



Intervjuundersøkelse blant et utvalg utviklingsveiledere
om satsingen Ungdomstrinn i utvikling



Idunn Seland

Arbeidsnotat 2017:5

NIFU

Intervjuundersøkelse blant et utvalg utviklingsveiledere
om satsingen Ungdomstrinn i utvikling

Idunn Seland

Arbeidsnotat 2017:5

Arbeidsnotat 2017:5

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 12820341

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Bilddesign Cathrine Årving
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0268-8
ISSN 1894-8200 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

www.nifu.no

Forord

Dette arbeidsnotatet er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og inngår i NIFUs evaluering av satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Notatet er den tredje skriftlige rapporteringen fra prosjektet. Sluttrapporten kommer i desember 2018.

Notatet bygger på intervjuer med i alt 35 utviklingsveiledere, i hovedsak intervjuet i mindre grupper á to til fem personer høsten 2016 og vinteren 2017. NIFU takker utviklingsveilederne for at de stilte opp til intervju. Datamaterialet er i sin helhet samlet inn og analysert av Idunn Seland, forsker 2 ved NIFU. Forfatteren takker Erik Rustad Markussen for god transkribering av lydopptakene. NIFU takker også ansatte i Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid i arbeidet med dette arbeidsnotatet.

Kvalitetssikring av arbeidsnotatet er foretatt av Eifred Markussen (prosjektleder for NIFUs evaluering av Ungdomstrinn i utvikling), Roger A. Federici (forskningsleder for området grunnopplæring ved NIFU) og Vibeke Opheim (assisterende direktør ved NIFU).

Oslo, mai 2017

Sveinung Skule
Direktør

Roger A. Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	11
1.1 Teoretisk utgangspunkt, forskningsspørsmål og operasjonalisering	12
1.1.1 Reformideer om styring og ledelse i UiU.....	13
1.1.2 Translasjonsperspektivet.....	14
1.1.3 Forskningsspørsmål og operasjonalisering.....	15
1.2 Utvalg og metode	15
1.3 Oppbygning av dette arbeidsnotatet.....	18
2 Analyse	19
2.1 Erfaringer fra vellykket gjennomføring av satsingen i skoler og kommuner	19
2.1.1 Skoler som arbeider utviklingsrettet.....	20
2.1.2 UHs bidrag til vellykket gjennomføring av UiU	23
2.1.3 Erfaring med lærende nettverk som har styrket lokal gjennomføring.....	25
2.2 Erfaringer fra mindre vellykket gjennomføring av satsingen i skoler og kommuner	26
2.2.1 Skoler som ikke arbeider utviklingsrettet.....	27
2.2.2 UHs rolle når lokal gjennomføring av UiU ble mindre vellykket	29
2.2.3 Erfaringer med nettverk som ikke er «lærende»	31
2.2.4 Erfaringsgrunnlag – en oppsummering	32
2.3 Utviklingsveiledernes kunnskapsgrunnlag	32
2.3.1 Erfaring fra sektor - systemkunnskap	32
2.3.2 Kunnskap om satsingen	35
2.3.3 Veileder- og relasjonskompetanse	38
2.3.4 Kunnskapsgrunnlag - oppsummering	39
3 Diskusjon	41
3.1 Utviklingsveilederne som «hovedoversettere» av reformideer i UiU.....	41
3.1.1 Utviklingsveiledernes viktigste erfaringer fra UiU	42
3.1.2 Viktige betingelser for at UH skal kunne støtte skoler og kommuner.....	44
3.1.3 Individuell og kollektiv læring på kommune- og skolenivå	45
3.1.4 Utviklingsveileder forstått som funksjon.....	46
3.2 UiU i skole-Norge preget av organisasjonsmessig mangfold	48
Referanser	49

Sammendrag

Ungdomstrinn i utvikling (UiU) er en landsomfattende satsing for kompetanseutvikling i skoler og blant lærerne i ungdomsskolen med varighet i perioden 2012-2017, hvorav første skoleår var en pilotering. Skolene fases puljevis inn i forarbeid, gjennomføring og etterarbeid i satsingen.

Hovedmålsettingen med UiU er at elevene i ungdomsskolen skal oppleve undervisning som er praktisk, variert og relevant, på en måte som styrker deres mestring, motivasjon, engasjement og lærelyst. Elevenes grunnleggende ferdigheter (lesing, regning og skriving) skal styrkes gjennom satsingen. Dette skal oppnås ved at lærerne står for en mer praktisk, variert og relevant undervisning, understøttet av god klasseledelse.

Lærernes undervisning skal utvikles gjennom en styrking av lærings- og delingskulturen i kollegiet, i satsingen betegnet som skolebasert kompetanseutvikling. Det er skoleleders ansvar å lede dette arbeidet på den enkelte skole, understøttet av henholdsvis skoleeier, ressurslærer og universitets- og høyskolesektor (UH). Skoleeiere, skoleledere, ressurslærere og eventuelt vanlige lærere kan hente faglig og personlig støtte til utviklingsarbeidet gjennom å delta i såkalte lærende nettverk i satsingen. Institusjoner i universitets- og høyskolesektoren har fått i oppdrag å bidra med utviklingspartnere for å gi faglig støtte til gjennomføring av satsingen ved den enkelte skole.

Utviklingsveileder er en egen stilling som ble opprettet i forbindelse med forberedelsen og implementeringen av UiU. Utviklingsveilederne støtter og veileder skoleeier og skoleleder i utviklingsarbeidet der det er ønskelig, for eksempel med å analysere skolens kompetanse og utviklingsbehov. Utviklingsveilederne legger til rette for arbeid i lokale nettverk mellom skoler og skoleeiere. De kan også bistå skoleleder med å organisere og tilrettelegge for skolens bruk av ressurslærere.

Forskningsspørsmål og teoretisk utgangspunkt

Dette arbeidsnotatet analyserer intervjudata fra 35 utviklingsveiledere i en diskusjon av følgende forskningsspørsmål:

1. Hva er utviklingsveiledernes viktigste erfaringer fra implementeringen av UiU?
2. Hva er viktige betingelser for at UH skal kunne støtte kommunene og skolene i implementeringen av UiU?
3. Hva bidrar til individuell og kollektiv læring på kommune- og skolenivå, sett fra utviklingsveilederens side?
4. Hvordan kan *funksjonen* utviklingsveileder forstås i et bredere perspektiv, ikke bare som en konstruksjon i UiU?

Forskningsspørsmålene diskuteres i lys av translasjonsperspektivet (Røvik 2014), hvor utviklingsveilederne betraktes som «hovedoversettere» i satsingen UiU. Sentralt i translasjonsperspektivet står analysen av hvilke regler aktørene kan sies å benytte for oversettelse, forstått som henholdsvis *innskrijving* og *kunnskapsoverføring* (se nærmere forklaring nedenfor).

Analyse og hovedfunn

Utviklingsveilederne viser til et mangfold av løsninger og handlingsforløp i satsingen i kommuner, skoler og regioner. Gjennomføringen av UiU følger på denne måten ikke noen ensartet mal for gjennomføring og implementering. I dette vektlegger og utnytter utviklingsveilederne skolenes positive særtrekk i samarbeidet, samtidig som alle skolene forventes å kunne arbeide utviklingsrettet som følge av at de har vært med i UiU.

Ifølge utviklingsveilederne kan graden av det at en skole arbeider utviklingsrettet samtidig variere mye. Utviklingsveilederne er særlig opptatt av å fremheve skolene som ikke har mange års erfaring med lokale og konstruktive skoleutviklingsprosesser, men som gjennom deltakelse i satsingen kan ha klart å snu manglende interesse for slikt utviklingsarbeid til en kollektiv forpliktelse for skoleutvikling i fremtiden.

Utviklingsveiledernes viktigste erfaringer fra UiU

- I materialet er det påfallende at så få av utviklingsveilederne forteller om at rektor har hjelp fra andre i skoleledelsen i gjennomføringen av satsingen.
- For å styrke skolene i å arbeide utviklingsrettet, har utviklingsveilederne gjort en gjennomgripende innsats for å få skoler og kommuner til å *innskrive* satsingen i sin organisasjon. Innskriving innebærer at tiltaket tilføres lokale referanser og lokal forankring, og det knyttes til organisasjonens egen reformhistorie.
- Mange av utviklingsveilederne har erfaringer som viser at nettverkene i satsingen arbeider utviklingsrettet og i tråd med intensjonen om «lærende nettverk», og ikke bare som møteplasser for utveksling av informasjon om drift, slik skoleeiermøter ofte tidligere har vært organisert. Dette forutsetter støttende og tilretteleggende skoleeiere, men også skoleledere som evner å arbeide utviklingsrettet på egen skole mellom nettverksmøtene.

Viktige betingelser for at UH skal kunne støtte skolene og kommunene

- Utviklingsveilederne forteller at UH har hatt en stadig mer positiv utvikling i sin forberedelse og gjennomføring av satsingen i møter med skolene og kommunene etter hvert som alle parter ble mer kjent med satsingen og kunne bruke egne erfaringer. Ikke minst fremhever utviklingsveilederne UHs deltakelse i lærende nettverk for skoleeiere og skoler som nyttig for kontakten og forståelsen mellom disse partene.
- Så godt som alle utviklingsveilederne som forteller om vanskeligheter i kontakt mellom skoler og UH, viser samtidig til hvordan skolen selv må være forberedt til å ta imot bidraget fra utviklingspartnerne i UH og ha en plan for hvordan kollegiet skal arbeide videre med emnet frem til de igjen får besøk fra høyskolen. Dette understreker behovet for at satsingen er innskrevet i den lokale organisasjonen allerede før utviklingspartneren fra UH starter arbeidet med skolen.
- Hvis slik innskrijving av satsingen ikke har funnet sted før samarbeidet med utviklingspartneren i UH starter opp, vil samarbeidet domineres av *kunnskapsoverføring* ("best practice") mellom UH og skole. Samtidig er det utviklingsveilederne som peker på at utviklingspartnerne i UH ideelt sett bør ha både fagkunnskaper om skolens satsingsområde (for å kunne drive kunnskapsoverføring) og kunnskap om organisasjonsutvikling (for å kunne bidra til innskrijving av satsingen i organisasjonen).

Individuell og kollektiv læring på skole- og kommunenivå i satsingen

- Utviklingsveilederne selv uttrykker at de har hatt stort utbytte av å lære om teoretisk bakgrunn for satsingen, og at dette har hatt stor verdi for dem i møte med de andre aktørene i UiU. Derimot spriker utviklingsveiledernes tilbakemeldinger om hvorvidt skolene og lærerne der har vært mottakelige for de samme teoriene.
- Utviklingsveilederne forteller at ren kunnskapsoverføring, som for eksempel teori, kan nå frem til enkeltaktører i satsingen. Skoleledere, ressurslærere og lærere kan enkeltvis ta til seg nye ideer, og inkorporere dette i egen praksis. De kan samtidig mangle et konstruktivt og strukturert fagfellesskap for å kunne drøfte slik praksisutvikling. Innskriving av reformideer, som kan sikre et slik fagfellesskap, peker derimot mot en kollektiv læringsprosess som i sin natur vil gå dypere og kreve større involvering fra alle aktørene enn hva som er tilfelle med kunnskapsoverføring.
- Kunnskapsoverføring, slik utviklingsveilederne kan sies å ha brukt denne oversettelsesregelen, ser derfor ut til å ha hatt best forutsetninger når dette har blitt brukt for å forme *innholdet* i skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk, det vil si i den faglig baserte lederutviklingen og profesjonsutviklingen av lærerne som er et formål med satsingen.
- Kollektiv læring som tar utgangspunkt i en innskriving av satsingen vil antagelig kunne forsterkes gjennom kunnskapsoverføring som inspirerer og utvikler enkeltpersoner i den sentrale skoleledelsen samt ressurslærer. Ensidig vekt på kunnskapsoverføring vil imidlertid ikke ha bærekraft dersom ikke organisasjonen som helhet involveres og inkluderes gjennom en prosess for innskriving av satsingen.

Utviklingsveileder som funksjon

- Mens utviklingsveilederne har drevet med både innskriving av reformideer i lokal skoleforvaltning og kunnskapsoverføring til enkeltpersoner eller grupper av ledere eller lærere, er det innskrivingsoppgaven som skiller seg klart ut av disse. Utviklingsveilederens hovedfunksjon ut over satsingen UiU kan derfor ses som bidraget til å innskrive prosesser for skoleutvikling i lokale skoleorganisasjoner – blant disse også skoler som ellers ikke hadde latt seg bevege av å bare motta kunnskapsoverføring fra andre og suksessrike skoler i en slik satsing.
- Analysen i dette arbeidsnotatet setter et skapt søkelys på lederrollene i skoleorganisasjonen, forstått både som ledelse av den enkelte skole og skoleeierskapet som del av den kommunale forvaltningen. Når utviklingsveilederne har arbeidet så tett med skolene i satsingen, har de i mange tilfeller supplert eller også erstattet det som kan forstås som skoleeiers oppgave med å legge til rette, støtte og følge opp et organisatorisk og faglig utviklingsarbeid ved skolene. Utviklingsveilederne har på denne måten utøvet ledelse gjennom en form for modellering av tilretteleggende og støttende skoleeierskap.
- Gjennom satsingen har utviklingsveilederne samtidig tilegnet seg et kunnskaps- og erfaringsgrunnlag som skoleeiernivået normalt ikke har, nemlig sammenlignbar informasjonen om hva andre kommuner har gjort og lært i satsingen. Kombinasjonen av dybdekunnskap om den enkelte skole og overblikket over mange skoler innenfor og utenfor kommunegrensene kan være et aspekt av det som kjennetegner funksjonen utviklingsveileder, som legger et nytt element til deres modellering av skoleeierskapet, og som strekker seg ut over satsingen UiU.

1 Innledning

Ungdomstrinn i utvikling (UiU) er en landsomfattende satsing for kompetanseutvikling i skoler og blant lærerne i ungdomsskolen med varighet i perioden 2012-2017, hvorav første skoleår var en pilotering. Skolene fases puljevis inn i forarbeid, gjennomføring og etterarbeid i satsingen. Det er definert fire satsingsområder i UiU: lesing, skriving, regning og klasseledelse. Skolene skal arbeide med minst ett av disse satsingsområdene mens de er i pulje.

Hovedmålsettingen med UiU er at elevene i ungdomsskolen skal oppleve undervisning som er praktisk, variert og relevant, på en måte som styrker deres mestring, motivasjon, engasjement og lærelyst. Elevenes grunnleggende ferdigheter (lesing, regning og skriving) skal styrkes gjennom satsingen. Dette skal oppnås ved at lærerne står for en mer praktisk, variert og relevant undervisning, understøttet av god klasseledelse.

Lærernes undervisning skal utvikles gjennom en styrking av lærings- og delingskulturen i kollegiet, i satsingen betegnet som skolebasert kompetanseutvikling. Det er skoleleders ansvar å lede dette arbeidet på den enkelte skole, understøttet av henholdsvis skoleeier, ressurslærer samt utviklingspartnere fra universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) Ressurslæreren er rekruttert fra kommunens egen lærerstab, og skal være en faglig veileder for utviklingsarbeidet som foregår på skolen under satsingen. Skoleeiere, skoleledere, ressurslærere og eventuelt vanlige lærere kan hente faglig og personlig støtte til utviklingsarbeidet gjennom å delta i såkalte lærende nettverk i satsingen. Endelig tilbys alle skolene å benytte seg av nettbaserte pedagogiske ressurser som hjelpemiddel i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Utviklingsveileder er en egen stilling som ble opprettet i forbindelse med forberedelsen og implementeringen av UiU. Utviklingsveilederne skal bidra til arbeidet i kommunene med:

- å utvikle skolene som lærende organisasjoner
- å analysere skolens kompetanse og utviklingsbehov
- etablere gode arenaer for kompetanse- og erfaringsdeling på og mellom skoler
- bruk av tilgjengelig støtte- og veiledningsmateriell
- å organisere og tilrettelegge for skolenes bruk av ressurslærere

I tillegg skal utviklingsveilederne legge til rette for arbeid i lærende nettverk, og ha god dialog med UH-institusjonen for å sikre en felles retning i veilednings- og utviklingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet 2013: 9). Utviklingsveilederne støtter og veileder skoleeier og skoleleder i utviklingsarbeidet der det er ønskelig, for eksempel med å analysere skolens kompetanse og utviklingsbehov. Utviklingsveilederne legger til rette for arbeid i lokale nettverk mellom skoler og skoleeiere. De kan også bistå skoleleder

med å organisere og tilrettelegge for skolenes bruk av ressurslærere (Utdanningsdirektoratet, Rammeverk for skolebasert kompetanseheving).¹

Denne rollen, posisjonen og disse oppgavene i UiU har gitt utviklingsveilederne særlig innblikk i hvordan satsingen har vært gjennomført lokalt. NIFU har på denne bakgrunnen og på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en intervjuundersøkelse blant et utvalg av utviklingsveilederne i perioden november 2016 – februar 2017.

1.1 Teoretisk utgangspunkt, forskningsspørsmål og operasjonalisering

Reformer kan ifølge Rørvik (2014: 15) forstås som «et faktisk iverksatt endringsforsøk, en handling med målsetting om å endre en eller flere organisasjoners funksjonsmåte», mens han definerer *reformideer* som «sirkulerende, mer eller mindre presise oppskrifter på hvordan virksomheter bør styres, ledes og organiseres» (ibid.) Eksempler på slike ideer kan følgelig være målstyring, resultatbasert ledelse eller økt lokal autonomi. Rørviks inndeling og beskrivelse av tre hovedtyper av norske skolereformer illustrerer tydeligere hvordan reformene består av knipper av ideer om utvikling og styring, som delvis vil være overlappende og som delvis griper inn i hverandre. Han kategoriserer disse reformene som henholdsvis a) utdannings- og læreplanreformer, b) lokale skoleutviklingstiltak og c) reformer som indirekte berører skolefeltet, og som har resultert i konkretisering av skoleeier- og skolelederrollen. Disse presenteres kort nedenfor:

Utdannings- og læreplanreformer er politiske, nasjonalt initierte reformer som tar sikte på å påvirke skolens organisering, struktur og innhold (Rørvik 2014: 16). Satsingen UiU skjer i forlengelse av utdanningsreformen Kunnskapsløftet fra 2006, som endret styringsstrukturen i grunnsopplæringen ved å styrke skoleeierens beslutningsmyndighet og handlefrihet. Ansvaret for beslutninger og gjennomføring av disse i forvaltningen av skolen skal foretas så lokalt som mulig, for å legge til rette for en kultur for læring og utvikling av skolen som lærende organisasjon (Møller, Prøitz, Rye og Aasen 2013: 24, 26). Sentrale virkemidler i reformen var blant annet å innføre kompetansemål i læreplanene, vektlegging av resultat kvalitet og dokumentasjon av oppnådde resultater (Møller m.fl. 2013: 27). En hovedmålsetting med reformen er å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter, det vil si lesing, skriving, regning, det å kunne uttrykke seg muntlig og det å kunne bruke digitale verktøy (Rørvik 2014: 19).

Rørvik (2014: 21) definerer lokale skoleutviklingstiltak som organisatorisk, ledelsesmessig og pedagogisk reformarbeid på den enkelte skole, som oftest i nært samarbeid med skoleeier. Rørvik trekker trådene i slike skoleutviklingsprosjekter tilbake til 1970-tallet, og fastslår at omfanget av slikt utviklingsrettet arbeid har vært og er betydelig i Norge. Skoleutviklingsprosjektene kan ha svært ulikt innhold, men mange av dem har vært knyttet til de store læreplanreformene, som på den måten har preget form og innhold i det lokale utviklingsarbeidet. Tradisjonelt har norske skoleutviklingsprosjekter ifølge Rørvik hatt en «bottom-up»-innretning, initiert lokalt og innrettet mot lokale utfordringer og problemformuleringer. De senere årene har slike prosjekter imidlertid antatt sterkere karakter av å være initiert fra nasjonale myndigheter, etter et «top down»-mønster. Den skolebaserte kompetanseutviklingen som skal foregå gjennom UiU (se nærmere beskrivelse av dette tiltaket nedenfor), kan sies å kombinere en «top down» og en «bottom up»-tilnærming til lokal skoleutvikling gjennom en styrket profesjonalisering av lærerne ledet av en ressurslærer.

Rørvik (2014: 23) skriver at en betydelig del av forandringene som har preget det norske skolefeltet de siste tiår, har skjedd gjennom reformer som ikke har vært spesifikt rettet mot skolesektoren. Skolesektoren har likevel blitt berørt av reformer i kommunal forvaltning, som i denne perioden har endret organisasjonsform i retning av flatere styringsstruktur og nedbygging av fagetater. Begge deler

¹ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Organisering/#Roller-og-organisering>

har fått konsekvenser for skolefeltet, som har fått et annerledes støttesystem på eiersiden og et langt tydeligere ledelsesansvar for hver enkelt skole med resultatkrav, resultatansvar og resultatmålinger (se også omtale av Kunnskapsløftet over). I UiU vektlegges elevenes engasjement og motivasjon for opplæringen samt mestring av grunnleggende ferdigheter som et sluttprodukt av satsingen. Disse resultatene stadfestes gjennom ulike typer resultatmålinger som ble innført gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for opplæringen i 2004.

1.1.1 Reformideer om styring og ledelse i UiU

Satsingen UiU springer på denne måten ut fra alle disse kategoriene av reformer på følgende måte: satsingen er innrettet mot grunnleggende ferdigheter slik dette er nedfelt i læreplanene etter Kunnskapsløftet, satsingen dreier seg eksplisitt om lokal skoleutvikling, og satsingen aktualiserer skoleeiers og skoleleders ansvar for slik skoleutvikling. Av reformideer som kan spores i disse reformene, altså «sirkulerende, mer eller mindre presise oppskrifter på hvordan virksomheter bør styres, ledes og organiseres» (Rørvik 2014: 15), er disse å finne i de to virkemidlene skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk. Skolebasert kompetanseutvikling defineres på følgende måte av Utdanningsdirektoratet (2012: 8):

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

Et sentralt element i den skolebaserte kompetanseutviklingen i UiU er at den enkelte skole skal få faglig støtte og hjelp til å arbeide med satsingsområdet fra et universitet eller en høyskole (UH), som har fått dette i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Denne rollen har fått betegnelsen utviklingspartner.

Skolebasert kompetanseutvikling støttes i UiU av lærende nettverk. Begrepet «nettverk» er definert på følgende måte i *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling* (Utdanningsdirektoratet 2013):²

Nettverk handler om å etablere strukturer og arbeidsformer lokalt som bidrar til å forbedre praksis. For å understreke at hensikten er læring og god praksisendring over tid, brukes begrepet «lærende nettverk». Læreres profesjonelle utvikling styrkes når de deltar i lærende fellesskap på egen skole, og fellesskap mellom lærere styrkes ytterligere når lærere kan delta i nettverk med lærere fra andre skoler. Kobling mellom skolebasert kompetanseutvikling og læring gjennom deltakelse i nettverk blir derfor viktig.

Det viktigste er ikke nettverksstrukturene i seg selv, men måten man jobber på i nettverkene. Nettverkene skal være arenaer for erfaringsutveksling, refleksjon og faglig utvikling. Arbeidet skal ta utgangspunkt i konkrete eksempler fra skolens praksis og støttes opp av relevant teori og forskning. Det må avsettes tid til slikt samarbeid, og nettverkene må ha en leder som driver arbeidet framover.

Satsingen UiU kan slik beskrives som et nasjonalt initiert prosjekt for lokal skoleutvikling basert på en blanding av nasjonal og lokal problemforståelse. Nasjonale myndigheter har gitt de lokale skolene og skoleeierne føringer for implementering av skoleutviklingen i form av arbeidsplassbasert kompetanseutvikling og deltakelse i lærende nettverk, men understreker samtidig frivillighet og rom for egne initiativ og løsninger. Den overordnede reformideen om skoleutvikling i UiU, slik denne springer ut av samtlige tre hovedkategorier av reformer i norsk grunnopplæring, kan gjenkjennes som ledelse og lokal autonomi som avgjørende for kvalitet i kommunal tjenesteproduksjon (Rørvik 2014). Samtidig finnes det et sentralt element av profesjonsutvikling i satsingen, knyttet til pedagogisk reformarbeid på den enkelte skole. Denne profesjonsutviklingen forventes å komme både innenfra, tilrettelagt fra

² <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Organisering/#Samarbeid-og-laring-i-nettverk>

ressurslærer, og utenfra, gjennom bidrag fra UH-sektoren og med overordnet styring fra skoleleder og skoleeier.

1.1.2 *Translasjonsperspektivet*

Mens det i implementeringsfaglig litteratur har vært vanlig å vie oppmerksomhet til ledelse og/eller profesjoner som aktive og passive aktører som initierer og reagerer på tiltak, foreslår Røvik (2014) at implementering forstås som *alle aktørers spredning og oversettelse av reformideer*. Hver aktørs behandling av reformideene tilfører ifølge Røvik denne ideen ny «spredningskraft», samtidig som hver aktør også bearbeider ideene og setter sitt preg på dem. Røvik stiller dette i kontrast til et tradisjonelt diffusjonsperspektiv på slik implementering. Diffusjonsperspektivet bygger på et resonnement som sier at ideer blir overført mellom aktører som om dette er underlagt fysikkens lover for bevegelse og treghet. Jo større avstand mellom kilde og idé, jo mer vil ideens spredningskraft ifølge diffusjonsperspektivet avta.

Translasjonsperspektivet, som i ordets grunnstamme betyr «oversettelse», er derimot innrettet mot kunnskapsgrunnlaget som aktørene anvender når de skal omsette reformideer til praksis. Siden alle aktører oppfattes å ha et kunnskapsgrunnlag, skjer ikke spredning av reformideene kun fra én kilde, men fra mange kilder som arbeider simultant. Slik kan man også studere implementering under utvikling, med henblikk på å påvirke og endre aktørenes kunnskapsgrunnlag. Røvik (2014: 39) anbefaler derfor at man i studiet av implementering av reformer undersøker aktørenes kunnskapsgrunnlag for å drive oversettelse av reformideene, spesifisert i to analytiske spørsmål:

- Hvem er oversetterne av praksiser og reformideer i det norske skolefeltet, og hvor foregår oversettelsene?
- Hvordan foregår oversettelsene, og finnes det regler og mønstre?

I delrapporten fra NIFUs evaluering av UiU (Markussen, Carlsten, Seland og Sjaastad 2015) beskriver utviklingsveilederne sin egen rolle som bindeledd mellom alle partene i satsingen. De forbereder og følger opp skolebasert kompetanseutvikling, og de tilrettelegger for lærende nettverk. I dette arbeider utviklingsveilederne på alle nivåene i UiU unntagen elevnivået, det vil si med utviklingspartnerne i universitets- og høyskolemiljøene, skoleeierne, skolelederne, ressurslærerne og i noen tilfeller også lærerne på de enkelte skolene. Utviklingsveilederne har også kontakt med Utdanningsdirektoratet og eventuelt også fylkesmannen om satsingen. Alle disse aktørene kan i tråd med Røvik (2014) betraktes som «oversettere» av reformideer i UiU, men utviklingsveilederne står i en særstilling.

Med hensyn til regler og mønstre for oversettelse av reformideer gjør Røvik (2014: 41) et analytisk skille mellom 1) det å innskrive generelle ideer om styring og ledelse i en organisasjon, og 2) det å drive konkret og praktisk kunnskapsoverføring mellom egen organisasjon og en annen identifiserbar organisasjon.

Innskrijving benyttes ifølge Røvik (2014) i overføring av ideer (som for eksempel målstyring, flat struktur og kvalitetsmåling) mellom organisasjoner som kan være svært ulike. Gjennom innskrijvingen tilføres reformideen lokale referanser og lokal forankring, og den knyttes til organisasjonens egen reformhistorie forstått som hvilke problemer reformen er ment å løse og hva slags forventninger man har til resultatet.

Kunnskapsoverføring dreier seg ifølge Røvik (2014) derimot om å gjenskape eller la seg inspirere av andre og lignende organisasjoners suksesshistorier, ofte omtalt som «best practice». Her skiller Røvik ytterligere mellom aktørenes (oversetternes) ulike ambisjoner for kunnskapsoverføring ved å:

- Reproduere suksess
- Modifisere et suksessrikt tiltak og tilpasse det til egen praksis
- Omforme tiltaket til sin egen versjon av reformideen.

I det første tilfellet vil aktørene forsøke å kopiere tiltaket, i det andre tilfellet vil aktørene legge til eller trekke fra elementer for å tilpasse tiltaket til egen kontekst, mens i det siste tilfellet vil aktørene søke å omskape eller forvandle tiltaket.

1.1.3 **Forskningsspørsmål og operasjonalisering**

Analysen i dette arbeidsnotatet tar utgangspunkt i utviklingsveilederne som «hovedoversettere» av satsingen UiU, og undersøker deres kunnskapsgrunnlag for å finne ut hvor og hvordan oversettelsene av reformideene i satsingen oversettes, og om det finnes regler og mønstre for satsingen. Med dette grunnlaget skal fire forskningsspørsmål besvares:

1. Hva er utviklingsveilederens viktigste erfaringer fra implementeringen av UiU?
2. Hva er viktige betingelser for at UH skal kunne støtte kommunene og skolene i implementeringen av UiU?
3. Hva bidrar til individuell og kollektiv læring på kommune- og skolenivå, sett fra utviklingsveilederens side?
4. Hvordan kan *funksjonen* utviklingsveileder forstås i et bredere perspektiv, ikke bare som en konstruksjon i UiU?

De to første forskningsspørsmålene er i intervjuene belyst ved at utviklingsveilederne ble bedt om å fortelle om erfaringer fra en særlig vellykket lokal implementering av UiU i en skole eller en kommune. Utviklingsveilederne ble videre bedt om å utdype hvorfor de mente at nettopp dette eksemplet var særlig vellykket, for å reflektere over målsettinger og idealer for satsingen. Deretter ble utviklingsveilederne bedt om å fortelle om erfaringer fra en mindre vellykket lokal gjennomføring av UiU, for på denne måten å vise kontraster i aktørers handlingsmønstre og forløp av lokale prosesser i henholdsvis gode og dårlige lokale handlingsforløp. I begge tilfeller (det gode og det dårlige eksempelet) ville utviklingsveilederne selv komme inn på hva de ulike aktørene i satsingen gjorde, så som skoleeier, skoleleder, ressurslærer og representanter fra UH-sektoren. Der hvor utviklingsveilederne ikke selv nevnte slike aktører, ble de bedt om å utdype hva for eksempel skoleeier gjorde som bidro til at satsingen ble særlig vellykket.

Svar på det tredje og det fjerde forskningsspørsmålet, om hva som bidrar til individuell og kollektiv læring på skole- og kommunenivå og hvordan funksjonen utviklingsveileder kan forstås i et bredere perspektiv, kommer i arbeidsnotatet frem gjennom analyse og diskusjon av et intervju spørsmål om hva en utviklingsveileder må kunne for å gjøre en god jobb. Dette intervju spørsmålet er en konkretisering av utviklingsveilederens kunnskapsgrunnlag (Røvik 2014: 39). Begrepet «funksjon» viser i samfunnsvitenskapene til de virkninger som handlingsmønstre og institusjoner har for samfunnet (Guneriusen 1997: 97). Her vil utviklingsveilederne betraktes i kraft av det de gjør og den mening de tillegger handlingene, sett i lys av Røviks (2014) translasjonsteoretiske perspektiv.

Den samlede analysen av utviklingsveilederens kunnskap og erfaring fra UiU danner grunnlag for en diskusjon av regler og mønstre for utviklingsveilederens oversettelsesarbeid i UiU i kapittel 3.

1.2 **Utvalg og metode**

Denne studien bygger på intervjuer med i alt 35 utviklingsveiledere i satsingen UiU. Datainnsamlingen foregikk i perioden november 2016 – februar 2017. Intervjuene er gjennomført som seks individuelle intervjuer og sju gruppeintervjuer. De individuelle intervjuene ble foretatt over telefon, mens gruppeintervjuene er gjennomført som samtaler i etterkant av Utdanningsdirektoratets samlinger for skoleeiere og skoleledere i satsingen, hvor også utviklingsveilederne var invitert.

Utviklingsveilederne ble kontaktet på e-post med forespørsel om å delta i intervjuet. Navn, kontaktopplysninger og fylkestilhørighet for de enkelte utviklingsveilederne ble hentet fra liste tilsendt

fra Utdanningsdirektoratet. Med hensyn til de individuelle intervjuene ble disse i hovedsak foretatt med personer som har sluttet i stillingen som utviklingsveileder, og som nå har ny arbeidsgiver.³

Gruppeintervjuene ble gjennomført med inntil fem deltakere i hver samtale. Begrensningen av gruppestørrelse var satt med hensyn til at alle som var til stede, skulle kunne delta i samtalen på en naturlig måte. Dette medførte at ikke alle utviklingsveiledere som var til stede på hver samling som foregikk i regi av Utdanningsdirektoratet i denne perioden, ble invitert til å delta i intervjuene. Invitasjonene og tidspunktene for intervjuene ble likevel organisert slik at et utvalg utviklingsveiledere fra alle fylker som var representert på disse samlingene fikk invitasjon til å delta. Utvalget ble trukket på enkleste vis, ved at navnene som sto først under hvert fylke på Utdanningsdirektoratets liste, ble kontaktet frem til ønsket gruppestørrelse var nådd. Dette gjør at i fylker hvor det er få utviklingsveiledere, kunne samtlige bli forespurt om intervju, mens i fylker hvor det er mange utviklingsveiledere, ville navnene som sto nederst på lista ikke få noen slik invitasjon. De fire samlingene som Utdanningsdirektoratet arrangerte i løpet av den aktuelle perioden, dekket alle fylkene.

Gjennom individuelle forskningsintervjuer har man mulighet til å samle inn forholdsvis detaljerte fortellinger om handlingsforløp eller prosesser som vedkommende har deltatt i, og intervjuformen er videre egnet til å spørre om informantens refleksjoner over det som han eller hun forteller. Gruppeintervjuer gir mye av den samme muligheten til at deltakerne forteller om hva de har opplevd, men gjør det samtidig mulig å undersøke hvordan deltakerne i fellesskap *behandler og omtaler* fenomenet i samtalen. Utviklingsveilederens bidrag til implementering av satsingen UiU kan i all hovedsak forstås som komplekse sosiale prosesser i møte med en rekke aktører i utdanningssektoren. Måten de omtaler og tolker disse prosessene og utfallene de har skapt, er kanskje den beste dokumentasjon man kan få frem etter at disse til dels langvarige prosessene har funnet sted. Mange av disse utviklingsveilederne har arbeidet alene, fordi utviklingsveiledere som arbeider i samme fylke har delt ansvaret for kommuner eller puljer⁴ mellom seg. Når de møtes, som på samlingene i regi av Utdanningsdirektoratet, har opplevelsen av et kollegafellesskap mellom utviklingsveilederne ifølge deres egne utsagn hatt stor betydning for hvordan de erfarer og mestrer arbeidet ute i kommunene.

Gruppeintervjuene som er foretatt i forlengelse av disse samlingene, kan derfor også i seg selv ses som ledd i konstruksjonen av et profesjonsfellesskap mellom utviklingsveilederne, hvor opplevelser og erfaringer tolkes og tillegges mening gjennom diskusjoner av roller, ansvar, suksess, nederlag, paradokser, spenningsfelt, problemstillinger og mulige løsninger på disse. Gubrium & Holstein (1997) betegner dette som ledd i informantenes «meningsskapende arbeid» («production of meaning»). Intervjuene med utviklingsveilederne er dermed ikke ment å bringe frem den objektive «sannheten» om implementeringen av UiU i kommuner og skoler, men gir relevant og viktig informasjon om hvordan disse sentrale, velinformerte og erfarne aktørene i satsingen tolker hendelser og tillegger dem betydning. Analysen av intervjumaterialet kan avdekke normer som deltakerne knytter til fenomenet, og på denne måten bringe skape bredere forståelse av betingelser for satsingen, for rollen og for oppgavene de har hatt ansvar for (Halkier 2012).

En forskjell mellom individuelle intervjuer og gruppeintervjuer i dette arbeidsnotatet kan derfor illustreres ved lengden av de ulike intervjuene. De individuelle intervjuene ble gjennomført på ca. 30 minutter, mens gruppeintervjuene måtte avsluttes etter 50-60 minutter og ofte på et tidspunkt hvor

³ Stillingen som utviklingsveileder fases ut i løpet av våren 2017, og noen av disse ansatte hadde funnet seg ny arbeidsgiver før dette. Fem av de seks individuelle intervjuene er foretatt med utviklingsveiledere som på intervjuetidspunktet hadde sluttet i jobben, mens det siste individuelle intervjuet er gjennomført med en utviklingsveileder som ikke hadde anledning til å delta på tidspunktet for gruppeintervju. Det er i analysen ikke skilt mellom disse to kategoriene av informanter i de individuelle intervjuene.

⁴ Skolene i UiU er fasett inn og ut av satsingene gjennom i alt fire puljer med varighet á et og et halvt skoleår. Puljene har vært delvis overlappende i tid. I en kommune kan tre ulike skoler med ungdomstrinn ha deltatt i tre ulike puljer i satsingen. Skolene forberedes og følges opp av utviklingsveilederne i bestemte faser før, under og etter pulje.

flere av gruppedeltakerne ga inntrykk av at de gjerne kunne fortsatt diskusjonen.⁵ Årsaken til at gruppeintervjuene tok lengre tid, var ikke bare at flere deltakere skulle få komme til orde, men også at deltakerne selv utvidet samtalen ved å bygge på hverandres svar og bidra med nye refleksjoner i en reell diskusjon hvor begreper og syn på erfaringer fikk utvikle seg gjennom variasjon og kontrast. Når intervjuutskriftene har blitt sammenlignet gjennom analysen, viser det seg for det første at utviklingsveilederne har mange felles erfaringer. Det andre trekket som er påfallende ved dette materialet, er at mange av utsagnene kan leses som om de bygger på hverandre, uavhengig av om de faktisk stammer fra samme gruppeintervju. Når mange argumenter og tolkninger på denne måten kan gjenfinnes på tvers av materialet, kan dette være en indikasjon på at spørsmålene var riktig formulert for å undersøke substans så vel som dybde i utviklingsveilederens erfaringer.

Alle intervjuene ble tatt opp som elektronisk lydfil og deretter transkribert i fulltekst. Med utgangspunkt i transkripsjonene ble det laget en mellomnivåanalyse for hvert intervju spørsmål, hvor utviklingsveilederens utsagn er gruppert etter emne. Utviklingsveilederens fortellinger om vellykket gjennomføring av UiU inneholder for eksempel utsagn om følgende emner: betydning av at skoler arbeider utviklingsrettet, at det er god forankring av satsingen på skoleeiernivå, skoleledernivå og i kollegiet for øvrig, hvordan bidrag fra utviklingspartner i UH-sektor styrket gjennomføringen, hvordan utviklingsveilederne selv kunne styrke gjennomføring ved å bruke erfaringer fra arbeid ved andre skoler og eksempler på vellykket gjennomføring av arbeid i lærende nettverk. Disse emnene er brukt som deloverskrifter i analysen i kapittel 2. En oversikt over disse emnene (i stikkordsform) finnes i tabell 1.2. for hvert av de tre intervju spørsmålene.

Tabell 1.2 Stikkord for mellomanalyse av intervjumateriale

Eksempler på vellykket gjennomføring	Eksempler på mindre vellykket gjennomføring	Utviklingsveilederens kunnskapsgrunnlag
Skoler som arbeider utviklingsrettet, dvs. godt ledelsesarbeid, god forankring, gode ressurslærere Betydning av at skolen har erfaring fra satsingen Vurdering for læring	Skoler som ikke arbeider utviklingsrettet, dvs. svakheter ved ledelse, manglende forankring, motstand i lærerkollegiet	Erfaring fra tidligere satsinger, skoleorganisasjon og -administrasjon Erfaring fra skoleeiernivå Erfaring fra skoleledernivå Annen ledererfaring Erfaring fra lærernivå Erfaring fra lærerutdanning
Bidrag fra UH styrket vellykket gjennomføring	Bidrag fra UH var en svakhet ved gjennomføring	Kunnskap om intensjoner i satsingen/ teoretisk bakgrunn
Nettverk styrket vellykket gjennomføring	Problemer med gjennomføring i små kommuner. Nettverk var en svakhet ved gjennomføring	Personlige egenskaper/ relasjonsbygging, veiledning Styrke ved å kunne overføre erfaring mellom kommuner og/eller skoler
	Betydningen av pulje	

⁵ Alle gruppeintervjuene ble avsluttet etter maksimalt 60 minutter for å overholde avtalen som ble inngått med utviklingsveilederne da de først ble invitert til å delta i intervjuene, og de planer de hadde lagt for hjemreise fra samlingen holdt av Utdanningsdirektoratet.

1.3 Oppbygning av dette arbeidsnotatet

Etter dette innledningskapittelet følger en empirisk analyse av utviklingsveiledernes utsagn om vellykkede og mindre vellykkede gjennomføringer av UiU samt det de mener er nødvendige kunnskaper for at de kunne gjøre en god jobb i satsingen. I kapittel 3 benyttes Røviks utlegning av det han har kalt translasjonsperspektivet (se tidligere i dette kapittelet) i en diskusjon av forskningsspørsmålene.

2 Analyse

I dette kapittelet analyseres utviklingsveiledernes kunnskapsgrunnlag som «oversettere» i satsingen UiU gjennom deres erfaringer fra lokal implementering og deres svar på hva de selv opplevde var nødvendig å kunne for å gjøre en god jobb som utviklingsveileder i UiU.

2.1 Erfaringer fra vellykket gjennomføring av satsingen i skoler og kommuner

Det var særlig i gruppeintervjuene utviklingsveilederne hjalp hverandre med å definere hva som kan kalles vellykket lokal gjennomføring av UiU. Nedenfor gjengis først et langt sitat fra én utviklingsveileder som deltok i et slikt gruppeintervju, deretter en replikkveksling som gir en definisjon av slik gjennomføring ved å kontrastere utsagn og eksempler.

Det som kjennetegner god gjennomføring, er en "dreining" i personalet og på skolene mot å bli mer lærende, at lærerne lærer på jobb, at det er kultur for læring. Det er en måte å jobbe på, (og) at det blir mer og mer rotfestet – det er liksom en del av det å være lærer. Når dette skjer med lærerne, så skjer det også mer læring i klasserommet. (...) Du ser det på det profesjonelle, at når de jobber med skoleutvikling, så er det det som er hovedfokus. Det er mye klarere hva som er skoleutvikling. De er "på", og rektor leder gjerne en slags undervisning [i møte med] sine ansatte. Tidligere var det mye mer en blanding av alt, hvor noen – hvis rektor informerte om drift, så satt noen (lærere) og klippet ferdig noen maler som de skulle bruke dagen etterpå. Det ser du mindre og mindre av, (...) det ligner mer et klasserom (...) med de rammene og strukturene som en kjenner igjen fra undervisningen.

I det neste utdraget fra et annet gruppeintervju veksler to utviklingsveiledere om ordet for å gi definisjon på vellykket gjennomføring også ved å vise til hva det motsatte vil være:

Utviklingsveileder 1: [Eksempel på vellykket gjennomføring av UiU] er [når jeg hører] et annet pedagogisk språk på de ulike personalrommene enn vi hadde før vi gikk inn i satsingen. Det har vært en profesjonsutvikling, og man har fått tilegnet seg noen verktøy og et språk som er ens.

Utviklingsveileder 2: [Eksempel på vellykket gjennomføring av UiU er] skolebasert kompetanseutvikling – de skolene som har skjønnet prinsippet rundt dét – det er hele hovedpoenget med UiU, det er måtene å jobbe på, for utvikling skal de alltid drive

med. Hvis de har fått essensen i skolebasert kompetanseutvikling, kan de ta med seg dette for evig og alltid.

Utviklingsveileder 1: Det er ofte der det "lugger", at man ikke tør å stå i den øvingsarenaen. At man sier "nei, vi deler ikke praksis fordi vi skal ha en forbedret praksis, vi deler praksis fordi vi utveksler ideer."

Utviklingsveileder 2: Men de blir jo ikke bedre lærere av dét.

Utviklingsveileder 1: Nei, nemlig. Du blir mer idérik, kanskje, men du må ikke forbedre praksisen din med utgangspunkt i den elevgruppa du skal møte. (...) Der tenker jeg nettverkene er det essensielle, for man kan "booste" hverandre på at "nei, nå er vi ikke der (vi burde være), vi datt tilbake," men så er det: "vi kommer oss opp igjen og løfter oss til der vi var sist."

Utviklingsveileder 2: Det har de selvfølgelig best fått til der det er nettverk for alle puljene (...) På en måte har det blitt løftet og blitt felleseie for kommunene [mer] enn for den enkelte skole.

I disse sitatene gjenfinnes satsingens sentrale reformideer om styring, ledelse og organisering av grunnskolen, slik dette også ble presenterte disse i kapittel 1. Ideene som omtales i sitatene er ledelse og organisering av utviklingsarbeidet gjennom skolebasert kompetanseutvikling («det er måtene å jobbe på,» beskrivelse av hvordan rektor møter sine ansatte og leder dem i utviklingsarbeidet), og profesjonsutvikling («en dreining i personalet», «en lærende organisasjon», «et annet pedagogisk språk»). Sitatene viser også hvordan nettverk uttrykker en reformidé i satsingen, forstått som en konkret organisering av støtte for aktørene og utviklingsarbeidet over tid.

Utsagnene fra utviklingsveilederne er i det følgende ordnet etter stikkord som kom frem i samtalen. Stikkordene er presentert i tabell 1.2 i forrige kapittel.

2.1.1 Skoler som arbeider utviklingsrettet

Vellykket gjennomføring av UiU kan ifølge utviklingsveilederne knyttes til forankring i skoleorganisasjonen. Dette understreker betydningen av god ledelse på skoleeier- og skoleledernivå. Her deler jeg disse to nivåene, og presenterer først utsagn som viser til skoleeier.

Skoleeiernivået

«Skoleeier inviterte meg inn for to år siden, og de skulle ikke i pulje før nå,» sa en utviklingsveileder om en skoleeier som hadde arbeidet særlig godt med å forankre UiU i de lokale skolene. En annen kommune som også var tidlig ute. De hadde tatt UiU inn i utviklingsplanen, "og de hadde en god diskusjon på hvordan de skulle sammenfatte det de hadde vært med på før, og de var inne på hva som skulle komme etterpå slik at det var en rød tråd i planen. Det gjorde at når UiU kom for fullt, altså skolebasert kompetanseutvikling, så var alle klare," sa en annen utviklingsveileder som deltok i samme intervju. "I kommunen jeg tenker på, har skoleeier tatt særs godt ansvar for skoleutviklingen helt ned på lærernivå," sa en utviklingsveileder i et annet gruppeintervju. "De har lagt til rette for strukturer som gjør at alle nivåer blir forpliktet til å jobbe mot noen lunde det samme målet. De har nettverk (...) og de har utviklet et felles språk for om de har lykkes." En god forankring fra skoleeiernivået kunne imidlertid være strategisk innrettet, mente en av utviklingsveilederne som er sitert over. Med dette mente hun at skoleeier ikke behøvde å være til stede hele tiden, men på de riktige tidspunktene. "Og alltid vite hvordan 'føret' er, å ha en plan med det som skal skje," sa denne utviklingsveilederen.

Skoleledernivået

Mange av utviklingsveilederne har imidlertid erfaringer fra kontakt med kommuner hvor skoleeiernivået har stått svakt. Jeg kommer tilbake til dette senere i kapitlet, hvor jeg presenterer

utviklingsveiledernes erfaringer fra gjennomføring av UiU som kan karakteriseres som mindre vellykket. I tilrettelegging for gjennomføring av UiU har utviklingsveiledere derfor vært avhengige av dyktige skoleledere. "Det var en god ledelse som la planer, og som greide å implementere de planene i strukturene som skolen allerede hadde," sa en utviklingsveileder om dette. "Det er systematikk, forankring, en god plan, involvering, det å ha tydelige mål slik at alle vet hvor en skal hen," sa en annen. "Skoleleder er med hele veien, prioriterer og gir god organisering," sa en tredje. "Gode skoleledere evner å jobbe kontinuerlig med noe over tid, bygge det ene på det andre og ikke (bare) 'hoppe inn' i de forskjellige satsingene. De har en plan," sa en fjerde utviklingsveileder.

Flere utviklingsveiledere ga konkrete eksempler på hva det er en god skoleleder gjør i en vellykket gjennomføring av UiU, og hvordan det virker i skoleorganisasjonen. Skolen som er nevnt i sitatet som følger, var godt forberedt allerede før de gikk inn i pulje, og hadde blant annet jobbet med skolebasert kompetanseutvikling på forhånd. Med hensyn til UiU, så de satsingen "i lys av eksisterende arbeid og tenkte ikke at dette var noe nytt som skulle komme, men en naturlig forlengelse av det de drev med," sa utviklingsveilederen. Han gjenga følgende fra sin egen samtale med matematikklærere ved denne skolen:

Lærerne sier at det var noe med den nye metodikken (skolebasert kompetanseutvikling, min anm.) som gjorde at de opplevde at de ble ansvarliggjort og aktivert på en helt annen måte enn før. (...) De kunne ikke unndra seg den utviklingen, slik de kanskje hadde opplevd før. (...) Du hører det på språket deres når de snakker. For fire år siden var innkalling til fagseksjonen i matematikk slik: sak 1) Utstyr. Sak 2) Eventuelt. Nå er det akkurat sendt ut innkalling til neste møte i fagseksjonen, og der sto det: sak 1) Vi ser filmen "Åpne dører" på Udir.no og diskuterer hva den kan bety for vår praksis. Sak 2) Lærere fra 8B kommer og deler et opplegg. – Altså, en helt annen logikk! Han (læreren) knyttet dette til tenkningen de hadde gjort, men ikke nødvendigvis til UiU. Det har vært med på å forsterke [utviklingen], men det begynte før. Dette koblet han til lederen sin. Du hørte liksom lederen i lærerne, i samtalene med lærerne om utbytte.

"Det handler om den kollektive biten, som gjennomsyrrer holdningene på skolen," sa en annen utviklingsveileder om resultater av god skoleledelse i satsingen. "At man jobber lenge med den forståelsen av at 'vi jobber sammen, ikke fordi det er så hyggelig, men det skal gjøre oss til bedre lærere som gjør det bedre i klasserommet.'" "Man må tåle å stå i øvingssituasjonene, ha utholdenhet i ting man prøver, men som ikke er vellykket med en gang," sa en utviklingsveileder som deltok i samme intervju som sistnevnte. "Det handler om [å være] en spørrende skoleleder," sa en utviklingsveileder i et annet intervju, "som tør – om ikke akkurat å gi fra seg kontrollen, men som tør å prøve og feile. Som er tydelige overfor sitt personale om at 'dette er en kultur som jeg vil dyrke frem.'"

I materialet er det påfallende at så få av utviklingsveilederne forteller om at skoleleder har hjelp fra andre i skoleledelsen i gjennomføringen av satsingen. Mange av fortellingene som kommer frem i intervjuene, gir inntrykk av at en skoleleder står alene. Da vil også gjennomføringen av UiU uvegerlig bli personavhengig. En av utviklingsveilederne var et tydelig unntak fra dette, idet hun i intervjuet flere ganger kom tilbake til betydningen av at rektor har en god plan- eller utviklingsgruppe som tar ansvar for satsingen. Utviklingsgruppene som denne utviklingsveilederen hadde arbeidet med og delvis vært med på å etablere, hadde styrt hva som skulle skje når rektorer og ressurslærere kom fra nettverksmøter og skulle ta fatt på arbeidet med personalet. Utviklingsgruppene på de ulike skolene inkluderte også ressurslærer og eventuelt også andre lærere fra kollegiet. Dette ga rektor og skoleledelsen legitimitet i avgjørelsene. I utviklingsgruppen representerte lærerne "folk fra gulvet," som denne utviklingsveilederen kalte det, "[de] jobber mye tettere på lærerne og har språk til å kunne snakke om lesing og skriving." (Lesing og skriving hadde vært disse skolenes satsingsområder i UiU.) Slikt språk og slik legitimitet har man ikke nødvendigvis hvis man er rektor eller inspektør og ikke har vært i klasserommet på 10-15 år, tilføyde denne utviklingsveilederen.

Skolene som denne utviklingsveilederen hadde dårligst erfaring med, var skoler som lot en ledergruppe ta alle avgjørelser uten å involvere lærerne. Den samme utviklingsveilederen viste også til en skole som hadde klart seg bra i satsingen tross rektorbytte på grunn av en velfungerende utviklingsgruppe. Denne gruppen ble et "sikkerhetsnett" som gjør at arbeidet drives videre også når selve skolelederen skiftes ut, sa hun.

Gode ressurslærere

I sitatene over nevnes ressurslærer som en faktor som kan gi rektor legitimitet til avgjørelser i satsingen. I intervjuene omtaler utviklingsveilederne ressurslærerne i forlengelse av forankring av satsingen i skolene, og det vil jeg også gjøre i det følgende. Dette viser blant annet til rektors "evne til å plukke de riktige ressurslærerne," som en av utviklingsveilederne omtalte dette. En annen utviklingsveileder sa at rektor har "oppnevnt dyktige ressurslærere med en behagelig tilnærming til resten av personalet." "Ressurslæreren får tre frem, være talerør mot kollegiet, men lederen er der og støtter, viser interesse," sa en utviklingsveileder i et annet intervju. På denne måten understreket denne utviklingsveilederen hvordan ressurslærerens arbeid blir lagt til rette av en dyktig skoleleder.

Om ikke skoleleder nødvendigvis er til stede når ressurslærer arbeider med lærerkollegiet i UiU, vil de strukturer som skoleleder har lagt, likevel ha samme virkning. "[Det er viktig] at det er noen strukturer eller arenaer på plass på skolen, så vi ikke trenger å diskutere hvem som skal møte hverandre når. (...) Da er det lettere for ressurslærerne å fylle dette med innhold," sa en utviklingsveileder om slik strukturell tilrettelegging for ressurslærernes arbeid. Om en skole som hadde erfaring med skolebasert kompetanseutvikling før UiU, sa en utviklingsveileder at "skolen er vant til å se på kolleger som ressurser, og da blir det lettere for en aktiv ressurslærer å få spillerom." En slik holdning i et kollegafelleskap kan sannsynligvis tilskrives aktiv ledelse. "Dette ruller og går, (...). De bruker mye fellestid på lærende møter, erfaringsdeling er satt i system. Dette er takket være ledelse og ressurslærere," sa nok en utviklingsveileder i et annet intervju.

Noen få utsagn som utviklingsveilederne ga om ressurslærerne, dreide seg ikke direkte om forankring av denne rollen i skoleorganisasjonen, men om personlige egenskaper ved lærerne som fylte denne rollen ved skolen. Jeg skal kort ta med noen av disse utsagnene her, fordi de viser til oppgaven med å få lærerkollegiet i tale som både vil bero på rektors tilrettelegging, men også på andre og mer relasjonelle aspekter ved rollen. "Ressurslæreren er helt avgjørende," sa en av utviklingsveilederne om dette. "At denne læreren har litt status i lærerpersonalet og rom til å handle." "Ressurslæreren må være en sterk person, kanskje sterkere enn gjennomsnittet," sa en annen utviklingsveileder i et annet gruppeintervju. En tredje utviklingsveileder beskrev ressurslærerne som "fremoverlente", at de er godt likt i personalet, at de er utviklingsorienterte. "De som får det til, er ofte gode relasjonsbyggere," sa denne utviklingsveilederen. "De er godt likt i personalet, og de får med seg folk." Den samme utviklingsveilederen kunne fortelle om særlig dyktige ressurslærere som selv bidro i forankringen av satsingen ved å ta tak i målsetting og innhold "helt fra stortingsmelding til strategi, ned til skoleeier, videre til rektor og til skolen." I dette tilfellet ble ressurslærer den viktigste personen i satsingen, fordi kommunen var liten og rektor også måtte fylle rollen som skolesjef.

I denne fremstillingen av gode eksempler på skoler som arbeider utviklingsrettet og betydningen av forankring av satsingen i skolen, kan dette sitatet tjene som en foreløpig oppsummering:

Skoleeier har vært til stede, han har støttet og han har stilt krav. Han har satt seg inn i dokumentene, stiller forberedt til møtene, han kommer og han stiller de gode spørsmålene. Det har skolelederne også, som er gode på nettopp dette med å oversette: hva betyr dette for oss og i vår ledergruppe? De har med ressurslærerne i ledergruppa, og de har gode prosesser i ledergruppa. Nettopp da klarer de å skape gode prosesser i personalet, refleksjon og samhandling. De klarer å snu på ting som ikke har vært så bra, og de klarer å få mer medbestemmelse. Det er en vilje til å endre seg eller bli litt bedre – til å være transparente, ikke servere et glansbilde, men være tydelige om sine egne vekstpunkt.

Skoler som arbeider utviklingsrettet, kan ha gjort dette også før de gikk inn i UiU. Ifølge utviklingsveilederne må ikke en skole nødvendigvis skilte med objektivt sett fremragende resultater i satsingen for å kunne bli betegnet som et eksempel på vellykket gjennomføring. Vel så viktig for utviklingsveilederne var det å se en skole løfte seg fra et dårlig utgangspunkt til å komme godt i gang med satsingen, til å snu en svak eller endog negativ utvikling i riktig retning og arbeide i tråd med satsingen. "Eksempler på vellykket gjennomføring", som jeg spurte etter i intervjuene med utviklingsveilederne, har derfor også en *relativ kvalitet* idet utviklingsveilederne blir så godt kjent med hver skole og hver kommune at de også kan sammenligne resultatene med det som var utgangspunktet eller «før-situasjonen». Her sammenlignes ikke skolen eller kommunen med andre skoler og kommuner, men med seg selv i et utviklingsforløp.

En utviklingsveileder fortalte at han i møte med en frustrert, nyansatt skoleleder klarte å skape forståelse for at dersom utviklingsarbeidet på denne skolen kunne sies å ligge på "minus 4" etter å ha ligget brakk i 15-20 år, ville det være en seier "å komme til null og deretter starte fra scratch. Det var en stor lettelse for ham," sa denne utviklingsveilederen om rektorens situasjon:

Når jeg tenker tilbake på det nå, så var det faktisk en vellykket gjennomføring. Vi har mange små skoler i vårt fylke, det har vært veldig lite utviklingsarbeid, det er ikke lærende nettverk, skoleeiere som kanskje ikke har så mye skolefaglig kompetanse og som ikke kan støtte skolelederne. Det var kanskje ikke "vellykket gjennomføring", men det var kanskje en vellykket start. Han (rektor) ser det, han ønsker utviklingsarbeid. Lærerne ønsker det også nå, fordi han har klart å starte med refleksjon og lært dem å se nytten av å reflektere over undervisningen.

I andre gruppeintervjuer falt lignende utsagn. "De der glitrende skolene, de var jo ikke dårlige før UiU," sa en utviklingsveileder. "Men det er noen av [skolene] – hvis vi kan kalle dem dårlige, som har løftet seg. De har fått systemer som gjør at om noen år blir de ganske gode, hvis de fortsetter i den banen, da." "Ja, er ikke det en enda sterkere opplevelse?" fulgte en kollega opp i samme intervju. "Suksess hos dem som ikke var så glitrende i utgangspunktet. Nå har de noen redskaper, så de kan ta imot en ny satsing."

2.1.2 UHs bidrag til vellykket gjennomføring av UiU

Utviklingsveilederne som jeg snakket med, var nyanserte da de fortalte om erfaringene fra kontakten med UH. Mer enn å generalisere til UH som en sektor, var de nøye med å fortelle om bare de universiteter og høyskoler som de hadde samarbeidet med. I noen grad var dette rent deskriptivt, det vil si uten at utviklingsveilederen vurderte skolenes utbytte av samarbeidet. "Vi har vært sammen med UH når skolen har vært i pulje, vi har vært med ut [til skolen], vi har vært med i nettverkene. De [UH] har stilt opp, vi har spurt om de kunne bidra i nettverkene med faglig påfyll, og det har de gjort," sa en utviklingsveileder. I et fylke var utviklingsveilederen klar over at flere skoler hadde klaget over kontakten med UH. "Men den kontakten jeg fikk med dem [UH], den var god," sa denne utviklingsveilederen. "De svarte meg på mail, de leverte det de skulle på skolene, de deltok på de samlingene vi hadde, de var ute på skolene."

Flere av utviklingsveilederne var deretter raske til å peke på at kvaliteten i kontakten med UH syntes å være personavhengig. "Hvordan det gikk i kommunene, hadde noe å gjøre med den personen som høyskolen hadde der. [Men] de jobbet bevisst, også med skoleeier, som gjorde at dette her ble mer felles – det var felles samlinger og felles læring omkring det som skjedde," sa en utviklingsveileder om dette. Den samme utviklingsveilederen utdypet at kontakten med UH gikk gjennom en koordinator, mens høyskolen også sendte andre ansatte ut til skolene. "Hvordan det gikk i kommunen var veldig avhengig av hvordan den [personen] jobbet, både organisatorisk og innholdsmessig," sa denne utviklingsveilederen. "Hos oss har dette vært veldig personavhengig," sa en annen utviklingsveileder. "De høyskolelektorene eller fagpersonene derfra som har klart dette med å drive prosess, (...) det er de som har fått dette best til." Denne utviklingsveilederen beskrev denne situasjonen som at hvis høyskolelæreren kom til skolen og ga et kurs i lesing, men uten å se hvordan skolen kunne øve på

dette i "mellomperioden" frem til høyskolelæreren kom tilbake til skolen, ville det være langt vanskeligere å få satsingen til å lykkes. Hvis høyskolelæreren derimot hadde organisasjonskunnskap, kunne han eller hun se hva man kunne forvente av lærernes arbeid i mellomperioden og deretter "dra det videre", som denne utviklingsveilederen sa: "Hvordan vi skal holde tråden, ikke slippe taket når hun (høyskolelektoren) drar derfra. Det med organisasjonslære – det er de i UH som kan skolesektoren, som har lyktes," sa hun.

I det samme gruppeintervjuet som forrige sitat er hentet fra, var det flere utviklingsveiledere som hang seg på resonnet om at UH helst burde supplere fagkunnskap med organisasjonskunnskap. Den neste av disse sa:

Vi har sett en utvikling fra pulje 1 til pulje 4 hos høyskolesektoren, at de også har lært. Nå dreier det seg om mer enn et kurs i lesing og at de er dyktige i ulike metoder. Nå kjører de [på] at "dette er et verktøy for å drive skoleutvikling, og [akkurat] nå snakker vi om lesing."

I det samme intervjuet innvendte likevel en av utviklingsveilederne at en skole kunne være så erfaren i skoleutvikling på forhånd at det de ønsket seg, var det didaktiske i satsingen, altså lesing, skriving eller regning. "Når de møter en skoleutvikler fra universitetet, blir det mismatch," sa denne utviklingsveilederen. "Mens det er andre som har både-og, både fagkompetansen og lederutviklingskompetansen, og de lykkes veldig godt [med skolene]."

Flere av utviklingsveilederne kom i intervjuene både inn på at det hadde vært en positiv utvikling i samarbeid mellom skoler og UH mens satsingen pågikk. En utviklingsveileder sa dette om de tidligste erfaringene fra pulje 1:

Ingen av oss skjønnte jo hvordan vi skulle gjøre dette her. Slik var det i hvert fall for universitetet, og for meg også, så jeg måtte jo se og kjenne litt på hvordan det gikk før jeg skjønnte hva vi egentlig måtte gjøre. Og det sier jo UH også, at fra pulje 1 og frem til nå har det skjedd en kjempeutvikling. Nå skjønner de mer hvordan deres rolle i det skolebaserte arbeidet må være.

"Det er veldig viktig å si at UH-sektoren heller ikke var klar når dette først kom," sa en annen utviklingsveileder. "Altså, UH-sektoren fikk dette kastet inn over seg, sånn at det ble noen 'kræsjer' i starten, som var litt ødeleggende." Mange av utviklingsveilederne viste også til at samarbeid mellom UH og skoler hadde blitt bedret etter at utviklingsveilederne selv hadde gått dypere inn i forberedelse av begge partene og etterarbeid på skolene. En utviklingsveileder beskrev dette slik:

I før-fasen må det være mye tettere dialog mellom utviklingsgruppene, UH og meg. De [skolen] må si mye tydeligere hva det er de trenger, og etter fagdagen (da UH-representanten møter lærerkollegiet, min anm.) blir det etterarbeid som vi må følge opp, så vi klarer å nå forberedelsen til neste dag med UH. Så det blir en sånn rød tråd gjennom det. Egentlig skulle det vært slik med alle (skolene), men vi fikk det bare til det siste året etter noen startvansker.

Noen utviklingsveiledere pekte imidlertid også på i hvilken grad skolene i seg selv var klare til å ta imot bidraget de fikk fra høyskolen, og at dette beror på egenskaper ved ledelsen, skoleorganisasjonen og kulturen som råder der. I et av gruppeintervjuene gikk følgende replikkveksling mellom to utviklingsveiledere:

Utviklingsveileder 1: Hvis skolen er vant til å drive med utviklingsarbeid, tar [skolen] dette med seg som premiss, og de er aktive i dialogen med høyskolen fra oppstart. Men noen skoler klarer ikke så godt å se sin situasjon og vite hva de har behov for.

Utviklingsveileder 2: Det er faktisk noen skoler som klarer dette på tross av at det ikke fungerer med UH, hvis de har de andre tingene på plass. Det er ikke UH som er suksesskriteriet, men de kan være en bonus.

Utviklingsveileder 1: Ja, UH-sektoren kan være et veldig flott supplement eller krydder, men det hjelper ikke med god [bistand fra] UH hvis det er en dårlig indre struktur [på skolen].

Den første utviklingsveilederen beskrev deretter hvordan veileder fra høyskolen hadde lagt opp forarbeid med skolen sammen med ressurslærer og rektor, hvor ressurslærers bidrag var avgjørende. Ressurslærer kjente skolens behov, ville tilrettelegge møtene slik at veilederen fra høyskolen fikk hva denne utviklingsveilederen beskrev som "en naturlig plass", og bruke veilederens bidrag i den videre prosessen i kollegiet. I et annet intervju beskrev en utviklingsveileder blandede erfaringer med samarbeidet mellom skoler og UH under satsingen, og oppsummerte dette med at begge parter hadde sine utfordringer: "Jeg kan jo tenke i ettertid at [UH] gjorde litt lite og litt smått," sa denne utviklingsveilederen, "Men de slet jo også med en del kollegier, de slet litt med lærerne, med å få dem med. I ettertid, så har [skolene] ikke klart å følge opp."

2.1.3 Erfaring med lærende nettverk som har styrket lokal gjennomføring

Utviklingsveilederne som jeg har intervjuet, var jevnt over svært fornøyde med innsats og resultat i nettverkene som de dels selv hadde etablert, dels hadde drevet eller også observert i kommune- og skolesamarbeid gjennom satsingen. En utviklingsveileder fortalte at metoden skolebasert kompetanseutvikling var gjort til fast struktur for utviklingsarbeid også i barnehagene i kommunen, og at dette hadde skjedd som følge av at alle de aktuelle lederne var inkludert i det lærende nettverket. "Det lærende ledernettet brukes nå for å implementere sektorplan for utdanning [i kommunen]," sa denne utviklingsveilederen. Også en rekke andre utviklingsveiledere kunne fortelle om nettverk som hadde ført skoler i tettere samarbeid med hverandre og med skoleeier. "Det er dette med nettverkstankegangen, at hvis du klarer å få det på plass, så går det videre [av seg selv]," sa en utviklingsveileder om dette. "[Skolene på] barnetrinnet er med. Jeg synes jo det er veldig moro." "Vi har brukt nettverk som et slags lim der alle nivåene er med," sa en annen utviklingsveileder. "Og når skoleeier er til stede sammen med skoleledere og ressurslærere, så har gjennomføringen blitt mye bedre fordi de er sammen om alt hele tiden." "Det nettverkene gjør, er å hjelpe skoleledere med å komme i gang," sa en tredje utviklingsveileder. "Nettverk er en gullarena," slo en fjerde utviklingsveileder fast.

To av utviklingsveilederne som ble intervjuet hver for seg, hadde begge arbeidet i kommuner og fylker med store avstander. Her hadde nettverkene ifølge utviklingsveilederne fått særskilt betydning for arbeidet med skoleutvikling:

De lærende nettverkene som jeg har hatt ansvar for i min region har hatt en veldig sentral rolle – vi snakker om små og mellom store kommuner her, og med skoler som ligger langt unna hverandre – men som trenger å se at andre jobber med det samme, kunne få bekreftelse gjennom andre.

Vi laget et lærende nettverk mellom tre kommuner. De var ikke i samme pulje, men de hadde det samme utfordringsbildet. De var med på å diskutere hva de ønsket å jobbe med, og nettverkene og innholdet i dem slik at det fungerte. Det utviklet seg godt i løpet av den tiden jeg var med. Jeg vet at de har det nettverket fremdeles. (...) De var skeptiske da det begynte, men de så at innholdsmessig hadde de veldig stort utbytte av å reflektere sammen og høre hvordan det gjøres på andre skoler. For de sitter jo som regel på hver sin tue, men med de samme utfordringene.

En rekke faktorer bidro ifølge utviklingsveilederne til at nettverkene ble oppfattet som vellykkede. Mange av dem nevnte hvordan de hadde dratt nytte av Torbjørn Lunds dialogkonferansmodell (se

også omtale i kapittelet 3 om utviklingsveiledernes kunnskapsgrunnlag). Modellen ga utviklingsveilederne struktur så vel som ulike metoder for gjennomføring av møtene, slik at innholdet i møtene ble praksisdeling, læring og utviklingsarbeid fremfor skolenes administrasjon, forvaltning og driftsoppgaver. Mange utviklingsveiledere fortalte at møtene i nettverkene fulgte samme mønster hver gang. Dette sikret systematikk i arbeidet som foregikk i og mellom møtene, understøttet av at deltakerne stilte forberedt og var innstilt på å bidra med egne erfaringer og refleksjoner. Som et synlig resultat kunne utviklingsveilederne oppleve at møtedeltakerne utviklet "et mer presist, konkret og profesjonelt språk," som en av dem uttrykte dette.

Videre ville utbytte av arbeid i nettverket avhenge av hvem som deltok. Skoleeier ble av utviklingsveilederne omtalt som en svært viktig deltaker, særlig i kommuner hvor skoleeiernivået hadde små ressurser. "Jeg stilte krav om at skoleeier måtte delta i nettverkene. Der ville skoleeier få veldig mye informasjon og oppdatering om skolene i sin egen kommune og skolene i andre kommuner og hvordan man drifter dette," sa en utviklingsveileder. Andre vektla hvor viktig det var at pedagogisk personell deltok i nettverkene, først og fremst ressurslærerne. Rektorene var selvskrevne deltakere, men kunne understøttes av avdelingsledere eller tillitsvalgte. Flere utviklingsveiledere viste til at UH hadde deltatt i nettverkene, og i intervjumaterialet er det også eksempler på at representanter for fylkesmannen har vært med. "Det har vært vellykket, fordi vi synes det har vært litt avstand tidligere. Det har ført til at skolene har kommet nærmere fylkesmannen," sa en utviklingsveileder om dette. I det samme intervjuet tilføyde en kollega om det samme nettverket og det å involvere disse aktørene: "Det som er litt artig, er at enten du snakker om lovgrunnlag eller teori fra UH, så får det en praktisk innramming i at du skal prøve det ut i egen skole."

Utprøving, eller "mellomarbeid" mellom nettverkene var likeledes en faktor som ifølge utviklingsveilederne kan understøtte utbytte for deltakerne. En utviklingsveileder fortalte hvordan de i hennes fylke hadde satt opp fire møter i året med mellomarbeid. På neste møte skulle deltakerne fortelle de andre hva de hadde gjort. "Så fikk vi refleksjoner rundt dette, de ble ansvarliggjort. Det var ikke bare å komme og være med, de måtte faktisk ha med seg noe når de kom." Mellomarbeidet mellom nettverksmøtene er et ideal for at nettverk skal være såkalt "lærende", men her visste utviklingsveilederne også at det fantes svakheter ved arbeidsformen. Jeg spurte en av utviklingsveilederne som ble intervjuet alene, om hvordan det gikk når møtedeltakerne kom tilbake til skolen etter et nettverksmøte. "Det tror jeg er veldig forskjellig," svarte denne utviklingsveilederen. Jeg kommer tilbake til slike mangler ved nettverksarbeid mot slutten av dette kapittelet der jeg tar for meg faktorer som svekker gjennomføring av UiU.

Utviklingsveilederne var samtidig glade for å kunne fortelle at mange kommuner og skoler hadde fortsatt med nettverksmøtene også etter at skolene hadde gått ut av pulje i UiU. "Jeg ser at det (nettverkene) har vært en veldig suksessfaktor. Særlig for dem som er ute av pulje, der har vi klart å beholde nettverkene, der rusler og går det videre," sa en utviklingsveileder.

Så langt i dette kapittelet har jeg vist hvordan det at skoler arbeider utviklingsrettet, ifølge utviklingsveilederne kan gi et godt utgangspunkt for samarbeid med UH og utbytte av det å delta i nettverk. En kommentar fra en utviklingsveileder oppsummerer disse kjennetegnene på vellykket lokal gjennomføring av UiU. Den aktuelle skolen lå et hestehode foran i utviklingsarbeidet også før skolen gikk inn i pulje, og hadde blant annet begynt å arbeide med de nettbaserte pedagogiske ressursene på forhånd. "De har tatt grep selv, og da har de samtidig fått utnyttet kompetansen hos UH, og de har hatt veldig nytte av nettverk for å få tilbakemelding," sa denne utviklingsveilederen.

2.2 Erfaringer fra mindre vellykket gjennomføring av satsingen i skoler og kommuner

I intervjuene spurte jeg alle utviklingsveilederne om de ville fortelle om erfaringer fra mindre vellykkede gjennomføringer av satsingen i skoler og kommuner, som de kjente til og eventuelt hadde vært del av. Utviklingsveilederne valgte ofte å kontrastere disse eksemplene med sine egne beskrivelser av noe

som hadde vært svært vellykket. Hvis utviklingsveilederen nettopp hadde fortalt om en særskilt vellykket forankring av satsingen i en enkelt skole eller i en kommune, kunne eksempelet på en dårlig gjennomføring være en tilsvarende mislykket prosess for forankring i en annen skole. Jeg vil derfor gjengi utviklingsveilederne fortellinger om slik mindre vellykket gjennomføring etter samme mønster som jeg brukte for å vise suksesshistoriene deres.

2.2.1 Skoler som ikke arbeider utviklingsrettet

Ettersom mange utviklingsveiledere mente at den viktigste faktoren for vellykket gjennomføring av UiU er forankring i skolen understøttet av at skolen arbeider utviklingsrettet, fremholdt de at det motsatte skaper store problemer for skolene i satsingen. Flere av utviklingsveilederne fortalte at de hadde stått overfor rektorer som enten ikke maktet eller ikke ville ta styring over utviklingsarbeidet på skolen, og at utviklingsveilederne selv hadde vaklet mellom å overta dette ansvaret fra rektor eller å holde seg i bakgrunnen for å se at arbeidet gikk sin skjeve gang. "Det er ofte mange flinke lærere," sa en utviklingsveileder, "men de kan savne ledelse og system."

Skoleeiernivå

Disse manglene kan ifølge utviklingsveiledere forefinnes også på skoleeiernivå: "Det er helt avhengig av at skoleeier ansvarliggjør rektorene, at de ikke har (får) noe valg. Når du har en litt slapp skoleeier som ikke tar grep når det ikke skjer noen ting, så skjer det heller ingenting." Når rektor ikke ansvarliggjøres av skoleeier, vil heller ikke rektor gjøre lærerne ansvarlige, mente denne utviklingsveilederen. Utskiftninger på skoleeiernivå hadde også vært en utfordring for lokal gjennomføring av UiU. I slike situasjoner kunne satsingen bli liggende brakk fordi den nye skoleeierrepresentanten ikke hadde samme forståelse av prioriteringer og målsettinger som den forrige. I intervjumaterialet er det også eksempler på skoleeiere som har deltatt på møter i satsingen, men ikke med den støtte til skolene som utviklingsveilederne mente var påkrevd. "Når de [skoleeier] deltar, handler det kanskje litt for mye om å stille kritiske spørsmål heller enn om å trå til og hjelpe," sa en utviklingsveileder om dette.

Et svakt skoleeiernivå vil ifølge mange av utviklingsveilederne henge sammen med kommunestørrelse og ressurser i kommunen. "De bittesmå kommunene har en skoleeier som skal være skolesjef, men som også har [ansvar for] barnehager, barnevernet, SFO, voksenopplæringen, noen har [ansvar for] kultur – det er klart at det ikke er kapasitet til å drive utvikling" sa en av utviklingsveilederne om dette. "Det er ikke sikkert alle er i stand til å gjennomføre UiU når den som er kommunal leder og skolefaglig ansvarlig også er ansvarlig for barnevern, helsesøster og barnehager, og ikke har skolefaglig bakgrunn selv," sa en annen. "Små lokalsamfunn, små enheter er veldig sårbare for sykdom og fravær," sa en tredje utviklingsveileder. "Rektor i slike kommuner er ofte alt-mulig-mennesker, de skal delta på alt i alle sammenhenger både internt i kommunen og utenfor, og de strekker rett og slett ikke til," la hun til.

Skoleledernivå

Problemer med manglende ledelse ville ifølge utviklingsveilederne få de mest tydelige konsekvensene på skoleledernivå. Noen få utviklingsveiledere kunne fortelle om enkelttilfeller i skolene hvor de hadde opplevd at rektor regelrett motarbeidet satsingen og snakket negativt om den for personalet. I andre tilfeller ville kanskje ikke rektor være direkte fiendtlig innstilt, men heller uinteressert. "I noen kommuner er de vel pålagt å delta, og da er kanskje ikke engasjementet like stort," mente en utviklingsveileder om dette. I enkelte tilfeller møtte utviklingsveiledere skoleledere som slett ikke ønsket å være rektor, men som hadde måttet ta jobben av mangel på andre kandidater. "De har blitt presset inn i det, og da gikk det egentlig ikke så bra," sa en utviklingsveileder som hadde opplevd en slik situasjon. Atter andre hadde møtt rektorer som hadde tatt for sterkt grep om satsingen uten å ville slippe andre til. "[Dette var] en utrygg, men bestemt skoleleder som gjerne ville ha kontroll, som ikke er vant til å tenke på ledelse som distribuert. Det handlet om at lærerne måtte gå i takt, alle måtte gjøre alt likt," sa en utviklingsveileder om en slik rektor. "Det er en leder som tar for mye plass, som styrer

hele showet,” sa en annen utviklingsveileder om en lignende situasjon. ”Og da blir alt ovenfra og ned, istedenfor en kollektiv utviklingsprosess.”

Flere utviklingsveiledere hadde opplevd det de kalte en fraværende rektor, som må forstås som at rektor overlater gjennomføringen av satsingen til andre. ”Da hjelper det ikke med utviklingsgrupper heller, for utviklingsgrupper vil gjerne at rektor står i front og sier ’disse opptre på vegne av meg.’ Men når rektor ikke sier det eller er veldig fraværende, så er det slik at utviklingsgruppa ikke vil stå der og være rektor,” sa en utviklingsveileder om dette. Hun fortsatte:

Da blir det fort spørsmål i personalet om hvem som har bestemt at vi skal gjøre dette, og det blir motstand og diskusjoner og omveier hele tiden. (...) Det må i hvert fall se ut som om rektor leder arbeidet. Selv om det noen ganger kanskje blir ressurslærer som egentlig gjør det, så må rektor være der, ha satt seg inn i hva som skal skje, og bidra.

En annen utviklingsveileder fortalte om en skoleleder som hadde overlatt ansvaret for satsingen til en ressurslærer. ”Men det hjelper ikke,” sa denne utviklingsveilederen, ”den ressurslæreren er ikke i stand til å ta tak i det som man bør ta tak i i personalet. Hvordan det skal organiseres, hvordan man skal gripe inn overfor enkeltlærere som til dels ødelegger.” En annen utviklingsveileder fortalte om en rektor som ønsket å bruke UiU til å snu en skolekultur som var i negativ utvikling, men ifølge utviklingsveilederen var rektoren samtidig ettergivende overfor sine ansatte og hadde liten legitimitet i personalet. I denne situasjonen hadde ikke skolens ressurslærer fått den nødvendige støtten fra rektor, og selv sagt at hun kjente seg mobbet av kolleger. Et annet sted hadde ressurslærer sluttet fordi rektor ikke klarte å gi henne tilrettelegging til tross for at skolen hadde nedsatt en egen ressursgruppe i gjennomføring av satsingen. Rektor greide ifølge utviklingsveilederen ikke å holde fast ved planene verken for ressursgruppen eller for satsingen. Om rektor ikke er ”fraværende”, kan skoleleder på denne måten likevel mangle evne til å legge godt til rette for et endringsarbeid som UiU kan kreve ved skolen. ”Det er veldig vanskelig for noen ledere å se hvor de skal. Få dem til å se mål, til å se veien, hvor vi vil med dette,” sa en utviklingsveileder.

I forbindelse med evne til målretting og tilrettelegging av arbeidet, kom flere utviklingsveiledere inn på tid og tidsbruk i skolen som et ledelsesproblem. For noen ledere ville dette gi seg utslag i at de ikke greide å prioritere mellom satsinger og tiltak som de enten var pålagt eller selv var interessert i. ”De ser ’ja takk’ til alt og så greier de ikke – det blir for mye,” sa en utviklingsveileder om dette. ”Hvis ledelsen ikke setter seg inn i hva dette skal være,” sa en utviklingsveileder som ble intervjuet alene;

Hvis de (...) kaver mye, de har nok med seg selv – de har kanskje ikke driften på stell, engang. Da har de ikke tid og energi til å tenke utviklingsarbeid. De har kanskje ikke tid til å kartlegge hvor de er hen og hva de ønsker. Og så har de kanskje ikke bedt om nok hjelp, heller.

I et gruppeintervju bidro to utviklingsveiledere til å nyansere og spisse dette resonnementet om tid, tidsbruk og kapasitet. Den første av disse hadde nettopp fortalt om en skole som hadde gode rutiner for arbeid i lærerteam, og hadde jobbet godt med planer.

Utviklingsveileder 1: Dette er absolutt en skole som har vært i bevegelse, men å få til den virkelige, kollektive skolebaserte kompetanseutviklingen – å utnytte potensialet som ligger i dette, det har de ikke fått til på grunn av at det ble en diskusjon om tid helt i starten. ”Hvordan skal vi definere vår bruk av tid?”

Utviklingsveileder 2: De skolene som får det til, de problematiserer aldri dette med tiden. Men de som ikke får det til, de har akkurat lik tid, ikke sant? De problematiserer det veldig, og kanskje handler det om evnen til å prioritere. (...) Noen har en sterkere evne til å si: ”Nå forholder vi oss til disse punktene.”

Noen av utviklingsveilederne forklarte i intervjuet en manglende forankring av satsingen i skoleorganisasjonen med at slike skoler kom inn i satsingen i en tidlig pulje. Én utviklingsveileder utvidet dette perspektivet ved å si: "Det er ikke bare hvilken pulje man er i, men det er noe med hvis du slurver med starten." Spørsmålet om det som her kan kalles «timing» av skolens deltakelse i satsingen får også aktualitet i de tilfeller hvor samarbeidet mellom skole og UH-sektor har vært mindre vellykket (se nedenfor).

Den siste utviklingsveilederen som får ordet i dette avsnittet, hevet blikket fra individforklaringer på skolenivå så vel som systemforklaringer på skoleeiernivå ved å peke på overordnede forvaltningspolitiske føringer for satsingen, slik disse er nedfelt i Kunnskapsløftet. I kapittel 1 har jeg vist til dette som en sentral reformidé ved satsingen. Denne reformideen har åpenbare konsekvenser for det som utviklingsveilederne kaller forankring av satsingen i skolen, noe som blir tydelig i det utviklingsveilederen sa: "Det er interessant å diskutere hva slags støttesystem vi har for rektorene våre som får alt dette ansvaret i en hyperkompleks og hektisk hverdag – når så mye er knyttet opp mot leder og leders egenskaper." Jeg kommer tilbake til dette i siste del av dette arbeidsnotatet.

2.2.2 UHs rolle når lokal gjennomføring av UiU ble mindre vellykket

De fleste av utviklingsveilederne som jeg har snakket med, hadde erfaringer fra skoler eller kommuner som var skuffet over bidrag fra UH i satsingen, eller hadde selv gjort seg refleksjoner over samarbeid mellom skole og UH som kunne vært løst på bedre måter. Slik det går frem tidligere i dette kapittelet, har imidlertid også mange av utviklingsveilederne gjort seg positive erfaringer fra slikt samarbeid. I materialet har jeg ikke talt opp hvor mange utviklingsveiledere som forteller om både positive og negative erfaringer fra dette feltet, men materialet gir en pekepinn om at for mange av dem vil en slik kombinasjon være tilfelle. Dette kan særlig ses i lys av at utviklingsveilederne i disse intervjuene har kunnet tenke tilbake på hvordan satsingen har endret seg i takt med de ulike puljene, at nye skoler har kommet til med bedre tid til forberedelse, og at også UH har gjort justeringer. En utviklingsveileder ga nedenstående beskrivelse som viser noe av kompleksiteten i dette samarbeidet. I dette eksempelet berøres geografiske begrensninger, partenes prioritering av tid og skolens forventninger til utbytte som kanskje har vært høyere enn forståelsen av krav til egeninnsats:

Det har skjedd en masse bra, de [UH] har gjort en masse bra rundt omkring, det er ikke det. Men det er begrenset til den innsatsen de har gitt. I vår region har det vært to halve dager pr. semester, og det vil si at vi skal gjøre det meste av jobben selv. Sant; man undervurderer egen kompetanse og egen innsats, og overvurderer det som skal komme utenfra: For det er de [skolene] som skal gjøre jobben, det er ingen andre. Man kan ikke vente på at noen andre skal komme og endre skolen deres, det fungerer ikke. Det er de selv som må gå i gang, som må starte det arbeidet, og så kan de få den støtten fra universitet og høyskole. Og den har vært viktig for noen, men ikke for alle, og den har heller ikke vært like vellykket overalt.

Der hvor samarbeidet mellom skole og UH-institusjon hadde vært mindre vellykket, kunne dette ifølge utviklingsveilederne skyldes en rekke faktorer. Flere av dem pekte på at ulike skoler møter UH-representantene med forskjellig utgangspunkt, og at UH-representanter har vært mer eller mindre dyktige til å få lærere i skolen i tale. «Jeg tror ikke ressurspersonen (fra høyskolen, min anm.) som var der, skjønte rollen sin,» sa en utviklingsveileder om en slik situasjon. «Hun følte seg veldig angrepet av lærerne, hun klarte aldri å komme i posisjon hvor hun fikk vist kunnskapen sin til de andre, og hvor de var mottakelige, for eksempel til å begynne å øve på forskjellige lesestrategier.» En annen utviklingsveileder sa, som en lignende forklaring på et mindre vellykket samarbeid, at det var så mye som berodde på kompetansen hos høyskolen når så lite annet var «på plass» hos skolen som skulle ta imot dette faglige bidraget til skolebasert kompetanseutvikling. «Man blir helt avhengig av hva de [UH] leverer da,» sa denne utviklingsveilederen.

Slik som utviklingsveilederne også nevnte da de snakket om eksempler på vellykket lokal gjennomføring, kunne dette bero på at rektorer og ressurslærere lyktes særlig godt med å bringe

arbeidet videre i skolene mellom hvert møte med representantene fra UH-sektoren. Motsatt kunne manglende forankring i skoleorganisasjonen, en uinteressert eller overarbeidet rektor eller en ressurslærer som savnet støtte fra ledelsen og i organisasjonen for øvrig, mislykkes i å drive den skolebaserte kompetanseutviklingen videre mellom møtene med UH-representanten. En utviklingsveileder beskrev i intervjuet et lite samarbeidsvillig lærerkollegium, i et tilfelle hvor utviklingsveilederen mente at den lokale gjennomføringen hadde vært mindre vellykket:

Det er et sterkt kollegium (på denne skolen). Et kollegium som er veldig sånn; du skal ikke komme her og komme her, vi har gjort ting i alle år og vet hvordan ting skal være. Man må argumentere og motivere mye der for å få dem til å komme med på ting. Det er noen lærere som er veldig dyktige, som griper ting med en gang og går ut i klasserommet og prøver, også er det lærere som ikke har gjort noen ting.

Dette sitatet illustrerer hvordan egenskaper ved skolen og lærerkollegiet kan legge mer eller til rette for innsatsen som UH-ansatte skal legge ned i skolen, og som påvirker utbyttet av bidraget som denne ansatte kommer med til skolen. En utviklingsveileder la til, i en mer overordnet betraktning om hva UiU egentlig skal føre til i skolen:

Det som er viktig i denne satsingen, det er profesjonsbevisstheten hos lærerne. Profesjonalisering av lærerrollen, at vi begynner å snakke sammen, [har et] fagspråk og utvikler praksisen vår. Det er veien å gå for å utvikle undervisningen til å bli mer praktisk og variert og relevant, vi må få det på plass først. Ellers blir det jo aktivitet for aktivitetens skyld og variasjon for å variere. Men det er jo læringen til ungene vi skal utvikle og støtte.

Dette sitatet kan vise til profesjonalisering som en oppgave ikke bare for UH-sektoren i møte med lærerne i UiU, men også som en oppgave for lærerne selv, for lederne deres og for skoleeier som grunnlag for satsingen. Her aktualiseres særlig det utviklingsveilederne tidligere har fortalt om betydningen av at skoler klarer å arbeide utviklingsrettet, og hva slags ledelse, planarbeid, organisering og jevn innsats for å forme en kultur på arbeidsplassen som dette kan innebære. Se tidligere i dette kapittelet for utdyping av disse punktene for utviklingsrettet arbeid. En utviklingsveileder som fortalte om mislykket gjennomføring av satsingen på en skole, sa i tråd med dette:

Når lederen ikke er «på» og ikke har skjønnet viktigheten av at hun må sette rammer og stå i det, da er det vanskelig. Og da ble det også veldig krevende for UH å komme inn. Hvis ikke rektor er til stede når UH kommer, og dette ansvaret heller ikke er delegert til noen (...) De [skolen] er bare glade for at de er ferdig, og det er ikke noe [fra UiU] som har «satt seg» og som de kan bygge videre på. (...) De fortsetter akkurat der de var for to år siden.

Flere av utviklingsveilederne understreket som tidligere nevnt også at skolens pulje i satsingen har betydning. Med dette mente de at skoler så vel som UH-ansatte som tidlig ble satt inn i satsningen (pulje 1), måtte skape alle rammer for slikt samarbeid selv, uten å ha andres erfaringer å lene seg på og ofte under høyt tidspress. Én slik skole (pulje 1), opplevde ifølge utviklingsveilederen tilbudet fra UH som så dårlig at de mistet troen på hele prosjektet. «Spesielt skoleeier,» sa denne utviklingsveilederen, «De ble trøtte og sinte. Så når vi [utviklingsveilederne] kom inn og skulle veilede i etterkant, sa de 'nei, hvorfor skal vi drive med det her?」 Skoler som kom inn i satsingen i pulje 3 eller 4 har derimot kunnet trekke veksler på erfaringene fra pulje 1 og pulje 2 slik disse har nedfelt seg hos UH-ansatte og utviklingsveilederne selv, og flere steder har skoleeier lagt til rette for slik erfaringsoverføring ved å la skoler i tidlige og sene puljer delta i samme nettverk for satsingen. Resultatet, mente utviklingsveilederne, er at samarbeidet mellom skole og UH-sektor mange steder har forbedret seg betydelig gjennom satsingen.

I en region hadde samarbeid mellom skoleeiere og UH-sektor skåret seg i en slik grad at (deler av) satsingen ble gjennomført uten bidrag fra UH. Utviklingsveilederen som fortalte om dette, sa at denne avgjørelsen også berodde på faglig uenighet om satsingsområdet klasseledelse, hvor UH og særlig skoleeiere ville vektlegge ulike tiltak. Gjennomføringen av satsingen som denne utviklingsveilederen fortalte om, ble isteden tilrettelagt ved samlinger for lærere, ledere og skoleeiere hvor det var hentet inn foredragsholdere som ikke tilhørte den opprinnelige UH-institusjonen. «Nesten alle skolene var inne i pulje 1, så det forklarer litt. Det var ikke tid – de hadde ikke tid til å – verken strategi eller tiltaksplan eller noen ting før de på en måte var inne i satsingen,» sa denne utviklingsveilederen.

2.2.3 Erfaringer med nettverk som ikke er «lærende»

I og med at så å si alle utviklingsveilederne som er intervjuet i denne studien, var raske med å nevne nettverk som eksempler på vellykket lokal gjennomføring av UiU, er det få negative erfaringer fra slikt arbeid å spore i datamaterialet. Slik det er nevnt i de positive eksemplene på lokal gjennomføring tidligere i dette kapitlet, kan det imidlertid oppstå vanskeligheter hvis skoleeier ikke prioriterer nettverksarbeidet like høyt som skolelederne gjør, ikke møter forberedt og ikke bidrar til refleksjon og erfaringsutveksling basert på «mellomarbeidet» mellom nettverksmøtene. Denne typen unndragelse av forpliktelser vil naturligvis ikke gagne arbeidet i nettverket uavhengig hvem av deltakerne dette gjelder, men det virket som om de fleste utviklingsveilederne hadde opplevd rektorene som samvittighetsfulle i nettverksarbeid og at eventuelle svikt skjedde på skoleeiersiden. Noen unntak fra dette finnes i intervjumaterialet, hvor utviklingsveiledere har opplevd at skoleledere har vært uvillige eller for travle til å gjøre nettverksforpliktelsene skikkelig. En utviklingsveileder sa om dette:

Det var ikke satt av tid til å gjøre mellomarbeidet. Rektorene hadde ikke tid til å møte, de prioriterte det rett og slett ikke. De ble ikke ansvarliggjort i det de hadde sagt at de skulle gjøre. De hadde heller ingen skoleeier som sto på og sa «det her, det skal de.» Og når det blir frivillig, faller det bort.

«Teori tilsier at nettverkene er veldig avgjørende og viktig, men i praksis ser vi en holdning [om] at en har litt nok med seg selv. Og de ser ikke helt verdien av å samarbeide på tvers for å få til en utvikling [på den enkelte skole], sa en annen utviklingsveileder som ble intervjuet alene. "I enkelte skoler jobbet de veldig tett og hadde det veldig klart for seg, men noen ble stressa. 'Oj, det er bare to uker til neste samling, vi må skynde oss!'" sa en tredje utviklingsveileder om dette. I tre forskjellige gruppeintervjuer falt følgende replikker om det samme:

Utviklingsveileder 1: Det å være med i et nettverk er å legge litt press på rektorer eller ressurslærere – du skal jo prøve ut noe som er et mellomarbeid før neste nettverk. (...) Det å være med i et nettverk gjør noe med kontinuiteten i arbeidet på skolen, men det er klart at arbeidet ikke gjør seg selv. Så det er ikke noe sånn at er du med i et nettverk, så går dette bra.

Utviklingsveileder 2: Jeg synes nettverk er bra, men det er noe med [å komme fra] ord til handling. Jeg hører jo lærerne si at "ja, vi har jo nettverksgrupper på det her," men har det medført justert praksis? Har de tatt med seg god praksis som de vil prøve ut? Når det helt ut?

Utviklingsveileder 3: Jeg så det jo, at det kritiske punktet ikke er det som skjer på nettverk, men det som skjer når en drar hjem fra nettverk til egen skole. De sa til meg at egentlig hadde de fått nok faglig påfyll, men de trengte hjelp og støtte når de kom tilbake til skolen og skulle få til prosesser i hele personalet. Så vi har jobbet mye med det.

Flere av utviklingsveilederne fortalte at de hadde måttet arbeide tett med rektorer for å rydde rom for utviklingsarbeid som skulle finne sted på skolen og lage planer for dette i etterkant av nettverksmøter. Faren, sa disse utviklingsveilederne, var at tiden på skolen ble "spist opp av driften," det vil si alt

forefallende arbeid som krever sitt i skolehverdagen. Jeg har beskrevet denne situasjonen tidligere i kapittelet, der utviklingsveilederne omtaler betydningen av å ha bakgrunn fra skole drift og skoleorganisasjon for bedre å kunne støtte og veilede rektorene som skal drive utviklingsarbeid. En utviklingsveileder uttrykte dette slik da det var snakk om å følge opp nettverkene med arbeid på den enkelte skole:

Du kan godt være med i et nettverk uten å ha – altså, det er en gjensidig forpliktelse i et nettverk. Du må være godt forberedt og du må være "påkoblet", men setter du det ikke inn det nødvendige i praksis på egen skole... Det arbeidet som gjøres på skolen er jo kjempeviktig – i tillegg til nettverkene – for at forankringen er god i personalet og alle vet hva de holder på med og hva elevene skal, og hvilken retning de skal bevege seg i. Og at skoleledelsen er tett på, at rektor "eier" et utviklingsarbeid og at skoleeierne er med på å støtte opp om det arbeidet som gjøres lokalt på skolen.

2.2.4 Erfaringsgrunnlag – en oppsummering

Dette siste sitatet kan brukes til å oppsummere hvordan utviklingsveilederne beskriver en god og en dårlig spiral av hendelser og prosesser i lokal gjennomføring av UiU. Den gode spiralen viser hvordan skoler som arbeider utviklingsrettet, lykkes i å forankre satsingen på den enkelte skole og hvordan ledere der lykkes i å ansvarliggjøre lærerne, støtte ressurslærer og drive utviklingsprosessen fremover uten betydelig drahjelp fra utviklingsveileder, UH eller andre. Når prosessen forløper på denne måten vil skolen betrakte UH som en verdifull eller i det minste interessant ressurs, som gir skolen faglig kompetanseheving men der lærerne samtidig kjenner seg ansvarlige for å drive prosessen videre på egen skole. En støttende skoleeier kan forsterke denne gode prosessen, på samme måte som velfungerende nettverk kan være god støtte for rektor og ressurslærer når disse andre elementene også drar i riktig retning.

Den negative spiralen viser derimot til hvordan skoler som ikke arbeider utviklingsrettet, sjelden lykkes i å forankre satsingen på den enkelte skole i tilstrekkelig grad, kanskje forsterket av skoleledere som enten ikke er interessert, ikke har tid eller ikke vil delegere ansvar som gjør at kollegiet kjenner seg delaktige i prosessen. Slike ledere har kanskje ikke blick eller egenskaper som skal til for å skape kultur for samarbeid, endring og undring i lærerkollegiet, som kan legge til rette for at dyktige ressurslærere får utfolde seg. Her vil også utviklingspartnerne fra UH møte stengte sinn og dører, og samarbeidet mellom disse partene kan bli problematisk. Gode nettverk kan gi trivelige møteplasser og erfaringsdeling for disse rektorene og ressurslærerne, men slike nettverk vil ha mindre nytte for deltakerne hvis de selv ikke er i stand til å prøve ut tiltak på skolen i tiden mellom nettverksmøtene. Skoleeier kan forsterke denne dårlige prosessen ved ikke å delta på møtene, ikke samarbeide med rektorene, ikke ansvarliggjøre dem i satsingen og ikke legge til rette for dem og støtte dem slik at de kan initiere utviklingsarbeidet på den enkelte skole. Analysen så langt gir inntrykk av at utviklingsveilederne har brukt aller mest av sine ressurser på disse skolene, og at de i mange tilfeller har «agert» skoleeier for rektorer som har forsøkt seg på satsingen, men uten at de gode faktorene har vært til stede.

2.3 Utviklingsveilederne kunnskapsgrunnlag

Utviklingsveilederne ble spurt om hva slags kunnskap de måtte ha for å gjøre en god jobb i satsingen.

2.3.1 Erfaring fra sektor - systemkunnskap

Mange av utviklingsveilederne fortalte at de tidligere har arbeidet på enten skoleeiernivå, på skoleledernivå og/eller på lærernivå, og at kunnskap om skolen som organisasjon og skolen som administrativt felt har vært det viktigste for at de kunne gjøre en god jobb som utviklingsveileder. Noen av dem har erfaring fra alle tre nivåer, og mener dette gir det beste overblikket over organisasjonen og særtrekkene som ifølge utviklingsveilederne er knyttet til skolen. "En må ha god kunnskap om skolen, altså organisasjonen, og hvordan skolen fungerer. Både om hvordan skolen blir

ledet og fellesskapet på skolen er organisert, og hvordan [dette fellesskapet] jobber,” sier en av utviklingsveilederne om dette. Her forstår jeg denne utviklingsveilederens bruk av begrepet ”skolen” som en felles betegnelse på organisasjonen skole, og uten å nyansere mellom ulike skoler. Jeg spurte derfor den samme utviklingsveilederen om slik generell kunnskap kan anvendes for å jobbe med alle skoler. Hun svarte: ”Det er spesielt viktig å ha kunnskap om at [skolen] kan variere mye, altså hvordan en skole jobber. Ikke minst om hvordan ledelsen fungerer. For det er et stort skille mellom i hvilken grad rektor er pedagogisk eller administrativ leder.”

Hvis man utvider synet på kunnskap om skolen som organisasjon til en videre systemforståelse, er det mange utviklingsveiledere som peker på betydningen av å forstå og kunne vurdere godt skoleeierskap. Systemforståelsen brer seg videre fra politisk skoleeiernivå og helt ut i klasserommet:

Vi må ha kunnskap om hva slags skoleeierskap som gir de beste skolelederne, som gir skolelederne best mulig forutsetninger [for å kunne lede skolen]. Vi må tenke på hva slags type ledelse skoleledere driver med for å påvirke lærerne i størst mulig grad, og så behøver vi litt kunnskap om hva slags undervisningspraksis som fører til læring hos eleven.

Enkelte utviklingsveiledere viser i denne sammenhengen til at de har hatt nytte av å ha formell kompetanse i utdanningsledelse. Systemforståelse dreier seg imidlertid ikke bare om det kommunale skoleeierskapet og virksomheten i den offentlige grunnskolen, men kan også vise til hele utdannings- og kunnskapssektoren inkludert lærerutdanningen. ”Systemforståelse omfatter også UH-sektoren,” sa en utviklingsveileder. ”Du må kunne logikkene i UH-sektoren, hvordan du skal komme inn på det med samarbeid [og som utviklingsveileder] finne plassen din for at alle skal kunne gjøre en god jobb.” To utviklingsveiledere som deltok i det samme gruppeintervjuet, sa følgende om sine erfaringer fra kontakt mellom høyskolen og ungdomsskolene, og hvordan de som utviklingsveiledere måtte være eksperter på begge systemene:

Utviklingsveileder 1: (...) så kommer det et begrep, og så sier den andre [parten]: ”Ok, det går fint,” og så snakker de litt om det, men jeg som sitter på sidelinjen, skjønner at her snakker de om vidt forskjellige ting som de kaller det samme. Det må vi få ryddet opp i.

Utviklingsveileder 2: [høyskolen og skolen] snakket ikke samme språk. De forsto ikke dokumentene på samme måte, de forsto ikke hva skolebasert kompetanseutvikling var.

Utviklingsveileder 1: Ja, og vi må hjelpe dem (skolene) til å se mulighetene de står midt oppi, for eksempel en teori man får presentert. Når noen kommer fra høyskolen og snakker, så får man ikke utnyttet det etterpå hvis man ikke klarer å trekke linken helt inn i klasserommet.

I det følgende utdypes utviklingsveiledernes erfaring fra de ulike nivåene i skole- og utdanningssektoren som kunnskapsgrunnlag for arbeidet de har gjort i UiU. Skoleeiererfaring legger grunnlaget for innsats i å forankre utviklingsarbeid ”fra toppen og ned,” sa en utviklingsveileder. Erfaring fra skoleeiernivået ble også generelt trukket frem som grunnlag for god systemkunnskap om skole. En utviklingsveileder bemerket at da han tidligere hadde vært rektor, hadde han opplevd skoleeiernivet som ”litt fjernt.” Som utviklingsveileder hadde han lært hvor viktig skoleeiernivået er for en satsing som UiU.

Erfaringer fra skoleledernivå ble av utviklingsveilederne videre fremhevet som noe som ga dem legitimitet i møte med rektorer som hadde fått ansvar for satsingen. Konkret kunne dette bety flere ting. I noen grad handlet dette om å forstå disse ledernes behov for å disponere tid til en rekke ulike oppgaver. ”Jeg kan forstå ledelsesutfordringer som rektorene hadde,” sa en utviklingsveileder. ”Jeg har kjent på tidspresset og klaging fra foreldre og konflikter mellom lærere og konflikter mellom elever

og foreldre.” ”Det handler om å kunne se den settingen som rektor sitter i,” sa en annen utviklingsveileder, som understreket betydningen av selv å ha erfaring som rektor. ”[Rektor skal] drive utvikling, men det er også mange andre oppgaver som handler om drift og møter og personalsaker.” Flere av utviklingsveilederne understreket at det var viktig å ha forståelse for at utviklingsprosesser tar tid. ”Du må kanskje gjøre ting flere ganger for å se [utvikling],” sa en av disse, ”og forståelsen for dette er mye større når du har gått veien selv.” I denne forbindelsen snakket utviklingsveilederne om at erfaring fra skoleledernivå også ga kjennskap til gangen i prosesser i skolen og hvordan disse kunne drives fremover. ”Har du jobbet mye med utvikling på egen skole, så vet du litt om hva som ofte er utfordringer i et personale, og da vet du også litt om hvor fokus bør settes,” sa en av utviklingsveilederne om dette.

Utviklingsveiledere som ikke hadde erfaring fra å være skoleleder, hadde likevel tillit til at de kunne bidra til å gjøre rektorenes arbeidssituasjon klarere og mer oversiktlig. Dette mente de at de kunne få til gjennom en mer generell veilederkompetanse og -erfaring. I møte med rektorer ville disse utviklingsveilederne bruke sin veilederkompetanse til å se muligheter og stille ”de litt enkle spørsmålene som kan være gode triggere,” som en av disse uttrykte det. ”Jeg har kunnet være ydmyk i å si ‘var det slik? Dette må du fortelle meg mer om,’” sa en annen utviklingsveileder som deltok i samme gruppeintervju. ”Og så har jeg kunnet pirke i tingene på en annen måte enn om jeg hadde sittet der og hadde løsningen.” Flere utviklingsveiledere viste til at de hadde annen ledererfaring som hadde gitt dem kunnskap og kompetanse som de opplevde relevant for å veilede rektorer i satsingen. ”Jeg tror det handler om en holdning,” sa en av disse utviklingsveilederne, ”en grunnleggende holdning til hvordan man forholder seg til andre mennesker og om hvordan du nærmer deg andre når du skal være veileder.” Utviklingsveilederes utsagn om veilederkompetanse og -erfaring behandles også senere i dette kapitlet.

Flere av utviklingsveilederne har bakgrunn som lærer i grunnskolen, og disse trakk særlig frem denne erfaringen når de fortalte hva slags kunnskap de hadde hatt nytte av i implementeringen av UiU. En utviklingsveileder brukte dette bildet:

Jeg har en ”klasse” på 14 rektorer (ansvar for 14 skoler i UiU, min anm.) Jeg overfører veldig mye av den kunnskapen jeg hadde da jeg var kontaktlærer. Du må etablere en relasjon, for da tør de mer og de tør å vise sine svakheter, og jeg tenker at jeg gjør ikke likt med alle 14, for de er så forskjellige.

Andre tidligere lærere blant utviklingsveilederne var mer konkrete i hvordan de brukte sine pedagogiske erfaringer fra klasserommet og fra å jobbe i et lærerkollegium. Dette, mente disse, var nødvendig for at man i satsingen skulle forstå hva man må gjøre for at virkningene skulle nå helt ut i klasserommet. En utviklingsveileder uttrykte dette som at det ikke bare var behov for kunnskap om skolen som organisasjon, men også som profesjon. Slik kunne man også vite hvem man skulle jobbe med i organisasjonen. ”[Du må ha] kunnskap om hvordan både læring og utvikling foregår – teoretisk, men også ha øvd deg litt før du går inn i rollen (som utviklingsveileder),” sa en av dem. En annen la til at det var nyttig å kunne pedagogikk, læringsstiler og læringsledelse. Med bakgrunn som lærer kan man også arbeide med faglige, didaktiske begrunnelser for tiltak i møte med ledelsen på en skole, sa han. En utviklingsveileder fortalte om bakgrunn fra jobb ved lærerutdanningen, og hvordan dette hadde gitt særskilt erfaring i veiledning:

Som veileder må du være god til å lytte, til å stille de gode spørsmålene som får folk til å tenke selv, og det er jo ofte en kunst. Jeg opplevde at jeg fikk brukt hele meg i møte med kommunene og skolene og folkene i disse organisasjonene, og jeg måtte tilpasse veiledningen til hvem de var og hvor de var i sin utvikling.

En annen utviklingsveileder sa: ”Når du skal veilede andre, er det som å sette seg inn i situasjonen de er i der og da, og så prøve å hjelpe dem med å tenke over noen saker.”

Til sist i dette avsnittet, hvor det har blitt understreket fra utviklingsveiledernes side hvor viktig det har vært for dem med erfaring fra administrasjon og ledelse av skole og til dels også pedagogisk erfaring og erfaring fra klasserommet, kan det også nevnes: utviklingsveiledernes nytte av erfaring fra lignende satsinger (for eksempel Vurdering for læring) eller prosjekter (for eksempel GNIST eller som regional koordinator) og fra å kjenne de spesifikke regionene, kommunene og skolene som de skulle jobbe sammen med i UiU. Flere av utviklingsveilederne hadde hatt roller som minnet om denne jobben og disse oppgavene i forbindelse med tidligere satsinger. "Det gjør jo at du kan gå inn på litt ulike måter i de forskjellige kommunene, møte skolen der de er, komme dem i møte, se hvor det er behov for støtte. Da blir du ønsket velkommen inn," sa en utviklingsveileder om fordelene ved å kjenne de enkelte skolene fra tidligere. I intervjuene kan det oppfattes som at flere av utviklingsveilederne mente de kunne spare tid, krefter, ressurser og i noen tilfeller frustrasjon ved å ha jobbet med enkeltskoler også forut for UiU. "Du slipper å bruke tid på å bli kjent, du vet mye om hvordan ting fungerer og hvor du skal 'trykke' for å få ting til å fungere," sa en av disse.

Utviklingsveiledernes systemforståelse slik dette nå er omtalt, ble ifølge dem selv aktualisert idet de arbeidet for å overføre erfaringer mellom skoler. "[Det å] se satsinger samlet, hjelpe skoler, få en forståelse av hvordan man kan gjøre koblinger [av erfaringer], der kommer systemforståelsen inn slik at man kan se mulighetene," som en av utviklingsveilederne uttrykte det. Senere i dette kapittelet omtales de fordelene utviklingsveilederne har opplevd i det å kunne overføre erfaringer mellom skoler, som understøttes av forståelsen av systemet som omgir og definerer utdanningssektoren for disse aktørene i UiU.

2.3.2 Kunnskap om satsingen

Flere av utviklingsveilederne har formell utdanning i skoleledelse, utdanningsledelse eller pedagogikk. Når de i intervjuene viste til slik utdanningsbakgrunn som svar på spørsmål om hva slags kunnskap de har bruk for som utviklingsveiledere, var det innsikt i utviklings- og læringsarbeid og organisasjonsendring som ble fremhevet. "Jeg syntes det var veldig viktig å ha kunnskap om utviklingsarbeid generelt, ja, mye om forskningsresultater og hva som fungerer og ikke fungerer," sa en av dem. "[Det å ha] kjennskap til organisasjonsutvikling, det er egentlig det dette handler om. Organisasjonen skal jobbe annerledes," sa en annen. "Man må ha god kunnskap om selve satsingen, både fag og teori og det som ligger bak. Du må ha god kunnskap om gode prosesser, og hva som driver frem god læring," sa en tredje utviklingsveileder.

Utviklingsveilederne fortalte videre hvorfor slik kunnskap er viktig for jobben de gjør. Et fellestrekk ved disse utsagnene viser til utviklingsveiledernes ønske og oppfatning av ansvar for å skape varig utvikling og endring. Ved mangel på kunnskap om organisasjonsendring og utvikling vil organisasjonen fort falle tilbake til slik den var før satsingen, eller at satsingen "bare blir et stunt", som en av dem forklarte i intervju. Mer konkret vil dette dreie seg om hvordan rektor virker som pedagogisk leder og hvordan lærerne kan lære sammen. Utviklingsveilederne ble spurt om man kan få en hvilken som helst lærergruppe til å lære sammen, eller om det er noe annet som må være på plass først. "Nei, det er noe som må være der, på et vis," svarte en av dem. "De (lærerne) må både dele og jobbe sammen. Teamarbeid er sentralt – at det har en pedagogisk dimensjon og ikke bare er administrasjon." Den samme utviklingsveilederen ble spurt hvor mye en skole kunne endre seg med hensyn til slike trekk ved arbeidsmåtene. "Nei, det er veldig ulikt," svarte han. "Det skyldes nok struktur – teorien sier noe om skolestruktur og det hele som det tar veldig lang tid å endre. Det krever en klar ledelse å endre det." I et annet intervju nevnte en utviklingsveileder betydningen av det hun betegnet som institusjonalisering av satsingen:

Institusjonalisering er at kulturen og måten å jobbe på, forblir den samme uansett hvem som styrer. Det forsvinner ikke med rektoren. Institusjonalisering er nok noe av det vanskeligste, og det tar tid for en organisasjon å skjønne hva det er.

Kunnskap som det som nå nettopp er nevnt, har utviklingsveilederne også fått gjennom å delta på samlinger i regi av Utdanningsdirektoratet. De ble videre hvilke teoretikere eller innledere fra disse

samlingene som de særlig ville fremheve. Her gjengis flere svar fra to forskjellige gruppeintervju hvor dette ble tema. Replikkvekslingen gikk som vist nedenfor:

Utviklingsveileder 1: Jeg har brukt mye Irgens, jeg synes han har veldig mange fine modeller som er konkrete og lette å bruke i jobben, de er prosessuelle [og kan brukes] både i skole og i nettverk. Ellers har vi brukt Robinson, internasjonale teoretikere som er presentert på samlingene. Jeg opplever at det går greit å konkretisere og bruke disse lokalt.

Utviklingsveileder 2: Vi har vært så heldige å få ta et studium innen læringsledelse og organisasjonsutvikling som har vært en del av denne satsingen. [Der har vi brukt] Michael Fullan, Hargreaves og Postholm.

Utviklingsveileder 3: Jeg har brukt veldig mye Torbjørn Lund om hvordan man skal skape lærende nettverk.

Utviklingsveileder 4: Vi har også det. [Han er] godt kjent og mye brukt.

Andre kommentarer som gjelder konkrete bidragsytere på samlinger og som ble nevnt i et annet gruppeintervju, var slike som gjengis her:

Utviklingsveileder 5: Viviane Robinson er ekstremt nyttig i den jobben som jeg holder på med.

Utviklingsveileder 6: For min del vil jeg fremheve Knut Roald, fordi det handler så mye om måten du organiserer arbeidet på. Dette her med lærende møter og lærende nettverk – du tenker på en annen måte når en setter opp møter, ja.

Utviklingsveileder 7: Jeg vil også føye til at Irgens, Viviane Robinson og Knut Roald har teori som er ganske håndfast, på en måte. Nei – det "svever" ikke, dette kan vi ta "rett ut" [i skolen].

"Det er jo mye teori vi må kunne, vi har brukt den for det den er verdt. Jeg har jo "melka" de modellene og matrisene og teoriene vi har fått, hele veien." sa en utviklingsveileder som deltok i et annet gruppeintervju enn det som er gjengitt over.

Da alle disse utviklingsveilederne ble spurt hva det var fra disse forskningsbidragene som de konkret kunne bruke, viste svarene deres at de mente å ha fått et blikk for muligheter og en forståelse av handlingsalternativer for skoler og kommuner, og konkret modellering av tiltak og løsninger som kommunene og skolene kunne kopiere eller i det minste prøve ut i implementering av satsingen. "Det å forstå den enkelte kommune, å se den enkelte skole og finne den skolens behov," svarte en utviklingsveileder om det å ha et analytisk blikk. En annen utviklingsveileder trakk frem konkrete metoder om møteledelse, mens en tredje sa: "Det å kunne modellere arbeidsformer og sette oss grundig inn i måter å dele og utvikle kompetanse." Her nevnte flere utviklingsveiledere hvordan de hadde lært å arbeide i nettverk, og at aktiviteten i nettverkene på kommunenivå ble brukt som modell for hvordan arbeidet kunne drives videre på den enkelte skole. "Jeg har lært mye om å bygge nettverk, og det har jeg hatt veldig mye nytte av," sa en av disse. "Det er jo det dette handler om," sa en annen utviklingsveileder i et annet gruppeintervju der det var snakk om modellering, "at vi som veiledere klarer å omdanne kunnskap om og evnen til å bidra i prosessene."

Utviklingsveilederne ga på denne måten uttrykk for at de hadde hatt stor nytte av å få innblikk i en teoretisk bakgrunn for arbeidet med satsingen. Flere av dem mente også at etterspørselen etter teori hadde økt i skolene de hadde arbeidet med mens satsingen har pågått. Her gjengis et kort utdrag fra en samtale om dette temaet i et av gruppeintervjuene:

Utviklingsveileder 1: Det er blitt lettere å innføre teori i skolen generelt. Det ser jeg i utviklingen av – vi bruker jo teorien ut i lærerkollegiet, og det er lettere enn før å bringe teori som en forelesning på en samling. Det blir best hvis du har brukt teori i ei lekse, og blir det repetert for mye, så blir det nesten litt sånn at ”jammen, dette har vi jo lest på forhånd.” De (lærerne) forventer å ta steget videre, og det har vært kjekt å se.

Utviklingsveileder 2: Det har vært et utrolig sprang fra da satsingen startet, da du måtte vise til [nett]siden og hvor det fantes teori, til at det [nå] blir etterspurt. Jeg tror at bruken av teori og forskningsbasert materiale er mye mer anvendt [i skolen] nå enn for tre-fire år siden.

Utviklingsveileder 1: Og det er sammenheng mellom teoriene! De er like, men det er også en sammenheng så de kan bygge på hverandre hele veien.

Utviklingsveileder 3: Og jeg tror også at en del [lærere] opplever at de kan belyse praksis med den teorien, og så forstår de praksis bedre også, på et vis.

Denne opplevelsen av at teori er etterspurt i skolen, er imidlertid ikke enerådende blant utviklingsveilederne. I et annet gruppeintervju gikk replikkvekslingen mellom utviklingsveilederne på følgende kontrasterende måte:

Utviklingsveileder 4: NyGIV hadde vært rett før og gitt [lærerne] noen nye verktøy, og så kom ungdomstrinnssatsingen og hadde et egentlig fokus på teori, men så ville [lærerne] egentlig ha verktøy. Vi måtte jobbe veldig, veldig hardt for å få dem til å forstå at du må ha teori for at du skal forstå praksis.

Utviklingsveileder 5: Det var jo dem som trodde at de skulle få NyGIV-kurs til alle, og at ”nå skal vi sitte her og ta imot, det blir veldig bra.”

Utviklingsveileder 4: De ville ha ”tips og triks”

Utviklingsveileder 5: ”Tips og triks,” ja. Til de skjønnte at her må vi virkelig brette opp ermene og lage et system for utviklingsarbeidet for hele skolen.

En utviklingsveileder som deltok i dette gruppeintervjuet, påpekte imidlertid at satsingen ikke måtte stoppe ved teori, men videreføres til utviklede *ferdigheter* hos de aktørene i satsingen:

Dette er jo ikke utelukkende noe som skal fungere inne i hodet på folk, det skal gjennomføres. Som klasseledelse, for eksempel. Det er ikke kunnskap, det er ferdighet. Det bygger på kunnskap, men det stopper ikke inne i hodet.

Gjennom dette utsagnet aktualiseres også enkelte av utviklingsveilederes spesifikke fagkompetanse og bakgrunn som lærere i skoleverket, selv om det var få som nevnte det i forbindelse med akkurat dette spørsmålet. En av dem viste likevel til følgende konkrete eksempel som oppsummerer forbindelsen mellom teori om utviklingsarbeid, læring og fagkunnskap transformert til ferdighet gjennom modellering: ”Det har vært nyttig å ha [bakgrunn fra] lesing som fag, så jeg kunne sette praksisen inn i faget. At jeg kunne vise eksempler rett inn i klasserommet, som har understøttet det [lærerne fikk] fra universitet og høyskole – at jeg kan se veien inn i klasserommet.”

Da utviklingsveilederne snakket om hva slags kunnskap de måtte ha for å kunne gjøre en god jobb, var det også flere av dem som viste til den empiriske kunnskapen som var nødvendig å ha om satsingen. ”Som utviklingsveileder må du ha veldig god oversikt og kunnskap om ungdomstrinnssatsingen. Vi må vite om bakgrunnen, og om hva som forventes i de ulike leddene,” sa en av disse. Denne empiriske kunnskapen vil med andre ord være knyttet til mandatet, rollefordelingen og rolleforståelsen hos de ulike aktørene i satsingen, men også

bakgrunnsdokumentene som har fulgt satsingen siden oppstarten. "Det er litt ulikt hvor grundig alle skoleeiere og skoleledere har satt seg inn i dette, så har vært veldig viktig å gå tilbake og lese," sa en utviklingsveileder om dette. "(Vi har trengt) god oversikt over ulike statlige satsinger og hvordan de skal virke sammen, for å hjelpe kommunen til å se helhet og sammenheng," sa en utviklingsveileder i et annet intervju. Flere av utviklingsveilederne har som tidligere nevnt bakgrunn som koordinatører eller veiledere også fra disse satsingene, og i intervjuene var det primært Vurdering for læring som ble nevnt. Både utviklingsveilederne selv og skolene de møtte, kunne trekke vekslers på nettopp denne satsingen. I dette ble det nevnt selve teoribakgrunnen fra Vurdering for læring, som også dreier seg om organisasjonslæring og vektlegger kollektivet i læringsprosessene, og som inkorporerer såkalte "lærende nettverk." Hos skoler som hadde vært i satsingen Vurdering for læring tidligere, var det lettere for utviklingsveilederne å skape forståelse for arbeidsmåtene i lærerkollegiet. En utviklingsveileder trakk i intervjuet erfaringene fra Vurdering for læring til et metanivå da hun argumenterte for en klar forbindelse mellom de to satsingene: "Ja, vi har knyttet det [ungdomstrinnsatsingen] opp til lærernes læring. De har de samme behovene [som elevene] for tilbakemelding, og for å vite hvor de skal [i en lærings- og utviklingsprosess]."

2.3.3 Veileder- og relasjonskompetanse

I intervjuene kom mange av utviklingsveilederne flere ganger tilbake til hvor viktig det var for dem å ha veilederkompetanse og kunne bygge og arbeide med sosiale relasjoner. Gjennom samtalene jble det klart at veileder- og relasjonskompetanse har relevans for dem i de fleste møter og de fleste oppgaver de skulle løse i kontakt med skoler, kommuner og representanter for UH-sektoren. Utviklingsveilederne snakket om slik kompetanse både i forbindelse med den formelle utdanningsbakgrunnen de har og som en ferdighet de har måttet oppøve og utvikle underveis i jobben. For enkelte av dem innebar dette en form for oppdagelse eller erkjennelse, altså at slik kompetanse måtte ha om ikke forrang, så i det minste like stor betydning og vektlegging i arbeidet som kunnskap om teori, satsingens mandat, rollefordeling etc. Dette forbandt de også med å få tillit, legitimitet, eller også å "komme i posisjon," som mange av dem kalte det å få åpen og konstruktiv kontakt med skoler, kommuner og fagmiljøene i UH-sektoren. Et element av dette er også autoritet, få gjennomslag for sitt syn og samtidig fremstå som en støttespiller for kommuner og skoler. En utviklingsveileder beskrev dette slik:

Jeg tror på at man ikke kan komme inn og begynne å snakke om de vanskelige tingene uten at man har tillit, og tillit får man når man blir kjent. Jeg brukte veldig mye tid på å bli kjent. (...) Vi fikk den gode kontakten, det gjorde at det ble et veldig ok forhold for dem og for meg, og vi kunne være direkte med hverandre.

En utviklingsveileder utdypet dette med å si at ettersom hun møtte så mange ulike aktører og arenaene for disse møtene var så varierte, ble relasjonelle ferdigheter så viktig. Hun måtte være seg bevisst hvilke spørsmål det til enhver tid var klokt å stille, og kontinuerlig se for seg handlingsalternativer og valgmuligheter i prosessene som utspant seg i møtene. "Noen ganger er man i en reel veiledningsposisjon, andre ganger er du i møter med en veldig klar agenda om hvor du vil, og da dreier det seg mer om forhandlingsevne og posisjoneringsevne enn konkret [om] veiledning," sa denne utviklingsveilederen. Flere utviklingsveiledere fremhevet også hvordan de mente *ydmøykhet* hjalp dem til å gjøre en god jobb i møte med de andre aktørene. Dette kan forstås som en tilbakeholdenhet med hensyn til å gi skolen eller kommunen løsninger uten først å ha satt seg inn i deres situasjon og behov. "Vi kommer uten verken makt eller myndighet," sa en utviklingsveileder om dette, "og det er gjort veldig mye bra [i skolene] fra før av. (...) Det er det med å kunne stille gode spørsmål og skape god refleksjon, ikke bare komme med fasiten." Ydmøykhet kontrasteres og utfylles i utviklingsveiledernes fortellinger av det å ha rolle som konfliktløser og megler, det å heve problemstillinger til overordnet nivå og utfordre møtedeltakere. "Kanskje går dette ut over veilederrollen," sa en av utviklingsveilederne om disse overgangene i å møte andre aktører i satsingen, "men det kan også være nødvendig i prosessledelse. Når vi snakker så mye om lærende møter og prosesser som vi gjør, er det en fordel om vi klarer å modellere det selv, og da må vi noen ganger ut av veilederrollen."

Utviklingsveilederne var likevel ikke innbyrdes enige om vekting av slike oppgaver eller roller i møte med skoler og kommuner, og andre blant disse holdt fast ved en mer empatisk tilnærming. En av dem uttrykte dette som at hun ville søke å sette seg inn i de andre aktørenes sted, hvordan de opplever situasjonen og hvordan de ville ha mest bruk for henne. Uansett tilnærming oppsummerte denne utviklingsveilederen alle disse kompetansene på følgende vis: "Da er det ikke bare å komme med masse teori, mye viktigere kan det være å komme med forståelse, å gi noen klare veivisere." I et annet intervju satte en annen utviklingsveileder enkelt ord på behovet for relasjonskompetanse ved å si at hvis dette manglet, ville man uvegerlig trække på noens tær og trække i andres bed.

Problemstillingene dette innebærer, forsterkes av at det ikke er noen "fasit" i UiU. Utvikling skal skje i skolene på skolens premisser. En utviklingsveileder sa dette slik:

[Vi skal] styrke dem der de er, slik at de ikke føler at de skal sammenlignes med noe, men at de skal bygge videre på sin egen organisasjon ut fra sitt eget ståsted. Og at ingenting er feil eller rett, bare man går rette veien.

Spennvidden mellom uttalelsene som er gjengitt over, illustrerer de vanskelige avveiningene mellom å skulle gå varsomt frem og å korrigere dem man arbeider sammen med i balanse mellom tillit og utvikling – i sannhet et kjernepunkt i ledelsesoppgaver. Utviklingsveiledere bidro også i intervju til å utvide dette perspektivet ved å peke på at de måtte ha respekt for andres kompetanse, ikke minst for å få aktørenes kompetanse til å inngå i et samspill.

I samtalene om utviklingsveiledernes kunnskapsgrunnlag understreket flere av dem hvor mye kunnskap de hadde tilegnet seg gjennom selve jobben. En av dem sa:

Jeg har lært veldig mye. Jeg har lært mer på disse årene enn jeg har gjort på dobbelt så mange år da jeg jobbet i skolen. For jeg har fått innblikk i så mange forskjellige skoler og miljøer.

Det er dette innblikket og denne innsikten som kan sies å være et særlig utbytte ved å ha hatt utviklingsveiledere i satsingen UiU. I de følgende sitatene, hentet fra tre ulike intervjuer, forteller de om hvordan de har kunnet dra nytte av denne særlige innsikten basert på sammenligning med andre kommuner og skoler i satsingen:

Jeg var jo med på alle møtene og kunne stille veldig mange spørsmål, dra med meg erfaringer (...). Etter hvert fikk jeg så mye erfaring at jeg kunne fortelle hva de andre hadde gjort, og så sa de (den kommunen jeg var i akkurat da) "kanskje vi skal gjøre det sånn?" Når jeg hadde en idé, kunne jeg si det, og det tror jeg skolene opplevde som veldig bra, å få det "utenfra-blikket."

Man kan bruke den erfaringen man får, ved å være i mange kommuner og mange skoler, til å bidra til at den erfaringen kan deles med andre. Vi får overblikk og ser hvordan andre lykkes, så kanskje det kan unngås at [skoler] havner i de samme fellene som noen andre har gått.

Det er ikke to skoler som er like og de kan ikke bruke det helt fra en ene til den andre, men akkurat det å se hva du skal bruke – hvilke ting som er nyttige – om du opplever at det går litt skeis i en skole så er jo det også lærdom du tar med deg inn i neste.

2.3.4 Kunnskapsgrunnlag - oppsummering

Utviklingsveiledernes kunnskapsgrunnlag i UiU kan deles inn i to hovedkategorier, forstått som a) kunnskaper de har hatt med seg inn i stillingen i kraft av utdanning og tidligere erfaring, og b) kunnskaper de har ervervet eller utviklet mens de har vært utviklingsveiledere i UiU. I den første kategorien faller systemkunnskap om skoleorganisasjonen og skoleforvaltning, ledelseserfaring, organisasjonskunnskap og -forståelse, pedagogisk utdanning og erfaring samt formell bakgrunn som

veileder. Kunnskap som utviklingsveilederne har ervervet eller utviklet mens de har vært utviklingsveiledere, er først og fremst teoribakgrunn for satsingen, arbeidsmodeller som anbefales i UiU (skolebasert kompetanseheving og lærende nettverk) samt det mange av utviklingsveilederne kaller for relasjonskompetanse. Med dette mener de en evne til å lytte, sette seg inn i andres situasjon, forstå den andres virkelighet, problemer, utfordringer og muligheter og dessuten evne til å stille de rette spørsmålene slik at den andre selv kan finne løsninger. Disse relasjonsbyggende evnene inngår også i mange av utviklingsveiledernes formelle kompetanse, men alle utviklingsveilederne forteller på ulike måter om hvordan disse egenskapene har blitt utviklet mens de har arbeidet med satsingen. Andre utviklingsveiledere har pekt på at evne til å drive forhandlinger og drive en prosess fremover er noe de har utviklet mens de har hatt denne rollen. Utviklingsveiledere mener at også slike evner faller inn under veilederkompetanse, et begrep som i mange av intervjuene alternerer med begrepet «relasjonskompetanse». I tillegg kommer det overblikk og grunnlag for sammenligning som utviklingsveilederne har fått etter å ha fulgt mange skoler og kommuner gjennom satsingen, og som gir dem en unik kumulativ og komparativ kunnskap om satsingen.

Mange av utviklingsveilederne beskriver i intervjuene en personlig utvikling der relasjons- og veilederkompetansen har vokst frem i takt med puljene i UiU, og at det for enkelte av dem har vært denne kompetansen som blir avgjørende for hvorvidt de lykkes med å hjelpe skoler og kommuner med satsingen. Derfor er det mulig å forstå denne særlige kompetansen ikke bare isolert som den enkelte utviklingsveileders personlige evne til å lytte, forstå og veilede, men også som uttrykk for summen av hver enkelt utviklingsveileders kunnskap og erfaring slik utviklingsveilederen bruker dette i møte med de andre aktørene. Slik blir tidligere arbeidserfaring fra skoleeiernivå, skoleledernivå eller fra læreryrket det utviklingsveilederne legger til grunn når de skal snakke med de øvrige aktørene i satsingen, mens det de snakker med dem om, er teorigrunnlaget og arbeidsmodellene i satsingen formidlet ved hjelp av det utviklingsveilederne kaller for relasjons- og veiledningskompetanse. Dette kan også forklare hvorfor enkelte utviklingsveiledere mener at det ikke er strengt nødvendig å ha erfaring fra skolen for å kunne veilede skoleeiere, skoleledere eller ressurslærere i satsingen: Disse utviklingsveilederne peker på at deres generelle kunnskap og erfaring fra ledelse, kombinert med kunnskap om satsingen og arbeidsmodellene i UiU, gir dem den nødvendige «tyngden» når det de skal gjøre i satsingen kan rommes i det å veilede andre.

Den viktigste kunnskapen utviklingsveilederne har tilegnet seg i satsingen, er derfor formelt sett teorigrunnlaget og arbeidsmodellene i UiU. Uformelt kan utvikling av en særlig relasjons- og veilederkompetanse bygd på erfaring fra sektor eller generell ledererfaring sies å være utviklingsveiledernes viktigste læring og anvendelse av kunnskap gjennom satsingen. Sammenligningsgrunnlaget i form av skoler og kommuners erfaringer fra satsingens ulike puljer, fremstår samtidig som utviklingsveiledernes unike kunnskap og ressurs i gjennomføring av satsingen idet denne går mot slutten.

3 Diskusjon

I dette kapittelet diskuteres de fire forskningsspørsmålene for dette arbeidsnotatet, som lyder:

1. Hva er utviklingsveiledernes viktigste erfaringer fra implementeringen av UiU?
2. Hva er viktige betingelser for at UH skal kunne støtte kommunene og skolene i implementeringen av UiU?
3. Hva bidrar til individuell og kollektiv læring på kommune- og skolenivå, sett fra utviklingsveiledernes side?
4. Hvordan kan *funksjonen* utviklingsveileder forstås i et bredere perspektiv, ikke bare som en konstruksjon i UiU?

Dette blir gjort med utgangspunkt i Røviks (2014) utlegning av det han har kalt et translasjonsteoretisk perspektiv på implementering av reformideer i skolen. Reformideer i satsingen UiU er presentert i kapittel 1 og eksemplifisert gjennom analysen kapittel 2 i dette arbeidsnotatet, og gjelder ledelse og organisering av utviklingsarbeidet gjennom skolebasert kompetanseutvikling, profesjonsutvikling og ideer om hvordan konkret organisering av lærende nettverk kan gi støtte for aktørene og utviklingsarbeidet over tid.

3.1 Utviklingsveilederne som «hovedoversettere» av reformideer i UiU

Røvik (2014) anbefaler at man i studiet av ulike aktørers oversettelse av reformideer gjør en vurdering av hvor oversettelsene foregår, hvordan de skjer og hvilke oversettelsesregler som er i bruk. Av analysen i kapittel 2 går det frem at utviklingsveilederne først og fremst har arbeidet i møte med skoleeiere og skoleledere, men også med ressurslærere og utviklingsrepresentanter fra UH. En del utviklingsveiledere har møtt og arbeidet sammen med lærerkollegiene på skolene, men dette gjelder slett ikke alle. De viktigste arenaene for «oversettelsesarbeid» i satsingen, slik dette kan beskrives i dette arbeidsnotatet, er derfor mellom utviklingsveilederne og henholdsvis representant for skoleeier på kommunenivå og skoleleder på skolenivå.

Når utviklingsveilederne møter skoleeierrepresentanter, er det systemkunnskapen, ledererfaringene og veileder- og relasjonskompetansen som er mest aktuell, utfyllt av kunnskap eller erfaringer om prosesser for organisasjonsendring. Systemkunnskapen og ledererfaringene blir formidlet gjennom den veilederkompetansen som utviklingsveilederne har tilegnet seg gjennom satsingen, og blir en del av utviklingsveiledernes forståelse av kommunen, skolens situasjon og muligheter i satsingen. Selve veiledningen vil deretter bestå i å tilrettelegge og til dels peke på de tiltak som skoleeier bør foreta seg i satsingen, for eksempel gjennom å etablere og drive lærende nettverk. Her kommer den formelle, teoretiske kunnskapen om satsingen til anvendelse i møte mellom utviklingsveiledere og skoleeiere.

I møtet mellom utviklingsveiledere og skoleledere aktualiseres også alle disse kunnskapsområdene som utviklingsveilederne besitter, og igjen er det utviklingsveilederens veileder- og relasjonskompetanse med bakgrunn i systemkunnskap og ledererfaringer som synes å ha sterkest betydning for dem. I tillegg kommer satsingens arbeidsmåter i form av skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk. For å kunne veilede skolelederne i hvordan de skal legge til rette for skolebasert kompetanseutvikling, må utviklingsveilederne også beherske og formidle kunnskap om satsingens innhold, det vil si metodene og ressursene som skal lede frem til et konkret pedagogisk utviklingsarbeid og profesjonsutvikling på den enkelte skole. Utviklingsveilederens viktigste oppgave i møte med skolelederne er samtidig å få disse lederne til selv å ta hånd om utviklingsarbeidet på egen skole, forankre dette arbeid i planverk og i personalet, legge til rette for ressurslærerens arbeid og følge opp underveis.

Med hensyn til regler for oversettelse skiller Røvik (2014) mellom innskriving og kunnskapsoverføring (se for øvrig kapittel 1 for en bredere beskrivelse av disse to tilnærmingene til oversettelse av reformideer). Det finnes et tydelig element av *innskriving* i alle utviklingsveilederens fortellinger om hvordan de har arbeidet med skoleeiernivået og skoleledere. Målet med utviklingsveilederens kontakt med disse nivåene har vært å få skoleeier til å legge til rette for skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk, mens skoleleder skal gjennomføre den skolebaserte kompetanseutviklingen på egen skole og delta i nettverk. Der hvor skolebasert kompetanseutvikling ikke har vært gjennomført, eller der hvor deltakere ikke har klart å følge «spillereglene» for lærende nettverk med erfaringsdeling, refleksjon og mellomarbeid, synes utviklingsveilederne å mene at satsingen har feilet i de sentrale kriteriene for gjennomføring. Et unntak er en av utviklingsveilederne, som fortalte om flere skoleeiere i en region som hadde tolket «skolebasert kompetanseutvikling» som samlinger for skoleledere og lærere på dagsseminar utenfor skolen, og uten deltakelse fra UH-institusjonen som opprinnelig var utsett til samarbeidet (se kapittel 2).

Røvik (2014) omtaler innskriving som en prosess der tiltaket blir tilført lokale referanser, blir gitt en lokal forankring og knyttes til (skole)organisasjonens egen reformhistorie forstått som hvilke problemer reformen er ment å løse og hva slags forventninger man kan ha til resultatet. Utviklingsveilederne har gjennom veiledning etterstrebet at skolene og kommunene skal finne frem til en slik lokal forståelse av hva satsingen skal bety på den enkelte skole, og hvilke utviklingsspørsmål skolen har som satsingen skal besvare. I dette har utviklingsveilederne erfart at skoler som fra tidligere er kjent med utviklingsrettet arbeid, har fått et forsprang i UiU. På slike skoler er innskrivingen av arbeidsformene i satsingen allerede gjort gjennom deltakelse i tidligere satsing og et vedvarende arbeid for skoleutvikling, og utviklingsveilederne har i større grad kunnet benytte seg av det Røvik (2014) kaller for kunnskapsoverføring. Røvik utdyper dette med at organisasjoner gjennom kunnskapsoverføring kan forsøke å gjenskape eller la seg inspirere av andres suksess, ofte omtalt som «best practice». Utviklingsveilederens egen mulighet til å inngå i kunnskapsoverføring ser ut til å ha økt etter hvert som de har deltatt på stadig flere samlinger og lært om hensikten og innholdet i satsingen, og etter hvert som de selv har samlet erfaringer gjennom de tidlige puljene i satsingen.

3.1.1 Utviklingsveilederens viktigste erfaringer fra UiU

I kommuner som har et velfungerende skoleeiernivå, kan dette ifølge utviklingsveilederne forplikte skolelederne i satsingen, samtidig som skoleeier legger til rette for at skolelederne kan gjennomføre satsingen på den enkelte skole slik det best kan tilpasses denne skolens behov og særtrekk. Flere av utviklingsveilederne nevner i intervjuene at de har best erfaring fra skoler som har fått velge satsingsområde selv. Utviklingsveilederne har videre fortalt hvilken avgjørende betydning det kan ha at skoleeiernivået deltar i lærende nettverk, og der støtter og bygger opp under erfaringsdeling og refleksjon sammen med skolelederne slik at mellomarbeidet på den enkelte skole blir så godt forberedt og så godt evaluert som mulig. Rektorene kan ifølge utviklingsveilederne trenge tilrettelegging fra skoleeier til slikt mellomarbeid blant annet ved å rydde tid i driften av skolen, slik at utviklingsarbeid kan finne sted.

Alle utviklingsveilederne som er intervjuet i forbindelse med dette arbeidsnotatet, har erfaring fra samarbeid med skoleledelse. De beskriver den dyktige og «påkoblede» rektoren som en leder som kjenner verdien av å tenke langsiktig og legge konkrete planer for skolen så vel som for satsingen, hvor satsingen ses i lys av tidligere innsats med lignende innretning og knyttes til fremtidig utviklingsarbeid etter at skolen har gått ut av pulje i UiU. Denne rektoren er en tydelig leder for sine ansatte, men evner samtidig å involvere en større leder- eller plangruppe slik at planene har legitimitet i personalet ved skolen. Legitimiteten av en slik plangruppe økes ifølge utviklingsveilederne hvis lærerne og særlig ressurslærerne er representert i gruppen.

Utviklingsveilederne mener at rektorene som oppfyller disse kjennetegnene ved skolelederskapet, vil velge en ressurslærer som har støtte i personalet, og som samtidig besitter personlige egenskaper som gjør at han eller hun blir lyttet til og har det som kan kalles en kombinasjon av lydhørhet og autoritet overfor kolleger. Denne rektoren vil ifølge utviklingsveilederne sørge for at det er avklarhva ressurslæreren skal gjøre, at det er avsatt tid til ressurslærerens arbeid i personalet, og at det er klart formidlet til det øvrige personalet både hva som forventes av dem og hvordan de skal arbeide i satsingen. En slik rektor trenger ikke selv å lede fagsesjonene med personalet på skolen gjennom satsingen (dette vil kunne delegeres til ressurslæreren), men mange av utviklingsveilederne hadde gode erfaringer med rektorer som hadde gjort nettopp dette. En rektor som oppfyller disse kjennetegnene, vil også ifølge utviklingsveilederne ha lagt et godt grunnlag for et fruktbart samarbeid mellom skole og utviklingspartnerne fra UH-sektoren i satsingen.

Flere av utviklingsveilederne kunne imidlertid fortelle om rektorer som ikke oppfylte slike kjennetegn ved godt skolelederskap, og som dermed ikke klarte å legge godt til rette for verken ressurslærer eller samarbeid med UH ved skolen. Gjennom intervjuene med utviklingsveilederne gir disse rektorene inntrykk av å stå alene med lederansvaret for satsingen ved skolen, i noen tilfeller fordi de ikke har vært interessert nok eller godt nok forberedt til å lede et planarbeid som kan munne ut i en bred og kollektiv forankring av satsingen i personalet.

Ifølge utviklingsveilederne vil en svært vanlig grunn til dette være at rektor ikke makter å rydde tid til å gjennomføre et planlagt og langsiktig utviklingsarbeid ved skolen, fordi den daglige driften krever for mye av lederens tid og oppmerksomhet. I disse tilfellene synes heller ikke ledelsesoppgavene ved skolen å være delegert til andre i en grad som kunne ha frigjort tid og kapasitet hos rektor til å styre det pedagogiske utviklingsarbeidet som satsingen krever. Utviklingsveilederne forteller følgelig at de har brukt mye av arbeidstiden i dialog med slike rektorer for å forsøke å finne løsninger på drift så vel som planlegging av satsingen, slik at det blir tid til pedagogisk utviklingsarbeid. Det kan hevdes at slik dialog, veiledning og til dels «coaching», som flere utviklingsveiledere kaller denne kontakten med skoleledere, vil være en naturlig skoleeieroppgave.

Ressurslærerne er ifølge utviklingsveilederne kanskje enda mer avhengige av støtte fra sine ledere enn hva skolelederne er. Som nevnt over, understreker utviklingsveilederne at skolelederne må kunne legge til rette for ressurslærerne gjennom å gi klare rammer for arbeidet deres med og i personalet, samtidig som personalet må oppleve at disse rammene er noe skolen har bestemt sammen, og som ikke er påtvunget lærerne utenfra. Slik legitimitet skapes ikke uten forutgående arbeid med skolekultur, hvor utviklingsveilederne særlig har fremhevet betydningen av at rektor involverer lærere på linje med øvrig skoleledelse i skolens planarbeid.

Enkeltstående historier fra intervjuene med utviklingsveiledere viser at noen skoler er preget av et tøft og lite støttende arbeidsmiljø blant lærerne. Hvis rektor sender en ressurslærer ut i kollegiet med oppgave om å snu en slik samarbeidskultur uten at dette inngår i et langvarig, planmessig og målrettet arbeid for skoleutvikling ledet av rektor, har utviklingsveilederne erfart at satsingen sannsynligvis ikke vil lykkes. Her påpeker utviklingsveilederne også betydningen av at rektor er utholdende, tålmodig og lojal mot de planer som man har blitt enige om på skolen, og ikke lar mindre vellykkede utprøvinger av for eksempel metoder tidlig i satsingen føre til at man forlater planene. Her understreker utviklingsveilederne hvor viktig det er at prøving og feiling tillates innenfor skolekulturen, og at rektor er støttende, raus og trygg i lederrollen også i perioder med motgang.

Utviklingsveiledernes uttalte erfaringer om at en viktig faktor for vellykket gjennomføring av UiU er at skolen arbeider utviklingsrettet, understreker betydningen av *innskrijving* som en oversettelsesstrategi for utviklingsveilederne i UiU.

3.1.2 Viktige betingelser for at UH skal kunne støtte skoler og kommuner

Denne beskrivelsen av skoler som arbeider utviklingsrettet, kontrastert av skoler og ledere som ikke evner å legge til rette for og gjennomføre et slikt utviklingsrettet arbeid, gir også utgangspunkt for å svare på forskningsspørsmålet om hvilke betingelser som må ligge til rette for at UH skal kunne støtte kommunene og skolene i implementeringen av UiU. Gjennom intervjuene har utviklingsveilederne vist til egenskaper ved UH, og hvordan tilrettelegging fra UH-institusjonene har endret seg underveis i satsingen. I noen utstrekning har utviklingsveilederne selv bidratt til slik endring hos UH-institusjonene, ved å møte utviklingspartnerne i UH, planlegge satsingen og være med ut til skoler og kommuner. Utviklingsveilederne har i mange tilfeller også vært med på å forberede besøket fra UH ved å delta på møter på den enkelte skole. Utviklingsveiledere har også møtt skoleleder, ressurslærer og i noen tilfeller også lærere for å snakke om hvordan skolen kan utnytte bidraget fra UH etter at utviklingspartneren fra UH har vært på skolen. Utviklingsveilederne forteller også at UH har hatt en stadig mer positiv utvikling i sin forberedelse og gjennomføring av satsingen i møter med skolene og lærerkollegiene etter hvert som alle parter ble mer kjent med satsingen og kunne bruke egne erfaringer. Ikke minst har UHs deltakelse i lærende nettverk for skoleeiere og skoler blitt fremhevet av utviklingsveilederne som nyttig for kontakten og forståelsen mellom disse partene.

Så godt som alle utviklingsveilederne som forteller om vanskeligheter i kontakt mellom skoler og UH, viser imidlertid til hvordan skolen selv må være forberedt til å ta imot bidraget fra de høyskoleansatte og ha en plan for hvordan kollegiet skal arbeide videre med emnet frem til de igjen får besøk fra høyskolen. Lærere som tror at de «bare» skal høre en forelesning og at noen skal komme utenfra og lære dem hvordan noe skal gjøres, kan være langt vanskeligere å få i tale for en utviklingspartner fra UH enn lærere som selv har erkjent et behov for pedagogisk utvikling og praksisendring, som har forberedt seg til forelesningen og som på forhånd er innstilt på å prøve ut nye metoder i klasserommene og fortelle om dette til kolleger i etterkant. Utviklingsveilederne som er intervjuet i denne studien, sier klart at dette ansvaret i for- og etterarbeid påhviler skoleeier, skoleleder og ressurslærer og ikke utviklingspartneren fra UH-sektoren. Igjen er det skoler som allerede arbeider utviklingsrettet som vil være best forberedt til å ta imot utviklingspartneren fra UH-sektoren og bruke dette faglige bidraget til å utvikle lærernes praksis, mens skoler som av ulike årsaker ikke oppfyller slike kjennetegn, vil ha redusert mulighet til å utnytte et slikt bidrag. I verste fall vil samarbeidet mellom en slik skole og utviklingspartneren fra UH kunne forløpe på en konfliktfylt måte som heller ikke bidrar til å øke tilliten mellom partene i mulige fremtidige satsinger.

En teoretisk forklaring på dette spørsmålet kan være at dersom UHs bidrag først og fremst er kunnskapsoverføring, kan dette bli møtt med manglende interesse, forvirring eller også irritasjon ved skoler som ikke på forhånd har lyktes i å skape lokal forankring av skolebasert kompetanseutvikling. Med Røvik (2014) betyr dette at tiltaket ikke er blitt innskrevet i skoleorganisasjonen som løsning på utfordringer i skolens egen reformhistorie, og som lærerne anerkjenner og ønsker å bidra til å løse. Flere av utviklingsveilederne mente også at de beste bidragene fra UH besto av en kombinasjon av organisasjonskunnskap og fagkunnskap, eller med andre ord en kombinasjon av bidrag til å innskrive tiltaket i den enkelte skole og drive kunnskapsoverføring.

Utsagnene styrkes idet andre utviklingsveiledere mente det ble mismatch mellom utviklingspartnerne fra UH som «bare» kunne skoleutvikling og hadde organisasjonskunnskap, og skoler som var langt fremme i utviklingsarbeidet allerede idet de gikk inn i satsingen. Disse skolene kjenner sin reformhistorie og de styrker og svakheter de har, og som legger føringer for den videre skoleutviklingen. Disse skolene ser på den andre siden ut til å være mer mottakelig for kunnskapsoverføring, slik Røvik bruker dette begrepet, fordi de enkelt sagt vet hvem de er, hvor de skal og hvordan de kan bruke andres historier om «best practices». Kunnskapsoverføring uten

forutgående innskriving av reformen i organisasjonen synes derimot å være en langt mer sårbar prosess.

3.1.3 Individuell og kollektiv læring på kommune- og skolenivå

Utviklingsveilederne uttrykker selv at de har hatt stort utbytte av å lære om teoretisk bakgrunn for satsingen, og at dette har hatt stor verdi for dem i møte med de andre aktørene i UiU. Derimot spriker utviklingsveilederens tilbakemeldinger om hvorvidt skolene og lærerne der har vært mottakelige for den samme teorien. «Teori» i UiU kan forstås som et element i kunnskapsoverføringen som har foregått gjennom utviklingsveilederens oversettelse av satsingen, i og med at også teorien (som i mange tilfeller er basert på empirisk forskning) viser til «best practices» og idealer for hvordan ting skal gjøres. De sitatene som er gjengitt i dette arbeidsnotatet og som viser til skolars bruk av teori i satsingen, illustrerer det samme poenget som over: Dersom skolene allerede arbeider utviklingsrettet (og har gjennomgått en innskriving av grunnlaget for skolebasert kompetanseutvikling i den lokale organisasjonen), etterspør lærerne teori. Skoler som ikke har gjennomført slik lokal innskriving av tiltaket og hensikten med dette i organisasjonen, vil derimot stille seg enten undrende eller avvisende til nytten av teoretisk baserte bidrag om kompetanseutvikling.

Utviklingsveilederne forteller at ren kunnskapsoverføring kan nå frem til enkeltaktører i satsingen, det være seg skoleeierne, skolelederne, ressurslærerne eller lærerne. Enkelt personer som har forstått hensikten med og innholdet i satsingen, som har latt seg inspirere av teori, metodebruk eller andres praksisfortellinger, kan forsøke å gjenskape dette i sin egen arbeidshverdag. Slik forteller utviklingsveilederne for eksempel om enkeltlærere i kollegier som tar til seg nye ideer og inkorporerer dette i sin egen undervisning, men som mangler et konstruktivt og strukturert fagfellesskap for å kunne drøfte og reflektere over slik praksisutvikling med andre. Fagfellesskapet mangler fordi reformideene som utgjør konstruksjonen i UiU, ikke har blitt tilført lokal forankring og blitt skrevet inn i reformhistorien ved den enkelte skole, hvor det har blitt dannet felles oppfatning av skolen, lærerkollegiet, elevmassen og undervisningens utfordringer og muligheter.

Alle utviklingsveilederne som er intervjuet i denne studien, har deltatt i tilrettelegging av de lærende nettverkene. Her har utviklingsveilederne særlig brukt *modellering* som metode, det vil si demonstrert arbeidsmetoder som de vil at nettverksdeltakerne skal lære ved å erfare hvordan disse metodene blir brukt i selve nettverksmøtet. Hvis deltakerne i de lærende nettverkene allerede har lyktes med å innskrive utviklingsarbeidet i egen organisasjon og tilføre dette lokal forankring, har de klare fortrinn med hensyn til å lykkes med mellomarbeid. Nettverk som drives etter slike metoder og med mellomarbeid av denne kvaliteten, vil følgelig også lykkes med å gjøre nettverket *lærende*. I motsatt fall kan nettverket bestå som en møteplass for aktører i satsingen, men modelleringen (kunnskapsoverføringen) som foregår i nettverket, vil ha liten effekt på den enkelte skole.

Mange av utviklingsveilederne har erfaringer som viser at nettverkene i satsingen arbeider utviklingsrettet og i tråd med intensjonen om «lærende nettverk», og ikke bare som møteplasser for utveksling av informasjon om administrasjon og drift, slik skoleeiermøter ofte tidligere har vært organisert. Utviklingsveilederne påpeker imidlertid betydningen av at skolen har forberedt og står klart med et apparat som kan hjelpe skoleleder og ressurslærer til å drive satsingen på den enkelte skole og i utprøving av mellomarbeid mellom nettverksmøtene. Uten dette, og uten at deltakerne selv forbereder seg til nettverksmøtene og deltar aktivt med å reflektere, dele egne erfaringer og gi tilbakemelding om det andre deltakere bidrar med, vil de lærende nettverkene ha mindre verdi for gjennomføring av lokal skoleutvikling. Støttende og tilretteleggende skoleeiere, og skoler og skoleledere som oppfyller kjennetegn for å arbeide utviklingsrettet, er med andre ord også en forutsetning for vellykkede lærende nettverk i satsingen.

Innskriving av reformideer peker dermed mot en kollektiv læringsprosess som i sin natur vil gå dypere og kreve større involvering fra alle aktørene enn hva som er tilfelle med kunnskapsoverføring. Både kunnskapsoverføring og innskriving kan i tråd med dette resonnementet gi kollektiv læring, men der kunnskapsoverføring *kan* overleve som utvikling, kompetanseheving og inspirasjon hos

enkeltpersoner, er ikke dette mulig med hensyn til læringsprosessene som ligger i prinsippene for innskriving av en satsing som UiU. Slik innskriving må omfatte hele organisasjonen, eller i det minste både ledelsen og et stort flertall av de ansatte, for å ha virkning ut over satsingsperioden på tre semestre. Dette poenget fremheves av alle utviklingsveilederne som har blitt intervjuet i forbindelse med dette arbeidsnotatet, og kan på denne måten sies å være et robust funn i intervjustudien. Innskriving av reformideene i satsingen vil antagelig kunne forsterkes gjennom kunnskapsoverføring som inspirerer og utvikler enkeltpersoner i den sentrale skoleledelsen samt ressurslærer, men vil ikke ha bærekraft dersom ikke organisasjonen som helhet involveres og inkluderes i prosessen.

Utviklingsveiledernes mandat (se kapittel 1) er derfor særlig utfordrende, fordi de skal veilede enkeltpersoner på skoleeiernivå og skoleledernivå til å drive slike kollektive læringsprosesser. Enkeltutsagn i intervjuene peker på hvor vanskelig det kan være for utviklingsveilederne å beholde denne distansen til organisasjonen, og ikke ta over rektors rolle. Istedenfor må utviklingsveilederne støtte og lede de enkelte lederne i den lokale skoleorganisasjonen, slik at disse lederne enkeltvis og sammen kan finne de gode løsningene som gjør at skolen både får grunnlag for å drive kollektiv læring og deretter faktisk gjør dette sammen. I mange tilfeller vil utviklingsveiledernes kontakt med lederne på kommunenivå og i skolene være av individuell karakter, men kontakten skjer med en gjennomgående målsetting om å gjøre læringen kollektiv. Dette kan også være en årsak til at så mange utviklingsveiledere med entusiasme og glede forteller om vellykkede lærende nettverk i UiU. Gjennom disse vellykkede lærende nettverkene skjer det en kombinasjon av individuell og kollektiv læring for lederne i skoleorganisasjonen, og utviklingsveilederne kan i slike tilfeller se disse lederne lede seg selv og hverandre i et lærende fellesskap.

3.1.4 Utviklingsveileder forstått som funksjon

Utviklingsveilederne kan ses som en videreføring av lignende veilederroller som har eksistert i skoledrift og -forvaltning, de siste årene institusjonalisert gjennom veilederkorps, prosjektledere i GNIST, ressurspersoner og tilretteleggere i satsingen Vurdering for læring og i noen tilfeller kommuners lokale veiledere tilknyttet pedagogiske sentre. Disse satsingene, tiltakene og institusjonene har ikke blitt undersøkt i dette arbeidsnotatet, og det er derfor ikke mulig å gjøre noen systematisk sammenligning eller kontrastering mellom disse veilederrollene og utviklingsveilederrollen. Det som samtidig fremstår som klart, er at selv om utviklingsveilederne har drevet med både innskriving av reformideer i lokal skoleforvaltning og lokale skoleorganisasjoner og kunnskapsoverføring til enkeltpersoner eller kollektiv av ledere eller lærere, er det innskrivingsoppgaven som skiller seg klart ut av disse. Der hvor slik innskriving av reformideene ikke er gjort eller der det ikke har lyktes, vil ingen satsing bli «mer enn et stunt,» som flere utviklingsveiledere sier i denne intervjustudien.

Dette understrekes i særlig grad gjennom utviklingsveiledernes diskusjon av vellykkede og mindre vellykkede skoler i UiU. Mens de er enige om at skoler som arbeider utviklingsrettet, har et klart fortrinn når det kommer til gjennomføring av UiU, er de likevel mest opptatt av skoler som har klart å «komme til null,» som en utviklingsveileder sa i intervjuet (se kapittel 2). Disse skolene kan over tid ha vært preget av svake elevresultater uten evne eller vilje til å se på egen undervisning, metodebruk og lærersamarbeid for å finne felles løsninger på problemene. I de tilfeller hvor en slik skole gjennom deltakelse i UiU har klart å finne forankring i ledelse og kollegium for reformarbeid – der har også utviklingsveilederne oppfattet at satsingen har hatt størst betydning. Enkeltutsagn gjengitt i dette arbeidsnotatet om hvordan utviklingsveiledere har arbeidet med rektorer i slike skoler, viser hvilken innsats dette har fordret fra begge sider. Sammenlignet med skolene som allerede har arbeidet utviklingsrettet over flere år og lyktes med å gjøre UiU til en forlengelse av et vedvarende arbeid for skoleutvikling, er disse «starte på null»-skolenes suksess i satsingen å oppfatte som relativ. Samtidig understreker utviklingsveilederne hvor viktig det er at disse skolene nå er klare til å starte neste satsing med et kollegium som er skjerpet og klare for å diskutere egen praksis – og de ser det som mulig at denne kollektive innstillingen vil vare ved fordi forankringsarbeidet har vært grundig og gjennomgripende.

Utviklingsveilederens funksjon ut over satsingen UiU kan derfor ses som bidraget til å innskrive lokal skoleutvikling i lokale skoleorganisasjoner – blant disse også skoler som ellers ikke hadde latt seg bevege av å få høre om andre skolers suksess i en slik satsing (kunnskapsoverføring). De kollektivt utviklingsrettede skolene hadde ifølge utviklingsveilederne fått noe ut av UiU uansett, mens det blant de øvrige skolene åpenbart har eksistert et midtsjikt av skoler som kunne veiledes til å ta del i fremtidige satsinger gjennom en innskrivingsprosess for reformideene gjennom UiU. Likevel står skole-Norge ifølge utviklingsveilederne igjen med en gruppe skoler også etter UiU hvor satsingen ifølge disse har hatt liten eller ingen betydning. Igjen synes verdien av innskriving av reformarbeidet i den lokale skoleorganisasjonen å være nøkkelen til å starte utviklingsarbeidet. Selv om det vil være mange faktorer som legger til rette for at slik innskriving kan finne sted, skal utviklingsveilederens bidrag til en slik prosess ikke undervurderes. «Veldig mye av det som er blitt forløst [gjennom satsingen], var der,» sa en utviklingsveileder om dette. «Men det var ikke forløst [før satsingen]. Selvfølgelig er eksterne krefter en del av det, men det å forløse det interne, det tror jeg er en del av suksessen.»

Utviklingsveilederens erfaringer fra UiU setter dermed et skapt søkelys på lederrollene i skoleorganisasjonen, forstått både som ledelse av den enkelte skole og skoleeierskapet som del av den kommunale forvaltningen. Dette arbeidsnotatet kan ses som et erfaringsbasert bidrag til en diskusjon om hva slags støttesystem rektorene har i den norske skolen, gitt at ansvar for forvaltningssystemer og pedagogiske utviklingsoppgaver hviler så tungt på skoleleder og ser ut til å avhenge så sterkt av rektors lederegenskaper. Når utviklingsveilederne har arbeidet så tett med skolene i satsingen, har de i mange tilfeller supplert eller erstattet det man kunne se som skoleeiers oppgave å legge til rette, støtte og følge opp et organisatorisk og faglig utviklingsarbeid ved skolene.

I modelleringen av tilretteleggende og støttende skoleeierskap bygger utviklingsveilederne på sin systemforståelse, sin eventuelle pedagogiske bakgrunn, en forståelse av et teoretisk og pedagogisk grunnlag for satsingen og formelle og personlige veilederens egenskaper. Dette er egenskaper og kjennetegn som også kan finnes på skoleeiernivået i Norge, og som åpenbart vil støtte rektorer, selve forvaltningen og utviklingen av grunnskolen i tråd med intensjonen i Kunnskapsløftet. Mange steder i landet vil imidlertid ikke kommunene kunne mønstre disse ressursene, fordi administrasjonen er for liten, ikke har tilstrekkelig systemkunnskap om skolen eller at skolefaglig ansvarlig også har et ansvar for fagfelt og oppgaver som strekker seg langt ut over grunnskolen.

Gjennom satsingen UiU har utviklingsveilederne samtidig tilegnet seg et kunnskaps- og erfaringsgrunnlag som skoleeiernivået normalt ikke har, nemlig sammenlignbar informasjonen om hva andre kommuner har gjort og lært i satsingen. Som vist i dette arbeidsnotatet anser utviklingsveilederne dette for å være blant de viktigste kunnskapselementene som de har ervervet gjennom satsingen, og som har stått helt sentralt for dem når de skulle gi råd til nye skoler og kommuner. Nettopp denne kombinasjonen av dybdekunnskap om den enkelte skole og overblikket over mange skoler innenfor og utenfor kommunegrensene, kan være det som kjennetegner funksjonen utviklingsveileder, som legger et nytt element til deres modellering av skoleeierskapet, og som strekker seg ut over satsingen UiU.

Gjennom de lærende nettverkene i UiU har samtidig skoleledere så vel som skoleeiere i større grad enn tidligere fått tilgang til informasjon om hvordan skole drift og skoleutvikling kan organiseres på andre skoler og i andre kommuner. Når stillingen som utviklingsveileder nå fases ut i tråd med at satsingen UiU avsluttes, kan vedlikehold av disse nettverkene og arbeidsmåtene der ses som en mulig videreføring det å drive skoleutvikling, også gjennom å sammenligne skoler og kommuner med hverandre.

3.2 UiU i skole-Norge preget av organisasjonsmessig mangfold

Som reformideer kan skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk sies å befinne seg i skjæringspunktet mellom lokale skoleutviklingstiltak og siste tiårs reformer i kommunal forvaltning, som har gitt betydelige endringer i ledelse av grunnskolesektoren. I lokal gjennomføring av UiU aktualiseres derfor utdanningsreformen Kunnskapsløftet som innholdsreform i kraft av satsingsområdene grunnleggende ferdigheter så vel som styringsreform (Aasen, Møller, Rye, Ottesen m.fl. 2012), hvor det blir tydelig at resultatet avhenger av ledelse.

Når utviklingsveilederne forteller om sine erfaringer viser de til et mangfold av løsninger og forløp i kommuner, skoler og regioner. Utviklingsveilederne understreker selv at det er skoleeierne som først og fremst har fått forme dem og sette dem inn der det har vært mest bruk for dem i den lokale forberedelsen, gjennomføringen og ofte også et etterarbeid i UiU. Slik har gjennomføringen av satsingen blitt forskjellig ikke bare i ulike deler av landet, men også i skoler innenfor samme kommune. Gjennomføringen av UiU følger på denne måten ikke noen ensartet mal for utviklingsveilederne, men et mangefasettert ideal som synes å gjenspeile et mangfold i det å drive skole som også forefinnes blant skolene i satsingen. I dette vektlegges skolenes positive særtrekk, samtidig som alle skolene forventes å kunne arbeide utviklingsrettet som følge av at de har vært med i UiU.

Samtidig kan *graden* av det å arbeide utviklingsrettet variere mellom skolene uten at utviklingsveilederne dermed vil si at den ene skolen arbeider bedre enn den andre. Utviklingsveilederne er svært klar over at enkelte skoler allerede før satsingen kan ha kommet langt i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, erfaringsutveksling, metodeutprøving og refleksjon for å gi elevene en variert, relevant og praktisk opplæring i grunnleggende ferdigheter, slik den overordnede målsettingen med UiU lyder. Samtidig er utviklingsveilederne opptatt av å fremheve skolene som *ikke* har mange års erfaring med slike gode prosesser, men som gjennom deltakelse i satsingen har klart å snu en negativ skolekultur til en interesse og en opplevelse av å være gjensidig og kollektivt forpliktet til å arbeide med skoleutvikling i fremtiden.

Slik underbygges et hovedfunn i dette arbeidsnotatet om at utviklingsveilederne har arbeidet mest med innskriving av satsingen UiU med tilhørende målsetting, struktur og arbeidsmåter i møte med skoler og kommuner. Her har de brukt sin egen systemkunnskap, ledererfaring og fremfor alt en veileder- og relasjonskompetanse for å få aktørene til å ta tak i satsingen og gjøre den relevant i den enkelte skole og kommune. Etter hvert som utviklingsveilederne har blitt tryggere og fått mer erfaring, har de også vist til vellykkede eksempler på gjennomføring ved andre skoler og kommuner, og foreslått lignende løsninger for skoler og kommuner som kommer i senere puljer. Samtidig understreker utviklingsveilederne hvordan de hele tiden har måttet tilpasse løsninger til hver enkelt skole, fordi hver skole har sin kultur, historie, særskilte organisering, elevmasse, personale og idealer for god undervisning. Med sin innsats og særlige erfaring fra UiU har utviklingsveilederne på denne måten fått førstehånds kjennskap til store ledelsesoppgaver som knytter seg til videre utvikling av grunnskolen i Norge.

Referanser

- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press.
- Guneriussen, W. (1997). «Funksjonalisme» I: Korsnes, O.; Andersen, A. og Brante T. (red.) *Sosiologisk leksikon*. S. 97-99. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2012). «Fokusgrupper» I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Kapittel 5, s. 133-152. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Møller, J.; Prøitz, T. S.; Rye, E. og Aasen, P. (2013). «Kunnskapsløftet som styringsreform.» I: Karseth, B.; Møller, J. og Aasen, P. (red.) *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Kapittel 2, s. 23-42. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014). «Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet». I: Røvik, K. A.; Eilertsen, T. V. og Furu, E. M. (red.). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Kapittel 1, s. 13-50. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2012). «Intervjuet: samtalen som forskningsmetode.» I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Kapittel 1, s. 17-45. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling*.
https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/plan_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017_mal.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Organisering/#Roller-og-organisering>
- Aasen, P.; Møller, J.; Rye, E.; Ottesen, E.; Prøitz, T. S. og Hertsberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU-rapport 20/2012. Oslo: NIFU.

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no