnspregede og må fortolkes. I stor grad kan partnerskapene av skoleeiere/kompetansenettverk og UH forstås som *fortolknings- og anvendelsesfelleskap*, hvor samarbeidsforumene, statsforvalterne og ikke minst Utdanningsdirektoratet er sentrale premissleverandører. Udir har for eksempel egne nettsider som konkretiserer, presiserer og eksemplifiserer retningslinjene. I retningslinjene står det blant annet at det er viktig å involvere de ansatte i vurderinger av kompetansebehov. Det gjør det også på nettsidene, men der presiseres det at ledere «må ha en aktiv rolle i å definere behov og vurdere hvilke kompetansetiltak som skal gjennomføres».

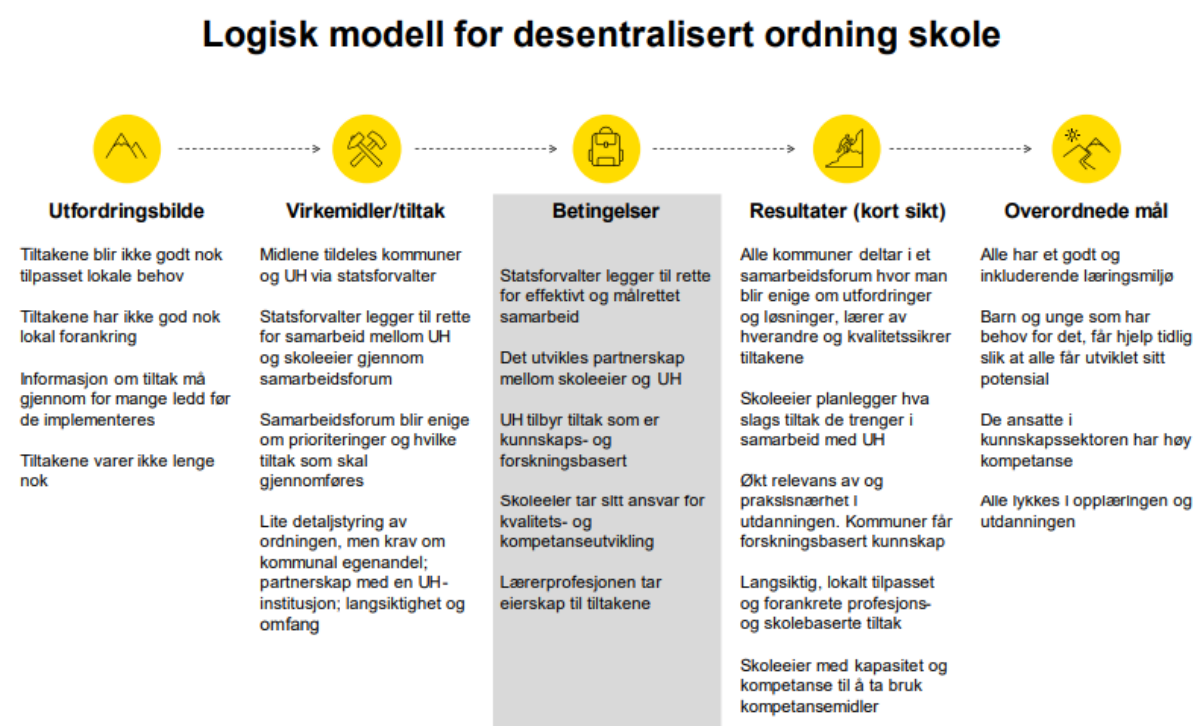
1.2 Programteori

I prosjektet har vi brukt programteori som et verktøy for å beskrive hvordan de ulike elementene i ordningene henger sammen med ønskede mål (Funnell & Rogers, 2011). En programteori fremstilles gjerne skjematisk i form av en logisk modell, som et redskap for å tydeliggjøre programteorien i et tiltak eller intervensjoner («program»). Logiske modeller beskriver utfordringsbilde/problembeskrivelse, virkemidler og resultater på kort og lang sikt. Ofte beskrives også betingelser som ikke påvirkes av tiltaket/virkemidlene, men som man tenker må være oppfylt for at virkemidlene skal kunne virke etter hensikten.

Figur 1.3 viser vår forståelse av myndighetenes programteori bak ordningen for desentralisert kompetanseutvikling i skolen. Til grunn for fremstillingen ligger hovedelementene slik de ble

⁸ Sektormålene for grunnopplæringen: Alle har et godt og inkluderende læringsmiljø. Barn og unge som har behov for det, får hjelp tidlig, slik at alle får utviklet potensialet sitt. Ansatte i kunnskapssektoren har høy kompetanse. Alle lykkes i opplæringen og utdanningen. <https://www.udir.no/om-udir/arsrapporter/arsrapport-2022/del-ii-introduksjon-virksomheten-hovedtall/>

beskrevet i stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017), fra det vi har kalt fase 1 i utviklingen av desentralisert ordning (se 1.4 og Fossetøl, 2023). Denne logiske modellen ble utviklet i starten av evalueringsprosjektet (Lyng et al., 2021) og har blitt modifisert i Fossetøl (2023), og i disse publikasjonene går vi også nærmere inn i programteoretiske drøftinger.



Figur 1.3 Logisk modell for desentralisert ordning

Et overordnet spørsmål i en programteoretisk sammenheng er om de virkemidler/tiltak – som egentlig bare beskriver den overordnede samarbeidsstrukturen rundt tiltaksutviklingen – som beskrives i modellen, logisk sett kan frembringe de ønskede resultatene, det vil si er i stand til å endre lærernes undervisningspraksis, deres forståelser, holdninger og atferd, på en slik måte at elevene, i siste instans, lærer mer.

I dette notatet skal vi se nærmere på de tiltak som utvikles innenfor den skisserte samarbeidsstrukturen, og se på hvilke begrunnelser og endringsteorier som ligger til grunn for dem. Funnell og Rogers (2011) skiller mellom «theory of action» (handlingsteori) og «theory of change» (endringsteori). Mens handlingsteorien omhandler de aktiviteter som inngår i tiltaket, handler endringsteorien om forståelsen av hvilke endringsmekanismer som skal føre til den ønskede endringen. Aktivitetene i de kompetanseutviklingstiltakene som planlegges, må følgelig logisk sett kunne føre til utløsningen av et endringspotensial hos lærerne, som igjen fører frem til de ønskede endringene.

I stortingsmeldingen sies det at staten (og lokale skolemyndigheter) står overfor et grunnleggende styringsparadoks når det gjelder skoleutvikling: De faktorene som har størst betydning for elevenes læring og utvikling, er de som staten i minst grad kan styre. Faktorer som staten kan styre – skolestart for seksåringer og en tiårig grunnskole og økte lærerressurser – har ofte begrenset effekt på elevenes læring. For at elevene skal lære mer, må lærerne endre selve undervisningen på grunnleggende måter, hevdes det. Dekom kan forstås som en satsing som skal løse dette styringsparadokset.

Utviklingen av tiltak, og utviklingen av handlings- og endringsteorier, skjer imidlertid ikke i et vakuum, men som et resultat av forhandlinger og tilpasninger mellom partnerne (UH/kompetansenettverk/skoleeiere) og mellom partnerne og skolene og innenfor en ramme regulert av forskrift. I tillegg er UHs, skoleeierens, skoleledelsens og lærernes kapasitet og kompetanse begrenset, slik også midlene som kanaliseres gjennom ordningen, er det. Utviklingen av et kompetanseutviklingstiltak må slik sett studeres som et resultat av omfattende og sammensatte forhandlingsprosesser, som vil legge rammene for de handlings- og endringsteoriene og det kompetanseutviklingsarbeidet som skjer.

1.3 Forskningsspørsmål og metode

I vår tidligere forskning har vi rettet søkelyset mot statsforvalter, samarbeidsforum, kompetansenettverk og tillitsvalgte. Søkelyset har vært på implementeringen av organisatorisk rigg og roller i den nye infrastrukturen for desentralisert kompetanseutvikling. Våre tidligere rapporteringer har videre basert seg på data fra utviklingsfasen (Lyng et al., 2021), data fra en overgangsperiode hvor de nye retningslinjene skulle fortolkes og anvendes (Fossestøl et al., 2021; Fossestøl, 2023), og fra data innsamlet i en periode da retningslinjene og endringene med den andre fasen begynte å «sette seg» (Borg et al., 2023).

Nå retter vi for første gang oppmerksomheten mot det utviklingsarbeidet og partnerskapet som foregår lokalt, i ulike kompetansetiltak på skolenivå. Notatet baserer seg videre på data som er samlet inn i 2024, det vil si etter at retningslinjene har virket i ca. tre år. Analyseenheten er altså erfaringer med tiltakene i ordningen slik de ser ut på lokalt nivå.

Forskningsspørsmålene er:

- Hva slags kompetanseutvikling skjer på skolene og i partnerskapssamarbeidet?
- Er utviklingsarbeidet i overensstemmelse med målene for ordningen?
- Hva oppgis som suksesskriterier?
- Kan det sannsynliggjøres at det kompetanseutviklingsarbeidet som utvikles lokalt, kan endre lærernes undervisningspraksis?

Hovedformålet er likevel å gi deskriptive beskrivelser av lokale tiltak og partnerskapet slik de erfares og artikuleres av sentrale aktører i lokale partnerskapssamarbeid og kompetanseutviklingstiltak, med særlig vekt på det arbeidet som foregår på skolenivå. En mer analytisk og programteoretisk analyse vil komme i sluttrapporten fra prosjektet, i slutten av 2025.

For å besvare disse forskningsspørsmålene har vi hentet data fra til sammen fire tiltak, to fra Trøndelag og to fra Rogaland. Vi har intervjuet lærere, tillitsvalgte, representanter for skoleledelse, skoleeier samt UH-partneren i de respektive tiltakene. I tillegg har vi intervjuet ansatte i statsforvalterembetene i de to fylkene for å få data om den regionale konteksten som tiltakene inngår i. Videre har vi gjort en analyse av suksesskriterier i casen basert på tilskuddsmottakernes rapportering til statsforvalter. I tillegg har vi basert oss på annet skriftlig materiale i form av utredninger, meldinger, lovtekster, nettsider, tidligere forskning etc.

Dataene er godt egnet til å gi et inntrykk av variasjoner i hvordan myndighetenes overordnede programteori for ordningen implementeres lokalt, og hvordan tiltak begrunnes, utvikles, gjennomføres, erfares og vurderes i forskjellige kontekster og med forskjellige aktører. Vi kan imidlertid ikke si noe om utbredelsen eller representativiteten til dataene.

Å gi en god og treffende tiltaksbeskrivelse er krevende. Ofte kan man bruke lang tid på komme frem til en beskrivelse av et lokalt tiltak som de lokale aktørene kjenner seg igjen i. Dette er en av grunnene til anonymisering. Kompleksiteten er videre stor. Det er mange aktører med ulike oppfatninger, og de er i ulike kommuner og med ulike institusjonelle forutsetninger (demografi, økonomi, tradisjoner for samarbeid etc.). Mange steder vil tilgangen på egnet kompetanse være begrenset. Og noen ganger kan forskjellene mellom skolene når det gjelder implementering av

samme tiltak, være vel så store som mellom kommunene. Kort sagt står caseundersøkelsen alltid i fare for å drukne i detaljer, unike omstendigheter og synspunkter fra artikulerte informanter. Dette gjør det krevende å se fellestrekk på tvers og få tak i generelle mekanismer og forståelser som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålene vi lurer på. I tillegg skal man lykkes med dette innenfor ganske stramme økonomiske og tidsmessige rammer.

I arbeidet med dette notatet, hvor det har vært fire forskere involvert i innsamlingen av tiltaksdata, har vi forsøkt å kompensere for dette på flere måter. For det første har vi valgt ut tiltakene sammen. Primært ble de valgt ut for å dekke en variasjon når det gjelder skoler, skoleeiere og samarbeidende UH-institusjoner. Sekundært var vi opptatt av en variasjon i innretning og arbeidsform. For det andre utviklet vi intervjuguider i fellesskap. Dette var for å sikre en felles forståelse av hvem vi skulle intervju, og hvilke forskningsspørsmål vi ønsket å besvare, og for å sikre at beskrivelsene vi gjorde, dekket omtrent de samme temaene. I utgangspunktet planla vi å være to forskere involvert i hver tiltaksbeskrivelse. Dette viste seg å være praktisk vanskelig å gjennomføre, i tillegg til at det var for kostbart. For det tredje leste og kommenterte vi hverandres tiltaksbeskrivelser underveis, og vi ble enige om en felles tematisk oppbygning av presentasjonene. Dette skjedde per e-post og i egne møter. Vi hadde et eget «programteoretisk» møte hvor hver av forskerne forsøkte å destillere ut hva som var den endringsteoretiske forståelsen av det tiltaket de hadde studert. I tillegg hadde vi et eget møte om måloppnåelsen i tiltaket.

Diskusjonene var nyttige, men også preget av usikkerhet. Vi brukte tid på å finne ut hvordan sentrale begreper i ordningen skal forstås og vektas: Hva er skolebaserte utviklingstiltak som fremmer kollektiv utvikling, og når er det gjennomført? Hva er skolenes behov, og når er de identifisert gjennom lokale prosesser? Hva er partnerskap, og når er samarbeidet av en slik karakter at det oppfyller kriteriene for partnerskap? Vi sleit følgelig med akkurat de samme utfordringene som statsforvalterne og partnerskapet har arbeidet med. Vi diskuterte også programteori. Hvordan skulle programteorien forstås, og representerte teorien et nyttig analytisk perspektiv?

Resultatet av diskusjonene var enighet om en tabell som plasserte måloppnåelsen i tiltakene i henhold til kriteriene i retningslinjene. Vi ble også enige om at tiltakene var ulike, og at ulikheten gjaldt ulike endringsmodeller, hvor Såkorntiltaket ble knyttet til en ildsjelmodell og Inkluderingsiltaket til en formal prosedural modell, mens de to lese- og skriveprosjektene ble knyttet til en tradisjonell kursmodell.

I kapittelet om suksesskriterier for lokalt utviklingsarbeid i partnerskap har vi brukt data fra rapporteringen til statsforvalter hvor skoleeier (i samarbeid med UH) skal besvare dette: «Dersom dere har eksempler på tiltak som dere har gode erfaringer med kan dere her beskrive suksesskriterier og gode grep i tiltaket.» Suksesskriteriene omfatter ikke bare betingelser og aktive grep som respondentene opplever har vært viktige for å lykkes med tiltaket, men også betingelser og ønsker om hva som burde være på plass for å lykkes bedre. Skjemaene ser i hovedsak ut til å være besvart av kontaktpersoner for individuelle skoleeiere eller av nettverkskoordinatorer for kompetansenettverk satt sammen av flere skoleeiere. Hele rapporteringen skal imidlertid være gjennomført i samråd med alle eiere og UH-institusjoner som inngår i partnerskapet det rapporteres fra. Noen har svart på spørsmålet for hvert enkelt tiltak/partnerskap, men de fleste har oppsummert og sendt inn ett felles svar for alle tiltak som inngår i partnerskapet. Dette gjør det vanskelig å bruke dataene fordi vi ikke alltid vet hvem som snakker, og med referanse til hvilke tiltak. Analysert sammen med intervjudataene mener vi likevel at disse dataene peker mot sentrale dimensjoner i det lokale utviklingsarbeidet. Det er til sammen ni aktører som har svart fra Trøndelag (fem har ikke besvart spørsmålet), og seks fra Rogaland (fem har ikke besvart spørsmålet).

Det er en rekke temaer som vi i dette notatet ikke får gått grundig inn på, eller som vi har valgt bort, av hensyn til omfanget av og temaene for notatet. Det handler blant annet om

problematikken rundt «det doble formålet»⁹, tillitsvalgtes rolle og samiske perspektiver. Problemstillinger knyttet til egenfinansiering, gjennomgang og analyse av temaene det jobbes med i partnerskapene, har vi heller ikke hatt anledning til å gå inn i.

1.4 Oppbygning

I kapittel 2 gir vi en beskrivelse av den konteksten tiltaksutviklingen skal foregå innenfor. Vi ser på den regionale konteksten for tiltakene vi har valgt i Trøndelag og Rogaland, gir en kort presentasjon av funn basert på tidligere forskning vi har gjort, og beskriver den arbeidssituasjonen skolene står i når de skal kartlegge, planlegge og gjennomføre tiltak. I kapittel 3 gir vi «tykke»¹⁰ empiriske beskrivelser av de fire utviklingstiltakene vi har sett på. I kapittel 4 analyserer vi måloppnåelse på tvers av utviklingstiltakene med utgangspunkt i retningslinjene for ordningen og redegjør for suksesskriteriene for ordningen slik de kommer til uttrykk blant de involverte aktørene. Avslutningsvis, i kapittel 5, oppsummerer og drøfter vi funnene.

Vi har fått høre at notatet er langt. For å gjøre det enklere å komme igjennom notatet har vi forsøkt å legge til rette for at leseren kan hoppe over beskrivelsene av de fire utviklingstiltakene i kapittel 3 og gå rett til kapittel 4 om måloppnåelse og suksesskriterier, hvor tiltakene også kort presenteres.

⁹ "Det doble formålet" er en populær betegnelse på at målet for lokal kompetanseutvikling ifølge retningslinjene både er "styrket kollektiv kompetanse i barnehager og skoler ut fra lokale behov", og " bidra til å styrke lærerutdanningene" innenfor et "partnerskap mellom universiteter eller høyskoler og praksisfeltet".
<https://lovdata.no/forskrift/2020-12-22-3201>

¹⁰ En tykk beskrivelse "gir leseren informasjon som er detaljert nok til at hun selv får forutsetninger til å forstå så vel selve hendelsen som sammenhengen den oppstår i. Tykke beskrivelser er gjerne så rike på informasjon at leseren kan utvikle andre fortolkninger" (..). Vike, H. (2024). Etnografi og kritisk humanisme: Kraften i tykke beskrivelser. I M. Mangset, H. M. Ihlebæk, T. Nordberg & A. B. Leseth (Red.), Tett på profesjon, arbeid og politikk: Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem (Kap. 9, s. 167–186). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.210.ch9>

2 Tiltakskonteksten

I dette kapittelet vil vi gi en innramming av tiltakene vi har studert. Vi vil først gi en kort beskrivelse av arbeidet i de to fylkene tiltakene foregår i, slik de ansatte fra statsforvalterembetene ser det, og deretter en oppsummering av tidligere funn knyttet til arbeidet i partnerskap og tiltak slik vi rapporterte om dem i 2023. Til sist vil vi gi en beskrivelse av trekk ved den skolekonteksten tiltakene inngår i, hvor kravene fra den daglige driften blir så altoverskyggende. Denne konteksten er viktig for å forstå hvor krevende det kan være å drive kompetanseutvikling i skolen, og få en bedre forståelse av hvordan de ulike tiltakene som utvikles, søker å løse denne utfordringen.

2.1 Regional innramming

I Trøndelag har de elleve kompetansenettverk. Hvert kompetansenettverk skal lage sin langsiktige plan, i samarbeid med UH. Inndelingen i nettverk er geografisk, med unntak av nettverket for videregående skole, der fylkeskommunen er skoleeier.

Trøndelag har to faste UH-partnere, NTNU og Nord universitet, som sitter i samarbeidsforum, og som er langsiktige utviklingspartnere for kompetansenettverkene. Denne UH-rollen, som de også har en variant av i Rogaland, kalles utviklingspartner 1 (UP1) og innebærer at UH gir støtte til analyser, prioritering, planlegging, evaluering og rapportering på nettverks-, skoleeier- og skoleledernivå. UP1 skal også bidra til å identifisere om det finnes relevante kompetansemiljøer i egen institusjon som kan ta rollen som utviklingspartner 2 (UP2) og bidra inn i ulike kompetansetiltak for skoleeiere og skoler i nettverket. UP2 samarbeider direkte med skolene i konkrete utviklingstiltak og bidrar til det faglige/tematiske innholdet i tiltakene samt med støtte til planlegging, forankring og gjennomføring. UP2 kan være andre UH-miljøer enn UP1, enten fordi UP1-institusjonene ikke har relevant kompetanse med kapasitet til å delta, eller fordi nettverket ønsker å samarbeide med et annet UH-miljø i tiltaket.

Samarbeidsforumet i Trøndelag har valgt å fordele en del av de samlede tilskuddsmidlene direkte til UH-miljøene som har UP1-rollen, for å sikre at de har kapasitet til å samarbeide med alle nettverk på eiernivå, til intern samordning og til interne læringsprosesser som fremmer det doble formålet med ordningen. I 2024 utgjorde denne direktetildelingen ca. 1/4 av de samlede tilskuddsmidlene i ordningen.¹¹ Noe midler settes av til koordinering i nettverkene. I tillegg brukes en mindre del av tilskuddsmidlene til *fellestiltak*, rettet mot sammenfallende utfordringer og kompetanseutviklingsbehov på tvers av regionene i fylket (Begynneropplæring og God undervisnings- og vurderingspraksis etter LK20). Dette er tiltak som skoler i alle nettverkene kan delta i puljevis, og som samtidig gir forutsigbarhet for de involverte UH-miljøene.¹² De øvrige midlene fordeles til nettverkene i form av et grunntilskudd og pro rata-fordeling etter antall lærerårsverk, etter at UH har fått en del av midlene direkte. Nettverkene fordeler i sin tur sine midler pro rata mellom kommunene i nettverket. Skoleeiere/nettverk bruker av sine tilskudd til å betale UP2 som deltar i de forskjellige lokale utviklingstiltakene.

I Rogaland er Universitetet i Stavanger og Høgskolen på Vestlandet de største og «faste» utviklingspartnerne i fylket, og de er også representert i samarbeidsforumet. Rogaland har tre kompetansenettverk med kommunale skoleeiere, som kalles utdanningsregioner: Nord-Rogaland med Høgskulen på Vestlandet (HVL) som utviklingspartner, og Midt-Rogaland og Sør-Rogaland,

¹¹ Statsforvalteren i Trøndelag. (2024). *Samarbeidsforum 13. og 14. mars 2024*.

<https://www.statsforvalteren.no/nb/Trondelag/Barnehage-og-opplaring/Grunnskole-og-videregaende-opplaring/Desentralisert-kompetanseutvikling/Skjult-side-for-referater-fra-moter-i-samarbeidsforum/referat-fra-mote-i-samarbeidsforum-13.-og-14.-mars-2024/>

¹² Langsiktig plan for Dekom Trøndelag. <https://www.statsforvalteren.no/nb/Trondelag/Barnehage-og-opplaring/Grunnskole-og-videregaende-opplaring/Desentralisert-kompetanseutvikling/oppdaterete-styringsdokumenter-for-dekom-i-trondelag/>

som begge har Universitetet i Stavanger (UiS) som utviklingspartner. Fylkeskommunen har etablert partnerskap med UiS for kompetanseutvikling i videregående skole. I tillegg er det et eget friskolenettverk i partnerskap med NLA Høgskolen, mens Steinerskolen i Haugesund søker om tilskuddsmidler i partnerskap med Steinerhøgskolen. Som i Trøndelag har hvert nettverk sin langsiktige plan utarbeidet i samarbeid med UH. I Rogaland fordeles midlene pro rata til hvert partnerskap, basert på antall lærer- og lederårsverk. 50 prosent av midlene innenfor hvert partnerskap går til UH, og resten går til nettverkene/ skoleeiere.¹³ Fellestiltak ville vært utenkelig i Rogaland, hevdes det. I Rogaland skilles det, som i Trøndelag, mellom utviklingspartner 1 (UP1) og utviklingspartner 2 (UP2) fra UH. UP1 er langsiktig, fast utviklingspartner for regionen og gir støtte til analyser, prioritering og planlegging på nettverks-, skoleeier- og skoleledernivå. UP2 samarbeider direkte med skolene i konkrete utviklingstiltak og bidrar til det faglige/tematiske innholdet i tiltakene samt til støtte til planlegging, forankring og gjennomføring. UP2 kan være andre UH-miljøer enn UP1.

Vi har tidligere vist (Borg et al., 2023) at statsforvalterne i Rogaland og Trøndelag har valgt ulike strategier for partnerskapet. Statsforvalteren i Rogaland har inntatt en overordnet rolle og satt søkelys på sin oppgave som sekretariat for samarbeidsforumet og henvist mange av diskusjonene om partnerskapene til nettverkene eller eventuelt til samarbeidsforumet og arbeidsutvalg. Trøndelag har derimot ønsket å være tettere på partnerskapene og ønsket å legge til rette for arbeidet der. I begge fylker legges det vekt på å utvikle langsiktige planer for kompetanseutvikling i samarbeid med UH. Statsforvalteren i Trøndelag har inntatt en mer proaktiv og tilretteleggende holdning og vært tettere på aktørene for å få til en positiv utvikling i samarbeidet.

På tross av disse forskjellene synes statsforvalterne i dag likevel å dele en rekke synspunkter og vurderinger. Grunnleggende sett opplever de seg begge som beskyttere av regelverket og som noen som skal sikre at tildelingen av tilskuddsmidler skjer i tråd med retningslinjene. De mener at det er bygget opp en struktur for kompetanseutvikling som aktørene kjenner, og som i hovedsak fungerer. De opplever at det er en økt forståelse for retningslinjene, særlig i samarbeidsforumene, hvor de i økende grad oppleves som relevante og gir tydeligere retning til de prioriteringene som foretas. Videre opplever de at mange av de diskusjonene som skapte stor uro tidligere – behovsanalyse, analysekompetanse, fordeling av midler – om ikke har falt på plass, så i hvert fall har funnet en form.

UH bygger kapasitet, og det skjer en positiv utvikling i partnerskapene. Samtidig forteller de om store forskjeller innad i og mellom ulike UH-er i synet på hva partnerskap er, og hvordan de forpliktes av deltakelsen i partnerskapet. UH-ene har heller ikke kapasitet til å nå alle som deltar i tiltak samtidig, og partnerskapene oppleves fremdeles som sårbare og personavhengige, selv om det har skjedd en utvikling. Når det gjelder skoleeierne, ser det ut til at de samarbeider relativt tett, slik at det faktisk utvikles en type interkommunalt samarbeid om kompetanse- og skoleutvikling, og kompetansenettverkene har en koordinator. Det er imidlertid store forskjeller mellom kompetansenettverkene når det gjelder fordeling av ressurser og evnen til å samarbeide godt med UH.

2.2 Tidligere funn

I 2023 analyserte vi, basert på surveydata, nå-situasjonen (2023) og utviklingen over tid (2021–2023) når det gjaldt vurderinger av partnerskap og lokal involvering – fra aktører på nettverks-, skoleeier- og skolenivå i fem fylker (skoleeiere, skoleledere, tillitsvalgte lærere og UH) (Borg et

¹³ Statsforvalteren i Rogaland. (2023). *Lokal kompetanseutvikling i Rogaland*. <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-rogaland/dokument-fmro/barnehage-og-opplaring/samarbeidsforum-2024/revidert-plan-2-lokal-kompetanseutvikling-i-rogaland-overordnet-plan.pdf>

al., 2023). Vi gjennomførte også intervjuer med representanter for statsforvalterne samt koordinatorene for kompetansenettverk i Rogaland og Trøndelag.

I vår rapport (Borg et al.) er det flere interessante funn.

For det første blir vi minnet om partnerskapets sentrale roller i alle faser av tiltaksutviklingen og kompetanseutviklingsarbeidet (jf. figur 1.1). Dette inkluderer behovskartlegging, prioritering av tiltak som skal rapporteres til samarbeidsforum, og planlegging, gjennomføring og evaluering av disse tiltakene. Vi beskrev partnerskapet programteoretisk sett som et av de mest avgjørende elementene for om ordningen lykkes. For det andre bekreftet våre analyser en generell positiv vurdering av partnerskapet.

Vi gjorde samtidig noen paradoksale funn:

På den ene siden fant vi økt samarbeid om kartlegging, prioritering, planlegging og gjennomføring av tiltak mellom UH og skoleeierne. Samtidig fant vi en negativ tendens når det gjaldt opplevelsen av likeverdighet i partnerskapet og lik forståelse av hvordan kompetanseutviklingen skal gjennomføres.

På den andre siden viste analysene av spørreskjemadataene en negativ utvikling når det gjaldt lokal involvering. Dette var i form av at både skoleledere og tillitsvalgte i 2023 mente de i mindre grad enn i 2021 hadde vært involvert i kompetanseutviklingsprosessene og jobbet med behovskartlegging, prioritering, gjennomføring og evaluering av tiltakene. Skoleledere og tillitsvalgte mente også i mindre grad at lærerne var involvert i 2023 enn tidligere. På samme tid fant vi en positiv utvikling når det gjaldt hvorvidt tiltakene opplevdes å være tilpasset skolens og lærernes behov, og en tro på at ordningen bedret kvaliteten i skolen og elevenes læring og læringsmiljø.

Vi undersøkte prosessene i Trøndelag og Rogaland for å forstå denne utviklingen og utviklet følgende resonnementer:

Når det gjaldt funnet om økt samarbeid mellom partnerne, forklarte vi det med det vi kalte «regional sentralisering». Det ble hevdet at kapasitet i UH og det at alle skoler som ønsket det, ikke kunne delta samtidig, var en utfordring. For å løse dette ble det utviklet kompetansepakker, hvor kompetansenettverkene sammen med UH utredet behov og utviklet tiltak, det vil si samarbeidet tett sammen. At dette tette samarbeidet likevel ble opplevd å være mindre likeverdig enn tidligere, hadde vi ikke gode svar på. En hypotese kunne være at partnerne over tid hadde blitt bedre kjent med hverandre og retningslinjene i tillegg til de reelle utfordringene og avstanden som tidvis kunne være mellom dem:

- UH pekte på at det kunne være krevende å få anerkjennelse for dekomarbeidet i en akademisk situasjon, de pekte på manglende økonomisk forutsigbarhet og at det fremdeles kunne finnes fastlåste oppfatninger (bestiller–utfører / ekspert–legmann) både hos dem og i praksisfeltet som gjorde det vanskeligere å jobbe frem en felles forståelse og utvikle positive erfaringer sammen.
- Skoleeierne på sin side var opptatt av manglende institusjonalisering av partnerskapet i UH, at det var personavhengig om ting fungerte eller ikke, og at koordinatorene og skolene måtte bruke mye ressurser for å få det de trengte. De kunne også mene at UH manglet kompetanse blant annet til å bidra i analysearbeidet, og at UH i større grad skulle delta ute på skolene.

Når det gjaldt den negative utviklingen knyttet til lokal involvering, kan den også forklares med «regional sentralisering», det vil si at beslutningene ble fattet et annet sted enn på skolene. At skolene likevel var mer positive til ordningen, hevdet vi kunne henge sammen med at lokal involvering i alle faser av tiltaksutviklingen ikke opplevdes som så viktig så lenge de var fornøyd med de tiltakene de fikk, og hadde innflytelse på innholdet i dem.

Det sentrale funnet synes likevel å være at partnerskapet besto i forhandlingene om roller og ansvar mellom de involverte aktørene, hvor mulighetene for svarteperspill var til stede. Praksisaktørene, som sto i en krevende situasjon, som vi skal se i neste kapittel (kap. 3), etterlyste at universitet/høgskoler skulle være bedre på ledelse og prosess. De hadde mye kompetanse på fag og analyse, men viste i mindre grad forståelse for skoleutvikling og ikke evner å initiere, veilede og lede utviklingsprosesser i skolen, ble det hevdet. Fra UH sin side hevdet de at de ikke fikk anledning til å utvikle denne kompetansen, fordi praksisfeltet satt fast i en bestiller–utfører-modell, og/eller at de manglet penger og prestisje til å utvikle en slik rolle. Skoleeier etterlyste mer nettverkskoordinatorressurser og sterkere engasjement fra UH når det gjaldt skolene. Hvis en av disse problemforståelsene ble akseptert som mer gyldig enn de andre, ville dette selvfølgelig ha implikasjoner for fordeling av roller og ansvar blant de involverte.

2.3 Situasjonen i skolen

Den følgende situasjonsbeskrivelsen er hentet fra intervjuene vi har gjort i et ett av tiltakene høsten 2024. Den viser at når man skal drive kompetanseutviklingsarbeid i skolen, må man utvikle tiltak som er tilpasset den arbeidssituasjonen lærerne står i, og ressursene og kompetansen som ellers er tilgjengelige. Tiltakene som utvikles, er dermed ikke bare et svar på en behovsanalyse, men har også bakgrunn i forståelsen av ulike forhold som kan tenkes å fremme/hemme ønsket endring, og hvem som har ansvar/skyld for at dette skjer.

Det beskrives en rekke utfordringer for kompetanseutviklingsarbeid: For det første kan det være krevende i seg selv å gjennomføre de daglige arbeidsoppgavene på en måte som tilfredsstiller forventningene. For det andre oppgis endringskravene som betydelige. De knyttes til LK20 som stiller krav om tverrfaglighet, elevmedvirkning og elevaktiv undervisning, større variasjon og mer praktisk arbeid. De knyttes til digitaliseringen (iPad-skoler), en tilværelse uten lærebøker og hvor mye som skal foregå digitalt. Det er også utfordringer med «en ny, utagerende, elevgruppe som mangler disiplin og krever utrolig mye». Og det er utfordringer med en elevgruppe som ifølge lærerne har dårligere lese- og skriveferdigheter enn før, mangler lese- og skrivemotivasjon og sliter med å konsentrere seg over lengre perioder. Videre er sykefraværet ofte høyt, noe som sammen med permisjoner, turnover og vakanser skaper merbelastninger for lærere og ledelse.

Dette skaper en krevende arbeidssituasjon, med mye ad hoc-arbeid og brannslukningsarbeid. «Her bare håndterer vi dagene etter hvert som de kommer», sier en lærer, og rektor legger til:

Det er så mye som må prioriteres før lesing og skriving, ja, før utviklingsarbeid overhodet [...] det kommer sist på listen [...] Dette gjør kompetanseutvikling krevende [...] De håndterer dagene etter hvert som de kommer, og lærerne er mest opptatt av det som skal skje neste dag, neste time. (rektor)

Det nevnes imidlertid også andre forhold som kan gjøre kompetanseutviklingsarbeid utfordrende. Det kan være utfordringer med manglende mestring og/eller en viss konservatisme hos lærerne. En lærer mener at mange lærere, særlig av «den gamle skolen», synes tverrfaglig arbeid er vanskelig, og strever med å venne seg til en digital hverdag uten lærebøker. De sliter også med «at elevene ønsker tivoli, med digitaliseringen, med atferden deres og mangelen på disiplin». Når disse lærerne i tillegg skal jobbe med «samarbeidslæring», som elevene også er uvant med, så kan disiplinproblemene forsterkes. Det skapes kaos og en ytterligere forsterking av opplevelsen av manglende mestring, hevdes det. Det fortelles videre om en opplevelse av at lærerne skal være «sosiallærere, psykologer, leger og familieveiledere» i tillegg til selve lærerjobben.

Det er også mange utviklingssatsinger i en kommune og på en skole på én gang. På vår skole forteller de at de de siste årene blant annet har hatt satsinger på matematikk, naturfag, fysisk aktiv læring og inkluderende læringsmiljø. Dekomsatsingene kommer i tillegg. Både skolesjef og rektorer skal sette sitt preg på skolen, og hvis det da i tillegg er hyppige lederskifter, bidrar det til en «mange baller i luften-opplevelse». Når gamle satsinger som lærerne har gjort positive erfaringer med, erstattes av nye, og som ikke bygger på de erfaringene man har gjort tidligere,

lurer de på «hva som traff dem nå», og opplever at det kreves en «restart av alt». Dette er krevende, har store kostnader og kan gi motivasjonsutfordringer.

Utfordringen i denne situasjonen handler, ifølge rektor, derfor om å skape en kompetanseutviklingssituasjon hvor lærerne klarer å løfte blikket og ikke «grave seg ned i den [...] altoverskyggende daglige drift».

Rektorens visjon er at overordnet del av LK20 i større grad skal ligge til grunn for skolens kompetanseutvikling, at de skal makte å «utvikle hele kollegiet (les: også dem som ikke mestrer, eller er konservative) gjennom å sette klare mål og følge dem opp». Kompetanseutviklingen skal komme lenger ned i hverdagen til lærerne, og de skal få til det hun kaller «dybdelæring», det vil si å etablere forbindelser mellom faglige innspill og ny praksis.

Rektoren mener at partnerskapstenkningen og tiltakene i dekom gir en mulighet for kreativt å kunne fylle «den skolebaserte utviklingstida» med innhold. Men skal de mulighetene og åpningene for kreativitet som ligger i ordningen, ivaretas, krever det «forarbeid, du skal sette av god tid, du må være strukturert, og det krever ledelse». I dag – og i hvert fall i den kommunen de er i nå, med lite støtteapparat og “varierte” arbeidsoppgaver, som rektor kaller det, har ikke ledelsen denne muligheten. Nå tar driftsoppgavene fokus, personal, økonomi og lønn tar mye tid, i tillegg til forvaltningen av lovverk (elevmiljø). Samtalene mellom inspektør og rektor er få og handler sjelden om utviklingsarbeid. Inspektøren springer, ordner og rigger, særlig knyttet til vikarsituasjonen. Rektor har nok med å få «kabalen til å gå opp».

3 Fire tiltak i to fylker

I det følgende beskriver vi nærmere fire forskjellige utviklingstiltak, to fra Trøndelag og to fra Rogaland. Fra Rogaland ser vi først på to mindre utviklingsprosjekter, innenfor tiltaket Såkornfondet, som initieres og gjennomføres lokalt ved enkeltskoler, utenfor ordinært partnerskap med UH. I det andre tiltaket fra Rogaland, Lese- og skriveopplæring og inkludering, deltar to skoler innenfor samme nettverk i samarbeid med det UH-miljøet som er utviklingspartner 1 for nettverket. Fra Trøndelag er det ene tiltaket, Inkluderings tiltaket, et større og mer langsiktig prosjekt som er felles for hele nettverket, hvor man har valgt en annen utviklingspartner (UP2) i tiltaksarbeidet enn det UH-miljøet som er nettverkets utviklingspartner 1. Det andre, Grunnleggende ferdigheter med vekt på lesing, inngår i ett av fellestiltakene i Trøndelag, med spissing inn mot kompetansenettverkets lokale behov og gjennomført i samarbeid med UH-miljøet som er UP1 for nettverket.

3.1 Såkornfondet

3.1.1 Beskrivelse av tiltaket

Denne beskrivelsen omfatter to utviklingsprosjekter innenfor et tiltak omtalt som Såkornfondet, som er utviklet i et kompetansenettverk i Rogaland. Ordningen med Såkornfondet har eksistert i fem år og har som formål å inspirere lærere som ønsker å gjennomføre utviklingstiltak på egen skole. Gjennom årlige søknadsrunder tildeles midler til tiltak som bidrar til at lærere kan utforske og videreutvikle sin undervisning, maksimalt 100 000 kroner per tiltak. Det er arbeidsgruppa i kompetanseregionen som vurderer søknadene og utarbeider sak til styringsgruppa, som videre fattet det endelige vedtaket om hvem som tildeles midler. I 2023 var fondet på 500 000 kroner. Fondet må slik sett anses som et mindre tiltak i regionen da disse midlene utgjør mindre enn 10 prosent av den totale summen regionen årlig søker om.

Såkornfondet behandles i innstillingen til samarbeidsforumet som et tiltak på lik linje med andre tiltak i regionen, men skiller seg ut ved at hele såkornbeløpet tildeles skoleeier (snarere enn at det deles med UH). Begrunnelsen er at såkornprosjektene er små; når maksimalt tilskudd er 100 000 kroner, kan det være vanskelig å bruke midler på UH. Det innebærer også at tildeling av såkornmidler ikke automatisk skaper et samarbeid mellom UH og skolen som har blitt tildelt midlene. Enkelte skoler med såkornprosjekter har likevel samarbeidet med UH fordi de allerede har vært i skolebaserte partnerskap med dem. I disse tilfellene har såkornprosjektene gjerne blitt en del av det overordnede dekomtiltaket på skolen.

At UH ikke automatisk kobles på skolene som tildeles såkornmidler, var en sentral grunn til at Statsforvalteren i Rogaland i 2019 var skeptisk til såkornideen. Til tross for at Statsforvalteren støttet intensjonen med fondet, mente de – ifølge skoleeier – at det manglende samarbeidet med UH på skolenivå innebar at tiltaket ikke oppfylte partnerskapsintensjonen i tilskuddsordningen. Skoleeier hevder på sin side at Statsforvalteren tolket tildelingskriteriene for tilskuddsmidler for strengt. Slik de så det, var partnerskapet godt ivaretatt på skoleeiernivå, og i enkelte tilfeller også på skolenivå, og forventningene om samarbeid mellom skoleeier og UH var derfor tilfredsstillende. Statsforvalteren gikk til slutt med på at Såkornfondet kunne anses som ett av flere tiltak i regionen. Det er i dag stor interesse for såkornmidlene, og skoleeier har også lagt til egne midler for å få tiltaket til å bli så økonomisk stort som de ønsker.

Vi skal se nærmere på to tiltak som ble tildelt såkornmidler for skoleåret 2023/2024, som gjennomføres ved to ulike skoler i samme kommune. Presentasjonen trekker veksler på intervjuer gjennomført med to skoleledere, to avdelingsledere, fire lærere, to tillitsvalgte, to UH-representanter og én representant for skoleeier.

Det første tiltaket, Lekbasert læring på 1. og 2. trinn, er gjennomført ved en barneskole. Formålet med tiltaket er å tilrettelegge for mer av den frie leken i skolehverdagen, for på den måten å skape en bedre overgang fra barnehage til skole for barna. Tiltaket har i tillegg en sosial dimensjon ved at mer lek er ment å styrke elevenes relasjoner til hverandre, som videre vil kunne gi bedre grunnlag for læring. For å oppnå dette har elevenes timeplan blitt endret ved at hver skoledag startes og avsluttes med lek. I klasserommene har pultene blitt erstattet med runde bord, der ingen elever lenger har faste plasser. Man har også utsatt bokstavinnlæringen på 1. trinn og i stedet jobbet med rim, regler og lek med ord.

Det andre tiltaket, Tenkende klasserom, har vært gjennomført på en ungdomsskole. Tenkende klasserom er en metodisk tilnærming til matematikkundervisning utviklet av forskeren Peter Liljegren og handler om å styrke elevens evne til å tenke og resonnere i undervisningen. Undervisningsformen består av 14 ulike praksiser som til sammen er ment å stimulere elevers evne til å løse matematiske problemstillinger. Praksisene dreier seg blant annet om å sette sammen elever i tilfeldige grupper som jobber sammen, der elevene i stor grad jobber stående på vertikale tavler, for eksempel whiteboards, og man styrker den formative vurderingen i faget og unngår «tradisjonell» klasseromsinnredning der alle pultene er vendt fremover.

3.1.2 Behovsanalyser og gjennomføring

Initiativet til å drive med lekbasert læring på 1. og 2. trinn oppsto som følge av et nettverksmøte i kommunen. Nettverket jobber med overgangen fra barnehage til skole, og under et møte i nettverket la en skole i kommunen frem sine erfaringer med å ha en mer lekbasert tilnærming til 1. og 2. trinn. Avdelingsleder som var til stede på møtet, ble inspirert av prosjektet og initierte derfor en samtale med skoleledelsen og lærere for å diskutere om ikke dette også kunne være aktuelt for dem. I forlengelsen av samtalen foreslo tillitsvalgt på skolen at det kunne søkes om såkornmidler til å styrke den lekbaserte læringen. Skolen søkte og ble tildelt 90 000 kroner i 2023. En stor andel av midlene ble brukt til å utforme klasserommene på nye måter, blant annet ved å fjerne pultene, sette inn runde bord og kjøpe inn nye leker. I tillegg besøkte avdelingsleder og enkelte lærere skolen som hadde delt sine erfaringer med lekbasert læring på nettverksmøtet. Deler av midlene har også blitt brukt til innkjøp av litteratur.

Initiativet til å utvikle tiltaket Tenkende klasserom oppsto parallelt med at skolen startet sitt skolebaserte dekomarbeid skoleåret 2022/2023. Sammen med en annen skole i kommunen hadde denne ungdomsskolen valgt å arbeide med *helhetlig vurderingspraksis*. Samarbeidet mellom UH og de to skolene ble innledet med et fellesmøte med representanter fra UH og lærerne fra de to skolene. Under møtet satt de ansatte i faggrupper på tvers av skolene, der målet var å diskutere hvordan de kunne vurdere mer helhetlig, samt hvilke metoder som kunne benyttes for undervisningsvurdering. Det var under dette møtet at en av de UH-ansatte og en av matematikklærerne på ungdomsskolen kom i snakk om undervisningsmetoden tenkende klasserom. Etter fellesmøtet ble de to, i samråd med skoleledelsen, enige om å søke såkornmidler for å videre prøve ut prinsippene bak tenkende klasserom. De to skolene søkte sammen og ble tildelt 100 000 kroner hver. En stor andel av såkornmidlene på den ene skolen ble brukt til å kjøpe inn vertikale tavler, i tillegg til at noen av matematikklærerne og UH-ansatte sammen deltok på en nasjonal matematikkonferanse. En mindre del av midlene ble brukt til frikjøp til samarbeidsmøter mellom engasjerte matematikklærere ved de to tiltaksskolene.

Avsnittene ovenfor viser hvordan de to tiltakene oppsto gjennom ulike prosesser. Tenkende klasserom sprang ut av partnerskapssamarbeidet om vurdering. Selv om det er utviklet og gjennomført som et «sideprosjekt» finansiert gjennom Såkornfondet, er vurderingspraksiser en viktig del av denne undervisningsformen. At skolen opplevde behov for kompetanseutvikling og satsing på vurdering, knyttes både til resultater fra skolens ståstedsanalyse og til nye læreplaner og ny vurderingsforskrift med vekt på undervisningsvurdering og det at vurdering skal fremme lærelyst.

Tiltaket Lekbasert læring på 1. og 2. trinn ved barneskolen har oppstått ved spredning mellom skoler, gjennom et kommuneinternt nettverk. Selv om rektor og avdelingsleder beskriver at det var «litt tilfeldig» at de satte i gang med dette prosjektet, er de også tydelige på at det treffer ansattes opplevde utfordringer og behov på småtrinnet og i overgangen fra barnehage til skole. Mer spesifikt hadde flere lærere inntrykk av at mange førsteklassinger var slitne, lei og rastløse, og at flere barn enn tidligere sleit med atferdsproblemer. Én av lærerne uttrykker at hun har kjent at «det er et eller annet som har vært feil [med førsteklassene]». Rektor peker også på sammenhenger mellom disse erfaringsbaserte observasjonene og negative kvantifiserbare tendenser, både lokalt i skolens egne kartleggingsprøver og som mer generelle tendenser som at «vi vet at motivasjonen hos elever daler».

3.1.3 Evaluering og resultater

Begge såkorn tiltakene kjennetegnes av sterk forankring og involvering på skolenivå. Lærere, ledere og tillitsvalgte på de to skolene beskriver prosjektene som «motiverende», «kjempespennende», «bottom-up» og med at de «skaper nysgjerrighet» og «lar lærere blomstre». Det som løftes frem som særlig betydningsfullt for forankringen på skolene, er at utfordringsbildene som tiltakene baserer seg på, kommer fra lærerne og avdelingslederne selv. I intervjuene beskriver lærere, tillitsvalgte og avdelingsledere hvordan tiltakene treffer kjernen av flere opplevde utfordringer i klasserommet. På den måten øker også den opplevde relevansen av utviklingsarbeidet, og tiltakene blir, som svar på erfarte utfordringer og problemstillinger, særlig givende og meningsfulle for dem. Den sterke forankringen speiles også i hvordan enkelte informanter kontrasterer såkorn tiltakene med andre dekomtiltak, utviklingsprosjekter og satsinger som de opplever har vært mindre motiverende, «lagt seg oppå alt annet» og «blitt tredd over hodene våre».

Både lærere og tillitsvalgte påpeker i tillegg at såkornprosjektene ikke oppleves som «stunt» som vil forsvinne når tiltaksperioden er over. En tillitsvalgt legger imidlertid til at det trengs bedre systemer for evaluering og oppfølging av såkornprosjektene for å sikre at det ikke blir «mer gøy-penger for ildsjeler enn skoleutvikling».

Den sterke forankringen henger også sammen med at begge tiltakene er tydelig ildsjeldrevne. De to lærerne som har stått i spissen og drevet arbeidet ved hver sin skole, er svært engasjerte, de forteller at de jevnlig søker etter relevant forskning og annen litteratur som er relevant for tiltakene, og gir uttrykk for en sterk interesse for og nysgjerrighet på elevenes læring og utvikling. De har begge også fått med seg andre lærere i prosjektene, slik at interessen for tiltakene har spredt seg og forankringen av prosjektene har blitt ytterligere styrket. I tillegg er begge skolene preget av en ledelse som tydelig støtter og legger til rette for at prosjektene skal gå fremover, og som også ønsker å spre arbeidet med tenkende klasserom og lekbasert læring utover flere trinn og blant flere lærere.

At de to tiltakene er ildsjeldrevne, innebærer ikke bare at enkeltpersoner på skolene har vært avgjørende for planleggingen og gjennomføringen av tiltakene, men også at andre aktører utenfor skolene i begrenset grad har vært involvert. Skolene har sendt inn evalueringer fra tiltakene til skoleeier, men ellers har det ikke vært kontakt med skoleeier under gjennomføringen av tiltakene. Kompetansenettverket har ikke hatt noen roller i prosjektene, utover å finansiere såkornprosjektene, og skolene har delt sine erfaringer med arbeidet på et av regionens nettverksmøter.

I de to såkorn tiltakene vi har sett på, har det også vært begrenset med samarbeid og tiltaksspesifikk kompetansetilførsel fra UH til skolene. På den ene siden kan det skyldes at midlene er for små til å finansiere en utviklingspartner 2 spesifikt til såkorn tiltak på skolenivå. Utviklingspartner 1 skal i utgangspunktet ikke gi støtte til og samarbeide direkte med enkeltskoler, og det at tema og innretning på tiltaket allerede er definert og spisset når det kommer «nedenfra», innebærer større sannsynlighet for at det vil ligge utenfor kompetanseområdet til UP1. På den andre siden kan nettopp ildsjelens kombinasjon av interesse og kunnskap om det

aktuelle temaet og drivkraft i gjennomføringen innebære at det blir uklart hva UHs roller kan og skal være. Behovet for avklaring av roller, forventninger og plan for samarbeidet er en gjenganger i partnerskapslitteraturen, men kanskje er det særlig viktig i denne typen tiltak. Skolene opplever at de UH-ansatte som har vært koblet på, har bidratt positivt med «utenfrablikk» på skolenes praksis og gode, kritiske spørsmål og diskusjoner om tiltaket. Den UH-ansatte som var koblet på Tenkende klasserom-tiltaket, beskriver samtidig dette samarbeidet som reelt likeverdig og ikke «ovenfra og ned» og sier at skolens praksisutvikling gjennom tiltaket bidro til relevant læring også for UH.

3.1.4 Oppsummering

Såkornfondet representerer en relativt annerledes måte å anvende midler tildelt gjennom tilskuddsordningen på, ved at de initieres av skolene selv – og ofte av enkeltlærere. Selv om tiltakene hverken er resultat av omfattende behovsanalyser, er særlig ressursmessig omfattende eller har blitt systematisk evaluert, oppleves de både av skole- og UH-ansatte som viktige for å muliggjøre utviklingsarbeid drevet nedenfra. Såkorntiltakene bidrar slik sett til motivasjon, inspirasjon og nysgjerrighet hos de ansatte på en måte som de kontrasterer til andre dekomtiltak. Fordi tiltakene både initieres og drives av skolene selv, synes et sentralt suksesskriterium å være at man har ildsjeler som driver prosjektene fremover, og at disse har legitimitet i kollegiet og sterk faglig kompetanse. Gjennom faglig støtte og organisatorisk tilrettelegging spiller også skoleledelsen en viktig funksjon i gjennomføringen av tiltakene. Såkorntiltakene preges av å være initiert av og for ildsjeler på skolene, mer enn samarbeidsprosjekter med UH som sentral premissleverandør. På den ene siden bidrar det til lokal involvering og forankring på skolenivå og muligheter til å utvikle nye og likeverdige partnerskapsroller for skoler og UH. På den andre siden innebærer det, i tillegg til lite midler og uavklarte forventninger knyttet til om og hvordan UH skal støtte skolene, at det er særskilt behov for å avklare rollene i partnerskapssamarbeid i såkorntiltak.

3.2 Tiltaket Lese- og skriveopplæring og inkludering

Dette tiltaket er utviklet i et kompetansenettverk der skoleeierne, i samarbeid med sin langsiktige og strategiske utviklingspartner fra UH (UP1), har valgt å vektlegge treårige tiltak. Det første året skal være dedikert behovsanalysen, som resulterer i valg av tiltak som gjennomføres de to siste årene.

Det er inngått en treårig partnerskapsavtale som innebærer at kompetansenettverket har forpliktet seg til å bruke den samme UH-institusjonen også i utviklingstiltak, forutsatt at de har rett kompetanse til det aktuelle tiltaket. Kompetansenettverket ønsker å støtte opp under UP1, som er deres nærmeste lærerutdanningsinstitusjon, og UP1 satser for å kunne levere gode kandidater til dekomarbeidet, som er en viktig inntektskilde for UH-institusjonen.

Tiltaket Lese- og skriveopplæring og inkludering (heretter Lese- og skriveopplæringstiltaket) omfatter to barneskoler i samme kommune, og UP1 er UH-partner i tiltaket. Vi har intervjuet rektor og to lærere (hvorav en tillitsvalgt) ved den ene skolen, en skolerådgiver på kommunenivå og en «tiltaksansvarlig» og «veileder» fra UH. I tillegg har vi intervjuet en kompetanse- og utviklingsveileder i kompetansenettverket, som blant annet koordinerer arbeidet med behovsmeldinger og søknader om tiltak, og som fungerer som bindeledd mellom nettverket, UH, Statsforvalteren, skolesjefer og rektorer.

3.2.1 Beskrivelse av tiltaket

Tiltaket Lese- og skriveopplæringstiltaket har gått over to år og involvert samtlige lærere på de to barneskolene, som har samarbeidet i tiltaket. Det har vært arrangert to samlinger i semesteret, åtte til sammen.

Et hovedmål for tiltaket er å utvikle lærernes kompetanse i å få med alle elevene og å bruke lesing og skriving i alle fag som utgangspunkt både for faglig og sosial læring og utvikling. Lesing og lesemotivasjon er en viktig del av kurset – å få alle elever til faktisk å ville lese. Kurset bygger på motivasjonsteori som vektlegger elevenes autonomi og valgfrihet. Det jobbes med konkrete lese- og skrivestrategier, og det er laget ressurshefter med tips og eksempler. Selv om kurset ikke direkte har arbeidet med skolemiljø, har de jobbet med «fellesskapsbyggende metoder», i den forstand at lese- og skriveopplæring foregår ved at de velger oppgaver og metoder som ikke gjør at noen elever blir ekskludert fordi de mangler forutsetningene for å mestre dem.

Tiltaket beskrives som modul- og forelesningsbasert, og hvert kurs har hatt et tema med faglig input fra UH og erfaringsdeling fra gruppearbeid og konkrete øvelser hvor man går inn i tekster og ser på hvordan de kan brukes, og hva som passer for ulike elevgrupper. På kursene har personalet vært delt inn i to grupper, 1.–4. (småtrinnet) og 5.–7. (mellomtrinnet). Mellom hver modul har det vært oppfølging på tvers av trinn og fag i skolenes profesjonsfellesskap.

På grunn av uforutsette kapasitetsutfordringer har bare én UH-ansatt vært involvert i tiltaket. Derfor har UH først og fremst bidratt på kurssamlingene og ikke hatt mulighet til å observere i klasserom eller delta i mellomarbeid eller drøftinger med lærerne mellom samlingene. UH-veilederen har imidlertid vært kontinuerlig involvert og tett på oppfølging, videreutvikling og justeringer av kursene gjennom hele perioden, i samarbeid med skolefaglig rådgiver på kommunenivå, skolelederne og skolenes utviklingsgrupper, som består av teamlederne for små- og mellomtrinnet, tillitsvalgt, rektor og inspektør. I dette samarbeidet har de kontinuerlig evaluert prosessen og justert og endret planer og ansvarsfordeling i tråd med innspill og endrede bestillinger underveis. Utviklingsgruppa har vært aktive i å gi tilbakemeldinger og utforme bestillinger til UH, «å klargjøre for oss selv og UH hva vi er fornøyde med i kurset, og hva vi mangler eller mener kan forbedres». I arbeidet med tiltakene har det også blitt lagt vekt på å sikre at lærerne får reell innflytelse på hvilke temaer eller underområder som skal prioriteres i kurs og samlinger. Hovedbegrunnelsen for det er velkjente utfordringer i kurs og tiltak av denne typen, som å få til opplegg som «treffer alle i personalet, på tvers av ulike fag og ikke bare de lærerne

som spesifikt jobber med norskopplæring eller språkopplæring». Innflytelse innenfor rammene av lese- og opplæringstiltakene har vært en prioritert strategi for å inkludere, involvere og motivere hele personalgruppa.

3.2.2 Behovsanalyser og gjennomføring

Skoleeier la i utgangspunktet en ramme for de lokale behovsanalysene og aktuelle tiltak gjennom en kommunal strategiplan for skole- og kompetanseutvikling, hvor «grunnleggende ferdigheter» var valgt som ett av tre prioriterte temaer for utviklingsprosjekter i kommunens skoler.

Den lokale behovsanalysen ved skolen til våre informanter la derfor vekt på å identifisere utfordringer og behov knyttet til grunnleggende ferdigheter. Skolen laget en utviklingsplan basert på analyser der de brukte metoden pedagogisk analyse.¹⁴ Resultatet av denne analysen var at det var behov for å øke kompetansen på lese- og skriveopplæringen i alle fag. Rektor karakteriserer dette som «en veldig god prosess» hvor de arbeidet seg fra en problemforståelse som begrenset seg til at skolen manglet *planer* for lese- og skriveopplæringen, til å inkludere i utfordringsbildet at mange lærere, med unntak av norsklærerne, mangler kompetanse og konkrete praksisstrategier for lese- og skriveopplæring i sine fag. Lav skår på nasjonale prøver i lesing var også et moment i analyseprosessen, selv om noen aktører i intervjuene nevnte at de hadde svakere resultater på andre områder.

Utviklingsgruppene ved begge skolene var også involvert i arbeidet med behovsanalysen. I samarbeid med kompetanse- og utviklingsveilederen fra kompetansenettverket, som tok UHs rolle i behovsanalysen på skolenivå, laget og gjennomførte de workshop med personalet og tok innspillene derfra tilbake igjen til utviklingsgruppa, før de landet en oversikt over hvilke temaer de ønsket å ha med i søknaden om midler til utviklingstiltak.

Når skolene landet på et tiltak med vekt på grunnleggende ferdigheter og inkludering i alle fag, må det også forstås i lys av at dette er helt sentrale prinsipper i overordnet del av den nye læreplanen (LK20). Aktørene vi intervjuet, peker også på andre forhold som har bidratt til tiltakets vektlegging av lesing, skriving og inkludering: at rektor på en av skolene hadde skrevet masteroppgave om lesing og utenforskap, at utviklingsveilederen kjente til UHs kompetanse på området, og at skolene ønsket og så behov for å jobbe med skolemiljø. Som vi også så i et av såkorniltakene, viste lærerne i tillegg til mer generelle trender, i dette tilfellet at «motivasjon i forhold til lesing og skriving har gått ned i takt med det digitale og innføring av iPad til alle elever på skolen. Hvordan opprettholde resultatene i en slik situasjon?»

Selv om plasstillitsvalgt er representert i utviklingsgruppa ved skolene, oppfatter både de selv, kollegaer og ledelse at de der ikke opptre i kraft av å være tillitsvalgt, men som en engasjert «driver» i utviklingsarbeidet, som en kollega uttrykker det. Rektor sier: «Vi holder ikke på med medbestemmelse når vi er i utviklingsgruppa.» Tillitsvalgte selv understreker også at det å opptre med tillitsvalgtrollen mer handler om å sørge for at de ansatte «ikke pålegges arbeid utenom 'den grønne tida'». Hovedtillitsvalgt har ikke vært inne i tiltaket. Plasstillitsvalgt ser særlig behov for at fagforeningene er mer med i planleggingen av de satsingene som skolen blir en del av. Historisk sett har ikke disse valgene foregått på skolen, men «høyere opp», det vil si hos skolesjefen. Her er vi «helt på sida», akkurat som på ansettelser, hevdes det. Hovedtillitsvalgt er i hvert fall med på ansettelsene. Hun mener det er mer rom for innflytelse og autonomi i større kommuner. I mindre kommuner blir det lett skolesjefen som bestemmer.

3.2.3 Resultater og evaluering

Kompetanse- og utviklingsveileder opplever at tiltaket har vært vellykket, fordi det har skjedd en utvikling med lærerne, de forteller at de tenker litt annerledes og gjør ting på andre måter enn tidligere. De forteller også om diskusjoner på tvers, i profesjonsfelleskapet som de ikke hadde tidligere. Nettopp samarbeidet med den andre barneskolen trekkes frem som særlig positivt av

¹⁴ Se f.eks. Nordahl (2012): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/filmsider/film-pedagogisk-analyse/>

samtlige aktører, at lærer har møtt lærer til mellomarbeid, erfaringsdeling og refleksjon rundt oppgaver som arbeidsgruppa har satt opp på forhånd.

Lærerne melder om at profesjonsfellesskapet i større grad har fått en felles forståelse av tematikken, at de kan snakke sammen og utveksle erfaringer på tvers, og at de arbeider «strammere» og mer målrettet etter kurset. De forteller også at elevene merker forskjell når lærerne har vært på kompetanseutviklingsopplegg, og at elevene liker de nye og varierte metodene og arbeidsmåtene lærerne tar med seg tilbake til klasserommene. Lærerne opplever på sin side at elevene har fått mer trening i å reflektere og i å bidra mer aktivt i læringssituasjonene.

Rektor mener som lærerne at de har fått noe bra ut av kurset. De har fått et påfyll innenfor de områdene som «vi hadde i vår bestilling». Samtidig mener hun at HVL må ha fått mindre ut av det. HVL har hatt en forelesningsrolle og har ikke lyktes med å koble studenter til et samarbeid med lærerne.

Et viktig suksesskriterium beskrives å være forarbeidet skolelederne, sammen med kompetanse- og utviklingslederen og rådgiver hos skolesjefen, har gjort. De har hatt jevnlige møter, og det har vært kontroll på fremdrift. Et annet suksesskriterium er at rektorene har funnet tid både til samlinger og mellomarbeid. I tillegg har det vært viktig at forelesningene og oppgavene har ligget så tett opp til skolehverdagen at kurset egentlig handler om oppgaver lærerne måtte gjort uansett: «Hvis lærerne opplever at dette kommer på toppen av alt annet, og det ikke blir satt av tid, da går det ikke, da blir det ingen positivitet rundt dette.»

Et tredje viktig suksesskriterium er «at det kommer noen utenfra». Samtlige informanter forteller uoppfordret hvor viktig det har vært at kollegaer fra to skoler ble satt sammen: «Når kulturer på ulike skoler møtes, så lærer man noe. Horisontene utvides, og man ser hvordan lignende ting kan gjøres forskjellig.» I tillegg handler det om den sosiale rammen rundt arbeidet – mat, kaffe, snacks, treffes i et annet lokale eller på en annen skole enn den man vanligvis er på. Folk er ikke bare tilfredse med å bruke egne ressurser og kompetanse, hevdes det. Rektor, inspektør og ressurspersoner på skolen blir fort oppbrukt, og lærerne «vil ha påfyll utenfra». Påfyllet trenger ikke bare å komme fra fageksperter eller UH.

Det er en diskusjon om lese- og skrivesamlingene kan beskrives som «happeninger». Faren ved et kurs av denne typen beskrives som å være at det fort legges i en skuff når det er ferdig, og at det da ikke resulterer i «reell praksisendring». Slik vi forstår denne diskusjonen, handler den om forbedringspunkter og ikke om en karakteristikk.

Rektor mener også at det ville være en fordel hvis kurset hadde kunnet komme lenger ned i hverdagen til lærerne. Utfordringen har vært å få til «dybdelæring». Det er «linken» mellom forelesninger og ny praksis som er kritisk. Skal man treffe lærerne med et kurs i den krevende arbeidssituasjonen de står i, må lærerne settes i aktivitet: «De må ikke komme for å lene seg tilbake, lytte og få, [...] her har kanskje ikke trykket vært sterkt nok.» Kanskje kunne kurset vært mer komprimert, med færre temaer og perioder og hyppigere treff, samtidig som det kunne ha vart lenger, sies det. UH-veilederen deler rektors ønske om å komme nærmere praksis. Han ønsket mer tid til å følge opp lærerteamene mellom samlingene, i mellomarbeidet, og skulle gjerne vært med når lærerne drøfter sine undervisningsopplegg, eller vært med ut i undervisningen, «observere og kanskje delta». Da hadde man kommet tettere på ikke bare lærerne, men også elevene.

Rådgiver, kompetanse- og utviklingsveileder og UH har tenkt på hvordan de kan forbedre kurset ved å bruke ulikhetene i personalet som ressurser i videre satsinger, for eksempel ved at de hadde gått inn og valgt spesifikke områder (kritisk lesing, motivasjon) innenfor området lesing, skriving og inkludering. Man kunne gått i dybden på et team og blitt «ressurser» for sine kollegaer i neste omgang. De er opptatt av å bygge opp et system hos skoleeier og i kommunene som kan ta dette videre.

Lærerne mener derimot at kurset er et planlagt og strukturert arbeid, med forankring i profesjonsfellesskapet, og at intensiteten har vært passe.

Samtlige er opptatt av hvordan de kan vite om kurset har vært vellykket. Flere har erfaringer fra tidligere som sier at hvis man ikke kan se tydelige resultater raskt, så betraktes satsingen som mislykket. Noe av utfordringen med slike satsinger er at det er vanskelig å vite om det virker, selv om de selvfølgelig vil følge med på elevundersøkelsen og nasjonale prøver. Tradisjonelt har satsingene vært så kortsiktige at de aldri vil få målt langsiktige effekter, selv om dette kanskje endrer seg når mange av tiltakene nå varer i tre år. En tydeligere kobling av dekom og tiltakene til FoU kunne være en måte å arbeide med denne problematikken på, hevder kompetanse- og utviklingsveileder.

3.2.4 Oppsummering

Tiltaket er en del av en bredere satsing på grunnleggende ferdigheter som skolesjefen har satt i gang. UH har ikke vært inne i behovsanalysene eller valg av tiltaket. Det har ikke vært omfattende behovsanalyser i profesjonsfellesskapene, men grunnene til at Lese- og skriveiltaket ble valgt, er mange og varierte – nasjonale prøver, god kompetanse hos UH, spesiell motivasjon og kompetanse hos en av rektorene og minkende lese- og skriveferdigheter på grunn av digitalisering – og oppleves som å svare på viktige lokale behov og være et riktig tiltak. I tillegg fremheves muligheten til å påvirke temaer innenfor rammene av tiltaket som positiv.

Kurset vurderes som å ha gitt positive resultater. Viktige suksesskriterier oppgis å være bruk av ressurser utenfor eget kollegium, enten det er fagekspert eller kollegaer fra andre skoler, at de har lyktes med å sette av tid til å forberede og gjennomføre kurset og til samlinger og mellomarbeid, og at innholdet i kurset svarer på utfordringer i hverdagen som de uansett hadde måttet utvikle svar på.

Et ønske fra flere synes å være å få til mer «dybdelæring», det vil si en læring hvor det utvikles ny praksis, i profesjonsfellesskapet enn det vi ser i dag. En diskusjon i denne forbindelse er hvem som har ansvaret for dette: UH, skoleeier (rådgiver og kompetanse- og utviklingsveileder) eller skoleleder. Dette kunne gi opphav til svarteperspill, men i stedet synes resultatet å være selvkritikk og et ønske om å forbedre tiltakene og arbeidet med dem, slik at ny praksis kan utvikles.

3.3 Tiltaket Inkluderende praksiser

Tiltaket Inkluderende praksiser er fra Trøndelag. Det er et stort og langsiktig prosjekt som er standardisert og felles for kommunene i ett kompetansenettverk, men med rom for lokale tilpasninger (jf. 2.1). Tiltaket omfatter både desentralisert ordning og kompetanseløftet. Tiltaket er utviklet av et annet UH-miljø enn de to geografisk nærmeste UH-ene som sitter i samarbeidsforumet og er UP1 for de andre nettverkene i fylket. I datainnsamlingen til dette tiltaket besøkte vi to skoler (en ungdomsskole og en 1.–10.-skole) i to forskjellige kommuner i regionen. Vi har intervjuet skoleledere, syv lærere, to tillitsvalgte, to ansatte på kommunenivå, nettverksmedlemmer og representanter for UH.

3.3.1 Beskrivelse av tiltaket

Hovedformålet med tiltaket er å styrke inkluderende praksiser i lærerarbeidet. En grunnleggende antakelse for satsingen er at flertallet av elever bør få opplæringen sin som del av det faglig-sosiale fellesskapet i klasserommet, heller enn å tas ut for ulike former for spesialundervisning.

Kompetanseutviklingstiltaket er seksårig (med forbehold om finansiering) og omfatter alle lærerne på skolene. Det startet opp på skolene høsten 2023. Gjennom utviklingsarbeidet skal lærerne selv definere utfordringer i egen praksis som de vil jobbe med systematisk og over tid. Noen av aktørene kontrasterer dette til det de omtaler som «kompetansepakke-tilnærmingen», der innholdet kommer ovenfra «før problemene er identifisert» lokalt.

Utviklingsarbeidet struktureres gjennom en metodisk tilnærming kalt et analyseverktøy og en arbeidsmetodikk der lærerne identifiserer utfordringer med inkludering, formulerer en problemstilling og relaterte målsettinger, analyserer faktorer som påvirker denne problemstillingen, trekker veksler på forskningslitteratur og annen relevant informasjon og utvikler strategier og tiltak som kan iverksettes i klasserommet. Deretter følger gjennomføring og evaluering av intervensjonene. Prosessen støttes av en digital plattform som tilbys av UH. Tiltaket omfatter også kartleggingsundersøkelser på skolene, som skal gjennomføres senere i prosjektperioden.

Den overordnede tematikken (inkluderende praksiser) og arbeidsmetodikken (pedagogisk analyse) er altså fastsatt, men lærerne velger selv hvilke utfordringer de ønsker å jobbe med som del av utviklingsarbeidet. Fra skolebesøkene så vi at det var en bred lærerdrevet variasjon av problemstillinger, der noen var orientert mot fag (for eksempel rettet mot faglig inkludering for alle elever knyttet til begrepslæring) og andre var rettet mot det sosiale læringsmiljøet (for eksempel mer systematisk bruk av læringspartnere blant elevene).

3.3.2 Behovsanalyser og gjennomføring

Det regionale kompetansenettverket har historisk spilt en sentral rolle for utviklingsarbeidet i regionen. I desentralisert ordning har nettverket vært en nøkkelaktør i identifisering av behov og utforming av tiltak og har hatt tett kontakt med UH. Det regionale nettverket består blant annet av en representant fra hver kommune i regionen, som har ansvar for å bygge forankring for tiltaket på skolenivå og oppfølging av skoleledere. Kommunene har også satt av noe midler til en koordinatorfunksjon i nettverket. Denne rollen anses som svært viktig av informantene på kommunenivå, fordi denne personen sikrer at det er aktivitet og oppfølging mellom de faglige samlingene med UH.

Både lærere og skoleledere var enige i at de ikke hadde deltatt i behovsanalyser i forbindelse med valg av tematikk, og at tiltak hadde kommet «ovenfra». Imidlertid problematiserte ikke aktørene dette i særlig grad, men uttrykte at de opplevde temaet som nyttig og relevant for å imøtekomme reelle behov på skolen. En lærer uttrykte for eksempel at «vi kan aldri slutte å jobbe med inkludering». På begge skolene beskrev ulike aktører utfordringer med en mangfoldig elevgruppe, inkludert elever med spesialpedagogiske behov, psykiske lidelser, ulike faglige

forutsetninger og utfordringer med sosiale relasjoner, og brukte disse eksemplene til å tydeliggjøre relevansen av tiltaket.

Den ene skolelederen uttrykker at tiltaket er en videreføring av eksisterende arbeid de allerede var i gang med knyttet til inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, noe som understøttes av begge intervjuene som ble foretatt på kommunenivå. Skolelederen beskriver tiltaket som en mulighet til å videreføre arbeidet med inkludering på en måte som gjør at man «får med hele personalet» og får økt struktur og systematikk i utviklingsarbeidet.

Arbeidet med pedagogisk analyse foregår i lærerteam, der alle teammedlemmene jobber med en felles problemstilling. Det ble imidlertid rapportert om utfordringer på den ene skolen med å inkludere fagarbeiderne i arbeidet. Lærerne har regelmessig hatt utviklingsarbeidet på agendaen i teammøter og har også fått noe tid til utviklingsarbeidet på planleggingsdager.

UH oppfordrer skolene til å nominere såkalte «ressurslærere», og begge skolene hadde lærere i slike roller. Ressurslærerne har et særskilt ansvar for å støtte kompetanseutviklingsarbeidet, ved å fungere som ressurspersoner for resten av lærerkollegiet, være et bindeledd mellom skoleledelsen og de andre lærerne og delta på de faglige samlingene i regi av UH. UH har regelmessige fagdager med medlemmene i det regionale kompetansenettverket, skoleledere og ressurslærere. Ressurslærerne omtales som sentrale for å opprettholde en «rød tråd» i det operative arbeidet med tiltaket på skolenivå. Ressurslærerne blir videre beskrevet som viktige for å sikre fremgang, medvirkning og eierskap blant lærerkollegiet. De har «oversikt over prosessen» og kan støtte enkeltlærere i arbeidet med pedagogisk analyse, samtidig som de kan bringe utfordringer i lærerteamene tilbake til skoleledelsen.

UH sitt bidrag består av prosessfasilitering av det overordnede utviklingsarbeidet, en arbeidsmetodikk sentrert rundt systematisk analyse og klasseromsintervensjoner, faglige innspill gjennom fagdager, relevant forskningslitteratur og innspill til lærernes arbeid som lastes opp på den digitale plattformen. Den primære kontakten mellom UH og skolesektoren går gjennom det regionale nettverket, der UH deltar på nettverksmøtene.

På skolenivå er lærere, ledere og tillitsvalgte enige i at mesteparten av utviklingsarbeidet foregår på teammøter, der lærerne jobber med analyseverktøyet med støtte fra ressurslærerne. Skolelederne tilrettelegger for dette arbeidet ved å sette av tid (på teammøter, i fellestida eller på planleggingsdager), ved å gi ressurslærerne redusert undervisningstid så de kan støtte kollegaer i utviklingsarbeidet, og ved å fungere som et bindeledd mellom skolenivået og aktivitetene som fasiliteres av kommunen og det regionale nettverket.

Tillitsvalgte på skolenivå beskriver at de ikke er direkte involvert i gjennomføringen av tiltaket. Imidlertid er de iblant med på diskusjoner som berører rammebetingelsene for utviklingsarbeidet, for eksempel når det gjelder hvordan lærernes tid skal disponeres på planleggingsdager. De tillitsvalgte uttrykker at de i hovedsak er fornøyde med graden av involvering i tiltaket, og de understreker at de har en arbeidsdeling der det er ressurslærerne som er tettest på den operative delen av tiltaket. På den ene skolen, som har ansatt mange fagarbeidere, er imidlertid en lokal tillitsvalgt kritisk til at fagarbeiderne ikke i tilstrekkelig grad er blitt involvert i utviklingsarbeidet. Dette skyldes primært at de har andre arbeidstidsbestemmelser og derfor har mindre tid avsatt til utviklingsarbeid i sine arbeidskontrakter enn det ansatte i lærerstillinger har.

Hovedtillitsvalgt er medlem i det regionale nettverket og er der med på diskusjoner med UH om utviklingen av tiltaket. I intervjuet med det regionale nettverket omtales dette som viktig, fordi hovedtillitsvalgt fungerer som et bindeledd mellom det som skjer regionalt, og de lokale medlemmene. De uttrykker også at de tror det har ført til bedre forankring hos medlemmene i forbundet: «De får mye mer innsikt når de sitter i et møte og ikke bare får et referat.»

3.3.3 Evaluering og resultater

Da vi besøkte skolene på forsommeren 2024, hadde lærerteamene jobbet med tiltaket i nesten et skoleår og var i ferd med å evaluere intervensjonene som hadde blitt iverksatt i klasserommet. Lærerne hadde blant annet felles møter i lærerkollegiet, der trinnteamene presenterte resultater fra de ulike klasseromsintervensjonene og diskuterte hvilke praksiser de ønsket å videreføre.

Aktørene vi har intervjuet, er i stort enige om at dette tiltaket er hensiktsmessig for skolenes behov. Dette ser i hovedsak ut til å bunne i to faktorer: For det første har inkludering i mange år vært et fokusområde for lærere generelt, og i denne regionen har skolene også hatt tidligere satsinger knyttet til dette temaet. Arbeidet med tiltaket oppleves derfor av flere som en videreføring av tidligere arbeid, men på en måte som de opplever som mer systematisk og tettere koblet på forskning.

For det andre forutsetter analyseverktøyet at lærerne selv identifiserer en problemstilling som de opplever som viktig og relevant for deres daglige praksis. Dermed gis lærerne rom til å sette egne prioriteringer, selv om det skjer innenfor en relativt stram organisering på prosessnivå. En av skolelederne vektla at det var sentralt at lærerne ikke ble pålagt et tiltak der alle måtte jobbe helt likt med tanke på innhold for utviklingsarbeidet.

Arbeidsprosessen er organisert på en måte som involverer hele lærerkollegiet, både gjennom deltakelse på samlinger og gjennom konkret analyse, utprøving og evaluering av eget utviklingsarbeid på teamnivå. Det er, som en intervjudeltaker uttrykte det, begrensede muligheter for å «melde seg av». Dette ble av mange påpekt som et positivt aspekt ved tiltaket. Samtidig uttrykte noen at ikke alle hadde utviklet et sterkt eierskap til tiltaket, selv om de formelt sett deltok som forventet. Det må også tas høyde for at lærerne som er mest kritiske til tiltaket, sannsynligvis ikke er representert blant våre intervjudeltakere. Aktører på alle nivåer (fra lærere og opp til kommuneadministrasjonen) uttrykte at det seksårige tidsaspektet var en fordel, fordi det ga mulighet til å jobbe systematisk med en tematikk over tid, og fordi det ga bedre mulighet for utvikling av eierskap til utviklingsarbeidet. Flere mente også at dette ville motvirke en tendens til at skolene plutselig måtte «hoppe på» nye tiltak hvert skoleår som lærerne ikke nødvendigvis opplevde som meningsfullt.

Samtidig stilte flere lærere seg også kritiske til at den første runden med analysearbeid og intervensjoner i klasserommet hadde strukket seg over et helt skoleår. Dette gjorde at noen lærere ble utålmodige, og det ble vektlagt at lærere i en travel hverdag også må kunne reagere fleksibelt på utfordringer som oppstår i klasserommet. I kontrast til dette mente andre lærere at det var viktig at de ble «tvunget» til å jobbe saktere og mer strukturert enn de normalt gjorde. Denne spenningen mellom å jobbe langsiktig og strukturert på den ene siden og å kunne respondere fleksibelt i møte med utfordringer som krever rask handling, på den andre siden ble tematisert av flere intervjudeltakere.

Aktørene i skolesektoren, spesielt på kommunenivå og i nettverket, fremhevet UH-institusjonens kompetanse til å tilrettelegge for utviklingsprosesser og skape struktur og tydelige rammer for utviklingsarbeidet som viktig for resultatene. I regionen hadde de i forkant av dette prosjektet skiftet hovedsamarbeidspartner i UH-sektoren. Ifølge nettverksmedlemmer skyldtes dette blant annet at den tidligere institusjonen ikke fremsto som like erfarne på den type samarbeid som desentralisert ordning forutsetter. De beskriver også de organisatoriske rammebetingelsene ved den tidligere partneren som lite fleksible. Nåværende UH beskrives av nettverksmedlemmer som en partner som «snakker samme språk» som dem, og som kan bidra med faglig spissing av tiltaket og en god prosess.

Denne typen kompetanse fremstår spesielt viktig fordi kommunene i nettverket er relativt små. Flere av kommunene har få skoler, noen av dem fådelte¹⁵, og det er en viss gjennomtrekk i

¹⁵ En fådelt skole er en skole med få elever som blir undervist i klasser/grupper med flere årstrinn sammen.

personalet i skolesektoren. Intervjudeltakerne fra kommuneadministrasjonen vektla betydningen av regionalt samarbeid og en felles tilnærming på tvers av regionen, der man i mindre grad er avhengig av enkeltpersoner, som viktig for at skolebasert utvikling skulle lykkes under de lokale forutsetningene. De uttrykte videre at det var positivt å kunne utveksle erfaringer på tvers og lære av hverandre i arbeid med en felles, overordnet problemstilling. I omtalen av ordningen understreket også kommunerepresentantene betydningen av midler som er øremerket for skolebasert utviklingsarbeid, gitt en stram kommuneøkonomi.

Intervjudeltakerne, både på skolenivå og i kommunen, fremhevet det som viktig at UH bidro med relevant forskningslitteratur, og at tiltaket fremsto som forskningsbasert. En skoleleder uttrykte at systematisk arbeid med forskningslitteratur «er vi ikke vant til, men det er viktig». Imidlertid var lærerne tydelige på at muligheten for å nyttiggjøre seg forskningslitteratur avhang av at tilstrekkelig tid ble avsatt til utviklingsarbeidet. Flere lærere understrekte at muligheter til å fordype seg i innholdet og metodikken for tiltaket var viktig for at utviklingsarbeidet skulle oppleves som meningsfullt, og viste blant annet til en planleggingsdag høsten 2023 som hadde vært sentral for en vellykket oppstart av tiltaket. Samtidig viste flere til at de hadde ønsket seg mer tid enn det som har vært mulig å få til.

Våre intervjudeltakere uttrykte samtidig at deler av prosessen bar preg av at UH «gjorde dette for første gang», og de rapporterte også tekniske og faglige utfordringer med den digitale plattformen. Selv om tiltaket altså omfattet hele lærerkollegiet på denne skolen, omfattet det ikke alle som jobbet direkte med elevene. En tillitsvalgt lærer uttrykte også en bekymring for at arbeidet med pedagogisk analyse, og vektleggingen av en metodisk struktur, skulle redusere fleksibiliteten de hadde i lærerarbeidet.

Noen intervjudeltakere stilte også spørsmål ved om UH burde vært tettere på skolene: «De er ikke veldig tett på oss, de er tett på nettverket.» Vedkommende spurte om UH burde vært koblet på noen mellom nettverksleder og skolenivå, og føyde til at «vi bruker millioner på dette [tiltaket], men vi har ikke 50 000 kroner til ressurspersonene» – en referanse til at det å frikjøpe ressurslærerne selv i små stillingsandeler har vært økonomisk utfordrende.

Analysemodellen og metodikken den representerer for å jobbe systematisk med utfordringer i klasserommet, beskrives av mange intervjudeltakere som nyttig. Samtidig pekte noen av deltakerne, særlig de på skoleledernivå og kommunenivå, på at det er viktig at verktøyet i seg selv ikke skal forstås som formålet med tiltaket. En intervjudeltaker uttrykte at det er en fare for at metodikken blir et mål i seg selv – arbeide slik metodikken forutsetter – i stedet for et virkemiddel for å utvikle et mer inkluderende læringsmiljø på skolen. En annen deltaker satte også noen spørsmålstegn ved en for ensidig vektlegging av at alle skal integreres i aktivitetene i klasserommet, og uttrykte at man også må akseptere at noen elever trenger tilrettelagt støtte og undervisning i kontekster utenfor klasserommet. Tiltaket setter derfor i spill diskusjoner om hvordan inkludering skal forstås på et overordnet nivå, og hvilke virkemidler som er legitime i arbeid med elever med særskilte behov.

3.3.4 Oppsummering

Oppsummert uttrykker aktørene vi har snakket med, at de stort sett er fornøyde med innholdet for og innretningen på tiltaket. Til tross for at lærere og skoleledere ikke i særlig grad har vært involvert i behovsanalyser, opplever de at tiltaket tar tak i reelle behov. Tiltaket er i høy grad strukturert og favner alle lærerne på de to skolene, men har i mindre grad lykkes med å inkludere fagarbeiderne. Forskningsbasering, strukturert og kollektivt samarbeid, langsiktighet og et visst handlingsrom for lærere til å identifisere egne problemstillinger og intervensjoner på lokalt nivå fremstår som viktige suksessfaktorer. Tiltaket fremstår som tilpasset regionens lokale forutsetninger, som blant annet kjennetegnes av relativt små kommuner og en stram kommuneøkonomi. Samtidig har det regionale nettverket en lang historie for samarbeid på tvers av kommunegrenser om skolebasert utviklingsarbeid, som er et viktig fundament for utviklingsarbeidet i regionen.

3.4 Tiltaket Grunnleggende ferdigheter med vekt på lesing

Dette utviklingstiltaket bygger på et av de langsiktige fellestiltakene i samarbeidsforumet i Trøndelag, Begynneropplæring (Fellestiltaket), som retter seg mot sammenfallende utfordringer og behov på tvers av skoleeiere og kompetansenettverk i regionen. Våren 2024 deltok mer enn 30 skoler og 150 ansatte i vårt utvalgte kompetansenettverk i Fellestiltaket. Det overordnede målet med Fellestiltaket er at lærerne og skolene skal utvikle en god begynneropplæring i samsvar med læreplanen (LK20) og få hevet sin kompetanse med vekt på opplæring i regning og skriving. Det innebærer blant annet at lærere, skoleledere og ansatte i PPT sammen skal legge til rette for en tilpasset opplæring hvor alle elevene gjennom en utforskende tilnærming til læring får oppleve mening, mestring og motivasjon i skolehverdagen. Hovedprinsipper for innhold, organisering og gjennomføring er beskrevet i *Langsiktig plan for Dekom Trøndelag*¹⁶.

Vi har sett nærmere på aktørenes erfaringer med Fellestiltaket og et tilknyttet lokalt tiltak, Grunnleggende ferdigheter med vekt på lesing (Lesetiltaket), i et kompetansenettverk bestående av en stor og en mindre kommune i det sentrale Trøndelag. Kompetansenettverket har en felles styringsgruppe med ledere fra oppvekstområdet i de to kommunene, en hovedtillitsvalgt og to representanter fra UH. I tillegg har nettverket et arbeidsutvalg som forbereder saker for styringsgruppa, og to nettverkskoordinatorer som blant annet har ansvar for å følge opp arbeidet på vegne av skoleeierne.

Nettverket har en langsiktig plan med felles satsingsområder, deriblant Lesetiltaket. I nettverkets eget lesetiltak, med oppstart høsten 2024, har arbeidet mye av den samme innretningen som det regionale Fellestiltaket, med puljer, samlinger og mellomarbeid på skolene. Mens Fellestiltaket legger vekt på regning og skriving på småtrinnet, er Lesetiltaket mer tematisk spisset mot leseopplæringen, ikke bare i småskolen (1.–4.), men også i den såkalte andre leseopplæringen på mellomtrinnet (5.–7.), og mot grunnleggende ferdigheter og læring i fag.

Vi har samlet inn data om dette tiltaket gjennom intervjuer ved to barneskoler i to ulike kommuner (til sammen to skoleledere, åtte lærere, to tillitsvalgte), med en nettverkskoordinator og med en ansatt i UH. De to skolene huser til sammen rundt 700 elever og 90 tilsatte fordelt på 1.–7. trinn. Begge skolene er i oppstarten av Lesetiltaket og har tidligere erfaringer fra Fellestiltaket. En av skolene befinner seg i et bynært område, mens den andre skolen ligger i et mer ruralt område. En av skolene har også deltatt i andre dekom-tiltak, mens den andre skolen er med for første gang.

3.4.1 Beskrivelse av tiltaket

Lesetiltaket er organisert som et samlingsbasert tilbud der utvalgte lærere deltar på samlinger med faglig påfyll, og der lærerne som deltar, får i oppdrag å gjennomføre et mellomarbeid på egen enhet. Skolene har organisert dette arbeidet noe ulikt. På en av skolene har alle lærere på to trinn fått delta sammen og har kunnet jobbe videre med mellomarbeidet i sine vante grupper på skolen. Disse lærerne har også delt erfaringer med resten av personalet i fellestida. På den andre skolen har utvalgte lærere fra flere trinn og avdelinger fått delta, og de har fungert som ressurslærere for de andre i personalet. Her har arbeidet vært knyttet opp mot et parallelt prosjekt i samarbeid med PPT, som hele personalet er involvert i.

3.4.2 Behovsanalyser og gjennomføring

Lesetiltaket er utviklet i samarbeid med UH og basert på behovsmeldinger fra skolene og innspill fra ungdomsutvalgene i de respektive kommunene. Nettverkskoordinator gir i tillegg uttrykk for at valget om å prioritere lesing baserer seg på analyse av nasjonale prøver og en særlig bekymring for en stor gruppe elever med svake leseferdigheter. UH-ansatte oppgir at de ikke har vært involvert i behovsanalyser, men støtter skoleeierens vurdering av behovet for mer kompetanse på

¹⁶ Langsiktig plan for Dekom Trøndelag, Vedlegg 1 Begynneropplæringstiltaket, <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/37b4ee6564894a81919c9df76ce28e3b/langsiktig-plan-dekom.docx>

god leseopplæring. Informantene fra skolene bekrefter også at det har vært mye oppmerksomhet om leseopplæringen de senere årene og bekymring for resultater på nasjonale prøver.

På en av skolene kom tilbudet om deltakelse i Lesetiltaket mens de var involvert i et egeninitiert samarbeid med PP-tjenesten om elever med lese- og skrivevansker. Dette tiltaket var noe lærerne på skolen hadde ønsket seg og jobbet iherdig for å få på plass, og ledelsen var derfor usikker på om skolen hadde tid og kapasitet til å være med i Lesetiltaket. Skoleledelsen lot derfor beslutningen om deltakelse være opp til lærerne på 1.–4. trinn, som etter nøye vurdering konkluderte med at de kunne dra nytte av Lesetiltaket som et «prosjekt nummer to», parallelt med det de allerede var i gang med. Lærerne som hadde deltatt i tidligere dekom-samarbeid, oppfattet at de var mindre involvert i analyse og utvikling av Lesetiltaket enn de tidligere har vært vant med. Lærerne ga også uttrykk for at de tror det kunne vært lurt av UH å være mer opptatt av å innhente deres synspunkter i starten, for å kartlegge deres behov og interesser og for å tilpasse opplegget bedre.

På den andre skolen opplevde lærerne at de hadde gode diskusjoner om behovet for mer kompetanse på leseopplæring når resultatene av nasjonale prøver ble lagt frem i kollegiet, og de var særlig opptatt av å få tilgang til relevant kompetanseheving samt å utvikle sin kunnskap og praksis sammen som et kollegium. De ansatte opplevde videre at Lesetiltaket ble drøftet med dem på et tidlig stadium, men uten at det ble drøftet noen konkrete alternativer, og at «det egentlig var bestemt» fra rektors side at skolen skulle delta.

De tillitsvalgte på skolene opplever at de blir jevnlig involvert i diskusjoner om kompetanseutvikling på egen enhet. Dette skjer typisk i forbindelse med oppfølging av medarbeiderundersøkelser og vurderinger av ansattes kompetansebehov i plan- og ledergrupper. De tillitsvalgte beskriver imidlertid også at de har lite kjennskap til hvilke behovsanalyser som er gjennomført i Lesetiltaket, og at det har vært lite snakk om dette i aktuelle forum for tillitsvalgte på kommunenivå, slik som kurs, konferanser og medlemsmøter. Ønsket om kompetanseheving forsterkes, ifølge de tillitsvalgte, av en presset kommuneøkonomi og at ansatte ikke lenger har like god tilgang til kurs og kompetanseheving som tidligere.

Generelt opplever ansatte og ledere på de to skolene at de i liten grad har vært involvert i å vurdere og melde inn behov i Lesetiltaket, og de har heller ikke vært involvert i prosesser via kompetansenettverk eller UH for å gi innspill til eller utvikle tiltaket. Til tross for manglende involvering er det bred enighet om at Lesetiltaket er relevant og møter deres behov på en god måte.

Nettverkskoordinator følger opp Lesetiltaket på vegne av skoleeier og er generelt opptatt av å legge til rette for møteplasser og dialog mellom skolene og UH. Et eksempel er gjennom tilrettelegging for digitale veiledningsmøter, der UH og ressurslærere på skolene kan møtes mellom samlinger for å drøfte faglige og praktiske problemstillinger i utviklingsarbeidet. UHs rolle i gjennomføringen av Lesetiltaket er primært knyttet til utvikling av faglig innhold og tilrettelegging av samlinger hvor deltakerne kan prøve ut opplegg, dele erfaringer og få tilgang til forskningsbasert kunnskap. Den samlingsbaserte innretningen av Lesetiltaket er det ifølge UH skoleeier som har bedt om, for å kunne møte behovet hos et stort antall skoler og lærere i nettverket.

På en av skolene har rektor prioritert å la alle lærere på 1. og 2. trinn delta i Lesetiltaket, mens andre skoler velger å sende utvalgte lærere på flere trinn. Å sende alle lærerne på to trinn medfører en betydelig ressursinnsats, fra administrasjon og andre ansatte på denne skolen, for å dekke opp for lærerne som deltar på samlingene. Rektor ser imidlertid på dette som en investering og opplever at lærerne både får et helt annet grunnlag for sine faglige diskusjoner og bedre forutsetninger for en felles utvikling av praksis når alle har deltatt på det samme. Rektor opplever at Lesetiltaket har mange likhetstrekk med andre prosjekter de har vært med i, som baserer seg på at en liten gruppe lærere deltar på samlinger og deler teori og metoder med

kollegaer når de kommer tilbake på skolen. Skolens kollektive orientering, med alle lærere på to trinn som deltakere på samlingene, er imidlertid noe rektoren har måttet kjempe for i Lesetiltaket.

Lærerne på begge skolene opplever til en viss grad at de har blitt «kastet inn» i tiltaket, og på første samling var flere fortsatt usikre på hva de egentlig skulle være med på. Likevel opplever lærerne at tiltaket svarer godt på deres behov, med praktiske oppgaver og konkrete tips og verktøy som de kan tilpasse og ta med seg tilbake i klasserommet. Et typisk mellomarbeid består ifølge lærerne av at de får et oppdrag som de skal utvikle og gjennomføre, gjerne som et undervisningsopplegg med egne elever. For lærerne virker dette mellomarbeidet stimulerende og som noe de opplever treffer elevene godt.

På den andre skolen har ledelsen hatt en positiv opplevelse av det å komme inn i Fellestiltaket og å delta i et «ferdig prosjekt». De gir uttrykk for at det gir en trygghet at andre skoler har deltatt før dem, og at de vet at de får det beste ut av det. Ledelsen opplever også at de får hjelp til å drifte utviklingsarbeidet på egen skole, og at UH «tar litt styringen på det». Ledelsen opplever imidlertid også at de har innflytelse over tiltaket gjennom planlegging og organisering av mellomarbeid og hvordan de legger til rette for erfaringsdeling i fellestida. Sammenlignet med tidligere dekom-erfaringer opplever imidlertid ledelsen at UH er mindre synlig ute på skolene. Skolen bruker imidlertid sitt etablerte samarbeid med PP-tjenesten til å kompensere for dette, blant annet ved at ansatte fra PP-tjenesten har opplegg i fellestida og veileder lærerne i deres utviklingsarbeid.

De tillitsvalgte opplever at det er lite forventninger til dem i gjennomføringen av tiltak på skolene. På skolen med kollektiv orientering har tillitsvalgte bidratt til organiseringen av en «fadderordning» for å dekke opp for lærerne som deltar på samlingene. Denne fungerer ved at lærere på 6. trinn går inn som faddere for lærere på 1. trinn, og lærere på 7. trinn er faddere for 2. trinn. Denne fadderordningen har gjort det lettere for lærerne å planlegge samlingsrelatert fravær og trygge elevene på hvem som skal undervise dem når deres faste lærere er borte.

Tillitsmannsopplæringen i regi av forbundet har ifølge de tillitsvalgte lagt mest vekt på økonomi og regelverk og lite på kompetanseutvikling. De tillitsvalgte mener imidlertid det er viktig at de er involvert, og de kan samarbeide med lærergruppa for å bidra til kompetanseheving i egen enhet.

Generelt opplever ansatte og ledere på de to skolene at de er svært aktive i gjennomføringen av Lesetiltaket. Ledelsen og de tillitsvalgte er særlig engasjert i forbindelse med planlegging av mellomarbeid og fravær på skolen, mens lærerne deltar på samlinger, gjennomfører oppdrag og deler erfaringer gjennom målarbeidet i egen enhet. Tillitsvalgte ønsker en klarere definert rolle i gjennomføringen av tiltak på egen skole og ser også behov for mer oppmerksomhet på kompetanseutvikling i tillitsmannsopplæringen.

3.4.3 Evaluering og resultater

Lesetiltaket var ved intervju tidspunktet under oppstart, og hverken ledelse, tillitsvalgte eller ansatte på skolene har derfor noen erfaring med evaluering av tiltaket. Det følgende er derfor noen refleksjoner rundt resultater og suksesskriterier fra de ulike aktørene involvert.

Skoleeier ønsker å møte behov og bidra til kompetanse på flest mulig skoler, samtidig som de har begrensede ressurser. I Lesetiltaket forløses denne spenningen gjennom et samlingsbasert tilbud med mellomarbeid på enhetene. Skoleeier fremhever skoleledelsens organisering av utviklingsarbeidet som en avgjørende suksessfaktor. Dette understøttes også av UH som med et stort volum av skoler ikke har kapasitet til å veilede og støtte utviklingsarbeidet på hver enkelt skole. Tidligere evalueringer i Fellestiltaket viser, ifølge UH-partneren, at ledere som er tett på og engasjert i lærernes utviklingsarbeid, lykkes bedre med å overføre et samlingsbasert tilbud til skolebasert kompetanseutvikling i sitt personale.

På den ene skolen mener rektor at organiseringen med at alle lærerne på to trinn deltar på samlingene, er avgjørende for at Lesetiltaket skal gi ringvirkninger i hele personalet. Rektor har en forhåpning om at når alle lærerne på to trinn deltar sammen, vil det sette spor og gi synlige

resultater for elevene i årene som kommer. Nettopp at samarbeidet med UH skal gi synlige resultater i form av bedre leseopplæring og bedre leseresultater, fremstår som et viktig suksesskriterium for ledelsen på skolen.

For lærerne er det viktig å få tilgang til andres erfaringer og nye perspektiver gjennom tiltaket. Lærerne gir uttrykk for at de savner «noen å snakke med» om sine utfordringer, og de ønsker at samlingene skal bidra til at de får «utvidet bobla» og får kunnskap om hvordan andre lærere tenker og anvender ideene fra samlingene i sine klasserom. For lærerne virker det imidlertid ikke så avgjørende om UH er ute på skolene for å observere og veilede. For noen fremstår det som interessant å ha et eksternt blikk, mens for andre er det viktigste at de får «prøvd ut» nye ting og får tid til å snakke om erfaringene sine.

På den andre skolen er ledelsen særlig opptatt av synergieffekten mellom Lesetiltaket og deres pågående samarbeid med PPT om elever med lese- og skrivevansker. En ambisjon på denne skolen synes å være å utvikle leseopplæringen med vekt på spesialpedagogisk tilpasning slik at de kan «favne flere inn i det normale». En suksessfaktor for arbeidet på denne skolen er således om skolen over tid kan se en nedgang i antall elever som tas ut til spesialundervisning.

For lærerne er det viktig at utviklingsarbeidet ikke tar for mye tid i en travel lærerhverdag. De som deltar på samlinger, får ofte et utvidet ansvar i fellestida, noe som kan være krevende å håndtere i tillegg til å planlegge og gjennomføre undervisning med elevene. Mange opplever at det ikke gis god nok tid og kompensasjon for merarbeidet dette medfører.

Lærerne opplever at de blir involvert i evaluering gjennom spørreskjemaundersøkelser og dialog med UH på samlinger. De sentrale suksesskriteriene for lærerne ser ut til å være tid til å dele erfaringer og å utvikle undervisning sammen. Lederne opplever også at de blir involvert i evaluering gjennom dialogen med egne ansatte og med skoleeier i forbindelse med rapportering, men i mindre grad i dialog med UH.

Hverken ledere eller lærere på noen av skolene har hørt snakk om «det doble formålet» i Lesetiltaket. Ingen har heller hørt at dette har vært tematisert på noen av samlingene. Flere har imidlertid i rollen som praksislærere tatt med praksisstudenter på samlinger i Lesetiltaket. Dette oppleves som et positivt bidrag og noe som kan bidra til at lærerstudentene får tilgang til ny kunnskap og praktiske erfaringer som kan komme til nytte i lærerutdanningen.

Evaluering har heller ikke vært løftet opp som tema i noen av skolingene som de tillitsvalgte har vært med på. De tillitsvalgte opplever at de har en sentral funksjon, særlig i oppstarten av tiltak, for å skape legitimitet og sammenheng med skolens øvrige utviklingsarbeid. De opplever imidlertid også at de mangler informasjon for å kunne utøve denne funksjonen, og etterlyser særlig informasjon om andre tiltak og muligheter i ordningen slik at de kan bidra til gode diskusjoner og relevant kompetanseutvikling på egen enhet. Den største gevinsten av ordningen, slik tillitsvalgte ser det, er likevel at store deler av personalet får deltatt på det samme og får tid til å planlegge gode undervisningsopplegg sammen.

3.4.4 Oppsummering

I Lesetiltaket har arbeidet med behovsanalyser primært foregått på nettverksnivå, det vil si gjennom vurdering av resultater, rapporterte behov og drøftinger i nettverkets styringsgruppe. Dette kan ha sammenheng med at lesing er noe alle grunnskoler er forpliktet til å jobbe med og trenger kontinuerlig kompetanseheving på. På enhetene er behovsanalyse primært knyttet til vurdering av elevresultater på nasjonale prøver og til prioritering av kompetansebehov i en presset skoleøkonomi.

UH-partnere fungerer i dette tiltaket som en faglig innholdsleverandør på samlinger. De bidrar med kunnskap, metoder og eksempler på god leseopplæring og gir oppdrag og veiledning/tilbakemelding på lærernes mellomarbeid. Ingen av skolene har foreløpig hatt kontakt med UH utenom samlingene. Lærere og fagpersoner fra UH møtes jevnlig på samlinger for å utvikle

kompetanse gjennom faglige innlegg, praktisk arbeid og refleksjon og dialog. Skoleledere har en sentral rolle i tiltaket, sammen med ansatte og tillitsvalgte, ved å legge til rette for at hele personalet skal få ta del i kompetansehevingen på egen enhet. Dette gjør de blant annet ved å organisere «fadderordninger» for lærere, ved å legge til rette for erfaringsdeling i fellestida og ved å knytte arbeidet opp mot andre pågående utviklingsprosjekter. Skoleeier har en mer overordnet rolle i tiltaket, delegert til en styringsgruppe og koordinator som vedtar rammene for og bidrar til utvikling av tiltaket i samarbeid med UH.

Skolene vurderer utbyttet av samarbeidet med UH som godt. De opplever at tiltaket treffer deres behov for kompetanse, og opplegget med samlinger, faglig påfyll og praktisk oppgaver i mellomarbeidet passer godt inn i deres hverdag. Flere etterlyser en tettere dialog og nettverk med andre skoler og mer veiledning fra UH. Aktørene er imidlertid delt i synet på om det er viktig at UH er tettere på utviklingsarbeidet i skolene.

For aktørene er det viktig at kompetansehevingen treffer hele personalet, ikke bare dem som deltar på samlingene, og gir synlige resultater i klasserommet. Mellomarbeid med ressurslærere og kobling til skolens øvrige personale og pågående utviklingsarbeid bidrar til dette. De tillitsvalgte ønsker å delta i diskusjoner om kompetanseheving i personalet og på tvers av skoler. De opplever imidlertid ikke å bli systematisk involvert hverken i drøftinger om aktuelle tiltak på egen enhet eller om andre tilbud i ordningen.

For å bidra til praksisendring er det viktig for skolene å ha med nok ansatte til at tiltaket kan sette spor i organisasjonen. Ingen av skolene har foreløpig noe grunnlag for å vurdere om tiltaket faktisk bidrar til praksisendring eller en økning i elevenes leseferdigheter. Enkelte fremhever imidlertid også at kompetansehevingen ikke må bli for omfattende, og den må være gjennomførbar i en travel lærerhverdag.

4 Måloppnåelse og suksesskriterier i tiltakene

I dette kapittelet skal vi vurdere om tiltakene/utviklingsarbeidet oppfyller målene for ordningen slik de er operasjonalisert i retningslinjene (kap. 4.1), og se på suksesskriterier i tiltakene (kap. 4.2).

I den første delen vil vi kort presentere tiltakene, karakterisere endringsteorien i tiltakene, si noe om kontekst og omfang av samarbeidet og gi en snevrere måloppfyllelsesanalyse. Til slutt vil vi oppsummere hva vi har funnet. Vi har valgt å behandle de to ulike lese- og skrive tiltakene sammen, fordi de begge representerer varianter av en kursmodell.

I den andre delen vil vi se på suksesskriterier. Analysen retter oppmerksomheten mot betingelser som aktørene mener er eller burde være til stede for å lykkes med kompetanseutviklings tiltakene.

4.1 Måloppnåelse i tiltakene

Vi har vurdert måloppfyllelseskriteriene i hvert enkelt tiltak. Vurderingen bygger på retningslinjene for ordningen, som vi fremstilte i kapittel 1.1.

I retningslinjene er det prosessmål, ikke resultatmål eller mål på kvaliteten av læringen som står i fokus. Det er måten deltakerne skal arbeide sammen på når det gjelder behov, valg, gjennomføring og evaluering av tiltakene, som står i sentrum: Kompetanseutviklingstiltakene skal være skolebaserte og fremme kollektive prosesser for profesjonsutvikling som utvikler skolene. Tiltakene skal være forankret i skolenes behov, og behovene skal identifiseres og vurderes gjennom lokale prosesser som involverer ansatte og ledere i skolene, basert på faglig dialog med UH. Endelig skal skoleeiere og UH samarbeide i et partnerskap om å vurdere kompetansebehov og planlegge og gjennomføre tiltak i skolene.

Den underliggende antakelsen er at hvis tiltakene er forankret i skolenes behov, identifisert gjennom lokale prosesser som involverer ansatte, planlagt og gjennomført i partnerskap mellom eiere og UH, og skolene har gjennomført skolebaserte tiltak som fremmer kollektiv utvikling, vil dette føre til tiltak som kan endre undervisningspraksis og redusere det styringsparadokset vi beskrev innledningsvis (jf. kap. 1.2), hvor myndighetenes virkemidler ser ut til å være utilstrekkelige for å endre lærernes praksis.

4.1.1 Såkornfondet (Såkorntiltaket)

Ordningen med Såkornfondet har eksistert i fem år og har som formål å inspirere lærere som ønsker å gjennomføre utviklingstiltak på egen skole. Gjennom årlige søknadsrunder tildeles midler til tiltak som bidrar til at lærere kan utforske og videreutvikle sin undervisning, maksimalt 100 000 kroner per tiltak.

Vi har sett på to tiltak som ble tildelt såkornmidler for skoleåret 2023/2024, og som er gjennomført ved to ulike skoler i samme kommune. Det første tiltaket, Lekbasert læring på 1. og 2. trinn, er gjennomført ved en barneskole. Formålet med tiltaket er å tilrettelegge for mer av den frie leken i skolehverdagen, for på den måten å skape en bedre overgang fra barnehage til skole for barna. Tiltaket har i tillegg en sosial dimensjon ved at mer lek er ment å styrke elevenes relasjoner til hverandre, som videre vil kunne gi bedre grunnlag for læring. For å oppnå dette har elevenes timeplan blitt endret ved at hver skoledag startes og avsluttes med lek. I klasserommene har pultene blitt erstattet med runde bord, der ingen elever lenger har faste plasser. Man har også utsatt bokstavinnlæringen i 1. klasse og i stedet jobbet med rim, regler og lek med ord.

Det andre tiltaket, Tenkende klasserom, har vært gjennomført på en ungdomsskole. Tenkende klasserom er en metodisk tilnærming til matematikkundervisning utviklet av forskeren Peter Liljegren og handler om å styrke elevens evne til å tenke og resonnerer i undervisningen. Undervisningsformen består av 14 ulike praksiser som til sammen er ment å stimulere elevers

evne til å løse matematiske problemstillinger. Praksisene dreier seg blant annet om å sette sammen elever i tilfeldige grupper som jobber sammen, der elevene i stor grad jobber stående ved vertikale tavler, for eksempel whiteboards, og man styrker den formative vurderingen i faget og unngår «tradisjonell» klasseromsinnredning der alle pultene er vendt fremover.

Såkorntiltaket bygger på en endringsteori hvor det å stimulere ildsjeler i kollegiet til å utvikle tiltak kan føre til ønsket endring. Ildsjelene kjennetegnes av faglig kompetanse, engasjement, endringsvilje og status.

Det er skjedd et omfattende arbeid forut for og i forbindelse med gjennomføring av prosjektet, på skoleeier-, skoleleder- og skolenivå. Det er kompetansenettverket som opprinnelig har utviklet tiltaket, som har pågått over lengre tid. Pengene og vedtaket kommer fra skoleeier og kompetansenettverk, men de har ingen rolle etter at vedtaket er fattet. Det har vært forankrings- og involveringsprosesser på skolene forut for søknad om økonomisk støtte, hvor lærere, skoleledere og tillitsvalgte har vært involvert. Ikke minst har dette skjedd gjennom faglig støtte og organisatorisk tilrettelegging i gjennomføring av tiltakene. Der det har vært naturlig, har man også relatert tiltaket til andre pågående kompetanseutviklingstiltak. Såkorntiltaket skiller seg betydelig fra de andre tiltakene ved at UH ikke spiller noen formell rolle i tiltaket (selv om det foregår et samarbeid), ved at støtten eksplisitt går til enkeltlærere (selv om flere også kan kobles på), og ved at det ikke ligger omfattende behovsanalyser til grunn for tiltaket.

Når det gjelder kriteriene, vil vi hevde at det har vært gjennomført skolebaserte kompetanseutviklingstiltak, men det kan diskuteres hvorvidt tiltaket fremmer kollektiv utvikling. På den ene siden berører den få, på den andre siden ser det ut til å skje en kollektiv utvikling blant dem som er involvert. Tiltaket ser videre ut til å ha stor oppslutning også blant dem som ikke deltar i prosjektet.

Såkorntiltakene kan sies å være forankret i lokale behov, siden tiltakene som utløses, er knyttet til endringsideer/initiativ som kommer fra enkeltindivider/ildsjeler på skolene. Tiltakene er et resultat av lokale prosesser som involverer de ansatte, men ikke av bredere analyser. Det finnes ikke et formelt partnerskap med UH.

Bruken av tiltakene er som sagt ikke planlagt eller gjennomført i samarbeid med UH, men i våre tiltak er det utviklet et samarbeid underveis i tiltaket, i form av dialog og felles seminardeltakelse mellom lokale ildsjeler og UH. Det synes derfor ikke rimelig å karakterisere tiltaket som et partnerskap i tradisjonell forstand, selv om de samarbeider og lærer av hverandre.

Medbestemmelsesinstituttet og tillitsvalgte ser ikke ut til å spille noen sentral rolle i tiltaket, selv om de kjenner til det, og de har også vært med på å foreslå og gjennomføre et av tiltakene.

Det er viktig at såkorntiltakene ikke forstås som en generell måte å organisere utviklingsarbeid på, men som noe som kommer i tillegg til andre kompetanseutviklingstiltak. Tiltaket synes å handle om å ivareta sentrale medarbeidere i profesjonsfellesskapet ved å gi dem anledning til å forfølge faglige interesser og initiativ inn i skoleklassene.

4.1.2 Lese- og skriveopplæring og inkludering og Grunnleggende ferdigheter med vekt på lesing

Tiltaket Lese- og skriveopplæring og inkludering (heretter Lese- og skriveopplæringstiltaket) har gått over to år og har involvert samtlige lærere på de to barneskolene, som har samarbeidet i tiltaket. Det har vært arrangert to samlinger i semesteret, åtte til sammen. På kursene har personalet vært delt inn i to grupper, 1.–4. (småtrinnet) og 5.–7. (mellomtrinnet). Et hovedmål for tiltaket er å utvikle lærernes kompetanse i å få med alle elevene og å bruke lesing og skriving i alle fag som utgangspunkt både for faglig og sosial læring og utvikling. Lesing og lesemotivasjon er en viktig del av kurset – å få alle elever til faktisk å ville lese. Kurset bygger på motivasjonsteori som vektlegger elevenes autonomi og valgfrihet. Det jobbes med konkrete lese- og skrivestrategier, og det er laget ressurshefter med tips og eksempler. Selv om kurset ikke direkte har arbeidet med

skolemiljø, har de jobbet med «fellesskapsbyggende metoder», i den forstand at lese- og skriveopplæring foregår ved at de velger oppgaver og metoder som ikke gjør at noen elever blir ekskludert fordi de mangler forutsetningene for å mestre dem.

Grunnleggende ferdigheter med vekt på lesing (heretter Lesetiltaket) bygger på et av de langsiktige fellestiltakene i Trøndelag, Begynneropplæring (også kalt Fellestiltaket), som retter seg mot utfordringer og behov på tvers av kommuner og kompetansenettverk i regionen. Det overordnede målet er at lærerne og skolene skal utvikle en god begynneropplæring i samsvar med læreplanen (LK20), og at de skal få hevet sin kompetanse med vekt på opplæring i regning og skrivning. Det skal legges til rette for en tilpasset opplæring hvor alle elevene gjennom en utforskende tilnærming til læring får oppleve mening, mestring og motivasjon i skolehverdagen.

Mens Fellestiltaket legger vekt på regning og skrivning på småtrinnet, er Lesetiltaket mer tematisk spisset mot leseopplæringen, og det er også rettet inn mot den såkalte «andre leseopplæringen» på mellomtrinnet (5.–7.). Tiltaket foregår ved to barneskoler (1.–7.) i to ulike kommuner. Begge skolene er i oppstarten av Lesetiltaket og har tidligere erfaringer fra Fellestiltaket. På en av skolene har alle lærere på to trinn fått delta sammen, og de har kunnet jobbe videre med mellomarbeidet i sine vante grupper på skolen. Disse lærerne har også delt erfaringer med resten av personalet i fellestida. På den andre skolen har utvalgte lærere fra flere trinn og avdelinger fått delta, og de har fungert som ressurslærere for de andre i personalet. Her har arbeidet vært knyttet opp mot et parallelt prosjekt i samarbeid med PPT, som hele personalet er involvert i.

Begge tiltakene representerer varianter av en samlings-, modul- og forelesningsbasert kursmodell, der lærerne får faglig påfyll fra UH, og der lærerne som deltar, får i oppdrag å gjennomføre et mellomarbeid i egen enhet. På samlingene kan man jobbe i grupper, hvor man deler erfaringer og jobber med konkrete øvelser. I lese- og skrivetiltaket deltar samtlige lærere på skolen, mens i lesetiltaket er det utvalgte lærere som deltar. Mellom hver samling har det vært oppfølging på tvers av trinn og fag i skolenes profesjonsfellesskap. Endring skjer når man får faglig oppdaterte forelesninger, som oppleves som relevante og handlingsnære, og får anledning til å prøve ut det man har lært, i egen praksis, og drøfte resultatene med UH og kollegaer.

Det er omfattende prosesser som ligger bak valget av begge tiltakene, og skoleeier har vært aktivt involvert, både på nettverks- og kommunenivå, i samarbeid med nettverkskoordinator, UH, skoleledere (rektorer), tillitsvalgte og lærere. Tiltakene er del av en langsiktig plan. I Lesetiltaket inngår tiltaket som en del av utviklingen av et fellestiltak på tvers av kommunene med vekt på grunnleggende ferdigheter.

Det finnes egne styringsgrupper/arbeidsgrupper/utviklingsgrupper for tiltakene. I begge tiltakene har de tilgang til nettverkskoordinatorer som følger opp arbeidet på vegne av skoleeierne. Nettverkskoordinator har vært aktiv i å skape møteplasser og dialog mellom skolene og UH. Det samme gjelder for Lese- og skrivetiltaket.

Tiltakene er utviklet basert på behovsmeldinger. I Lesetiltaket har de også innhentet innspill fra skolene og fra ungdomsutvalgene i kommunene. Resultater fra nasjonale prøver er en del av beslutningsgrunnlaget, og på en av skolene har de hatt diskusjoner i hele kollegiet om kompetansebehov i forbindelse med resultatene fra disse prøvene. Som en del av kompetansenettverkets fellestiltak har det vært gjort selvstendige behovsanalyser hvor UH også har vært involvert. Lese- og skrivetiltaket inngår som en del av kommunal strategiplan for kompetanseutvikling i skolen med søkelys på grunnleggende ferdigheter, og skolen har laget en utviklingsplan basert på pedagogisk analyse for å gi innhold til denne planen. Utviklingsgruppa på skolen og kompetansenettverket ved kompetanse- og utviklingsveileder har vært tett involvert i arbeidet, og nasjonale prøver inngår som en del av beslutningsgrunnlaget.

Det har også foregått prosesser på skolene for å relatere tiltaket til andre pågående tiltak de er med i, enten det er Fellestiltaket eller tiltak som er igangsatt på den enkelte skole (samarbeidsprosjekt med PP-tjenesten). På en av skolene involverte leder alle lærerne på de

berørte trinnene i prosessen som ledet frem til beslutningen om at de skulle delta i Lesetiltaket samtidig som de holdt på med et lignende tiltak allerede.

Skoleledere og tillitsvalgte har vært aktive i å legge til rette for praktisk gjennomføring av kurset, både samlinger og mellomarbeid, ved å legge til rette for at «alle» kan delta på kurset, gjennom «fadderordninger», og erfaringsdeling i fellestida («den grønne tida»). På en av skolene er også tillitsvalgte involvert i diskusjoner om kompetansebehov og kompetanseutvikling, både i plan- og utviklingsgrupper og i ledergrupper. I Lese- og skriveiltaket har leder sammen med rådgiver i kommunen og nettverkskoordinator samarbeidet.

I tillegg kommer selvfølgelig aktiviteten blant lærerne knyttet til deltakelsen i samlinger og mellomarbeid. Også når det gjelder evaluering, er det betydelig aktivitet, selv om evaluering i klassisk forstand ennå ikke har skjedd siden tiltaket nettopp har startet. På den ene skolen nevner lærerne deltakelse i spørreskjemaundersøkelser om tiltaket og dialog med UH som viktige arenaer, mens lederne viser til medarbeidersamtaler og samarbeid med skoleeier om rapporter til Statsforvalteren.

UH har ikke alltid vært involvert i arbeidet med behovsanalysene. De har imidlertid utviklet det faglige innholdet i begge tiltakene på grunnlag av den «bestillingen» de har fått, og vært aktive både i mellomarbeid og tilrettelegging for samlinger hvor deltakerne kan dele erfaringer. I Lese- og skriveiltaket har UH hatt en omfattende dialog med lærerne om innholdet i og innretningen på kurset. Dette har ikke vært tilfelle i Lesetiltaket. I Lese- og skriveiltaket skulle UH også ha deltatt i observasjoner av mellomarbeidet, men ble forhindret på grunn av sykdom.

I begge tiltakene har det vært evalueringer forstått som erfaringsutveksling mellom UH og lærerne, mellom lærerne og mellom lærerne og ledelse om gjennomføring av kurset. I Lesetiltaket, som er et tiltak som nettopp har startet, har det også vært evalueringer gjennom spørreskjemaundersøkelser.

Når det gjelder kriteriene for måloppnåelse, vil vi si følgende: Skolene som er involvert, har gjennomført skolebaserte utviklingstiltak, og de må sies å ha fremmet en kollektiv utvikling i den forstand at samtlige lærere i det ene tiltaket og et utvalg av lærere i det andre tiltaket har deltatt.

Tiltaket i lese- og skriveiltaket er identifisert og forankret i lokale behov. Selve søkelyset på grunnleggende ferdigheter er bestemt av skoleeier, men det har vært betydelig lokal involvering for å finne ut hvilke behov de hadde innenfor leseopplæringen, og hvilke problemer dette nærmere bestemt var uttrykk for. Lesetiltaket er forankret i lokale behovsanalyser på nettverksnivå. Lesing er også et prioritert område i kompetansenettverket og hos skoleeier. På den ene skolen har det vært diskusjoner blant kollegaene om de skulle si ja til tiltaket, og de ansatte har også vært involvert i diskusjoner rundt vurdering av resultater på nasjonale prøver og sammenhengen med andre pågående utviklingstiltak.

Begge tiltakene er utviklet i partnerskap med UH. I Lese- og skriveiltaket har UH ikke vært inne i vurderingen av lokale kompetansebehov på grunn av sykdomsforfall. UH har imidlertid vært inne i gjennomføringen av tiltaket og vært i tett dialog med skolene om hvilke temaer innenfor leseopplæringen UH nærmere bestemt skulle gi faglige innspill på, og nye temaer er meldt inn etter hvert. I Lesetiltaket har UH hatt ansvar både for det faglige innholdet i kurset og tilrettelagt for samlinger og mellomarbeid, og de lokale påvirkningsmulighetene beskrives som små. Skoleeier ved skoleledelsen har imidlertid hatt innflytelse på planlegging og organisering av samlinger og mellomarbeid.

Tillitsvalgte er i Lese- og skriveiltaket involvert i tiltaket, men ikke i kraft av å være tillitsvalgte, men som fagpersoner i en utviklingsgruppe på skolen. Tillitsvalgte spiller imidlertid en formell rolle når det gjelder å sikre at de ansatte har tid/kapasitet («den grønne tida») til å delta i utviklingsarbeidet. I Lesetiltaket er tillitsvalgte involvert i diskusjoner om kompetanseutvikling i egen enhet, ikke minst når det gjelder vurdering av ansattes generelle kompetansebehov.

4.1.3 Inkluderende praksiser

Formålet med tiltaket er å styrke inkluderende praksiser i lærerarbeidet. En grunnleggende antakelse for satsingen er at flertallet av elever bør få opplæringen sin som del av det faglig-sosiale fellesskapet i klasserommet, heller enn å tas ut for ulike former for spesialundervisning.

Gjennom utviklingsarbeidet skal lærerne selv definere utfordringer i egen praksis som de vil jobbe med systematisk og over tid. Utviklingsarbeidet struktureres gjennom en metodisk tilnærming kalt et analyseverktøy og en arbeidsmetodikk der lærerne identifiserer utfordringer med inkludering, formulerer en problemstilling og relaterte målsettinger, analyserer faktorer som påvirker denne problemstillingen, trekker veksler på forskningslitteratur og annen relevant informasjon og utvikler strategier og tiltak som kan iverksettes i klasserommet. Deretter følger gjennomføring og evaluering av intervensjonene. Prosessen støttes av en digital plattform som tilbys av UH. Tiltaket omfatter også kartleggingsundersøkelser på skolene, som skal gjennomføres senere i prosjektperioden.

Den overordnede tematikken (inkluderende praksiser) og arbeidsmetodikken (pedagogisk analyse) er altså fastsatt, men lærerne velger selv hvilke utfordringer de ønsker å jobbe med som del av utviklingsarbeidet. Noen av aktørene kontrasterer dette til det de omtaler som «kompetansepakke-tilnærmingen», der innholdet kommer ovenfra «før problemene er identifisert» lokalt. Tiltaket er seksårig (med forbehold om finansiering) og omfatter alle lærerne på skolene. Det startet opp på skolene høsten 2023.

Inkluderings tiltaket kan derimot beskrives som et formalt og proseduralt tiltak. Tiltaket beskriver ikke konkret innholdet i det kompetanseutviklingsarbeidet som foregår, men lærer deltakerne en metode de kan benytte og prøve ut når de selv skal utvikle sin egen praksis videre. Endring skapes ved at lærerne følger en bestemt prosedyre og bruker den til å arbeide med egendefinerte problemstillinger.

Det er omfattende prosesser som ligger bak Inkluderings tiltaket, både på nettverks- og skoleeiernivå og mellom nettverket og UH. Nettverket har også skiftet UH-partner som en del av utviklingsarbeidet. Det har vært tett kontakt mellom dem både når det gjelder behovsanalyser og utforming av strukturen rundt tiltak.

Skoleledere eller lærere har ikke vært særlig involvert i dette arbeidet. Det har imidlertid vært betydelig medvirkning gjennom det analyseverktøyet – pedagogisk analyse – som benyttes, hvor lærerne identifiserer utfordringer og velger, iverksetter og evaluerer tiltakene støttet av en digital plattform. Det er også lagt til rette for mer omfattende kartlegginger og evalueringer etter hvert. Ledelse og tillitsvalgte har i tillegg vært involvert ved å legge til rette for at man har kunnet bruke fellestid som teammøter og planleggingsdager til å følge opp arbeidet i kurset.

Tiltaket beskrives videre som en videreføring av inkluderings satsinger de allerede har jobbet med, og som et fremskritt ved at det nye tiltaket har fått med alle ansatte og har fått en økt struktur, systematikk og forskningsbasering av arbeidet.

UHs rolle i tiltaket skiller seg fra de to andre tiltakene ved en strammere regi og styring av utviklingsprosessen. UH har utviklet metodikken og rammene for utviklingsarbeidet og fasiliterer prosessen på overordnet nivå. Arbeidet på skolene skjer imidlertid indirekte via ressurslærere som får egen opplæring og har egne samlinger, og som så bistår lærerne på skolene i arbeidet med pedagogisk analyse. Arbeidet er videre støttet av en digital plattform.

Hvis vi skal vurdere tiltaket etter måloppnåelseskriteriene, vil vi si følgende: Det har vært gjennomført skolebaserte prosesser som i høy grad må sies å fremme kollektive utviklingsprosesser. Arbeidsmetoden forutsetter at alle lærerne jobber sammen i team om felles problemstillinger, og legger også til grunn at alle lærerne ved skolen følger den samme arbeidsprosessen i det samme tempoet.

På skolenivå uttrykte både skoleledere, lærere og tillitsvalgte at tiltaket kom «ovenfra», og at de ikke hadde vært involvert i lokale prosesser på enhetsnivå for å identifisere behov. Identifisering av behov, og dialog med UH om disse behovene, har skjedd på nettverksnivå.

I tillegg var skoleeierrepresentantene opptatt av å understreke betydningen av kollektive utviklingsprosesser også på regionnivå, blant annet fordi flere av kommunene var små med stram økonomi og derfor sårbare om de selv skulle drive utviklingsprosjekter på kommunenivå.

Imidlertid er aktørene på skolenivå samstemte i at tiltaket møter et reelt behov, og at det innenfor rammene av utviklingsarbeidet forutsettes at lærerne selv formulerer konkrete problemstillinger de vil arbeide videre med.

Tiltaket er planlagt og gjennomført i et partnerskap mellom UH og skoleeierne. Tillitsvalgte opplyser at de har vært involvert i å legge rammebetingelser for arbeidet (for eksempel for tidsbruk og hva som skal prioriteres på planleggingsdager), men at ressurslærerne er de som involveres i den mer faglige driften av utviklingsarbeidet.

4.1.4 Oppsummering

Det er interessant å se hvilket omfattende arbeid som ligger bak tiltakene vi har studert. Skoleeiere og UH spiller en nøkkelrolle her, men det er også skolebasert involvering, og arbeidet inngår i en langsiktig plan. Selv bak de kursbaserte modellene, som alle kjenner, og som skulle være relativt enkle å iverksette, ligger det store investeringer og mye tankearbeid. Aktørene tar derfor et stort ansvar og legger ned mye arbeid for å bidra til kompetanseutvikling, noe som kan gjøre en skeptisk til for store endringer for raskt, og som ikke bygger videre på det ansvaret aktørene allerede har tatt, de investeringene de har gjort, og de erfaringene de har gjort seg.

Det ser videre ut som de ulike tiltakene, og de endringsmodellene som er knyttet til dem – ildsjelmodellen, kursmodellen og prosedyremodellen – representerer adekvate tilpasninger til den situasjonen de står i. Tiltakene og endringsmodellene representerer ulike måter å avlaste skole, eiere og UH på.

Skoleeier forteller om behovet for å utvikle tiltak på flest mulig skoler. UH forteller på sin side at de ikke har kapasitet til å veilede og støtte utviklingsarbeid på hver enkelt skole, og skolene forteller om ad hoc-arbeid og endringsmotstand som gjør kompetanseutvikling krevende. Dette peker i retning av felles og standardiserte tiltak, gjerne på tvers av skoler og kommuner. For eierne representerer modellene en standardisering av kompetanseutviklingsarbeidet som de kan støtte opp under, og som også kan bidra til kompetanseutvikling på flere skoler og hos flere lærere. For UH blir det lettere å målrette innsatsen og tenke strategisk når ikke hver skole skal ha individuell oppfølging. På skolenivå handler det om å begrense det ansvaret den enkelte har for å organisere og gi retning til selve utviklingsarbeidet, og heller sette søkelys på innhold og relevans.

Samtidig står standardisering i en tilsynelatende spenning til ideene om lokal involvering og en tett og unik partnerskapsrelasjon mellom den enkelte skole/tiltak og UH. Det er imidlertid et spørsmål i hvilken grad denne spenningen er lærer- og skoledrevet, siden de generelt sett er fornøyde med tiltakene de får. Et spørsmål i denne forbindelse er om denne spenningen først blir merkbar i samtalen med forskere eller andre, som ønsker svar på om måloppfyllelseskriteriene i retningslinjene nås.

I hvilken grad deltakelse i tiltakene og de teoriene om endring som ligger til grunn for dem, vil føre til «dybdelæring» og ny praksis også blant ansatte som er skeptiske til endring, har vi ikke gode nok data om. Den formelle, prosedurale modellen ser kanskje ut til å kreve mer radikale endringer i den etablerte praksisen til lærerne enn kursmodellen.

Når det gjelder måloppfyllelsesanalysen, mener vi at tiltakene fremmer måloppnåelse i henhold til retningslinjene. Det har foregått utvikling som er basert i skolen, i klassene og blant lærerne.

Midlene har ikke gått til lederutvikling. Tiltakene er forankret i diskusjoner om skolenes behov, selv om behovsanalysen ikke alltid har medført bred lokal involvering eller faglig dialog med UH. Og tiltakene er gjennomført i et partnerskap med UH, selv om UH sin rolle i disse tiltakene varierer. Og tillitsvalgte spiller en rolle. Samtidig synes ikke medbestemmelsesinstituttet å spille en veldig sentral rolle i kompetanseutviklingsarbeidet på skolene. Tillitsvalgte er med, men i hovedsak gjennom å sørge for at utviklingsarbeidet foregår «i den grønne tida».

Det er særlig Såkorntiltaket som skiller seg ut. Det henger sammen med at UH ikke er inne i det, i hvert fall ikke som partnerskap, og at tiltaket er knyttet til å stimulere enkeltindivider, ikke profesjonskollektivet. Siden midlene som inngår i ordningen er små, skal eksistere innenfor en bredere kompetanseutviklingsorganisering, og synes å ha store positive ringvirkninger for de berørte (og skolene), er dette kanskje et avvik man kan leve med.

Gjennomgangen kan oppsummeres i tabellen under:

Måloppnåelse/ Tiltak	Lese- og skriveopplærings- og inkluderings tiltaket	Lesetiltaket	Såkorntiltaket	Inkluderings-tiltaket
Gjennomført skolebaserte utviklingstiltak	Ja	Ja	Ja	Ja
Gjennomført tiltak som fremmer kollektiv utvikling (utvikler skolen)	Ja	Ja (men omfatter ikke alle)	Nei (omfatter for få)	Ja (men omfatter ikke alle)
Tiltakene forankret i skolenes behov	Ja	Ja (på nettverksnivå)	Ja	Ja (på nettverksnivå)
Behovene er identifisert gjennom lokale prosesser	Ja	Ja (på nettverksnivå)	Ja	Ja
Tiltakene er planlagt og gjennomført i samarbeid med UH (behov, planlegging og gjennomføring)	Ja (men ikke behov)	Ja (på nettverksnivå)	Nei	Ja
Medbestemmelse	Ja (når det gjelder arbeidsorganisatorisk tilrettelegging)	Ja (på nettverksnivå og når det gjelder arbeidsorganisatorisk tilrettelegging)	Både-og	Ja (på nettverksnivå og når det gjelder arbeidsorganisatorisk tilrettelegging)

Tabell 1 Fremmer tiltakene måloppnåelse i henhold til retningslinjene?

Et funn på tvers, og som stemmer med funn vi har redegjort for tidligere i notatet, er at mens omfanget av prosesser og involvering i tiltakene fremstår som stort, så kan både lederne, tillitsvalgte og lærerne oppleve at de i liten grad har vært involvert, kanskje særlig i behovsfasen og i utviklingen av tiltaket. Dette defineres imidlertid ikke som et problem, antakelig fordi kompetansebehovene det tas tak igjennom tiltakene, oppleves som så grunnleggende, ja, nærmest selvsagte, at alle kan være enige i at de er viktige. Og det er kanskje fordi lærerne selv forstår, i en travel hverdag, hvor krevende det er å selv skulle ta et medansvar for alle faser i utviklingen og gjennomføringen av et tiltak.

Kanskje kan paradokset å være fornøyd med tiltaket, men klage over manglende involvering henge sammen med at det generelt kan være vanskelig å hevde at man er nok involvert, særlig hvis en slik innrømmelse også skulle innebære et ansvar for resultatet? En annen forklaring kan være uklarerheter om hva som menes med lokal involvering, hva man skal involveres i (behovsanalyser, innholdet i tiltaket og/eller gjennomføring), og når man faktisk kan si at man er involvert.

4.2 Suksesskriterier

Mange av suksesskriteriene vi finner, er naturlig nok de som fremheves i retningslinjene: Alle må med, tiltaket tar utgangspunkt i lærernes behov, faglig ressurstilførsel skal komme utenifra. Samtidig er det særlig suksesskriteriet ledelse, hvis betydning understrekes av alle, som er interessant i vår sammenheng. For det første er det ikke behandlet i retningslinjene, for det andre peker det mot den grunnleggende diskusjonen om hvem som skal bidra til at ledelsen har kapasitet og kompetanse til faktisk å drive ledelse. Mens eierne (og skolelederne) kan peke mot UH og mene at de må bistå i dette arbeidet, kan UH i større grad hevde at dette må være på plass for at de skal lykkes med kompetanseutviklingen. Dette henger sammen med en grunnleggende spenning i ordningen: Er god ledelse og kapasitet en forutsetning for å lykkes med tiltakene, eller er god ledelse og kapasitet noe som skal bygges gjennom tiltakene?

4.2.1 «Alle må med»

Flere av svarene peker mot betydningen av at «alle er med». At alle skal med, betyr ikke at alle trenger å være med like mye, jf. bruken av ressurspersoner. I tiltakene hevdes det at dette gir muligheter til å etablere en felles forståelse på tvers og følgelig en mulighet til å bruke erfaringer fra arbeidet inn i det løpende utviklingsarbeidet på skolene. Når alle lærerne deltar i arbeidet, blir det i tillegg vanskelig for enkeltindivider å «melde seg ut», noe som oppleves positivt for utvikling av en felles skolekultur og er en tilnærming som motvirker «privatpraktiserende» lærerarbeid. For å sikre dette må alle ansatte ved skolene delta på alle aktiviteter, enten arbeidet foregår gjennom fysiske eller digitale samlinger.

Dette er et kriterium som understrekes i alle tiltakene vi ser på, med unntak av Såkomtiltaket.

4.2.2 Tiltaket tar utgangspunkt i lærernes behov

Innhold og tema i tiltakene er et suksesskriterium mange er opptatt av. Ikke minst er man opptatt av at tiltakene og utviklingsarbeidet koblet til det er forankret hos og ønsket av mange av de ansatte (og hos elever og foresatte, legger noen til). Aktører uttrykker at dette er viktig for å skape eierskap til utviklingsarbeidet og for at lærerne skal kunne skape forbindelser mellom tiltaket og den daglige samhandlingen med elevene.

I samtlige tiltak understrekes dette. Samtidig beskriver flere hvordan selve tiltaket «kom ovenfra» uten at de selv i særlig grad hadde vært involvert i selve analysefasen. Dette gjelder Inkluderingsiltaket, men også, om enn i varierende grad, for lese- og skriveiltakene. Kriteriet synes derfor å handle om lærernes rom til å spesifisere lokale kompetansebehov innenfor rammene av tiltaket, ikke om å delta i selve behovsanalysen slik den er definert i retningslinjene, eller å utvikle selve prosessen.

4.2.3 Faglige ressurser utenfra

Et gjennomgående suksesskriterium er at det trekkes veksler på erfaringer og kompetanse utenfor skolen selv. Dette synes å handle om at egne fagressurser hos rektor, inspektør, ressurspersoner og kollegaer fra samme skole fort blir «oppbrukt», og at det er viktig at andre stemmer og erfaringer høres.

Dette skjer på flere måter. I Inkluderingsiltaket påpekes det at det å sette av tid til forskningsbasering og arbeid med relevant litteratur er viktig. Dette skiller utviklingsarbeidet fra tidligere tiltak de har hatt i kommunene. Forskningen synes å gi «trygghet» i utviklingsarbeidet og nye faglige impulser. I lese- og skrivetiltakene sikres dette gjennom samarbeidet med UH, hvor de møter fagpersoner som oppleves å ha spisskompetanse og troverdighet i kollegiet. I tillegg understrekes betydningen av å treffe kollegaer ved en annen skole som står i samme situasjon som en selv. Det å se at andre kan løse lignende oppgaver og samarbeidsutfordringer på helt andre måter enn de selv gjør det, gir en opplevelse av handlingsrom og alternative arbeidsformer.

4.2.4 Tiltaket er praksisnært

Videre er man opptatt av at tiltakene er «praksisnære». Det spesifiseres ikke hva som menes med det, men en fortolkning er at de treffer behov hos lærerne og enkelt kan tas i bruk i klasserommet. Denne forventningen rettes mot UH; det er de som må «treffe innmeldte behov».

4.2.5 God ledelse

Overordnet gir svarene uttrykk for at god ledelse og organisering av utviklingsarbeidet er avgjørende. Ledelsen av utviklingsarbeidet og «lærernes læring» må være kompetent, heter det.

Lederne må kunne prosessledelse; de må klare å skape eierskap og motivasjon til utviklingsarbeidet blant de ansatte, sette av tid til arbeidet og ha god struktur i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet, og det må være kontinuitet og helhet i arbeidet. Videre må de sikre godt samarbeid mellom deltakerne i tiltaket (lærere–skoleledere–UH) og mellom ansatte på tvers av trinn internt på skoler som jobber med samme tiltak. Det er viktig at det settes av ressurser («skapes rom for») til slikt samarbeid både knyttet til mellomarbeid og til forberedelser til samlingene. Det er også viktig at tiltak og utviklingsarbeid kobles til temaer det allerede er søkelys på i kommuner og skoler, at tiltakene samles under en felles tematisk paraply, og at man både innenfor kompetansenettverkene og i skoleledernetverkene jobber med de ulike ordningene i sammenheng (dekom, kompetanseløftet, oppfølgingsordningen).

Ledelsen må videre prioritere arbeidet med utvikling og med tiltaket, de må «sikre fokus» og at «trykket holdes oppe», også når UH ikke er til stede. De må sørge for at alle, eller mange av skolens ansatte, deltar, også når tiltaket er organisert på måter der noen lærere har et særlig ansvar i utviklingsarbeidet.

Det at bruken av ressurspersoner i tiltakene fremheves som et suksesskriterium, knytter vi nettopp til lederstøtte. Her får et utvalg personer en særskilt opplæring og deltar i alt av fagsamlinger og møter. Opplæringen skal bidra til at de fungerer som en faglig ressurs blant kollegaene mens utviklingsarbeidet foregår, og være oppdatert på planer og fremdrift. De skal bidra aktivt i utviklingsarbeidet ved skolene og fungere som «endringsagenter». Dette blir et sted omtalt som «distribuert ledelse».¹⁷ Dette fremheves som en måte å sikre spredning og kontinuitet i arbeidet på. En forutsetning for å lykkes med dette er at disse deltakerne får anledning til å møtes fysisk i samlinger i regionen på tvers av skoler/kommuner som deltar, til felles

¹⁷ Spillane (2006) benytter begrepet «distribuert ledelse» om prosesser der rektor involverer flere enn den formelle ledergruppa ved skolen i utforming, ledelse og gjennomføring av utviklingsprosjekter. I den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU) benyttet man såkalte ressurslærere på skolene som var med i prosjektet (Postholm et al., 2018). Lærere som ikke hadde definerte ledelsesoppgaver fra før, ble posisjonerte som ledere av utviklingsprosjektet, noe som kan tjene som eksempel på distribuert ledelse.
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/6371/10504>

erfaringsdeling og spredning av gode eksempler. I Såkorntiltaket kan mobiliseringen av interesserte faglige ressurspersoner beskrives som selve ideen i tiltaket, men også i de andre tiltakene vi ser på, benyttes varianter av en ressurspersonmodell¹⁸.

Lignende forhold fremheves også som viktige av våre informanter i tiltakene. Skoleledelsen må aktivt legge til rette for kompetanseheving blant annet ved at de støtter opp om utviklingsarbeidet: legge til rette for at det kan gjennomføres ved å sette av tilstrekkelig tid og ressurser (frigjør tid), sørge for at «alle» ansatte får delta, og etablere gode utviklingsstrukturer som ser tiltaket i sammenheng med andre satsinger.

Suksesskriteriet «god ledelse» uttrykker forventninger til ledelsen, men også til UH. I rapporteringsskjemaene trekkes det frem at UH må hjelpe «skoler og skoleeiere å se seg selv med nye øyne og til å tenke langsiktig». De må kunne gi kompetanseutvikling og støtte til skoleledere (ledelse av prosessarbeid, læreres læring, utviklingsarbeid og profesjonelle læringsfellesskap), og de trenger bistand fra UH til «støtte til ledelse, struktur og gjennomføring» av tiltakene. Det fremheves som viktig at tiltakene som tilbys, også inneholder temaer som kan sikre utvikling av kompetanse og kapasitet til å drive ledelse av utviklingsarbeid. Endelig trekkes viktigheten av at støtten har et tilstrekkelig omfang, frem. Og er det flere UH-institusjoner eller ansatte inne, må kompetansen deres være komplementær, og de må kunne se kompetanseutvikling gjennom dekom i sammenheng med andre statlige ordninger for etter- og videreutdanning.

4.2.6 Oppsummering

Det er særlig ett suksesskriterium som tydelig går igjen, og som også synes å ligge under mange av de andre kriteriene, enten det er eksplisitt eller ikke, og det er betydningen av ledelse. Skal det skje god skoleutvikling, forutsettes det betydelig kompetanse og kapasitet hos skoleleder så å si på alle områder, enten det handler om tema, prosess, struktur, sammenheng eller det å prioritere å sette av tid til samlinger og mellomarbeid i profesjonskollektivet.

At god ledelse er arbeids- og kompetansekrevede, er et gjennomgangstema i rapporteringen. Ikke minst kan det kreve stor innsats og ta lang tid når flere kommuner – og flere skoleledere/skoler – skal samarbeide på tvers.

I denne sammenheng er det interessant at mens skolene fremhever det at skoleledelsen har kompetanse og kapasitet til ledelse, som et suksesskriterium, fremhever skoleeierne det som et suksesskriterium at det satses på tiltak fra UH som styrker og utvikler denne kompetansen. UH kan på sin side hevde at grunnen til at det er så stor variasjon i fremdrift og måloppnåelse mellom de skolene de samarbeider med, skyldes manglende lokal forankring i skolenes profesjonsfellesskap. For dem kan et suksesskriterium være mer og bedre skoleledelse.

Et grunnleggende spørsmål synes derfor å være om aktørene skal forutsettes å ha kompetanse og kapasitet til å organisere og lede utviklingsarbeid, og innpasse det i daglig drift, eller om dette er kompetanse og ressurser som de kan forventes at skal utvikles og tilføres gjennom tiltaket. Tidligere har vi fremstilt det at aktørene har kompetanse og kapasitet, som en programteoretisk betingelse i ordningen. Spørsmålet om denne betingelsen har vært oppfylt, har ligget der helt fra oppstart og kan identifiseres i stortingsmeldingen som ligger til grunn for den nye kompetansemodellen (Lyng et al., 2021).

¹⁸ Det finnes andre modeller for å sørge for spredning av kompetanseutviklingstenkningen. I rapporteringsskjemaene snakkes det om «innsatsskoler» der skolene deltar i alt og sprer de gode eksemplene/praksisene gjennom deltakelse i regionale nettverk. En spisset versjon av dette er bruken av regionale samlinger som en «utviklingshub», hvor noen «innsatsskoler» velges ut for spredning til resten av skolene i regionen. Kvithyld et al. (2024) beskriver utviklingen av ressursgruppemodellen som en måte å organisere kompetanseutvikling på slik at flest mulig opplever relevans og eierskap.

5 Avsluttende drøfting og analyse

Forskningsspørsmålene vi søker å besvare i dette notatet, er:

- Hva slags kompetanseutvikling skjer på skolene og i partnerskapssamarbeidet?
- Er utviklingsarbeidet i overensstemmelse med målene for ordningen?
- Hva oppgis som suksesskriterier?
- Kan det sannsynliggjøres at det kompetanseutviklingsarbeidet som utvikles lokalt, kan endre lærernes undervisningspraksis?

Det foregår et betydelig kompetanseutviklingsarbeid på skolene gjennom dekom. Dette arbeidet synes å være et resultat av omfattende prosesser mellom UH, skoleeiere og skolene og å foregå innenfor rammene av retningslinjene og det organisatoriske systemet som er bygget opp. Prosessene fremstår som resultat av forhandlinger og tilpasninger mellom idealene i retningslinjene og den kapasiteten og kompetansen de ulike aktørene har. Arbeidet fremstår som institusjonalisert, noe som skulle borge for langsiktighet i kompetanseutviklingsarbeidet.

Når det gjelder måloppnåelse, mener vi at tiltakene fremmer måloppnåelse i henhold til retningslinjene. Det har foregått utvikling som er basert i skolen, i klassene og blant lærerne. Midlene har ikke gått til lederutvikling. Tiltakene er gjennomført i et partnerskap med UH, selv om UH sin rolle i disse tiltakene varierer. Det har vært et omfattende samarbeid mellom UH og skoleeiere og til dels skoleledere når det gjelder behovsanalyser og valg av tiltak. Tiltakene er forankret i diskusjoner om skolens behov, selv om behovsanalysen ikke alltid har medført bred lokal involvering eller faglig dialog med UH. Dette fremheves av de lokale aktørene, men ser ikke ut til å defineres som et problem siden skolene har tro på at tiltakene vil bidra til kompetanseheving. Kanskje føler deltakerne seg hørt uten at de har deltatt i disse prosessene, fordi de kompetansebehovene det tas tak i gjennom tiltakene, oppleves som så grunnleggende. Manglende involvering kan være forenlig med god måloppnåelse.

Mange av suksesskriteriene vi finner, er de samme som retningslinjene: Alle må med, tiltaket tar utgangspunkt i lærernes behov, faglig ressurstilførsel skal komme utenifra. Det er imidlertid særlig suksesskriteriet ledelse, hvis betydning understrekes av alle, som understrekes. Dette er interessant fordi ledelse ikke er behandlet i retningslinjene, men også fordi det peker mot den grunnleggende diskusjonen om hvem som skal bidra til at ledelsen har kapasitet og kompetanse til faktisk å drive ledelse. Skal skoleeierne og skolelederne forutsettes å ha kompetanse og kapasitet til å organisere og lede utviklingsarbeid, og innpasse det i daglig drift, eller bør det utvikles og tilføres gjennom tiltaket?

Vi mener det er grunn til å tro at dette arbeidet vil føre til langsiktig kompetanseutvikling og endret undervisningspraksis hos lærerne. Vi mener videre at denne utviklingen, selv om den inneholder elementer av «regional sentralisering» og standardisering, kan være forenlig med tiltaksutvikling som treffer lærernes behov og er lokalt forankret. Dette er imidlertid en hypotese. Vi har ikke gode nok data til å avgjøre om det faktisk skjer slik endring, og om en slik eventuell endring varierer med den endringsteorien som mobiliseres i tiltakene. Vi vil anta at ildsjelmodellen og den prosedurale modellen representerer en større intervensjon i lærernes hverdag enn kursmodellen, med den forskjell at ildsjelmodellen gir ressurser og muligheter til enkeltlærere som har ideer om endring de ønsker å realisere, mens den prosedurale modellen stiller krav til alle om å arbeide systematisk på en ny måte. Kursmodellen kan også representere en slik intervensjon, særlig når arbeidet inngår i en sammenheng hvor skolen, UH og andre involverte samarbeider godt, slik som i Lese- og skrivetiltaket.

5.1 «Matching» av arbeidssituasjon med målsettingene i retningslinjene

Legger vi et endringsteoretisk perspektiv (Fossestøl, 2023) til grunn for analysen av kompetanseutviklingen, er det viktig at tiltakene som settes i gang, tar høyde for at de skal virke i en krevende lokal sammenheng, hvor mange forhold spiller inn på vilje, motivasjon og kapasitet til endring i profesjonsfellesskapet. Hvis målet for tiltakene skal være kompetanseutvikling, kan man i et slikt perspektiv hevde at det i siste instans handler om å endre folks holdninger og atferd. Dette kan være krevende gitt den arbeidssituasjonen lærerne står i.

Lærerne forteller om en arbeidshverdag med permisjoner, sykefravær og vakanser (ubesatte stillinger). De forteller videre om betydelige endringskrav: Det kan handle om LK20, om nye elevaktive arbeidsformer, om en hverdag uten lærebøker (digitalisering), om nye elevgrupper med konsentrasjonsproblemer og dårligere grunnleggende ferdigheter og om problemer knyttet til disiplin og utagerende elever. Resultatet er en situasjon hvor et viktig kjennetegn er at lærerne jobber ad hoc og fra time til time. I tillegg snakkes det om en konservatisme og endringsmotstand blant mange av lærerne, enten det skyldes at de ikke liker utviklingen, og/eller manglende mestring av den nye hverdagen. Dette gjør kompetanseutvikling krevende.

Ledelsen på sin side sier at driftsoppgavene (personal, økonomi og lønn) tar mye tid, i tillegg til at forvaltning av lovverk har økt. Resultatet er at samtalen i ledelsen sjelden handler om utviklingsarbeid, at de sjelden opplever at de makter å utvikle hele kollegiet gjennom å sette klare mål og følge dem opp, og at de i liten grad klarer å etablere ny praksis.

Det kan legges til at diskusjonen om dårligere kommuneøkonomi, som har vært så fremtredende i media, senere på året, ikke nevnes av noen av informantene.

Samtidig kan det se ut som både vi i vår tidligere forskning (jf. Borg et al., 2023) og en del av de lokale skoleaktørene opplever kriteriene i ordningen som mer radikale enn det som ser ut til å være tilfelle i den praksisen vi ser utvikle seg. Mens retningslinjene i denne forståelsen stiller krav om at kompetanseutviklingen skal skje gjennom unike kollektive prosesser på hver enkelt skole, og i et like unikt partnerskap med UH både i behovs- og gjennomføringsfasen, så er svaret standardisering og «lokal spesifisering innen rammer».

Videre synes måloppnåelsen i retningslinjene å være basert på at skolene og ledelsen har kapasitet og kompetanse til å drive skolebasert kompetanseutvikling, mens realiteten ofte kan være at de selv opplever at de ikke har denne kompetansen.

Dette skaper en spenning i ordningen mellom «de ideale fordringene» i retningslinjene (lokale involveringsprosesser hvor UH skal spille en sentral rolle overalt) og den arbeidssituasjonen ansatte og ledere står i, samt de begrensede ressursene i ordningen hvor alle skoler ikke kan få bistand samtidig.

I det følgende vil vi beskrive tre ulike strategier som skolene og partnerskapene tar i bruk for å løse denne spenningen, svarteperspill, standardisering og utvikling av kompetansemodeller, som stiller ulike endringskrav til de ansatte og ledelsen på skolene.

5.1.1 Svarteperspill?

En strategi for å løse spenningen mellom fordringer og arbeidssituasjonen eller betingelsene for å gjennomføre kompetanseutviklingen og sikre fremdrift på en god måte er å skylde på hverandre.

Et eksempel på dramaturgien i svartepersillet - hvor noen nødvendigvis blir den tapende part - er at mens eierne/lederne kan hevde

- at de mangler kapasitet og kompetanse til å gjennomføre tiltakene,
- at de skulle ønske at UH tok en mer aktiv rolle,

- eller at ordningene i større grad kunne brukes til å støtte opp under ledelsesforankret skoleutvikling,

så kan UH fra sin side fremheve at det er helt avgjørende

- at lederne frigjør ressurser og følger opp lærerne i deres mellomarbeid,
- at de sørger for at hele personalet får lære av de deltakende lærernes erfaringer,
- og at det er en stor forskjell på den faglige utviklingen i skoler hvor lederne tar ansvar for å gjøre dette, kontra skoler hvor lederne ikke tar dette ansvaret i like stor grad.

Eller som det sies i tiltaksrapporteringen til Statsforvalteren for 2022:

Skolene i nettverket utgjør et stort mangfold - hver med sine særegenheter og lokale kulturer. Noen skoler har vært i stand til å etterleve de tiltakene de ønsket støtte fra UH på, mens andre har av ulike grunner ikke vært i stand til det samme. Overordnet sett kan dette se ut til å skyldes sviktende lokal forankring i skolens profesjonsfellesskap (UH).

Svartepersillet er lite fruktbart fordi diskusjonene handler om hvem som har ansvar for eller burde ta ansvar for å løse utfordringene, mens løsningen på utfordringene kanskje i større grad er at partnerne snakker sammen.

Vi ser ikke tydelige eksempler på et slikt svarteperspill i våre tiltak. Dialogen mellom UH, nettverk og i det enkelte tiltak om roller og ansvar ser ut til å gjøre at de ulike aktørene har god forståelse for hverandres situasjon og arbeidsbetingelser, og at de strategier som velges, i stor grad bærer preg av gjensidige tilpasninger. Inkluderingsiltaket er interessant i denne sammenheng; svarteperspill unngås jo gjennom tydelige rammer hvor roller og ansvar i stor grad er avtalt på forhånd.

På mange måter er diskusjonen en fortsettelse av diskusjonen rundt rollen som «utviklingsveiledere» spilte i «Ungdomstrinn i utvikling» (Lødding et al., 2018). Her utgjorde utviklingsveilederne en slags infra- eller støttestruktur rundt ledelsen, som fikk egen opplæring og deltok i nasjonale samlinger som bandt sammen UH, skoleeier og skoleleder. En diskusjon senere har vært om en slik ordning, som i praksis fungerte som lederstøtte, burde ha fortsatt, eller om midlene i større grad burde brukes til tiltak som kommer profesjonsfellesskapet til gode. Denne konkrete diskusjonen er vel avsluttet, men ser ut til å dukke opp i en annen variant i svartepersillet over.

5.1.2 Standardisering av behovsanalyser og gjennomføring

En annen strategi som faktisk forsøker å løse utfordringene mellom fordringen i retningslinjene og arbeidssituasjonen, er standardisering. En sterk antakelse i dekom, i likhet med annet utviklingsarbeid i skolen i senere tid, er at ordningen kjennetegnes av liten grad av standardisering. Retningslinjene peker i stedet mot sterk involvering av den enkelte skole og det enkelte UH i behovsanalyser, valg av tema og innhold og i gjennomføring av tiltakene.

I litteraturen (Brunsson, 1998) er standardisering forbundet med effektivitet og forutsigbarhet for de involverte aktørene. Standardisering reduserer den tida som brukes på å utvikle og implementere nye arbeidsformer, samtidig som den tydeliggjør roller og ansvar mellom de involverte. I stedet for at hver enkelt selv, og sammen med andre, skal forhandle seg frem til hvordan en utviklingsprosess skal foregå (behov, tiltak, gjennomføring), og hva rollene og ansvaret til de involverte er, standardiseres dette arbeidet. Samtidig kan aktørene sikre fleksibilitet og påvirke innholdet i arbeidet.

Standardiseringen i våre tiltak ser ut til å tvinges frem av ulike forhold. Den viktigste årsaken er selvfølgelig den krevende arbeidssituasjonen til lærerne og ledelsen, kombinert med store endringskrav og opplevelser av manglende mestring og/eller motstand mot de endringene som innføres. En annen og nærstående grunn er det unisone kravet fra lærerne om at

kompetanseutviklingen skal handle om «konkrete, spesifiserte, praksisnære tiltak som er lette å bruke rett inn i klasserommet». Vi fortolker dette som at lærerne i stedet for omfattende prosesser hvor de selv skal bestemme behov, tiltak og organisering, ønsker medvirkning innenfor rammer, og oppskrifter, verktøy og metoder som de kan ta i bruk i undervisningen.

En annen viktig grunn er å svare på situasjonen til de små kommunene med begrenset kapasitet og kompetanse, hvor kompetansearbeidet kan bli svært sårbart, fordi de i stor grad avhenger av enkeltindivider. For skoleeierne (og for UH) kan det derfor være hensiktsmessig å organisere utviklingsarbeidet i tiltak med deltakere på tvers av kommuner og skoler. Dette skaper stordriftsfordeler i form av effektiv utnyttelse av ressurser og kan gi muligheter for å bygge utviklingskapasitet over tid, noe som i neste omgang kan føre til bedre tiltak. Det gir også mindre sårbarhet dersom enkeltindivider bytter jobb. Samtidig legger en slik tilnærming begrensninger på mulighetene for lokal tilpasning, både når det gjelder innhold og organisering. Søkelyset blir da gjerne på fellestemaer, som har relevans for alle.

Den tredje grunnen er selvfølgelig UHs situasjon hvor antall skoler overskrider kapasiteten til UH-sektoren; manglende økonomisk forutsigbarhet gjør det vanskelig å bygge kapasitet. Akademiske prestasjoner har høyere prestisje enn utviklingsarbeid, og mange UH-er sliter med å finne en passende organisering av virksomheten.

Inkluderings tiltaket er det av våre tiltak som har sterkest grad av standardisering, men vi finner lignende standardiseringsmekanismer i lese- og skriveopplæringsprosjektene. Standardiseringen foregår gjennom det vi kan kalle «lokal spesifisering innen rammer». Det innebærer at lærerne i liten grad har vært med på behovsanalyser eller valg av tiltak eller hatt innflytelse på arbeidsmetodikken – på strukturen og systematikken i utviklingsarbeidet («stram metode»). Samtidig åpnes det opp for, innenfor disse rammene, å formulere problemstillinger de opplever som relevante for det daglige lærerarbeidet. Den stramme arbeidsmetodikken der lærerne før de bestemmer hva de vil jobbe med, må foreta analyser og konferere forskningslitteratur, forhindrer fristelsen til å handle raskt og uten forberedelser, som kanskje er det naturlige svaret på den arbeidssituasjonen skolene står i. Metodikken bidrar videre til å skape eierskap til utviklingsarbeidet og til at det etableres forbindelser mellom tiltaket og det som skjer i klasserommet. Videre skjer det også en standardisering gjennom tydelige ansvars- og rolledelinger mellom UH, skoleledelse og ressurspersoner/lærerteam.

For skolene og skoleeierne kan standardisering avlaste dem fra de store kostnadene ved å utvikle et tiltak fra bunnen av. Et tilsvarende resonnement kan gjøres gjeldende for UH.

Standardisering innebærer ikke at det ikke stilles krav til lærerne. I Inkluderings tiltaket oppleves arbeidsmetodikken – hvor lærerne, før de bestemmer hva de vil jobbe med, må foreta analyser og konferere forskningslitteratur – som krevende. Kravet om en kollektiv tilnærming er også forpliktende. Fordi arbeidsmetodikken i tiltaket gjennomføres i lærerteam som samarbeider om utforming av felles problemstillinger og gjennomføring av intervensjoner i klasserommet, blir det vanskelig for enkeltindivider å «melde seg ut». Ledere og lærere opplever dette som positivt for utviklingen av en felles skolekultur og en tilnærming som motvirker «privatpraktiserende» lærere.

5.1.3 Ulike kompetanseutviklingsmodeller

Videre vil valget av ulike tiltaksmodeller kunne være en strategi for å håndtere de grunnleggende utfordringene med å få til faktisk kompetanseutvikling på skolene.

På det ene ytterpunktet finner vi den forskningsbaserte og UH-forankrede prosedurale modellen. Her er drivkraften for endring knyttet til verktøyene (prosedyrene) for analyse, til hvordan de skal arbeide, og til hvem lærerne skal arbeide med. Gjennom prosedyrene avlastes lærerne (og ledelsen) fra selv å skape denne rammen. Samtidig deltar de gjennom å gi innhold til hvilke temaer det innenfor disse rammene skal arbeides med. Spredning skjer gjennom at alle deltar, og gjennom en ressurspersonmodell hvor enkeltpersoner får en særskilt opplæring, for så å fungere

som endringsagenter. Kvithyld et al. (2024) beskriver lignende erfaringer gjennom det de kaller en ressursgruppemodell.

Potensiell endringsmotstand og manglende motivasjon overvinnes ved at det er lagt opp til at alle på skolen skal delta i arbeidet, ved at muligheten for å trekke seg tilbake er liten fordi problemstillingene man arbeider med, skjer i team, skal ta utgangspunkt i egen praksis og opplevde utfordringer, og ved at det stilles krav til hvordan de skal arbeide med disse utfordringene.

Ulempen ved denne endringsmodellen er at rammene og strukturen for arbeidet lokalt kan oppleves som tidkrevende og rigid og bli prosedyrer uten innhold. Modellen synes videre å forutsette stor grad av profesjonalitet hos UH-partner.

Ildsjelmodellen representerer det andre ytterpunktet i våre tiltak. Her er det entusiasmen og nysgjerrigheten som signifikante andre representerer, som utgjør den dominerende drivkraften. I Såkorntiltaket er det troen på at mobilisering av enkeltpersoner i lærerkollegiet – ildsjeler – kan skape en forskjell. Ildsjelen kjennetegnes av sterk faglig kompetanse og engasjement (nysgjerrighet både på forskning og elevenes læring), endringsvilje og en sterk posisjon overfor kollegaene.

Spredningen av kunnskapen skjer gjennom «smitte». Når ildsjeler får ledelsens støtte og midler til å realisere sine ideer, vil dette smitte over på kollegaene og utløse en tilsvarende motivasjon, nysgjerrighet og endringsvilje hos de ansatte. Motstand mot endring overvinnes ved at ildsjelen klarer å vise at det finnes muligheter og løsninger i arbeidssituasjonen som andre ikke selv så lett får øye på. Kravene til ledelse er videre små. Samtidig trenger ikke ildsjelen å forholde seg til hele kollegiet med sine sammensatte utfordringer. I stedet kan man etablere allianser med andre interesserte.

Utfordringen med modellen er at den hviler i et individuelt entreprenørskap og kan ha begrenset overføringsverdi til andre i profesjonsfellesskapet. Dette er et problem med institusjonalisering. Modellen kan også utløse «misunnelse» ved at enkeltpersoner får mer oppmerksomhet enn andre.

Det understrekes at modellen ikke kan være en generell modell for kompetanseutvikling i skolen, men må komme sammen med eller i tillegg til mer tradisjonell kompetanseutvikling. Det er interessant å legge merke til at ildsjelmodellen i modifisert form også brukes i de andre tiltakene i form av en ressursperson som pekes ut på grunn av motivasjon og får en rolle som kompetanse- og spredningsagent.

Lese- og skriveopplæringsprosjektene representerer varianter av en tradisjonell kursmodell, hvor kompetanseheving skjer gjennom forelesningsbaserte samlinger, med oppgaver til lærerne mellom samlingene. Som i den prosedurale modellen er utgangspunktet at det finnes en type motivasjon eller beredskap for endring i kollegiet, og at denne styrkes ved faglig oppdatering, råd og tips og utveksling av erfaringer mellom kollegaer og med eksterne fagmiljøer.

Tanken synes å være at når man i en travel hverdag setter av tid til eksternt faglig påfyll, prøver ut av noe av det man har lært mellom samlingene, og diskuterer dette med kollegaer, så vil det kunne skje kompetanseutvikling som kan resultere i ny individuell, men også delt, læring – en felles referanseramme – for videre diskusjoner i kollegiet. Spredning skjer gjennom at «alle» deltar, og gjennom en ressurspersonmodell.

En fordel ved denne modellen er at den er velkjent, enkel å sette i verk (oppfyller krav om kompetanseutvikling), deltakerne kan selv justere hva de investerer i kurset, og de får et avbrekk fra en travel hverdag. Ansatte med interesse og motivasjon kan få mye ut av kurset, mens resten forhåpentligvis får litt. En ulempe kan være at kurset kan bli en «happening» som ikke når ansatte med lav endringsberedskap. Når kurset skal treffe alle, risikerer det også å ikke treffe noen.

5.1.4 Kort drøfting

Gjennom disse strategiene ser vi hvordan skolene/skoleeierne og UH gjør en rekke standardiseringsgrep som peker mot nødvendigheten av å avlaste aktørene fra en del av de kravene retningslinjene stiller til dem.

Vi ser behovet for avlastning i det nesten unisone kravet om at kompetanseutviklingen skal handle om «konkrete, spesifiserte, praksisnære tiltak som er lette å bruke rett inn i klasserommet». En fortolkning av dette kan være at lærerne er skeptiske til UH fordi de er for «akademiske» eller teoritunge, og at de har vært for lite opptatt av hvordan den forskningsbaserte kunnskapen er relevant for praksis, og hvordan den skal kommuniseres til skolene på en måte som oppleves som relevant for profesjonsutøvelsen. En annen fortolkning er at de har dårlig erfaring med eller er engstelige for å investere dyrebar tid i (i dårlig ledede) prosesser, som ikke har en klar nytte for det arbeidet som foregår i klassene. I stedet for omfattende prosesser hvor skolene og profesjonsfelleskapene selv skal bestemme behov, tiltak og organisering, eller utvikle oppskrifter, verktøy og metoder som de kan ta i bruk i undervisningen, ønsker de kanskje i større grad ferdigvare.

Tydeligst ser vi denne avlastningsmekanismen i fraværet av lokale vurderinger som involverer de ansatte i faglig dialog med UH når det gjelder kompetansebehov og valg av tiltak. Dette defineres imidlertid ikke som et problem blant lærerne (eller UH), antakelig fordi tiltakene som er valgt, tar tak i så grunnleggende problemer at alle kan være enige om at de er viktige, og fordi de ansatte i noen grad kan påvirke innholdet i tiltakene.

Kort sagt ser det ut som det kan være krevende å skape en motivasjon for et omfattende lokalt forankret, kollektivt utviklingsarbeid hos lærerne, hvor selve organiseringen av utviklingsarbeidet og prosessen i kollegiet kan ta mye tid, være krevende og føre til konflikter. Enda verre er det når det ikke finnes noen «garanti» for at investeringene de gjør, innebærer økt mestring og avlastning i arbeidet, eller for at ledelsen makter å videreføre arbeidet og det ikke «renner ut i sanden».

Slik det ser ut for oss, representerer denne standardiseringen en *nødvendighet*. Den bryter kanskje med en streng fortolkning av retningslinjene, men den avlastar både lærerne og ledelsen for det betydelige merarbeidet det å utvikle et tiltak fra bunnen av innebærer, og den synes å representere hensiktsmessige tilpasninger til den situasjonen skolene står i. Såkorntiltaket er det vanskelig å snakke om standardisering, siden behovsanalyser og utforming av tiltak i stor grad skjer gjennom «ildsjeler». Likevel kan tiltaket fungere avlastende ved at ordningen krever lite administrasjon, kontakten med UH skjer etter behov, og initiativ, forankring og gjennomføring av tiltakene i stor grad er overført til dedikerte enkeltpersoner.

For oss ser det ut som at avveiningene mellom de ideelle kravene som retningslinjene opererer med, og den kapasitet og kompetanse som finnes, i stor grad skjer lokalt, i et omfattende samspill mellom en rekke ulike skoleaktører på lokalt og regionalt nivå og i et samarbeid med UH. Vi mener i tillegg å kunne se at det foregår kompetanseutvikling på skolene som aktørene i hovedsak er fornøyde med, og som kan føre til positive om enn ikke til fundamentale endringer, for lærerne og skolene involvert.

5.2 Differensierte lærerroller

En interessant utvikling på skolene, særlig i lys av at medbestemmelsesinstituttet ikke er så aktivt som forutsatt i ordningen, er bruken av enkeltlærere som har fått et utvidet ansvar for å drive skolens arbeid med tiltakene. I forskningslitteraturen har tendensen til at enkeltlærere i økende grad får utvidede ansvarsområder, gjerne blitt omtalt som en utvikling mot mer vertikal spesialisering i lærerprofesjonen (Lorentzen, 2024). I alle tiltakene ser vi utviklingen av slike roller, og da gjerne som en aktivisering av roller som allerede finnes på skolene, fordi de tidligere har fungert som lærerspesialister eller utviklingsveiledere fra «Ungdomstrinn i utvikling». Noen av disse lærerne innehar formaliserte roller, som ressurslærerne, utviklingsveilederne og

teamlederne. Andre er i større grad ildsjeler uten tilsvarende formell funksjon, som i Såkorntiltaket.

Disse rollene ser ut til å ha viktige funksjoner (et suksesskriterium) i tiltakene og fungerer også avlastende: De fungerer som lærerkollegiets forlengede arm, blant annet ved å formidle erfaringer, utfordringer og spørsmål til ledelsen som oppstår i arbeidet med tiltakene. De avlastar også ledelsen, og de skaper et bindeledd mellom lærerkollegiet og samarbeidende UH, der lærerne deltar på UH-initierte samlinger med mål om å kunne ta særlig ansvar for det operative arbeidet med tiltakene på skolenivå. Denne rollen ser ut til å styrke den lokale forankringen av tiltakene på skolene, bidra til en klarere rollefordeling mellom de lokale aktørene som er involvert, og i flere tilfeller også bidra til at lærere får en større grad av eierskap til dette arbeidet.

Denne rolledifferensieringen ser derfor ut til å være en enkel måte å mobilisere enkeltlærere på i skoleutviklingsarbeidet, noe som også har positive konsekvenser for profesjonskollektivet. Alle trenger ikke å være med på alt.

5.3 Noen vurderingspunkter

Det ser ut som det er på vei til å utvikle seg en regional/desentral infrastruktur for kompetanseutvikling. Det foregår et betydelig arbeid med lokal kompetanseutvikling i de kommunene vi har besøkt, det ligger betydelige investeringer i de løsningene som er utviklet, og arbeidet som foregår, er rammet inn av retningslinjene for ordningen. Dette arbeidet bør fortsette uten grunnleggende endringer i ordningen.

Det er et behov for å diskutere lokal involvering. Hva er lokal involvering, og når kan vi si at lokal involvering har skjedd? Hvordan kan en opplevelse av minskende involvering i tiltaksarbeidet fra skolene (jf. spørreundersøkelsene i Borg et al., 2023) være forenlig med en opplevelse av at tiltakene som settes i gang, er tilpasset lærernes behov, og at tiltakene bedrer kvaliteten i skolen og elevenes læringsmiljø? Hvor omfattende trenger den lokale involveringen å være for at kompetanseutviklingen kan sies å være forankret i og treffe lokale behov? Kanskje standardisering og «lokal spesifisering innen rammer» er tilstrekkelig?

Samtidig kan det jo hende at en mer omfattende lokal involvering ville blitt opplevd som mer meningsfull også i en krevende arbeidssituasjon hvis den var godt ledet. Utfordringen er da ikke kravene til lokal involvering, men kanskje at dårlig ledede medvirkningsprosesser er såpass utmattende at de tar mer enn de tilfører energi. Gitt den betydning ledelse ser ut til å ha for god kompetanse- og tiltaksgjennomføring, virker det som det er behov for å få mer kunnskap om ledelsens kapasitet og kompetanse til å drive strategisk kompetanseutvikling og hvordan den kan styrkes. Bruken av ressurspersonmodeller / differensierte lærerroller bør inngå i en slik vurdering.

En begrunnelse for myndighetenes satsing på skolebasert kompetanseutvikling har vært å etablere strukturer og systemer for internt samarbeid på skolene, som kan leve videre etter at satsingsperioden er over. Ledelse representerer antakelig en viktig rolle i dette.

I tiltakene ser vi en diskusjon rundt ansvar og roller mellom UH og leder/skoleeiere, som grunnleggende sett dreier seg om hvorvidt kapasitet og kompetanse til å lede skoleutvikling skal være til stede på forhånd eller tilføres gjennom tiltaket. Dette er en spenning vi har beskrevet allerede i den første evalueringsrapporten vår fra ordningen (Lyng et al., 2021). Det er behov for betydelig mer kunnskap om hvordan disse utfordringene løses i ulike partnerskap.

UHs rolle i desentral ordning kan ikke overdrives. Samtidig er variasjonen i ledelse, intern organisering og tenkningen rundt kompetanseutvikling mellom ulike UH-miljøer svært stor. Det er også stor variasjon i organiseringen av partnerskapene, og skoleeiere/kompetansenettverk (og for den sakens skyld statsforvalterne) har ulike forventninger til sektoren. Dette er også en utfordring når det ser ut til at mange UH-er har et nedslagsfelt i flere fylker/kompetanseregioner. Variasjon og kompleksitet kan skape muligheter og innovasjon, men også store kostnader og

endringstrøtthet. Tydeligere forventninger til UHs rolle i kompetanseutviklingsarbeidet på skolen ville antakelig ha bidratt til å styrke og målrette partnerskapsarbeidet.

Såkornmidlene er et tiltak som ikke er i overensstemmelse med retningslinjene i streng forstand, selv om Udir på sine nettsider nå understreker at også «deler av personalet» og «individuelle prosesser» nevnes som presiseringer av skolebasert og arbeidsplassbasert kompetanseutvikling.¹⁹ Samtidig synes de positive resultatene av ordningen for de berørte, men også for profesjonskollektivet, å være større enn den relativt lille ressursinnsatsen som ligger bak tiltaket. Kanskje burde man vurdere å i større grad åpne opp for slike tiltak, som supplement eller del av andre kompetansesatsinger.

¹⁹ Udir utvider på sine nettsider definisjonene på skolebasert og arbeidsplassbasert kompetanseutvikling. Om barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling heter det at «Tiltakene skal fremme kollektive prosesser som utvikler hele barnehagen og skolen. Noen ganger omfatter dette hele personalet, i andre tilfeller deler av personalet». Om arbeidsplassbasert kompetanseutvikling står det at «Arbeidsplassen blir brukt som læringsarena for å fremme individuelle eller kollektive prosesser.» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Referanser

Borg, E., Wiggen, K. S. & Restad, F. (2023). *Temanotat 5: Samarbeid og involvering i tilskuddsordningen for kompetanseutvikling* (AFI-rapport 2023:20). AFI/OsloMet.

Brunsson, N. (1998). *Standardisering*. Nerenius & og Santerus Förlag.

Fossestøl, K., Borg, E., Flatland, T., Hermansen, H., Lyng, S. T., Mausethagen, S. & Myrvold, T. (2021). *Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementering av ny tilskuddsordning i grunnopplæringen* (AFI-rapport 2021:6). AFI/OsloMet.

Fossestøl, K. (2023). *Programteori som redskap for evaluering av tiltak i skolesektoren* *Temanotat 4: En gjennomgang av lokal kompetanseutvikling for grunnopplæringa (desentralisert ordning for kompetanseutvikling)* (AFI-rapport 2023:4). AFI/OsloMet.

Funnell, S. C. & Rogers, P. P. (2011). *Purposeful Program Theory. Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. Jossey-Bass.

Kvithyld, T., Morud, E. B. & Kvistad, A. H. (2024). Lokal forankring i storskala skoleutviklingsprosjekter – en evaluering av en modell for skolebasert kompetanseutvikling der mange skoler deltar. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 18(3), 40–60.

Lorentzen, M. (2024). Vertikal og horisontal spesialisering i lærerprofesjonen. *Acta Didactica Norden*, 18(1), 1–20.

Lyng, S., Borg, E., Fossestøl, K., Hermansen, H., Johannesen, H. S., Lahn, L. C., Mausethagen, S., Myrvold, T. & Pedersen, E. (2021). *Evaluering av ny kompetansemodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen* *Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål* (AFI-rapport 2021:02). AFI/OsloMet.

Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling»* (NIFU-rapport 2018:32). NIFU.

Meld. St. 21 (2016–2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Nordahl, T. (2012). Hva vet vi om pedagogisk analyse? Gyldendal forlag.

Nordberg & A. B. Leseth (Red.), Tett på profesjon, arbeid og politikk: Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem (Kap. 9, s. 167–186). Cappelen Damm Akademisk.

NOU 2022: 13. (2022). Med videre betydning — Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>

NOU 2023: 27. (2023). Et nytt system for kvalitetsutvikling. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/85cc09d37f604868b31cd0da68aaa200/no/pdfs/nou202320230027000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven. (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§11-3>

Postholm, M.B. (2018), Teachers professional development in school. A review study, *Cogent Education* 2018, 5 (1), 1-22)

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Statsforvalteren i Trøndelag. (2022, 29. juni). Langsiktig plan for Dekom Trøndelag. <https://www.statsforvalteren.no/nb/Trondelag/Barnehage-og-opplaring/Grunnskole-og-videregaende-opplaring/Desentralisert-kompetanseutvikling/oppdaterte-styringsdokumenter-for-dekom-i-trondelag/>

Utdanningsdirektoratet. (2024, 11. november). Helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/helhetlig-system-for-kompetanse-og-karriereutvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 20. november). Vurdere behov, sette mål og planlegge tiltak. Vike, H. (2024). Etnografi og kritisk humanisme: Kraften i tykke beskrivelser. I M. Mangset, H. M. Ihlebæk, T. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/vurdere-behov-tiltak/#a156809>

